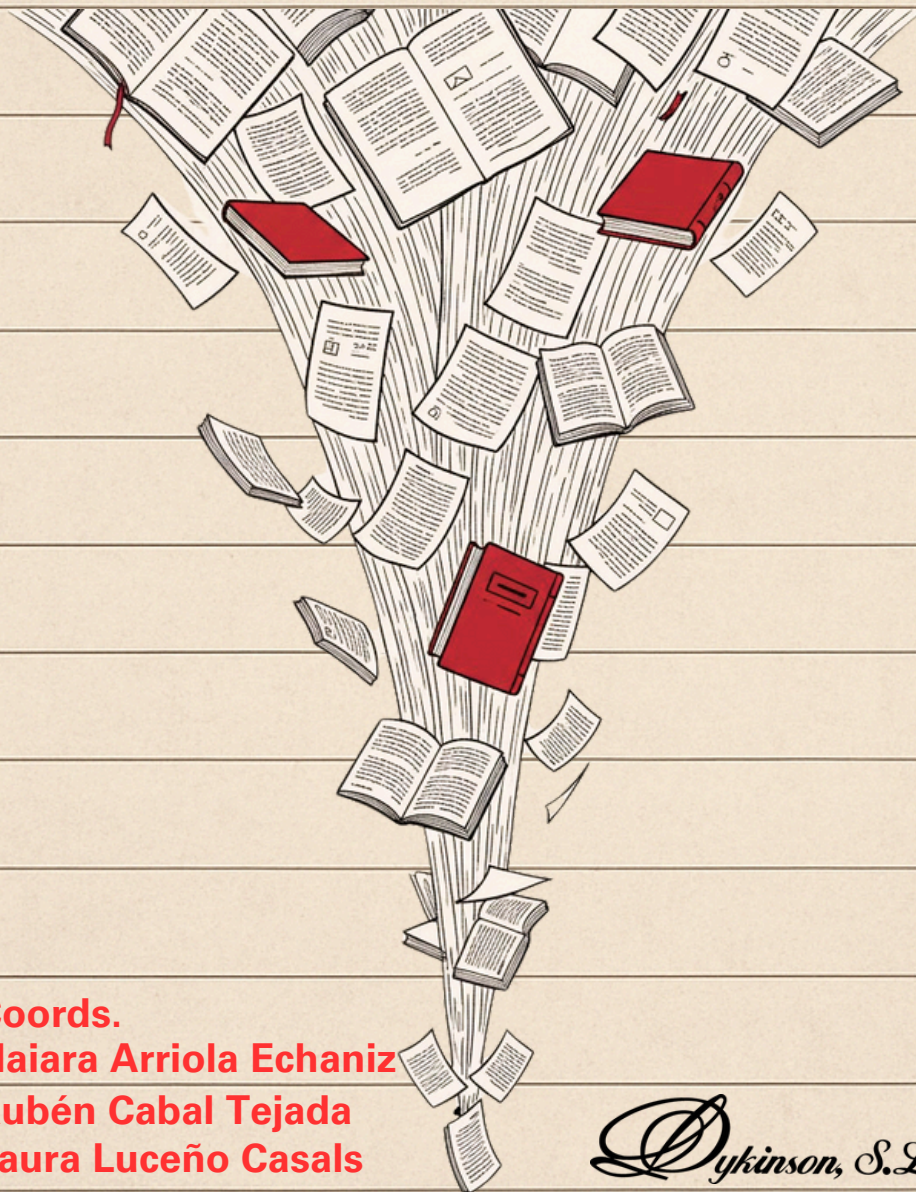




COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Experiencias que enseñan: saberes aplicados sobre proyectos, normas y memorias



Coords.
Naiara Arriola Echaniz
Rubén Cabal Tejada
Laura Luceño Casals

Dykinson, S.L.

EXPERIENCIAS QUE ENSEÑAN:
SABERES APLICADOS SOBRE PROYECTOS, NORMAS Y MEMORIAS



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EXPERIENCIAS QUE ENSEÑAN
SABERES APLICADOS SOBRE PROYECTOS,
NORMAS Y MEMORIAS

Coords.

NAIARA ARRIOLA ECHANIZ
RUBEN CABAL TEJADA
LAURA LUCEÑO CASALS

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

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

EXPERIENCIAS QUE ENSEÑAN:

SABERES APLICADOS SOBRE PROYECTOS, NORMAS Y MEMORIAS

Diseño de cubierta: Rafael Oscar Ramiro Martínez

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 283 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-426-6

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. EL RETO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA HOY DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	13

NAIARA ARRIOLA ECHANIZ

RUBÉN CABAL TEJADA

LAURA LUCEÑO CASALS

SECCIÓN I.

EXPERIENCIAS EN CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS

BLOQUE I.

FUNDAMENTOS DEL DERECHO

CAPÍTULO 1. “LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE CASOS PRÁCTICOS”	36

ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA

CAPÍTULO 2. GAMIFICANDO LA ENSEÑANZA JURÍDICA: DEL KAHOOT AL ESCAPE ROOM	49

HÉCTOR AYLLÓN SANTIAGO

CAPÍTULO 3. "LA GAMIFICACIÓN COMO TÉCNICA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS"	64

ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA

CAPÍTULO 4. CASOS QUE ENSEÑAN, DECISIONES QUE FORMAN: EL DERECHO COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA	76

JOSÉ JOAQUÍN FERNÁNDEZ-ALLES

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ-ALLES

CAPÍTULO 5. LAS SIMULACIONES JUDICIALES COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO	95

FRANCISCO VALIENTE MARTÍNEZ

CAPÍTULO 6. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS JURÍDICOS SIGUIENDO EL MODELO ABP	111

JORGE SUBIRAN MARCOS

BLOQUE II. DERECHO PÚBLICO

CAPÍTULO 7. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y REDES SOCIALES EN EL DERECHO CONSTITUCIONAL Y LA CIENCIA POLÍTICA	127
MIGUEL ÁNGEL GARCÍA TORRES	
CAPÍTULO 8. LA INTERSECCIONALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICA	138
ROCÍO MEDINA MARTÍN	
CAPÍTULO 9. LA ENSEÑANZA DE LAS CONSTANTES DE LA POLÍTICA EXTERIOR CONTEMPORÁNEA DE ANDORRA A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS Y MÁXIMAS DEL MANUAL DIGEST	158
JORDI XUCLÀ	
CAPÍTULO 10. ENSEÑAR SEGURIDAD Y DEFENSA EUROPEAS A ESTUDIANTES ESCÉPTICOS DEL GASTO MILITAR EN UN NUEVO CONTEXTO GEOPOLÍTICO	176
JORDI XUCLÀ	
CAPÍTULO 11. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ELEMENTOS DO DIREITO INTERNACIONAL NO ENSINO DA POLÍTICA INTERNACIONAL NA LICENCIATURA EM DIREITO	195
JOÃO TAVARES ANTÓNIO TAVARES	
CAPÍTULO 12. INTEGRACIÓN DE LA AGENDA 2030 EN LA DOCENCIA DEL DERECHO PENAL: UN ENFOQUE JURÍDICO COMPROMETIDO CON EL CAMBIO SOCIAL	210
FRANCISCO ALMENAR PINEDA	
CAPÍTULO 13. ESTRATEGIAS VISUALES PARA EL APRENDIZAJE CRÍTICO DEL DERECHO PENAL	227
MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO	
CAPÍTULO 14. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE: APLICACIÓN DEL AULA INVERTIDA EN LA VALORACIÓN DE SECUELAS PSICOLÓGICAS Y VICTIMOLOGÍA	243
CARMEN MARÍA GALVEZ SÁNCHEZ JULIO ÁNGEL CAMACHO RUIZ	
CAPÍTULO 15. LA JUSTICIA RESTAURATIVA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA	259
MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO	

BLOQUE III.
DERECHO ECONÓMICO

CAPÍTULO 16. CHATGPT, GAMMA Y LA METODOLOGÍA DEL CASO EN EL MÁSTER PARA ABOGACÍA	281

MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ

CAPÍTULO 17. COLABORACIÓN Y CODOCENCIA EN LAS ASIGNATURAS DERECHO DE SOCIEDADES Y DERECHO PENAL DE LA EMPRESA	295

MARÍA QUINTAS PÉREZ

MATI DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ ALFARO

CAPÍTULO 18. LA CONSTITUCIÓN EN LÍNEA DE SOCIEDADES DE RESPONSABILIDAD LIMITADA Y EL EMPLEO DE LOS MEDIOS TELEMÁTICOS EN SU ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO	311

CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ

MIGUEL MARTÍNEZ MUÑOZ

JORGE PRADES LÓPEZ

CAPÍTULO 19. ANATOMÍA DE LOS GOBIERNOS LOCALES. LA PRÁCTICA Y FUNCIONAMIENTO MEDIANTE LA TRANSFERENCIA DE LA EXPERIENCIA DEL FUNCIONARIADO DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL	324

IRENE BELMONTE-MARTÍN

FRANCISCO JAVIER SANJUÁN ANDRÉS

CAPÍTULO 20. INCENTIVOS FISCALES EN LA INCLUSION EN MEXICO.	339

MARÍA FERNANDA ROBLES MONTAÑO

JESÚS ENRIQUE FLORES ARGUELLES

MARÍA FERNANDA RIVERA ROBLES

JESÚS AGUSTÍN RIVERA ROBLES

SECCIÓN II.

EXPERIENCIAS EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y ECONOMÍA Y EXPERIENCIAS EN HISTORIA Y HUMANIDADES	

BLOQUE I.

ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y ECONOMÍA

CAPÍTULO 21. PROYECTOS CON VALOR: POTENCIANDO LAS HABILIDADES BLANDAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE	357

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ-ALLES

CAPÍTULO 22. EXPERIENCIA PROFESIONAL SIMULADA COMO ESTRATEGIA DOCENTE: UN MODELO DE COLABORACIÓN UNIVERSIDAD- EMPRESA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	377

CORAL CENIZO

CAPÍTULO 23. EL USO DE APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN CONTABILIDAD DE GESTIÓN	392
JOSÉ LUIS FRANCO MIGUEL	
INÉS GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 24. LA ASISTENCIA AL AULA COMO CONDICIONANTE DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	408
KARL HEINZ ARVIND ERMISCH	
JON FRÍAS MENDI	
CAPÍTULO 25. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE UN CURSO DE CONTABILIDAD HÍBRIDO O BIMODAL	431
DIANA HERNÁNDEZ CRUZ	
CAPÍTULO 26. EL ROL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS: PERSPECTIVAS DESDE LOS EMPRESARIOS.....	450
LOURDES TERESA LUGO HERNÁNDEZ	
GRACE ERANDY BÁEZ HERNÁNDEZ	
MARÍA ORALIA URÍAS RIVAS	
CAPÍTULO 27. EVALUACIÓN COLABORATIVA EN STATISTICAL METHODS IN ECONOMICS AND BUSINESS: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES INTERNACIONALES	466
JAVIER ISAAC LERA TORRES	
MARINA BARREDA GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 28. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN EN ASIGNATURAS DE ECONOMÍA APLICADA: EL USO DE RÚBRICAS COMO HERRAMIENTA CLAVE	478
M. INMACULADA HERRADOR LINDES	
LETICIA GALLEGO VALERO	
ENCARNACIÓN MORAL PAJARES	
CRISTINA MARTÍNEZ GÓMEZ	
CAPÍTULO 29. SER O NO SER PARTE DEL METAVERSO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	496
GLORIA AZNAR FERNÁNDEZ-MONTESINOS	
JAVIER ITURRIOZ DEL CAMPO	
JOSÉ LUIS MATEU GORDON	

BLOQUE II.
HISTORIA Y HUMANIDADES

CAPÍTULO 30. TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA REPRESENTACIÓN, EL ESTUDIO Y LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO: APLICACIÓN AL CASO PRÁCTICO DE UNA COLECCIÓN ARQUEOLÓGICA	516
COVADONGA LORENZO-CUEVA	
HIPÓLITO SANCHIZ ÁLVAREZ DE TOLEDO	
AURORA HERRERA GÓMEZ	
CAPÍTULO 31. PENSAR CRÍTICAMENTE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE EL FEMINISMO INTERSECCIONAL: UNA EXPERIENCIA CON TALLERES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	540
ELENA MONTEJO PALACIOS	
CAPÍTULO 32. EL PODCAST DE FICCIÓN SONORA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO- CRÍTICO EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO.....	558
DOLORES BERNAL REYES	
CAPÍTULO 33. EGIPTOLOGÍA: UNA PRÁCTICA DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	578
DAVID ROMERO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 34. VER PARA COMPRENDER: IA Y ESCRITURA COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL URBANISMO ANDALUSÍ	597
RAQUEL BUJALANCE SILVA	
CAPÍTULO 35. ESPACIOS COMPARTIDOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA ARQUEOLOGÍA MEDIEVAL COMO LABORATORIO DE INNOVACIÓN CON NOTEBOOKLM	609
RAQUEL BUJALANCE SILVA	
CAPÍTULO 36. “ITER ROMAM”: HISTORIA Y MORFOLOGÍA EN LAS VÍAS QUE CONDUCEN A ROMA.....	621
EMILIA SÁNCHEZ SOLER	
CAPÍTULO 37. APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL SOBRE FALACIAS INFORMALES	642
JOSÉ LUIS CABALLERO BONO	

CAPÍTULO 38. EL TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG) EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: UN BALANCE SOBRE SU ALCANCE Y PROBLEMÁTICAS A PARTIR DE LA OFERTA ACADÉMICA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM)	655

RUBÉN CABAL TEJADA

MISAEAL ARTURO LÓPEZ ZAPICO

SECCIÓN III.

ARQUITECTURA, ARTE, MODA Y PATRIMONIO CULTURAL”

BLOQUE I.

ARQUITECTURA

CAPÍTULO 39. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: ARQUI-TE- CURA. HUMANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS HOSPITALARIOS	671

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

CAPÍTULO 40. LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN URBANA Y TERRITORIAL	687

MARICARMEN TAPIA-GÓMEZ

CRISTINA BOTANA IGLESIAS

CAPÍTULO 41. DE LA PARTITURA AL PLANO: RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y GRAFISMOS COMO MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE	707

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

CARLOS AGUIRRE DÍEZ

CAPÍTULO 42. LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA COMO REALIDAD FORMAL Y SIMBÓLICA PARA LA INTERPRETACIÓN E IDEACIÓN DE CAMPUS	727

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

PEDRO BALTAR DOMINGUEZ

CAPÍTULO 43. DEL AULA AL GESTO URBANO: RELECTURAS DEL ESPACIO PÚBLICO DESDE LO FEMENINO A TRAVÉS DE PEDAGOGÍAS PERFORMATIVAS DEL CUIDADO, LA ESCUCHA Y EL VÍNCULO	741

EVA LUQUE GARCÍA

CAPÍTULO 44. LEGADO CREATIVO FEMENINO Y PEDAGOGÍAS SITUADAS: EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN EN EL TALLER DE ARQUITECTURA DE VALPARAÍSO, CHILE.....	761

MABEL PASILLI SANTIBAÑEZ GANGAS

EVA LUQUE GARCÍA

LUZ FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA Y APARICIO

CAPÍTULO 45. APRENDIZAJE BASADO EN SERVICIOS EN LA TEMATIZACIÓN DE ESPACIOS	784

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ

CAPÍTULO 46. ABP COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE PARA LA CARACTERIZACIÓN ESPACIAL.....	804

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ

CAPÍTULO 47. TÉCNICAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE EN DECORACIÓN DE ESPACIOS: GEOMETRÍA Y PROPORCIÓN.....	824

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ

BLOQUE II.

ARTE

CAPÍTULO 48. ORIGAMI Y WALL ART EN EL AULA: UNA PROPUESTA DE TALLER DE ARTE EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS .	844

SILVIA YOLIZTLI VILLANUEVA MARAÑÓN

BLOQUE III.

MODA

CAPÍTULO 49. PATRIMONIO INVISIBLE, PEDAGOGÍA TANGIBLE. EL PERFUME COMO OBRA DE ARTE, HERRAMIENTA DE DISEÑO Y PUENTE HACIA LA ALFABETIZACIÓN SENSORIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR	866

FERMÍN CASTILLO ARCAS

CAPÍTULO 50. LA HUELLA ANIMAL EN LA MODA Y EL DISEÑO ACTUAL: UNA VÍA PARA REPENSAR EL DISCURSO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	890

INÉS VIAÑA MORATO

BLOQUE IV.
PATRIMONIO CULTURAL

CAPÍTULO 51. EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO	910
NATALIA TELLO BURGOS ALEJANDRO GALINDO DURÁN	
CAPÍTULO 52. EL ARTE DE LA NAVEGACIÓN A TRAVÉS DE SUS BARCOS, TEXTOS E INSTRUMENTOS	925
JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 53. EL LEGADO ICONOGRÁFICO DE LAS EXPEDICIONES CIENTÍFICAS DEL SIGLO XVIII	946
JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ	

EL RETO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA HOY DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

NAIARA ARRIOLA ECHANIZ

Universidad Pontificia Comillas-ICADE

RUBÉN CABAL TEJADA

UNIR

LAURA LUCEÑO CASALS

Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología, UDIIT

El valor de la experiencia para cualquier proceso formativo está fuera de toda duda, habiendo sido, desde un punto de vista histórico, motor para la producción y reproducción del saber humano desde que se tienen registros documentales. Este libro refuerza esta idea, centrándose en la importancia de la experiencia para fomentar y articular un aprendizaje más significativo y adaptado al contexto acuciante del presente global, en el que los estudiantes de educación superior están forzosamente inmersos.

Las experiencias didácticas aquí reunidas, que combinan un diseño en clave pedagógica con una vocación netamente investigadora, se refieren a espacios disciplinares muy diversos, como las ciencias políticas y jurídicas, las ciencias económicas e históricas, las humanidades, el arte, la moda o el patrimonio cultural. Sin embargo, todas ellas tienen en común poner en valor la experiencia, los saberes aplicados, como guía para poder construir de una manera más eficaz y valiosa la educación.

Esta monografía, por su densidad, se ha articulado en tres secciones que tienen su propia lógica interna pero que asimismo son coherentes con el resto, de modo que los lectores puedan acudir a este texto, a esta colección de experiencias, a su gusto, o bien interesándose por una disciplina o ámbito particular, o bien globalmente, en busca de ejemplos y propuestas para adaptarlas a sus propias secuencias pedagógicas, empleando como base la experiencia práctica de sus colegas.

1. EXPERIENCIAS EN CIENCIAS POLÍTICAS Y JURÍDICAS

Esta Sección 1 dedicada a las *Experiencias en Ciencias Jurídicas y Políticas* reúne una serie de propuestas de innovación docentes que exploran diversas formas de enseñar y aprender Derecho y Ciencia Política. Las contribuciones aquí recogidas reflejan el compromiso de las y los docentes con metodologías activas, enfoques interdisciplinares y prácticas pedagógicas que buscan conectar el conocimiento jurídico y político con los desafíos contemporáneos de nuestras sociedades. El estudiantado se enfrenta a un entorno cambiante que le exige competencias adaptables a un mundo complejo. La innovación docente integra la teoría propia de nuestras disciplinas de conocimiento y permite que el alumnado la aborde con experiencias que les dote de habilidades profesionales transversales.

1.1. FUNDAMENTOS DEL DERECHO

Con el objetivo de ofrecer una lectura ordenada y coherente, los capítulos de esta primera sección se han agrupado en tres bloques temáticos. El primer bloque reúne propuestas que apuestan por transformar las dinámicas tradicionales, eminentemente magistrales, gracias al uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación o las simulaciones judiciales. Estas experiencias tienen en común el interés por desarrollar competencias prácticas, promover el pensamiento reflexivo y acercar al estudiantado al ejercicio profesional desde las primeras etapas de su formación.

El primer bloque se abre con el capítulo de Esperanza Gómez Valenzuela, de la Universidad de Almería, quien explica cómo la resolución de casos prácticos, aplicada en diversas ramas del Derecho tanto público como privado, fomentan la autonomía, el pensamiento crítico y la argumentación jurídica del estudiantado a través de técnicas como el aula invertida, la gamificación y el trabajo cooperativo. La propuesta combina estrategias tradicionales con digitales, adaptables a distintos contextos formativos, y destaca por su capacidad de aumentar la motivación, mejorar el aprendizaje y desarrollar competencias transversales para la futura práctica profesional.

En el segundo capítulo de este bloque primero, Héctor Ayllón Santiago, de la Universidad Rey Juan Carlos, presenta una experiencia de gamificación en asignaturas como Derecho Mercantil e Introducción al Derecho, basada en herramientas como *Kahoot*, el trivial jurídico y los *escape rooms*. A través de una metodología participativa y evaluable, se busca mejorar la motivación, el rendimiento académico y la implicación del alumnado. El capítulo ofrece una reflexión crítica sobre los beneficios y riesgos del uso del juego como estrategia didáctica, así como sugerencias para su diseño e integración en los planes de estudio jurídicos.

Siguiendo con las experiencias de gamificación, el capítulo “La gamificación como técnica de innovación docente en las enseñanzas jurídicas”, de Esperanza Gómez Valenzuela, docente de la Universidad de Almería, analiza el uso de la gamificación como recurso para transformar las dinámicas del aula en distintos contextos del aprendizaje jurídico. Se revisan los fundamentos teóricos y prácticos de esta técnica, así como su aplicación en la evaluación y la motivación del alumnado. La propuesta pone de relieve tanto las ventajas como los límites del uso del juego en entornos universitarios, y propone pautas para su implementación eficaz. El enfoque resulta aplicable a diversas asignaturas de Derecho, desde una lógica transversal.

Cerrando este bloque 1, los tres últimos capítulos se dedican a comparar cómo implementar el empleo de casos prácticos aplicables en las distintas asignaturas de Derecho. José Joaquín Fernández-Alles y María Teresa Fernández-Alles de la Universidad de Cádiz enmarcan su propuesta de innovación docente en la asignatura de Derecho Constitucional. En su capítulo proponen el método del caso como estrategia para formar juristas capaces de aplicar el conocimiento teórico a situaciones reales. A través del estudio de casos verosímiles, el alumnado desarrolla habilidades de argumentación, análisis normativo y toma de decisiones. Este capítulo evidencia cómo esta metodología contribuye a una enseñanza más activa, significativa y conectada con los valores constitucionales y destaca su impacto positivo en la motivación y el rendimiento académico.

Enmarcado dentro del Derecho constitucional, y más concretamente para facilitar el estudio de las libertades públicas y los derechos

fundamentales, Francisco Valiente Martínez de la Universidad Pontificia Comillas-ICADE expone una la simulación de recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional. La experiencia, articulada a partir del método del caso, permite al alumnado desarrollar competencias de argumentación jurídica, interpretación jurisprudencia y habilidades de expresión oral y escrita. El autor destaca el valor de esta herramienta también para promover una cultura democrática y de análisis crítico desde las etapas iniciales de los estudios en Derecho.

Por último, Jorge Subirán Marcos de la Universidad San Pablo CEU presenta una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos aplicada al ámbito del Derecho civil y procesal. Tanto en el ámbito público como el privado, el alumnado puede servirse de casos prácticos para profundizar en las habilidades propias de la práctica de la abogacía. Como expone en su capítulo: “El aprendizaje del Derecho a través de los proyectos jurídicos siguiendo el modelo ABP”, las y los estudiantes simulan juicios reales asumiendo distintos roles profesionales. La propuesta favorece el aprendizaje autónomo, la cooperación, el desarrollo del pensamiento jurídico y el vínculo entre teoría y práctica. El autor subraya el potencial del ABP para transformar el aula en un espacio de inmersión profesional, en el que el alumnado se forma a través de la experiencia directa, el debate y la resolución de problemas complejos.

1.2. DERECHO PUBLICO

El segundo bloque se centra en materias del ámbito del Derecho público y de las Ciencias políticas. En ella se presentan estrategias para abordar contenidos complejos y socialmente relevantes, como el Derecho penal, la justicia restaurativa, la política internacional o la seguridad y defensa europeas; desde una pedagogía comprometida. La dimensión ética, crítica y transformadora del Derecho atraviesa los relatos docentes que componen este segundo bloque.

Las dos primeras contribuciones se centran en presentar metodologías para reforzar las habilidades críticas y comprometidas del estudiantado. En primer lugar, la experiencia docente que propone Miguel Ángel García Torres de la Universidad de Jaén analiza críticamente noticias y contenidos difundidos en medios de comunicación y redes sociales para

enseñar Derecho Constitucional y Ciencia Política. A partir del contraste entre información oficial y desinformación, se promueve en el alumnado la capacidad de distinguir fuentes fiables, contextualizar fenómenos jurídicos y ejercer un pensamiento crítico. Esta metodología conecta el estudio de la libertad de información con la alfabetización mediática y el aprendizaje basado en la actualidad política.

En el segundo capítulo de este bloque, Rosa Medina Martín de la Universidad Autónoma de Barcelona propone incorporar la interseccionalidad como enfoque transversal en la enseñanza del Derecho, especialmente en el área de Filosofía del Derecho y de los Derechos humanos. Fundamentándose sobre una base teórica feminista, decolonial y crítica, la autora plantea la necesidad de transformar las prácticas docentes, los contenidos curriculares y las dinámicas del aula para visibilizar las múltiples formas de opresión que atraviesan determinados sujetos jurídicos. La propuesta crítica al modelo tradicional del sujeto de derecho, invitando a construir una docencia jurídica más inclusiva y alineada con la transformación social.

Los siguientes cuatro capítulos del bloque dos proponen experiencias metodológicas innovadoras de las ramas internacionales y europeas de los estudios en Derecho. En su capítulo, Andreu Oliva Rodríguez de la Universidad Ramon Llull, expone una experiencia docente que utiliza el *Manual Digest*, una recopilación histórica de principios rectores de la diplomacia andorrana, como herramienta para enseñar política exterior. Esta propuesta innovadora permite al estudiantado identificar las constantes estratégicas en el posicionamiento internacional del Principado de Andorra. Aplicada al ámbito de las relaciones internacionales y del Derecho internacional público, esta metodología combina el análisis documental con la reflexión crítica, resaltando el papel de la identidad política de los microestados en el escenario global.

En una línea europeísta, Guillermo Álvarez de Toledo de la Universidad Ramon Llull presenta una experiencia pedagógica centrada en el desafío de enseñar contenidos vinculados a la seguridad y defensa europea. A través de debates, estudios de caso y una contextualización histórica y ética, se estimula el pensamiento crítico y se fomenta el diálogo informado. La propuesta, enmarcada en el Derecho internacional y la Ciencia política, busca dotar al alumnado de herramientas para

comprender la complejidad de las políticas de defensa en un contexto geopolítico cambiante.

Pasando ahora a una corriente internacionalista, João Tavares y António Tavares de la Universidade Lusófona / CEAD Francisco Suárez proponen en su capítulo “A importância da inclusão de elementos do Direito Internacional no ensino da Política Internacional na Licenciatura em Direito” la integración sistemática del Derecho Internacional en la enseñanza de la política internacional dentro de los estudios jurídicos. Desde la experiencia brasileña, los autores argumentan que el conocimiento de la estructura normativa e institucional del orden internacional es fundamental para una comprensión crítica de la geopolítica contemporánea.

Cerrando estas cuatro experiencias de corte europeo e internacional, Luis Prieto Sanchís de la Universidad de Valencia, plantea en su propuesta la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la enseñanza del Derecho penal como una forma de alinear la formación jurídica con los grandes retos sociales y ambientales. Desde una perspectiva crítica, el autor invita a cuestionar la función tradicional del castigo y a repensar el papel del Derecho penal en la construcción de una sociedad más justa. La propuesta se dirige especialmente a estudiantes de grado y postgrado en Derecho, y propone una docencia orientada al cambio estructural y al compromiso ético, fundamentándose en la exigencia de transparencia, la sostenibilidad y la justicia global.

Como conclusión de este bloque dos, se agrupan tres experiencias innovadoras del Derecho penal que condensan metodologías innovadoras para el estudio de dicha rama del Derecho. En la primera de ellas, María del Mar López Bueno de la Universidad de Almería describe una experiencia docente en la que se utilizan documentales y series de *true crime* como herramientas para el análisis crítico del Derecho penal. Mediante el trabajo guiado sobre materiales audiovisuales, el estudiantado desarrolla competencias como la argumentación, la ética profesional y la comprensión crítica del sistema de justicia penal. La propuesta metodológica, implementada en clases prácticas, se inscribe en el ámbito del Derecho penal, y muestra una vía eficaz para conectar el aula con los dilemas reales del sistema penal.

Carmen María Gálvez Sánchez y Julio Ángel Camacho Ruiz presentan una experiencia innovadora desarrollada en un máster de Psicología Jurídica y Forense, basada en la metodología del aula invertida. A través del trabajo con material audiovisual y exposiciones en formato televisivo, el alumnado analiza las secuelas psicológicas de las víctimas y sus implicaciones jurídicas. La propuesta potencia el aprendizaje autónomo, la creatividad y la conexión con la práctica profesional, y resulta especialmente relevante en el ámbito de la victimología, con aplicación directa al Derecho penal y procesal.

Como última experiencia, María del Mar López Bueno de la Universidad de Almería propone la incorporación del enfoque de justicia restaurativa en la docencia del Derecho penal, con el objetivo de superar el paradigma exclusivamente retributivo. A través de análisis de casos reales, simulaciones, talleres de reflexión y uso de recursos audiovisuales, se promueve una formación ética, participativa y crítica. Esta experiencia ha demostrado un alto impacto en el desarrollo de competencias como la empatía, la escucha activa y la argumentación ética, y ofrece una alternativa transformadora para la enseñanza del Derecho penal.

1.3. DERECHO ECONÓMICO

El tercer bloque de esta Sección 1 recoge experiencias orientadas a materias del campo del derecho privado y mercantil, todas ellas son propuestas que parten de contextos de docencia colaborativa o uso de herramientas tecnológicas. Este bloque muestra cómo el aprendizaje del Derecho se enriquece mediante la conexión con la práctica profesional, el trabajo interdisciplinar y el uso estratégico de recursos digitales.

Abre el primer capítulo del bloque 3, María del Pilar Galeote Muñoz del IE Law School / IE University presenta una experiencia docente en el Máster de Acceso a la Abogacía centrada en el uso combinado de inteligencia artificial generativa, concretamente ChatGPT, y herramientas de presentación visual, como Gamma, aplicadas al método del caso. La propuesta permite al alumnado desarrollar habilidades de análisis, síntesis y comunicación jurídica mediante simulaciones prácticas en materias como el Derecho procesal, constitucional o civil. El

enfoque destaca el potencial formativo de las nuevas tecnologías para fomentar una comprensión práctica e interdisciplinar del Derecho.

Los capítulos segundo y tercero de este tercer bloque se aproximan al Derecho societario y económico de las empresas. En primer lugar, las profesoras María Quintas Pérez y Mati de los Ángeles Hernández Alfaro de la Universidad Pontificia Comillas-ICADE comparten una experiencia de codocencia entre dos asignaturas complementarias: Derecho de Sociedades y Derecho Penal de la Empresa. A través de un enfoque coordinado de la docencia, se proporciona al estudiantado una transversal del fenómeno empresarial desde lo jurídico-civil y lo penal-económico. La propuesta promueve el trabajo en equipo docente y la aplicación de conocimientos teóricos a casos reales complejos.

En segundo lugar, Cecilio Molina Hernández, Miguel Martínez Muñoz y Jorge Prades López con el proyecto “La constitución en línea de sociedades de responsabilidad limitada y el empleo de los medios telemáticos en su organización y funcionamiento” de la Universidad Pontificia Comillas-ICADE proponen una experiencia de innovación docente en Derecho de Sociedades que simula el proceso completo de constitución y gestión de una sociedad limitada a través de una plataforma digital. El alumnado trabaja en un entorno colaborativo y utiliza herramientas como Teams y recursos del Consejo General del Notariado, percibiendo el Derecho societario como una ciencia necesaria y además adaptada a un entorno tecnológico tan cotidiano para ellos. Además, aproximar el emprendimiento les enriquece en su futuro profesional.

Los dos capítulos que cierran este tercer bloque se centran en la administración pública y su relación con el mundo empresarial. En primera experiencia, Irene Belmonte-Martín y Francisco Javier Sanjuán Andrés de la Universidad Miguel Hernández presentan un proyecto de innovación docente desarrollado con estudiantes del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, que busca acercar el funcionamiento real de los gobiernos locales mediante visitas a instituciones, seminarios y talleres con profesionales del sector público. La experiencia propuesta refuerza el vínculo entre formación académica y desempeño profesional, y destaca el valor de lo local como espacio de aprendizaje democrático.

Por último, María Fernanda Robles Montaña, Jesús Enrique Flores Arguelles, María Fernanda Rivera Robles y Jesús Agustín Rivera Robles de la Universidad de Sonora analizan el papel de los incentivos fiscales como herramienta para promover la inclusión laboral de grupos en situación de vulnerabilidad en México. A partir de una metodología mixta, se exploran los beneficios fiscales existentes, los retos administrativos y las percepciones empresariales. La experiencia se inscribe en el ámbito del Derecho fiscal y laboral, con una dimensión transversal en derechos humanos, y propone mejoras para reforzar el impacto social y económico de estas políticas públicas.

2. EXPERIENCIAS EN ADMINISTRACION Y DIRECCION DE EMPRESAS, ECONOMÍA, HISTORIA Y HUMANIDADES

2.1. ADMINISTRACION Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS Y ECONOMÍA

El primer bloque que compone esta sección reúne experiencias pedagógicas desarrolladas en el ámbito de la Administración y Dirección de Empresas y de la Economía. Al igual que el resto de secciones de este libro, los autores de los trabajos compilados aquí muestran un compromiso muy destacado a la hora de dar respuesta a los desafíos que los cambios tecnológicos, sociológicos y culturales nos imponen en relación a nuestro rol como docentes. El mercado laboral requiere, asimismo, de estudiantes capaces de integrarse rápidamente en una lógica de innovación, aportando soluciones a los retos que, en un contexto tan vertiginoso como el actual, deben aportarse desde la empresa y desde la administración en materia de economía. En este punto es donde los nueve textos de este bloque resultan de especial interés ya que nos permiten repensar la manera en que desde las aulas de secundaria o universitarias se forma a los profesionales (o más bien futuros profesionales) que deberán dar respuesta a los desafíos globales del presente.

El primer capítulo de este bloque está redactado por María Teresa Fernández-Alles de la Universidad de Cádiz quien nos propone emplear las metodologías activas y, concretamente, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para el desarrollo de habilidades blandas (*soft skills*) en el contexto del doble Grado en Administración y Dirección de Empresas

y Finanzas y Contabilidad. La experiencia descrita, implementada en el curso 2024/25 estaba diseñada con el propósito explícito de que, a través del proyecto a desarrollar por los estudiantes, estos pudiesen mejorar habilidades como la capacidad de liderazgo, la creatividad o la empatía. De esta forma, no solo se avanza en la transferencia de contenidos disciplinares, sino que se ahonda en generar profesionales con mayores habilidades para integrarse con éxito en el mercado laboral.

El siguiente texto, autoría de Coral Cenizo, de la Universidad San Pablo CEU, también incide en cómo los proyectos pueden convertirse en una herramienta clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de ADE y Economía si bien combinado, en este caso, con el *Experiential Learning*. Esta propuesta investigadora combina así un planTEAMIENTO pedagógico con una colaboración con una empresa real, en el contexto de la asignatura de Marketing Digital del Grado en Inteligencia de los Negocios. A lo largo de tres fases diferenciadas, los estudiantes debían así enfrentarse a un reto que resolvían colaborativamente en grupo, siendo uno de los aspectos más destacados el hecho de que los resultados se presentaban ante profesionales reales lo que, en palabras de los propios implicados “les ayudó a exigirse mucho más a sí mismos”.

José Luis Franco Miguel e Inés González González, ambos docentes de la Universidad Internacional de La Rioja nos proponen, por su parte, una experiencia que sitúa a la Inteligencia Artificial en primer plano. Así, la IA generativa es utilizada aquí como recurso didáctico en el marco de las titulaciones de posgrado de la Facultad de Economía y Empresa de la UNIR. Además de analizar un amplio catálogo de herramientas de IA, en una primera fase del proyecto, se diseñaron formaciones para docentes y talleres para estudiantes en este sentido, para, en última instancia solicitar un entregable por equipos sobre un caso práctico que debía realizarse con asistencia de esta novedosa tecnología. Los resultados, en suma, de esta iniciativa, fueron tan positivos que incluso han afectado la valoración en relación a la satisfacción de los estudiantes en otras materias.

Por su parte, Karl Heinz Arvind Ermisch y Jon Frías Mendi, de la Universidad Europea de Canarias, exponen una interesante investigación en la que se plantean qué relación existe entre la asistencia al aula y el

rendimiento académico en el ámbito universitario. Para esclarecer esta cuestión se analizó una muestra de estudiantes de primer curso de diversos Grados relacionados con el Marketing, la Administración de Empresas y el Turismo. Desde una óptica cuantitativa los resultados son reveladores al manifestar que existe una relación positiva entre asistencia y rendimiento lo que, en palabras de los autores debería ser óbice para ahondar en el debate “en torno a la libertad académica y la autonomía del estudiante” en un contexto en el que existen distintas posiciones sobre cuál es la política de asistencia óptima en educación superior.

Diana Hernández, de la Universidad Central de Venezuela, presenta un texto titulado “Percepción de estudiantes universitarios sobre la experiencia de un curso de contabilidad híbrido o bimodal” en el que se expone una investigación también de índole cuantitativa, como la anterior, en relación a la cuestión planteada. Los resultados, referidos a una materia de Contabilidad, arrojan conclusiones significativas ya que los estudiantes expresaron, entre otros, un mayor grado “en cuanto al pensamiento crítico sobre sus propias ideas y cómo aprenden de manera significativa”. En este sentido, tanto este capítulo como el de Arvind Ermisch y Frías Mendi tienen en común explorara con detalle las características de la educación presencial y de la formación híbrida o a distancia, respectivamente, lo que es de vital interés en el contexto presente, en el que todos estos sistemas conviven ofreciendo formas personalizadas de aprender a los discentes.

Lourdes Teresa Lugo Hernández, Grace Erandy Báez Hernández y María Oralia Uría Rivas, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, analizan en el siguiente capítulo la valoración que los empresarios hacen del desempeño de los estudiantes en prácticas profesionales. Desde su punto de vista, si la formación universitaria debe contribuir, entre otros, al desarrollo competencial del estudiantado para favorecer su correcta inserción en el mercado laboral, es clave conocer si el empresariado reconoce y valora estos perfiles y cuáles son aquellas competencias más destacadas, a este respecto. Con un enfoque metodológico mixto, los resultados muestran datos esclarecedores, por ejemplo, poniendo de relevancia que la “eficiencia, iniciativa y capacidad para trabajar en equipo son indicadores clave dentro de las organizaciones”.

En último término, cierran este primer bloque de esta Sección 2 dos capítulos referidos a diversos aspectos de la evaluación en el contexto de las carreras de Administración y Dirección de Empresas y Economía y un texto referido a la novedosa cuestión del metaverso. Por una parte, Javier Isaac Lera Torres y Marina Barreda Gutiérrez, de la Universidad de Cantabria, plantean una experiencia con estudiantes internacionales de evaluación colaborativa. Así, en la asignatura de *Statistical Methods in Economics and Business* los autores han implementado una evaluación por pares, con la finalidad de analizar su impacto en el rendimiento académico del alumnado en una materia impartida en inglés. Los resultados obtenidos, basados, entre otros indicadores, en las calificaciones obtenidas, demuestran que las evaluaciones por pares son superiores a las obtenidas por procesos de heteroevaluación, lo que, a juicio de los autores, “refuerza la hipótesis de que la evaluación entre pares puede fomentar un mayor compromiso, claridad en los objetivos y comprensión de los contenidos”.

Por su parte, María Inmaculada Herrador Lindes, Leticia Gallego Valero, Encarnación Moral Pajares y Cristina Martínez Gómez, de la Universidad de Jaén, presentan un capítulo titulado “Herramientas de evaluación en asignaturas de economía aplicada: el uso de rúbricas como herramienta clave”. En este texto se analiza el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación en la asignatura *Business Taxation* del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Concretamente la rúbrica se ha empleado como instrumento para evaluar los trabajos que deben entregar los estudiantes y que suponen el 10% de la calificación final de la materia. Los resultados son positivos en el uso de esta herramienta, fomentándose por esta vía, en palabras de los autores, un “aprendizaje más autónomo y reflexivo en los estudiantes”

Finalmente, Gloria Aznar Fernández-Montesinos, Javier Iturrioz del Campo y José Luis Mateo Gordon, de la Universidad San Pablo-CEU, plantean un interesante estudio sobre el metaverso. Partiendo de un análisis en clave diacrónica sobre la evolución tecnológico, los autores revisan conceptualmente la noción de metaverso para, a continuación, explorar su aplicación en educación. Lo más destacado de este trabajo es que aborda la cuestión teniendo en cuenta la perspectiva del estudiante,

con el objetivo, entre otros de “investigar las razones de por qué la generación Z que es nativa digital paradójicamente no está adoptando masivamente el metaverso educativo”. Entre las conclusiones que se aporta en este capítulo es llamativo el hecho de que los estudiantes integran el metaverso por su valor académico y no, como podría suponerse, por el mero entretenimiento.

2.2. HISTORIA Y HUMANIDADES

El segundo bloque en el que se divide esta sección se refiere a experiencias didácticas e innovadoras en el campo de la Historia y las Humanidades. Se reúnen aquí nueve capítulos que, desde su correspondiente especialización disciplinar, plantean recursos y secuencias didácticas de interés para la renovación y actualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo. En este sentido, el perfil, el contexto y motivaciones del estudiantado de Historia y Humanidades, como es palpable en las aulas, es hoy en día radicalmente distinto al de quien se acercaba al estudio de esta disciplina a comienzos del milenio, y, por este motivo, debe propiciarse desde este terreno un esfuerzo por adaptar continuamente las metodologías y los recursos didácticos a los intereses y a las particularidades de estos estudiantes. Así, los trabajos que se presentan a continuación, suponen, en conjunto, una muestra del esfuerzo significativa y colectivo que distintos profesionales de la educación llevan a cabo en diferentes espacios académicos para que la Historia y las Humanidades sigan teniendo relevancia en la configuración del espíritu crítico y la formación de los discentes del siglo XXI.

Abre este bloque el capítulo firmado por Covadonga Lorenzo-Cueva; Hipólito Sanchiz Álvarez de Toledo y Aurora Herrera Gómez, de la Universidad San Pablo-CEU, dedicado al uso de tecnología digitales para la representación, el estudio y la difusión del patrimonio. Concretamente, estos autores nos proponen un estudio de caso mediante el cual ejemplifican su propuesta innovadora. A través de la digitalización de piezas arqueológicas mediante fotogrametría y de su reconstrucción con Inteligencia Artificial pueden concebir, en última instancia, la creación de un museo virtual donde se presentan modelos digitales tridimensionales o su física reproducción empleando impresoras 3D. Sin

duda, un ejemplo muy rico de explotación didáctica del patrimonio usando las TICS.

A continuación, el trabajo de Elena Montejo Palacios, de la universidad de Jaén, ahonda en la idea de actualizar la enseñanza del patrimonio desde una óptica crítica y feminista. Este capítulo comienza problematizando las coordenadas hegemónicas desde las que la propia noción de patrimonio se ha construido para, acto seguido, presentar una experiencia innovadora en el grado de Educación Infantil. A lo largo de cinco talleres de, la autora, propone así un conjunto de estrategias didácticas para analizar “la presencia e invisibilidad de las mujeres en el patrimonio y la cultura” o “la contribución de la comunidad LGTBIQ+”, entre otros. Además de su valor didáctico, la autora plantea una reflexión en clave ciudadana en base a los resultados obtenidos y a su posterior discusión.

Por su parte, Dolores Bernal Reyes, de la universidad San Pablo-CEU, comparte con los lectores una experiencia circunscrita a la etapa de secundaria y bachillerato, en la que se explora el podcast como herramienta pedagógica. En particular, se propone el empleo de la ficción sonora, entendida como aquellos “podcasts narrativos que dramatizan eventos reales”, para fomentar el desarrollo del espíritu histórico-crítico. Así, este trabajo describe el proceso de la escritura del guion, del diseño de la estructura narrativa, de la grabación, la edición y la postproducción de un podcast, sirviendo así de guía para la adaptación de este recurso didáctico innovador a otros contextos propios de la enseñanza del pasado.

El siguiente capítulo, autoría de David Romero Fernández, de la Universidad de Castilla- La Mancha, aborda un recurso tecnológico que ha tenido un desarrollo exponencial los últimos meses, modificando hondamente el panorama de la educación, la Inteligencia Artificial (Muñoz de Luna et al. 2024). Más allá de la dicotomía ya clásica entre apocalípticos e integrados (Eco, 1985) la actitud de cualquier docente frente a las nuevas tecnologías debe pasar por poner los cambios que vayan surgiendo a disposición de los discentes de la manera más eficiente posible. Esto es lo que propone el autor, específicamente para el ámbito de la educación superior, es una serie de actividades que buscaban una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para la egiptología, al mismo tiempo que se ahonda en la competencia digital.

Este interés por incorporar la Inteligencia Artificial en la manera en que, como docentes, transmitimos conocimientos y favorecemos el desarrollo de competencias en nuestros estudiantes está también presente en el siguiente trabajo de esta obra, firmado por Raquel Bujalance Silva, de la Universidad de Alicante. En este caso, lo que propone la autora es poner el acento en la capacidad de esta tecnología para generar imágenes. En concreto, este rasgo de la IA se emplea para articular una intervención educativa sobre el urbanismo andalusí. Los estudiantes, a través de tareas individuales y colectivas, deben así explorar, en palabras de la autora “el potencial formativo del uso de inteligencia artificial en el aula universitaria” utilizando imágenes generadas por la IA como primer paso para trabajar con los estudiantes sus competencias en escritura académica.

La autora arriba mencionada se encarga, asimismo, en el texto recogido a continuación, de presentar una segunda experiencia en relación al empleo de la IA, en este caso en relación a la arqueología medieval. Más concretamente, en el capítulo titulado “espacios compartidos en la docencia universitaria: la arqueología medieval como laboratorio de innovación con *NotebookLM*”, Raquel Bujalance Silva expone un proyecto basado en “nodos de conocimiento” (en palabras de la autora, “unidades temáticas o conceptuales que, al ser interrelacionadas, permiten construir redes semánticas complejas”). Así, a través de un entorno de aprendizaje participativo, que utiliza el potencial de la Inteligencia Artificial, se busca no solo una mejor comprensión del periodo medieval sino también una mayor implicación y autonomía de los estudiantes en el ámbito universitario.

El siguiente capítulo, firmado por Emilia Sánchez Soler, de la universidad de Murcia, nos presenta una experiencia didáctica referida al mundo greco-latino y ubicada en el contexto formativo de secundaria y bachillerato. Basado en metodologías activas (Aprendizaje Basado en Proyectos, Aula Invertida y Aprendizaje Colaborativo) se nos presenta en este texto el proyecto *Iter Roma*, en el que se abordan tanto contenidos lingüísticos (latín) como históricos y culturales (vías romanas y proceso de romanización). En definitiva, la autora propone una vuelta de tuerca metodológica para, situando a los estudiantes en el centro de

su propio aprendizaje, permitirles conocer de una manera más efectiva las bases clásicas de nuestra propia cultura y civilización.

La propuesta que sigue, autoría de José Luis Caballero Bono, de la Universidad Pontificia de Salamanca no se refiere, como en cierta medida ocurre con las anteriores en este bloque a una experiencia en el contexto de la Geografía y la Historia, sino que su interés disciplinar parte de la Filosofía y, en concreto, de la asignatura de Lógica. Se nos presenta así, en estas líneas una propuesta de *Collaborative Online International Learning* (COIL) desarrollada el curso 2024-2025 entre alumnos de la Universidad Pontificia de Salamanca y alumnos de la Universidad Anáhuac (México) sobre “las falacias del razonamiento cotidiano”. El autor presenta así una intervención por la cual la conectividad se emplea para derribar fronteras nacionales permitiendo una colaboración concretada en la elaboración conjunta de podcasts por parte de equipos de estudiantes de diversos centros.

Cierra este bloque y esta sección el trabajo firmado por Misael Arturo López Zapico, de la Universidad Autónoma de Madrid y por Rubén Cabal Tejada, de la Universidad Internacional de La Rioja y la Universidad Autónoma de Madrid. Los autores no presentan aquí una experiencia didáctica al uso, sino que plantean una revisión sistemática de las memorias de TFG de la Facultad de Filosofía y Letras de la universidad madrileña a la que ambos están adscritos. El resultado, más allá de su interés investigador, busca construir una reflexión más amplia sobre el sentido de esta particular asignatura en las diferentes carreras de Humanidades con el ánimo, en último término, de repensar la pertinencia del TFG, como está diseñado actualmente, y de proponer aspectos de mejora.

3. EXPERIENCIAS EN ARQUITECTURA, ARTE Y MODA

La tercera sección de esta obra recoge proyectos de innovación educativa, mayoritariamente relacionados con la arquitectura, el arte, la moda y el patrimonio cultural. Materias todas ellas creativas y que implican el desarrollo de actitudes y aptitudes comprometidas con los sentidos, la sensibilidad y el bienestar del ser humano. Unos objetivos alineados con las actuales directrices de la Unión Europea:

El modelo que Von der Leyen plantea para impulsar Europa y construir el mundo en el que queremos vivir está inspirado en la Bauhaus fundada por Walter Gropius en Weimar en 1919, una vanguardista escuela que basaba su filosofía del diseño en situar al ser humano como destinatario de la creación artística que debe tener un propósito y una utilidad para las personas, para la sociedad. (García-López, 2021).

En esta línea, los investigadores que publican en estas páginas, comparten unos mismos ideales centrados en la docencia y en el aprendizaje académico que requieren las diferentes titulaciones que lideran. Sin duda, el propósito que más destacan es el despertar en sus estudiantes una mayor motivación y un aprendizaje más profundo. Tras la lectura de sus propuestas, los términos como “inspiración”, “humanización”, “inclusión” o ‘compromiso social’, definen una clara vocación por trabajar para el bien común. Todos los investigadores contribuyen, con sus diferentes talentos y en sus diversos campos, a construir una universidad más colaborativa, más participativa y sobre todo más abierta a la sociedad. Proponen una enseñanza sustentada en la escucha respetuosa y sensible de las necesidades y de los retos que plantea el mundo contemporáneo, para moldear, con sus diferentes experiencias de innovación educativa, un avance y un progreso que enriquezca el aprendizaje de sus estudiantes.

3.1. ARQUITECTURA

En el campo de la enseñanza de la arquitectura, y siguiendo con este enfoque, destaca la propuesta de Pablo Campos, de la Universidad San Pablo CEU, que plantea una experiencia que se define con un juego de palabras, “Arqui-Te-Cura” o la humanización de los espacios hospitalarios. Una iniciativa que implica por parte de los futuros arquitectos, el diseño de mejores espacios para los enfermos. Además de una serie de visitas, los alumnos y alumnas conocieron los testimonios directos de médicos y gestores, que a su vez fueron pacientes de larga duración. Estos profesionales aportaron recomendaciones e ideas para hacer de la estancia en el hospital, una experiencia más positiva.

Maricarmen Tapia-Gómez y Cristina Botana Iglesias, plantean la inclusión de los derechos humanos en la enseñanza de la arquitectura y la planificación urbana y territorial, mediante el estudio del Programa Mundial

para la Educación en Derechos Humanos de la ONU (2005-2029) que propone integrar estos valores para formar a profesionales y ciudadanos comprometidos con la justicia social. Estas investigadoras de la Universidad de Santiago de Compostela, pretenden que sus estudiantes incorporen la ética en sus intervenciones técnicas, y tomen conciencia de los posibles prejuicios y sesgos culturales, que en ocasiones no se contemplan.

En este compendio de trabajos, es frecuente la orientación multidisciplinar de los proyectos. Campos Calvo-Sotelo y Aguirre Díez, de la Universidad San Pablo CEU, destacan las sinergias y similitudes entre el plano arquitectónico y la partitura de música, como método de innovación docente. Además de otras consideraciones, sostienen que esta comparación estimula el análisis del estudiante, que interpreta la obra arquitectónica de forma más abierta y tolera una mayor ambigüedad a la hora de leer una misma pieza de arquitectura.

De la misma universidad, Pablo Campos Calvo-Sotelo y Pedro Baltar Domínguez proponen una experiencia relacionada con el estudio y análisis de las bibliotecas de los campus universitarios. No solo por el interés del análisis de una de las piezas más emblemáticas del conjunto, sino porque supone un ejemplo de “engarce tipológico”, que puede ser de utilidad para otros proyectos afines. Consideran que el estudio de determinadas soluciones aporta posibles ideas y tomas de decisiones, para otros edificios o conjuntos, aunque no sean universitarios.

Si la profesión de arquitecto ha sido tradicionalmente desempeñada por hombres, parece pertinente que las arquitectas contemporáneas busquen referentes profesionales en personas de su mismo género. Esta cuestión es la que se plantea en dos experiencias diferentes pero relacionadas, una en la Universidad de Sevilla y otra en la Universidad de Valparaíso en Chile.

Eva Luque García propone a sus estudiantes de Sevilla, la relectura del espacio público desde un enfoque que “lejos de constituir un atributo exclusivo de lo femenino, encarna una sensibilidad proyectual centrada en la escucha, el cuidado y la articulación de lo común”, a través de tres experiencias pedagógicas basadas en la *performance*. Una metodología que obliga al estudiante a implicarse y salir de su zona de confort.

Mabel Pasilli Santibañez Gangas, de la Universidad de Valparaíso, junto con Eva Luque García y Luz Fernández De Valderrama y Aparicio, ambas de la Universidad de Sevilla, proponen una experiencia en la que los referentes son mujeres arquitectas. Con esta metodología, se permite cuestionar el rol de las féminas en la forma de construir arquitectura e interactuar en el mundo. Un enfoque, según las autoras, más integrador y relacional.

De la Universidad Politécnica de Madrid, Manuel Iglesias Vázquez presenta tres iniciativas de metodologías de innovación educativa diferentes, aplicadas a la enseñanza de Diseño de interiores. La primera se ha basado en el aprendizaje de servicios cuyas siglas son ABS, la segunda en el aprendizaje basado en proyectos o ABP y la tercera en técnicas activas de aprendizaje, que conjugan aproximaciones diversas para una misma formación, con el objetivo de inspirar y motivar al estudiante.

3.2. ARTE

Para el aprendizaje del arte, Silvia Yoliztli Villanueva Marañón, de la Universidad de Alicante propone un taller de origami y *Wall Art* en el aula, destinado a los estudiantes de Enseñanzas Artísticas. La investigadora plantea como uno de los puntos positivos de la experiencia, el trabajo manipulativo y práctico de las actividades que han permitido una interesante experimentación creativa.

3.3. MODA

En la enseñanza de diseño de moda, Fermín Castillo Arcas, de la Universidad de Zaragoza, destaca el estudio del perfume, como un aprendizaje que estimula la creación de colecciones cápsula por parte de los estudiantes. El aprendizaje de los sentidos, en este caso del olfato, aviva la creatividad de los estudiantes en otras áreas, como es el caso del diseño de trajes.

Inés Viaña Morato, de la susodicha universidad, propone el análisis de la inspiración de la moda basada en el mundo animal, como una nueva vía para repensar el discurso de las humanidades en la universidad. Su propuesta, que se inicia con un estudio de las colecciones de moda

contemporáneas y de sus principales marcas, evoluciona como un espacio creativo que incorpora debates éticos sobre sostenibilidad.

3.4. PATRIMONIO CULTURAL

El patrimonio cultural es una materia poliédrica que engloba temáticas diversas. Natalia Tello Burgos y Alejandro Galindo Durán, ambos de la Universidad de Almería, incorporan el cuento, como una experiencia profesional para los estudiantes del Grado en Educación infantil. Su planteamiento en el tratamiento del cuento popular, se enfoca desde la perspectiva del patrimonio cultural y como recurso didáctico.

Alejandro Galindo Durán presenta una experiencia que indaga también en el patrimonio cultural, pero desde una temática muy distante. Su artículo tiene como objetivo analizar el desarrollo del arte de la navegación a través de los barcos, los instrumentos de navegación y los textos náuticos que surgieron entre los siglos XIII y XVI, una propuesta que imparte en el Máster en Arqueología subacuática de la Universidad de Almería.

Dentro del Máster en Patrimonio de la Universidad de Cádiz, José Cándido Martín Fernández, revela un importante legado iconográfico que ha resultado ser una obra artística de gran valor, y que sigue siendo un referente en la actualidad. Se trata de la iconografía botánica de las expediciones científicas del siglo XVIII, que en su momento fueron una herramienta científica esencial para la identificación de especies vegetales.

Arquitectura, Arte, Moda y Patrimonio cultural comparten intereses y valores. En ocasiones los límites en estas disciplinas se difuminan hasta el punto que el arquitecto Oriol Bohigas comentó: “las aventuras de la arquitectura se parecen cada día más a las de la moda...” (Bohigas, 2006).

En conjunto, las contribuciones de las tres secciones que componen esta obra demuestran que enseñar hoy en día requiere creatividad, compromiso con el entorno social y capacidad para repensar los métodos tradicionales por parte de las y los docentes universitarios. Las experiencias compartidas en esta obra son, sin duda, valiosas herramientas para quienes buscan innovar en la didáctica, así como una invitación a seguir construyendo colectivamente una educación más significativa y transformadora.

4. REFERENCIAS

- Bohigas, O. (2006). Haute couture y Prêt-à-porter. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, 252, 14-19. ISSN 1133-8857
- Eco, Umberto (1985) *Apocalípticos e integrados*. Lumen: Barcelona.
- García-López, A. (2021). Investigación en Diseño, Arte y tecnología como base de resiliencia e innovación.
- Umática. Revista sobre Creación y Análisis de la Imagen*, 4, 1-16.
- Muñoz de Luna, A. B.; Martín Gómez, S. y Cabezuelo, L. (Coords) (2024). *Los retos de la inteligencia artificial en contextos educativos*. CEU Ediciones: Madrid.

SECCIÓN I.

EXPERIENCIAS EN CIENCIAS JURÍDICAS Y POLÍTICAS

BLOQUE I.

FUNDAMENTOS DEL DERECHO

“LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE CASOS PRÁCTICOS”

ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA

Profesora Permanente Laboral. Universidad de Almería

I.- INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho a través de casos prácticos ha tenido siempre una importancia vital en las aulas universitarias. En la metodología docente que se propone en este trabajo se expone esta técnica tradicional con novedades vinculadas al aula invertida y a la gamificación que hacen de estas “prácticas”, técnicas novedosas que estimulan el aprendizaje de los alumnos de enseñanzas jurídicas. La resolución de casos prácticos por alumnos se realizaría por bloques temáticos, esto es: se abordarían en un primer momento las cuestiones relacionadas con la parte general de la materia para después analizar, a través de supuestos prácticos, la parte especial de la asignatura.

Una vez que el alumno haya asimilado los conocimientos se utilizaría una metodología más lúdica relacionada con el aula invertida (flipped classroom), en la que sea el alumno el que desarrolle supuestos prácticos relacionados con el temario de la asignatura y los proponga al profesor que los corregirá y valorará en su caso, así como al resto de sus compañeros. Éste hecho será de suma utilidad para el desarrollo de distintas competencias relacionadas con el espíritu crítico, trabajo en equipo, etc¹.

En ocasiones, a los estudiantes puede resultarles complejo asimilar este contenido y aplicarlo a la práctica necesitando un reforzador que puede

¹ Véase RUDA GONZÁLEZ, A. y YOLDI ALTAMIRANO, C. “Aprender jugando. Experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG”, Revista CIDUI, nº 2, 2014, pp. 1-11.

encontrarse precisamente en el desarrollo de supuestos prácticos. Además, esta actividad se podría implementar de forma individual o grupal. En el caso de optar por esta última opción se distribuirían a los alumnos en varios grupos de trabajo y se irían formulando preguntas dentro de cada área temática que los alumnos tendrían que resolver, debatiendo, a su vez entre ellos. En algunos casos el alumno tendrá que indicar cómo se resuelve el caso y en qué instrumento/s se basa para ello y también se pueden dar distintas opciones para que el alumno elija entre ellas, a modo de tipo test. De ésta esta forma, se podrán plantear supuestos prácticos del tipo:

“Un comerciante español con residencia habitual en Barcelona adquiere la nacionalidad andorrana y fija su residencia habitual en Aix-en-Provence (Francia). Teniendo en cuenta que la legislación andorrana no permite la doble nacionalidad. Este sujeto se cuestiona su capacidad para vender inmuebles. Precise:

1º) ¿Ostenta el sujeto varias nacionalidades?

2º) ¿Cuál es la Ley aplicable a la capacidad de este sujeto para enajenar inmuebles?

- a) La ley andorrana
- b) La Ley española
- c) La ley española o andorrana
- d) La Ley francesa”

Esta metodología puede resultar útil además de para el aprendizaje de la propia disciplina, para la adquisición de otras competencias, como puede ser la participación, la competencia comunicativa oral, trabajo en equipo, etc².

También sería muy positivo que se faciliten supuestos prácticos a los alumnos mediante herramientas informáticas y/o versiones online a las que podría jugarse en clase. También sería de interés que estas herramientas fuesen accesibles para el alumno fuera de las sesiones de clase,

² Véase HAMMER, J., & LEE, J., “Gamification in education: what, how, why bother”, Acad.Exchange Qu,15(2), 2011, pp. 146-151.

con el objetivo de posibilitar la práctica en cualquier momento y así poder ir reforzando y mejorando los conocimientos en distintas disciplinas jurídicas.

2.- OBJETIVOS GENERALES DE LA METODOLOGÍA DOCENTE BASADA EN SUPUESTOS PRÁCTICOS

La innovación docente universitaria supone un desafío en la que, cómo como no puede ser de otra manera, el profesor de Derecho ha de hacer que el alumno piense, que tenga un espíritu crítico y que sea capaz de realizar una argumentación jurídica. El objetivo de este Proyecto de Innovación docente es acercar al alumno, la realidad social y jurídica que conforman los supuestos de carácter público y privado en los que en ocasiones, dependiendo de la asignatura puede haber. Por tanto, es necesario enseñarle a planificar y solucionar los problemas que suscitan los mencionados supuestos en el marco de una cultura del aprendizaje por descubrimiento que le incite a la búsqueda, selección y sistematización del conocimiento, fomentando su autonomía para la construcción de respuestas jurídicas; familiarizarlo en el manejo de los instrumentos normativos propios de distintas ramas del Derecho, haciéndole tomar conciencia de considerar los intereses en presencia y de procurar la necesaria continuidad transfronteriza de las relaciones jurídicas.

Con esta iniciativa, se pretende que el alumno adquiera las competencias indicadas en la guía docente de diferentes asignaturas a través de una visión eminentemente práctica de distintas disciplinas jurídicas que se imparten en los Grados de Derecho. Estas competencias, entre otras, son: Comprender y poseer conocimientos, aplicación de conocimientos, capacidad de emitir juicios, capacidad de comunicar y aptitud social, habilidad para el aprendizaje. Para conseguir estos objetivos es fundamental motivar al alumnado a acudir a las sesiones de clase dotándolas de nuevas herramientas que las hagan más dinámicas y, por ende, más atractivas, cómo como las que se abordan a través de esta técnica de innovación docente.

En las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales y jurídicas resulta interesante la puesta en marcha de éstas metodologías docentes ya

que, en muchos casos, se trata de asignaturas eminentemente prácticas en la que el análisis y comprensión de las cuestiones teóricas se complementan en gran medida con la resolución de casos prácticos relacionados con los contenidos de esta disciplina, que por otro lado, son bastante amplios.

En ocasiones, a los estudiantes puede resultarles complejo asimilar este contenido y aplicarlo a la práctica necesitando un reforzador que puede encontrarse precisamente en el desarrollo de supuestos prácticos. Además, esta actividad se podría desarrollar de forma individual o grupal. En el caso de optar por esta última opción se distribuirían a los alumnos en varios grupos de trabajo y se irían formulando preguntas dentro de cada área temática que los alumnos tendrían que resolver, debatiendo, a su vez entre ellos. En algunos casos el alumno tendrá que indicar cómo se resuelve el caso y en qué instrumento/s se basa para ello y también se pueden dar distintas opciones para que el alumno elija entre ellas, a modo de tipo test. De ésta esta forma, se podrán plantear supuestos prácticos del tipo:

“1.- Una empresa con domicilio social en Varsovia quiere demandar a otra con domicilio en Vigo por retraso en la entrega de unos productos. El abogado de la empresa polaca quiere saber qué norma ha de utilizar para verificar el Tribunal competente. ¿Qué le diría?

- a) Que utilice el Reglamento Roma I
- b) Que utilice el Reglamento Bruselas I bis
- c) Que utilice la Ley Orgánica del Poder judicial ya que el domicilio del demandado está en España

2.- En el anterior ejemplo sabemos que las partes han elegido como Derecho rector del contrato el Derecho ruso ¿Sería esto posible?

- a) Sí, según el Reglamento Bruselas I
- b) Sí, según el Reglamento Roma I
- c) No, porque Rusia no es miembro de la UE

3.- En el anterior supuesto, en el que se ha elegido el Derecho ruso, teniendo en cuenta que Rusia no ha suscrito el Convenio de Viena de compraventa de mercaderías de 1980, ¿sería aplicable este texto convencional?

a) No

b) Sí, porque España es miembro del Convenio”

Esta metodología puede resultar útil además de para el aprendizaje de la propia disciplina, para la adquisición de otras competencias, como puede ser la participación, la competencia comunicativa oral, trabajo en equipo, etc.

También sería muy positivo que se faciliten supuestos prácticos a los alumnos mediante herramientas informáticas y/o versiones online a las que podría jugarse en clase. También sería de interés que estas herramientas fuesen accesibles para el alumno fuera de las sesiones de clase, con el objetivo de posibilitar la práctica en cualquier momento y así poder ir reforzando y mejorando los conocimientos en las distintas disciplinas jurídicas.

3. - OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA METODOLOGÍA DOCENTE BASADA EN SUPUESTOS PRÁCTICOS

Los objetivos más específicos de esta iniciativa está relacionada con la implantación de determinadas herramientas vinculadas a la gamificación, relacionadas con la metodología docente que se emplea en la docencia de las asignaturas de Derecho cómo como puede ser el aula invertida o *Flipped Classroom*³. En la educación universitaria tradicional los alumnos asisten a clase, el profesor explica el temario y posteriormente se hacen exámenes, se trata, por tanto, de un enfoque centrado en el profesor. Si le damos la vuelta y pensamos en un enfoque a la inversa, los alumnos preparan y estudian la lección en su casa y en las sesiones de clase se resuelven dudas, se explican y resuelven casos

³ Véase CLÓPEZ GONZÁLEZ, C., VALLE BENITEZ, N., Experiencias de innovación docente universitaria 2019 Universidad Francisco de Vitoria, Editorial UFV, 2019.

prácticos por el profesor, se organizan debates y trabajos en grupo para elaborar estos casos prácticos por los alumnos y el profesor hace de guía, todo ello apoyado por las nuevas tecnologías.

La clase invertida o aula invertida es una metodología educativa que modifica la forma en la que profesor y alumno se relacionan en las sesiones de clase. Esta técnica docente se utiliza en diferentes etapas de la formación, aunque es especialmente relevante en la formación universitaria. Mediante el aula invertida, los alumnos cobran un especial protagonismo en las clases e intervienen más activamente, modificando los esquemas tradicionales en los que, en muchos casos, estos se limitan a ser meros oyentes⁴.

En este sentido, son los alumnos los que dirigen la formación en la clase invertida realizando preguntas, por lo que se dan los elementos para la creación de un debate sobre la materia en cuestión. Así pues, el eje de esta fórmula son los intereses de los alumnos lo que redundará en una mayor motivación, participación e interacción entre ellos, para tratar de resolver las dudas y cuestiones que sean comunes.

Esta técnica de innovación docente puede conducir a que el alumno desarrolle ciertas competencias propias de una determinada asignatura en cuestión, pero también competencias transversales como: conocimientos básicos de la profesión, capacidad para resolver problemas, comunicación oral y escrita en la propia lengua, habilidad en el uso de las TIC, capacidad de crítica y autocrítica, trabajo en equipo, capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma.

De esta forma, aunque no deben perderse de vista los métodos tradicionales empleados consistentes en las explicaciones del temario mediante clases magistrales, resulta necesario implementar nuevas metodologías para conseguir el objetivo último de la adquisición de las distintas competencias por parte del alumnado.

⁴ Véase GÓMEZ VALENZUELA E., "El aula invertida en derecho internacional privado. La elaboración de casos prácticos por alumnos", *Derecho y competencias prácticas* / coord. por Víctor Bastante Granell, y otros, Aranzadi, Madrid, 2024., pp- 427-436.

En este sentido es fundamental motivar al alumnado a acudir a las sesiones de clase dotándolas de nuevas herramientas que las hagan más dinámicas y, por ende, más atractivas. En este sentido, el creciente aumento de las nuevas tecnologías está relacionado con la gamificación y en concreto con el aula invertida y, aunque es una metodología docente que está en auge en la actualidad, todavía, a nivel global tiene un escaso uso en las aulas universitarias, en concreto para la enseñanza del Derecho⁵.

De esta forma, puede indicarse que la técnica del aula invertida, vinculada con la gamificación de las enseñanzas jurídicas ayuda a motivar al alumnado y aumenta su interés en la asignatura, no sólo para aprobar sino realmente para aprender y asimilar los conocimientos propios de cada una de las materias y esta cuestión es de suma importancia en todos los niveles de Enseñanza, pero más aún, en este último estadio de la Enseñanza Superior que se imparte en la Universidad. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la atención que los estudiantes prestan en las sesiones de clase y que resulta esencial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje prospere adecuadamente. Este hecho se produce, entre otras razones porque el juego activa el citado nivel de atención del alumno y por tanto complementa otros métodos tradicionales que, sin duda también son eficaces, pero que pueden ser complementados por estas nuevas herramientas que están vinculadas con la citada gamificación⁶.

La utilización de nuevas técnicas, como el aula invertida ayudan a que el alumno, con las herramientas previas adecuadas (explicaciones a través de clases magistrales, estudio de bibliografía recomendada, análisis de supuestos prácticos, etc.) pueda completar su formación.

Con respecto a la evaluación de la asignatura, teniendo en cuenta la metodología docente utilizada en el desarrollo de la docencia, se basará

⁵ Véase García Lázaro, D., y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 287-303. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117>.

⁶ Véase Bastante Granell, V. y Moreno García, L., (2020), Plataforma digital “ludoteca jurídica”: una apuesta por la “gamificación” en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, nº 21, pp. 25-44; Formdran, F., y Zacharias, C. R. (2019). Gamified experimental physics classes: a promising active learning methodology for higher education. *European Journal of Physics*, 40(4), 045702. <https://doi.org/10.1088/1361-6404/ab215e>.

asimismo en la resolución de casos prácticos, que en muchos casos serán tipo test, con todas las ventajas que ello presenta, ya que cómo es sabido son un recurso rápido y eficaz para evaluar al alumno. En este sentido, esta metodología se aleja de las preguntas teóricas de respuesta larga, que son típicas en las disciplinas jurídicas para basarse en un aspecto totalmente práctico, que será de utilidad, además de para la enseñanza aprendizaje de las distintas disciplinas donde se implante.

4.- VENTAJAS DE LA TÉCNICA DE INNOVACIÓN DOCENTE BASADA EN SUPUESTOS PRÁCTICOS

Con la utilización de una enseñanza-aprendizaje basada en supuestos prácticos y más en concreto a través del aula invertida, puede incrementarse la concentración, el esfuerzo y la motivación del estudiante y su puesta en marcha en las aulas surge como una estrategia moderna que motiva al alumno. En este escenario pueden tener un papel relevante las Nuevas tecnologías ya que podrían utilizarse aplicaciones informáticas para dotar de un contenido aún más lúdico a esta técnica de gamificación y abocar a los estudiantes a llevar un hilo conductor y regulado dentro de su proceso. Para que se obtenga este resultado es de especial interés la comunicación entre alumnos y profesores ya que la labor de estos en la motivación para la utilización de esta herramienta, así como respecto de las instrucciones para su utilización resulta vital para lograr el resultado esperado.

Con la enseñanza-aprendizaje a través de casos prácticos de Derecho, se posibilita que el alumno ponga en práctica en un escenario favorable, sus capacidades académicas y profesionales en un contexto en el que puede estar compitiendo con sus compañeros de una forma sana y entretenida. En relación con esta cuestión es importante la interacción social y el trabajo en equipo que se fomenta sin duda con esta actividad de forma que los compañeros de clase han de interactuar para contestar a las distintas preguntas planteadas por el profesor ya que al tratarse de grupos de clase numerosos la formulación y resolución de los supuestos prácticos se desarrollará preferentemente en equipos. Del mismo modo, el alumno tendrá que enfrentarse a la resolución de problemas ya que se plantearán

supuestos prácticos similares a los del examen final y también a los que van a darse en el futuro cuando tenga que ejercer su profesión cómo graduado en Derecho. Por último, y como se ha mencionado supra, es de suma importancia esta actividad de cara a la preparación del alumno para la evaluación de distintas asignaturas de Derecho. Se plantearán preguntas de distinto tipo que el alumno habrá de resolver para, en primer lugar, obtener una calificación determinada que se habrá otorgado previamente a esa actividad y en segundo extremo prepararse para la evaluación final ya que las cuestiones propuestas en las sesiones de clase serán similares a las del examen que se realice en cada una de las materias.

5. - DISEÑO, DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE ESTA METODOLOGÍA DOCENTE

Las nuevas tecnologías son habitualmente utilizadas en el aula invertida por lo que el empleo de esta técnica lleva consigo un aumento de la digitalización en las clases. Esto es, resultan de gran utilidad determinadas herramientas para poner en práctica las tareas propuestas por el profesor y llevadas a cabo por los alumnos y que conforman el contenido de las sesiones. En este sentido, se emplearán: plataformas digitales, ejercicios que se suben a aula virtual, creación de contenido y el feedback con el profesor y con otros compañeros, y otros instrumentos de colaboración entre los docentes y los alumnos.

Si bien es fundamental la utilización de las nuevas tecnologías en las clases que se desarrollan utilizando el aula invertida como técnica docente, ha de ponerse de manifiesto que esta también puede llevarse a cabo mediante la utilización de métodos tradicionales. De hecho, es habitual en determinadas disciplinas, cómo puede ser el Derecho, que los alumnos utilicen en las clases la legislación de una determinada materia ya que esta supone el instrumento de trabajo principal para un jurista. En las distintas asignaturas de Derecho es preciso para resolver los supuestos prácticos el empleo de fuentes institucionales, convencionales, estatales y transnacionales, para la resolución de los distintos asuntos que se plantean.

Evidentemente, la consulta de los diferentes textos legales puede hacerse a través de los recursos informáticos habidos en Internet, intuitivos y

rápidos, pero de cara al aprendizaje y a la evaluación, en algunos casos, el profesor puede optar porque el alumno utilice las fórmulas tradicionales contenidas en los compendios de normas “en papel”. Esta elección se debe, en muchas ocasiones a que el docente pretende evitar que los alumnos puedan copiar, y el aprendizaje resulte en éste caso infructuoso. Es por este motivo, por lo que se puede preferir la utilización de medios no digitalizados para la consulta de la normativa, necesaria para la resolución de los distintos supuestos prácticos que se planteen.

Esta afirmación no conlleva que ambos métodos, tradicionales y el empleo de nuevas tecnologías no puedan convivir, sino todo lo contrario. Cómo se ha mencionado, existen múltiples herramientas, muchas de ellas implantadas por las propias Universidades, por las que el alumno puede interactuar con el profesor y a la inversa. Estas permiten que se añada contenido y autoevaluaciones, test, etc. Todas estas herramientas digitales pueden ser empleadas por el alumnado y el profesorado en el proceso de aprendizaje de la materia en cuestión. Incluso el docente puede subir distintos materiales de apoyo que luego pueden utilizarse en las clases, en las que a su vez se emplea la metodología del aula invertida. Por tanto, las nuevas tecnologías tienen una indudable importancia en el proceso formativo del alumno y ello se ha visto incrementado en los últimos años por la necesidad de las clases online y de que se haya pasado en algunos casos a una enseñanza multimodal.

En cualquier caso, no podemos depender completamente de los instrumentos que nos proporciona el entorno virtual ya que el estudio sosegado y apoyado en algunos casos de los métodos tradicionales: manuales físicos, artículos de revistas, legislación, etc. es fundamental para la completa formación del alumnado.

Esta afirmación está en relación con el hecho de que el alumno recopile información y bibliografía para las sesiones de aula invertida buscando materiales en la biblioteca, porque es fundamental que en un entorno cómo es el universitario no se pierda la costumbre de acudir a las bibliotecas para encontrar los títulos recomendados por el profesor, o para realizar el trabajo que luego se tendrá que exponer en clase, o para buscar el artículo doctrinal en el que se comenta una determinada sentencia, etc.

En ocasiones, los alumnos se centran en la utilización de la bibliografía que se encuentra en Internet, pero no debe olvidarse que aún somos deudores del papel, bien para consultar obras que, por su antigüedad, no están digitalizadas o porque el contexto en el que luego se vaya a desarrollar el trabajo del alumno no permita consultar estos recursos electrónicos. Por ejemplo, es el caso de los alumnos que sólo pueden utilizar legislación impresa en sus exámenes. Sino están acostumbrados a hacerlo, les puede resultar arduamente complejo dar solución a las cuestiones que se les planteen en una determinada evaluación.

Con respecto a las fases de Cronograma para la implementación de la metodología docente basada en supuestos prácticos:

- Etapa 1: El docente explica la materia a la vez que elabora/adapta diversos casos que pueden ser reales o ficticios y breves o extensos para que los alumnos lo resuelvan.
- Etapa 2: El docente solicita a los estudiantes que diseñen un caso de cada una de las materias/lecciones que se hayan explicado. Este trabajo podrá realizarse de forma individual o en grupo.
- Etapa 3: Se ponen en común todos los casos prácticos planteados por los alumnos y se corrigen los posibles errores por parte del profesor. El resto de compañeros tienen que tratar de resolver los casos propuestos por sus compañeros realizando una argumentación jurídica, para ello se valdrán de los distintos instrumentos legales que se han estudiado previamente.

6.- CONCLUSIONES

PRIMERA: La utilización de supuestos prácticos en las Aulas de Derecho de Universidades españolas y extranjeras, utilizando técnicas de gamificación como el aula invertida permite que tanto los profesores como los estudiantes, formen parte de un proyecto común para la enseñanza-aprendizaje de esta materia que resulta eficaz para ambas partes.

SEGUNDA: El estudiante mediante su participación en la elaboración de supuestos prácticos puede poner en práctica los conocimientos obtenidos en las sesiones de clase de forma dinámica y competitiva por lo

que se cumplen diversos objetivos relacionados, además de con el aprendizaje de las distintas asignaturas, con las capacidades profesionales del futuro jurista. Se trata de un tipo de metodología docente activa, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula.

TERCERA: En todo este proceso, el profesor se erige como elemento fundamental en el aula ya que es el encargado de la aplicación de este método en el que se posibilita la interacción del alumno con el docente y con sus compañeros. De esta forma se cumplen con otros objetivos de formación vinculados con la adquisición de las competencias que figuran en las guías docentes cómo puede ser el trabajo y la resolución de problemas en equipo. Se desarrolla un grupo colaborativo en el que existe necesariamente una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo se responsabiliza de su propio aprendizaje y también, al mismo tiempo, del resto de los miembros del grupo.

CUARTA: Este tipo de metodología permite que los alumnos desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje, señalen sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilicen de qué y cómo aprender. En este sentido, las clases presenciales con casos favorecen un aprendizaje más reflexivo y activo. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, más próximo a la vida real y, por consiguiente, existe una mayor motivación porque no se produce únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparece un componente de intriga y desafío a la hora de resolver los supuestos. Son un instrumento de motivación también, porque el estudiante aprende a trabajar como futuro profesional y puede constatar su evolución personal para auto enfrentarse a casos. **QUINTA:** Ciertamente, con los casos se desarrolla el conocimiento y la utilización del lenguaje jurídico, y el uso y la familiarización con los textos legislativos, fuentes bibliográficas y uso de jurisprudencia. Hay que tener en cuenta que el Derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, el método de la elaboración de casos por alumnos puede ser una vía para lograr, por ejemplo, la finalidad de que un

alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales.

REFERENCIAS

- Bastante Granell, V. Y Moreno García, L., (2020), Plataforma digital “ludoteca jurídica”: una apuesta por la “gamificación” en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, nº 21, pp. 25-44.
- Clópez González, C., Valle Benitez, N., Experiencias de innovación docente universitaria 2019 *Universidad Francisco de Vitoria*, Editorial UFV, 2019.
- Forndran, F., Y Zacharias, C. R. (2019). Gamified experimental physics classes: a promising active learning methodology for higher education. *European Journal of Physics*, 40(4), 045702. <https://doi.org/10.1088/1361-6404/ab215e>.
- García Lázaro, D., Y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 287-303. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117>.
- Gómez Valenzuela E., “El aula invertida en derecho internacional privado. La elaboración de casos prácticos por alumnos”, *Derecho y competencias prácticas / coord. por Víctor Bastante Granell, y otros, Aranzadi*, Madrid, 2024., pp- 427-436.
- Hammer, J., & LEE, J., “Gamification in education: what, how, why bother”, *Acad.Exchange Qu*,15(2), 2011, pp. 146-151.
- Ruda González, A. Y Yoldi Altamirano, C. “Aprender jugando. Experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG”, *Revista CIDUI*, nº 2, 2014, pp. 1-11.

GAMIFICANDO LA ENSEÑANZA JURÍDICA: DEL KAHOOT AL ESCAPE ROOM

HÉCTOR AYLLÓN SANTIAGO
URJC

1. INTRODUCCIÓN

El juego existe desde el origen de la humanidad, surge como forma de ocio y en ocasiones deriva, para algunos, en una excusa para la enseñanza. Nos encontramos en tiempos de cambio, las nuevas tecnologías dificultan cada vez más la capacidad de atención de los estudiantes, más acostumbrados a estímulos continuos y cambiantes como ocurre en las redes sociales: tik tok, Instagram, X, etc. Todas ellas permiten a los usuarios decidir en segundos si un contenido les resulta o no de interés, pero también discriminan aquellos otros contenidos que son excesivamente largos.

Unido a lo anterior se ha querido también implantar la tecnología en las aulas tanto como recurso del docente como medios de investigación y sustitutivos de los tradicionales cuadernos o folios.

Por último, la irrupción de la Inteligencia artificial obliga a los docentes a adoptar un nuevo modelo de enseñanza.

¿Cuál es ahora el rol del docente y qué medios debe realmente implementar para lograr educar a sus alumnos?

2. METODOLOGÍA

Para la realización del presente trabajo se ha utilizado una metodología experimental y explicativa. A tal efecto, se han elaborado materiales didácticos para su aplicación práctica específica a través de diferentes juegos en el aula, considerando el nivel de los alumnos que iban a participar en los juegos.

Posteriormente, se han adaptado los juegos al número de participantes que podían asistir esos días a clase y se han planteado juegos que permitan la participación de los alumnos en grupos, con objeto de lograr que colaboren entre sí.

Obviamente también se han tenido en cuenta los tiempos de duración de los juegos para que los mismos pudieran realizarse en las dos horas de clase de la asignatura.

Por último, se ha puntuado a todos los alumnos en función del resultado del juego, todos obtienen una calificación y suman puntos, pero éstos varían según hayan sido capaces de progresar en el juego.

3. LOS JUEGOS EN LA ENSEÑANZA

La educación está experimentando grandes modificaciones en los últimos tiempos, y los grados jurídicos no constituyen una excepción, se destierran los manuales (tienen excesivo texto que se invierte demasiado tiempo en leer) y se apuesta por contenidos digitales dinámicos, más breves, sintéticos y más aplicados a la práctica profesional.

La digitalización de la enseñanza tiene multitud de ventajas, entre otras la posibilidad de acceso desde cualquier lugar del mundo a recursos educativos, sean de forma síncrona o asíncrona. La combinación de las nuevas tecnologías con el juego trata de incidir en la mejora de la motivación de los alumnos y su capacidad de atención, el problema: ser capaz de determinar qué juegos pueden lograr realmente tales objetivos y cuáles sirven exclusivamente como medio de entretenimiento en el aula.

Parece obvio que la Inteligencia artificial supondrá una mejora en las posibilidades de gamificación, tanto para crear entornos más profesionales del juego como respecto de las posibilidades de interacción de los alumnos. No he tenido aún oportunidad de explorar en profundidad esta opción, pero espero poder implementarlo en los cursos venideros pues las universidades están facilitando mucho tanto la formación de los docentes en este ámbito como los programas para hacerlos efectivos.

No nos vamos a limitar a exponer las ventajas o riesgos asociados al juego en el aula, sino que se va a explicar qué actuaciones concretas se

han realizado en los últimos años en las aulas con los alumnos tanto de 1º como de 4º del grado de derecho y a efectuar las correspondientes reflexiones sobre ello.

Como muchos docentes he asistido en los últimos cursos a una considerable desmotivación general por parte de los alumnos respecto de mi asignatura en particular, pero también respecto del grado en general. Son cada vez menos los alumnos que tienen una vocación respecto del grado que realizan y eso incide, de forma evidente, en el interés que muestran por las clases a las que asisten (los que lo hacen, pues también ha sido preocupante el incremento de la falta de asistencia de los alumnos, muestra una vez más de la desmotivación a la que aludíamos).

Con el juego se trata de conseguir tanto una mayor asistencia al aula de los alumnos como una mayor motivación para afrontar el estudio de la materia con objeto de poder desarrollar de forma correcta el juego y poder obtener las ventajas que el juego ofrezca (puntos en la nota de evaluación continua, etc.).

4. VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL JUEGO

En España, desde edades muy tempranas el juego es utilizado en las aulas de las guarderías primero y de las primeras etapas educativas de los colegios, progresivamente dichos juegos van siendo cada vez menores hasta que finalmente resulta prácticamente anecdóticos en la ESO y en el instituto.

Con la Institución libre de enseñanza de Giner de los Ríos se abrió en nuestro país un sistema educativo distinto en el que imperaba la libertad de cátedra y que propició la apertura de centros educativos basados en dicho sistema, donde el juego era un elemento más al servicio de la educación. Hoy día, el sistema Montessori⁷, el sistema Waldorf⁸, etc. de tanto éxito en otros países también se están popularizando en España bajo el lema de constituir otra forma de enseñanza, más intuitiva,

⁷ De María Tecla Artemisia Montessori, italiana, educadora en dicho país desde comienzos del siglo XX.

⁸ Sistema elaborado por Rudolf Steiner, austriaco, y elaborada tras la primera Guerra Mundial.

basada en la experimentación directa con la naturaleza, con juegos que propicien un ambiente agradable y tranquilo, así como la creatividad e imaginación de los alumnos. También la LOGSE, prevé la posible utilización del juego como recurso educativo, pero depende del docente su implementación o no.

Los juegos facilitan el aprendizaje de los alumnos, permiten ejercitar o repasar lo aprendido y fomenta el espíritu crítico, el razonamiento, estimulan la imaginación y la libertad de los alumnos, la cooperación con otros alumnos genera un clima de confianza en el que se favorece la participación de todos los alumnos.

¿Qué desventajas o problemas entonces tiene el juego?

En primer lugar, como veremos en el próximo apartado de casos de uso, la proliferación de juegos en las aulas en los últimos años ha generado también un cierto hastío por parte de los alumnos.

Si todos los profesores en todas las clases de sus asignaturas plantearan los mismos tipos de juegos semana tras semana, el elemento de sorpresa para los alumnos desaparece y se convierte en algo absolutamente rutinario y, por tanto, aburrido para los destinatarios del mismo, con lo que resulta preciso utilizar de manera inteligente y puntual los juegos en el aula para mantener la motivación del alumnado.

Por otra parte, en el ámbito universitario resulta inviable plantear juegos sobre cualquier asignatura si previamente no facilitamos a los alumnos los materiales, las bases de conocimiento que tendrán que emplear para desarrollar correctamente el juego. Esto es, resulta absolutamente ineficaz para el aprendizaje hacer un kahoot o un trivial, por poner dos ejemplos a los que luego nos referiremos, si la materia sobre la que versan las preguntas que se realizan no ha sido previamente explicada en el aula y los alumnos han interiorizado tales conocimientos.

Otra cuestión distinta sería cómo se facilita a los alumnos esa información o material previo de estudio, pues los alumnos actuales prefieren materiales audiovisuales y breves que los materiales escritos y extensos (de ahí el éxito de las redes sociales como tik tok, Instagram, youtube, etc.). También en este apartado ha habido auténticos pioneros en la

enseñanza universitaria creando podcast, videoblogs educativos o presentaciones interactivas que permiten a cada alumno avanzar según su interés y tiempo disponible.

Otro problema, vinculado con lo anterior, sería ¿qué ocurre con aquellos alumnos que no participan en los juegos, bien porque no han preparado el material previo, bien por timidez, o bien porque directamente no asisten a las clases?

Cuando el juego tiene una finalidad de mero repaso la consecuencia de la falta de participación de una parte del alumnado deriva en peores resultados académicos de los ausentes, pero cuando el juego constituye parte de la evaluación de la asignatura, la ausencia o falta de participación incide directamente en la nota final de los alumnos, con lo que se introduce otro interrogante que resulta preciso resolver con carácter previo a la introducción de juegos en el aula: ¿calificar o no los juegos afecta al carácter lúdico y distendido de los mismos?

Daremos también oportuna respuesta al mismo en el siguiente epígrafe, pero sirva anticipar que, efectivamente, el ser humano es competitivo por naturaleza y, aunque sea de manera simbólica, hay que dar “*medallas*” a los mejores jugadores – o equipos -, sin “*recompensa*” los alumnos participantes tendrán menos incentivos para el esfuerzo previo y la participación en el juego.

5. JUEGOS APLICABLES DE FORMA ESPECÍFICA A LA ENSEÑANZA JURÍDICA. CASOS DE ESTUDIO.

Si hay un juego que se ha viralizado especialmente en el ámbito educativo en todas las etapas es el Kahoot, entre otras cosas por su facilidad de uso por los docentes y por la rapidez con la que se pueden planificar y crear las partidas y por los jugadores que con un mero código ya pueden acceder al mismo y jugar.

Existen cuatro modalidades distintas (quiz, jumble, discussion y survey), si bien la más utilizada es la primera donde el alumno debe escoger la respuesta correcta entre las diferentes opciones que se plantean y, además, también se valora más positivamente hacerlo lo más rápido posible;

el jumble pretende que los alumnos ordenen las respuestas de manera correcta; el de la discussion, como su propio nombre indica, trata de generar debates sobre temas concretos o específicos y el survey plantea encuestas que los alumnos deben cumplimentar y que no se califican.

Dicho juego ofrece diversas ventajas como la posibilidad de obtener un feedback inmediato de la participación y los resultados del juego, que se puede exportar a otros formatos y utilizarlo como medio de evaluación. También sirve para conocer la opinión de los alumnos sobre temas concretos y poder debatir sobre los mismos.

¿Cómo lo he implementado en mis clases?

Lo utilicé en mi grupo de 4º de derecho mercantil, en la asignatura de contratos, distribuí todos los alumnos en grupos de 3-4 personas y cada uno debía preparar una explicación y una presentación de un contrato que les facilitaba por anticipado.

El mismo día que se realizaba la explicación del contrato y se mostraba la presentación, los alumnos que habían trabajado sobre ese contrato en particular, también debían preparar un kahoot con 5 preguntas sobre dicho contrato para verificar si sus compañeros habían comprendido el tema y, también, para comprobar si los alumnos que exponían el contrato habían interiorizado lo explicado.

Muchos de los alumnos realizaban preguntas muy básicas y obvias en sus respuestas, pero algunos sí que se esforzaron en plantear alguna pregunta un poco más compleja que puso en aprieto a más de uno de los participantes.

Cuando se respondía la pregunta si muchos de los alumnos habían fallado la misma se pedía a los creadores de la misma que explicaran o dieran el feedback de la respuesta correcta, de este modo se consigue que retengan la respuesta correcta y la justificación de ello.

Posteriormente en el examen final les dije incluiría algunas de las preguntas que ellos mismos habían hecho en los kahoot y los resultados fueron muy positivos, prácticamente todos los alumnos respondieron bien a tales preguntas.

El siguiente juego es el Trivial⁹, creado en 1979 en Canadá por los periodistas Scott Abbott y Chris Haney con objeto de poner a prueba sus conocimientos. También es un juego de preguntas y respuestas sobre 6 áreas temáticas (deportes, naturaleza, historia, arte y literatura, geografía y entretenimiento) y hay que ir consiguiendo quesitos de cada una de esas temáticas para poder vencer. Por su enorme éxito, de dicho juego se han hecho múltiples versiones, adaptando las preguntas y respuestas, así como el fondo del tablero, a diferentes temáticas: trivial terror, trivial Friends, Harry Potter, Dragon Ball Z, FC Barcelona, entre otros muchos.

¿Cómo lo he implementado en mis clases de derecho?

En este caso, dicho juego lo utilicé en la clase de introducción al derecho y también en la clase de sociedades mercantiles. En ambas es preciso agrupar el temario en 6 bloques con objeto de asignar a cada uno un color correspondiente a cada quesito y se pone en la pizarra la equivalencia de cada uno.

Por ejemplo, el quesito azul podía ser las fuentes del derecho, el verde las normas jurídicas, el naranja la aplicación de las normas, el amarillo la eficacia de las normas, el rosa la Constitución española¹⁰ y el marrón el derecho subjetivo.

Para que los alumnos también participaran en la elaboración del juego y no sólo en la práctica del mismo, se hicieron 6 equipos y cada uno debía confeccionar una pregunta (con sus respuestas y marcando la respuesta válida) sobre cada uno de los temas propuestos para la semana antes del juego. De este modo, los alumnos también repasan a la hora de realizar las preguntas, se involucran en realizar las preguntas que luego les pueden servir para conseguir quesitos o que los equipos

⁹ El Trivial Pursuit recibe dicho nombre derivado del latín trivia que significa conocimiento o educación y del término inglés pursuit que alude a búsqueda o persecución, de tal modo que dicha denominación se refiere a la búsqueda del conocimiento o el afán por ampliar dicho conocimiento.

¹⁰ Aunque podría haber incluido dicho tema dentro de las fuentes del derecho, por su relevancia me interesaba hacer un quesito específico de la Constitución Española.

rivales no los consigan pues, en ocasiones, las preguntas realizadas por los alumnos son mucho más difíciles que las realizadas por el docente.

Teniendo en cuenta que el tiempo de juego son dos horas como máximo (algo menos pues es preciso explicar las reglas, colocar la clase – yo suelo poner las mesas formando una gran U, con el tablero del trivial en el centro –, elegir el color del jugador y poner los colores y temas en la pizarra, y luego cuando el juego termina contabilizar los resultados –), que al menos debería haber entre 10 y 15 rondas para que cada equipo pudiera contestar los 6 quesitos y que son 6 equipos, es preciso crear una batería de preguntas bastante elevada, máxime cuando muchos equipos prefieren unos temas y evitan otros (como ocurre también en el trivial clásico en el que siempre tenemos ciertos temas preferidos). Además, con objeto de que no se extiendan mucho cada ronda las preguntas y las respuestas no deben ser muy largas y debe concederse un tiempo máximo para contestar (en mi caso un minuto es tiempo suficiente).

En la dinámica del juego son los equipos los que deciden los movimientos de sus fichas y eligen el color de la pregunta que van a responder, pero con objeto de que todos en el equipo participen existe una regla que es que el equipo que hace la pregunta elige a qué miembro del equipo participante se la realiza y no puede consultar al resto de integrantes del equipo. Como resulta obvio no es posible utilizar los móviles durante la partida de manera auxiliar, aunque alguno siempre lo intenta.

Cuando un equipo falla la pregunta siempre se le indica la respuesta correcta y, en mi caso, aprovecho para justificar o explicar en una frase el motivo del fallo o el sentido de la respuesta, con objeto de reforzar el conocimiento que debieran haber adquirido.

Si el fallo se produce en un quesito se suele hacer rebote al siguiente equipo para que así todos estén un poco en tensión y pensando en las respuestas concretas a las preguntas que se van haciendo.

Para motivar la participación de los estudiantes el juego del trivial suma puntos para la evaluación continua, de tal modo que el ganador tendría un punto – si hay varios empatados todos ellos recibirían un punto –, el segundo 0,8, el tercero 0,6, el cuarto 0,5, el quinto 0,4 y el sexto 0,2. De este modo, todos los participantes ganan algo aunque solo sea por participar,

pero lo cierto es que tanto el espíritu competitivo como los puntos en juego hace que muchos estudiantes se motiven de forma extra en este juego.

Esta dinámica funciona muy bien en la práctica y los resultados de los exámenes así lo avalan, muchas de las preguntas del examen se extraen del banco de preguntas del trivial y la inmensa mayoría de los estudiantes que mejores puntuaciones obtuvieron en el juego luego obtuvieron unos grandes resultados en esta parte del examen.

A mi modo de ver, quizás el único inconveniente que se suscita es que no es un juego que se pueda repetir periódicamente con el mismo grupo de clase en la misma asignatura y cuatrimestre pues perdería la motivación de los estudiantes y, por otra parte, precisa que los alumnos quieran participar y el día del juego vayan a clase, si muchos de ellos optan por no ir y no hay alumnos suficientes no se podrán formar los grupos correspondientes, además de que la intención del juego que es repasar de un modo distinto los diferentes temas de la asignatura no se cumpliría.

El último tipo de juegos que se han puesto en práctica con los alumnos es el de los Escape Room¹¹, o mejor dicho una adaptación de los escape room pues realmente en este juego la finalidad no es salir de una habitación o de la clase – sería lo ideal y daría mayor realismo al juego, pero en la práctica no es viable considerando que los alumnos tienen clases con diferentes profesores cada día y que hacer un juego de ese tipo supondría disponer de un tiempo previo de preparación para ocultar las pistas por el espacio de la clase y para preparar algún sistema de cierre de la puerta de clase que con la organización de aulas no es factible -, sino resolver las pistas propuestas para conseguir ayudar al protagonista del juego en la tarea que corresponda.

¿Cómo lo he implementado en mis clases de derecho?

En mi caso concreto lo he realizado con mis alumnos de introducción al derecho y la propuesta fue ayudar a un joven estudiante de derecho

¹¹ Dicho juego, obra de Takao Kato en 2007, comenzó en Kioto con el primer escape room físico denominado "*the real escape game*" y hoy día se ha popularizado como forma de ocio en prácticamente todas las ciudades y con multitud de temáticas distintas (futuristas, cárceles, manicomios, terror, etc.)

que estaba por primera vez estudiando de Erasmus en Ucrania cuando se produjo el conflicto bélico con Rusia y solicitaba ayuda a su profesor de derecho para que le dijera cómo podía ir hasta cierto lugar para cruzar la frontera, como temían que alguien pudiera estar leyendo los mails o comunicaciones entre ellos las pistas debían darse ocultas en el mensaje y todas ellas tenían relación con materias de derecho que se habían impartido en clase.

De este modo, la primera pista se hallaba en una sopa de letras en la que había que localizar los principios generales del derecho y uniendo la primera letra de todos ellos se obtenía la ciudad a la que en primer lugar tenía que ir el estudiante. Obviamente los principios no están escritos en ningún sitio y tampoco se indica el orden, pero sí saben que su inicial les dará un lugar en Ucrania. Algunos intentaron saltarse resolver la sopa de letras y buscar lugares en Ucrania, por eso es importante no indicar cuántas letras tendrá la ciudad o cuántos principios generales del derecho deben buscar.

Para que no sea tan sencillo el principio general podía estar en cualquier dirección en la sopa de letras y contener varias palabras unidas, la relevante era siempre la inicial del mismo.

Solventada la primera pista debían pasar a la segunda que era un crucigrama también con palabras provenientes de la asignatura, en el caso concreto sobre las fuentes del derecho. En este caso, no eran las iniciales de las fuentes sino unas casillas concretas que venían pintadas en un color rojo concreto las que formaban la palabra específica que interesaba obtener, que correspondía al nombre del amigo con el que tenían que contactar en la ciudad o pueblo anterior.

La tercera pista se encontraba en una carta que remitía a una sentencia que había que buscar en la base de jurisprudencia, dentro de la misma había diferentes palabras clave que llevaban a los alumnos a descubrir la ciudad donde se recogería en coche al estudiante para cruzar la frontera.

Quizás esta sea una pista difícil porque los estudiantes tenían que encontrar una sentencia específica y aunque se les daba la temática, el ponente y datos sobre la fecha, algunos encontraban otras similares que,

obviamente, no les servían para hallar la pista concreta, con lo que habrá que depurarse mejor esta pista en juegos futuros.

La cuarta pista llevaba a los estudiantes al BOE, a una norma concreta y específica donde había diferentes números que marcaban las coordenadas del destino donde sería llevado el estudiante, dichas coordenadas debían luego incluirse en el mapa para descubrir el lugar concreto, la mayor parte de estudiantes sí lograron el objetivo y pusieron bien las coordenadas.

La quinta y última pista era un candado digital de la puerta del piso franco en la localidad de la pista anterior y se obtenía la solución resolviendo un enigma jurídico cuya respuesta era la palabra concreta que había que introducir en el candado.

Hubo un grupo que sí lo logró, pero hubo otro que teniendo la palabra bien el uso de mayúsculas hizo que no se abriera y aún hubo otro más que tras tres intentos el candado se bloqueó y ya no podían introducir más opciones – el candado permitía introducir soluciones cada 10 minutos de lapso temporal, pero tras la tercera se bloqueaba, quizás debiera articularse la posibilidad de incrementar el lapso temporal con cada intento, habrá que estudiar si existe esa posibilidad en el candado digital -.

Respecto de la duración del escape room, en clase he utilizado dos sistemas distintos: uno realizando todo el escape en una única sesión, de tal modo que, como en los juegos de escape tradicionales, existe un tiempo más o menos breve (una hora u hora y media) para solventarlo; el segundo sistema ha sido el de plantear una pista por clase y así sucesivamente hasta que se solventan todas las pistas.

El primer sistema tiene la ventaja de dedicar una única sesión al juego y concentrar la atención exclusivamente en el mismo. Todos los alumnos avanzan en las diferentes pistas y pueden competir entre sí para ver quién las resuelve antes y, al mismo tiempo, sirve de motivación a los que no las han resuelto aún de que es posible resolverlas pues lo han hecho sus compañeros de clase. Además, también es más fácil controlar el tiempo que debieran dedicar a resolver cada pista y ofrecer pistas a quienes no son capaces de solventarlas con las instrucciones iniciales.

El problema que plantea este sistema es que ciertos alumnos de algunos grupos pueden compartir pistas con sus amigos de otros grupos para avanzar en la resolución del juego y así sumar los puntos del vencedor y del segundo puesto.

Por otra parte, para evitar que algunos alumnos se queden atrapados en alguna de las pistas, se prevé un tiempo máximo por pista y, de no lograrse superar, se facilita la solución al equipo.

También he introducido este año una variante que es la posibilidad de solicitar una pista extra para ayudar a solventar el enigma, pero con un coste de 0,10 puntos sobre la puntuación final.

El segundo sistema tiene la ventaja de poder dedicar más tiempo a cada pista de forma aislada y que todos los alumnos acaben resolviendo cada enigma, de tal modo que se evita la frustración en que pueden caer los alumnos que les haya costado más tiempo y, por otra parte, al día siguiente todos comenzarían en igualdad de condiciones la segunda pista y se evita que unos puedan proporcionar la solución a otros compañeros arruinando la competición con otros grupos que no reciban esa ayuda extra. Por otra parte, los alumnos que terminen antes tienen el “*premio*” de poder salir antes de clase.

En el caso concreto del juego educativo que planteo en clase, como ocurría en el trivial, al equipo que resuelva el juego se le otorga un punto, al segundo algo menos y así sucesivamente en función de las pistas que consiguen resolver.

Ahora bien, hay alguna penalización sobre la puntuación final si se pide una pista extra antes del tiempo previsto para cada prueba, eso hace que se esfuercen antes de pedir la citada pista extra, pero que también jueguen con la estrategia de que sus otros compañeros no avancen demasiado y puedan finalizar el juego antes.

Este juego tuvo una gran acogida en clase y los alumnos estuvieron muy motivados durante el mismo, hubo cooperación dentro de los integrantes de cada equipo y competencia con el resto de los equipos. Todos los alumnos repasaron las principales cuestiones del temario que se querían trabajar, aunque algunos tuvieron mayor dificultad al no haber

realizado un estudio o lectura previa del material explicado en clase, con lo que debían invertir un tiempo adicional en dicha lectura y eso les penalizó a la hora de resolver las pistas y no llegaron a la pista final.

Por último, el futuro de los juegos educativos pasa por el uso de la Inteligencia Artificial hoy día. He tenido la oportunidad de participar en multitud de cursos y jornadas sobre la implementación de juegos generados con IA, desde la generación de tableros, personajes, historia del juego, etc. pero aún tengo pendiente la experimentación con dichos recursos en el aula de forma práctica y adaptarlos a alguna de las asignaturas que imparto.

Además de la inversión temporal que supone preparar un juego de este tipo, quizás el principal obstáculo que me surge radica es determinar qué tipo de juego quiero crear: si un juego de realidad virtual o aumentada en el que de forma interactiva el personaje vaya resolviendo acertijos – como en el escape room – para ir avanzando pantallas o un juego más dinámico – tipo videojuego – para lo que supongo hará falta ciertos conocimientos de programación.

Existen muchos ejemplos de juegos en etapas educativas previas a la universitaria – infantil, primaria y secundaria – en los que se usa la IA, pero no hay tanto en la universidad en áreas de humanidades, lo que pone de relieve la dificultad de esta propuesta.

Este tipo de proyectos permite a los docentes precisamente conocer experiencias de aula de otros profesores, ver cómo han implementado juegos en los que han utilizado IA y con tales ideas tratar de gamificar tus asignaturas con estos nuevos recursos.

6. CONCLUSIONES

- i) El juego es una forma de ocio lícita y un recurso útil como medio de educación en ciertas ocasiones y respecto de cierto tipo de alumnos. En ciertas ocasiones porque no demuestra igual utilidad si se realiza de forma continua en el aula y respecto de cierto tipo de alumnos porque si los alumnos no van a clase de forma regular o no quieren participar es muy difícil poder organizar los grupos para el juego.

- ii) Existen multitud de juegos que pueden aplicarse al ámbito de la enseñanza, pero no todos resultan igual de eficaces y consiguen los mismos resultados.
- iii) El kahoot es un recurso muy utilizado en la práctica por su facilidad de creación, por su sencillez a la hora de jugar y por el feedback inmediato. No obstante, se ha observado una cierta saturación en la actualidad que ha generado un cierto hastío por parte de los alumnos y, con ello, que disminuya la eficacia del citado juego cuya finalidad no olvidemos es la de repasar contenidos del temario.
- iv) El trivial jurídico es un excelente recurso educativo que motiva a los alumnos tanto es la preparación como en el desarrollo del mismo y que consigue extraordinarios resultados como mecanismo de repaso del temario. No obstante, para garantizar un óptimo funcionamiento resulta preciso haber explicado antes todo el temario y solo se puede jugar una única vez.
- v) El escape room o escape classroom, adaptado al ámbito jurídico y a lograr un objetivo que no es salir de una habitación por parte de los alumnos pues el aula no se puede preparar previamente para bloquear el acceso a la misma, funciona extraordinariamente bien entre los alumnos. La novedad del juego, el carácter competitivo, la propia historia que les involucra en el juego y la existencia de pistas distintas que explotan las habilidades de los alumnos – y sus conocimientos sobre la materia – hace que todos estén muy motivados para su realización y conclusión con éxito antes que el resto de sus compañeros. Igual que el anterior, solo puede realizarse una vez durante el curso.
- vi) La Inteligencia artificial seguro supondrá un avance considerable en la gamificación y una mejora en dicha experiencia, pero también exige una mayor dedicación y recursos por parte del docente de los que, en ocasiones, no dispone.

7. REFERENCIAS

- Britton, L. (2001). *Jugar y Aprender - El Método Montessori*. Paidós
- Crezco. Blog Unreal room escape. 10 febrero 2022.
<https://unrealroomescape.es/el-origen-de-los-escapes-room-desde-el-videojuego-a-la-actualidad/#:~:text=Pero%2C%20en%202008%2C%20un%20emprendedor,a%20lo%20largo%20del%20recorrido>. Consultado 1 de mayo de 2025.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. Bordón. *Revista de pedagogía*.
- Montero, M. M., & Alvarado, M. D. L. Á. M. (2001). El juego en los niños: un enfoque teórico. *Revista educación*, 25(2), 113-124.
- Mora, C., Plazas, F., Torres, A., & Camargo, G. (2016). El Juego como método de aprendizaje. *Nodos y nudos*, 4(40), 133-142.
- Payá, A. (2008). *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universitat de València.

"LA GAMIFICACIÓN COMO TÉCNICA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICAS"

ESPERANZA GÓMEZ VALENZUELA

Profesora Permanente Laboral. Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN: OBJETIVO DE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE DERECHO

La gamificación es definida como “la adición de elementos comúnmente asociados con los juegos”¹². La gamificación resulta de suma utilidad para abordar determinada problemática en la educación, principalmente en tres áreas relativas a: conocimiento, emociones y habilidades sociales. También se concibe esta técnica como una oportunidad para enfrentar dos problemas en la educación: la motivación y el compromiso y que puede servir como apoyo, especialmente en tres áreas: relacionadas con el conocimiento, las emociones y las habilidades sociales.

Con respecto a la primera el jugador explora las reglas del juego y va descubriendo cómo utilizarlas para llegar a un resultado lo mejor posible. En el juego se plantean una serie de objetivos y el jugador va obteniendo recompensas que lo motivan a alcanzarlos. En relación con el segundo, a través de los juegos aparecen emociones, experiencias positivas en las que el jugador se siente orgulloso y pueden percibir el hecho de perder como una oportunidad, de aprender y mejorar una vez que han visualizado los puntos débiles.

Con respecto al área social se vincula con la adquisición de nuevos roles por parte de los jugadores que hacen que estos hayan de tomar

¹² Véase LANDERS, R. N., & AMP; CALLAN, R. C. “Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training”, M. Ma, A. Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.), *Serious games and edutainment applications*, pp. 399-423.

decisiones dependiendo de las nuevas identidades que adopten¹³. Esta técnica de la gamificación aplicada a la enseñanza universitaria es una cuestión importante para el Derecho debido a que la docencia en la actualidad tiende a la innovación en las distintas técnicas que se desarrollan en los Grados, Postgrados y Masteres universitarios¹⁴. De esta forma, aunque no deben perderse de vista los métodos tradicionales empleados consistentes en las explicaciones del temario mediante clases-magistrales, resulta necesario implementar nuevas metodologías para conseguir el objetivo último de la adquisición de las distintas competencias por parte del alumnado.

En este sentido es fundamental motivar al alumnado a acudir a las sesiones de clase dotándolas de nuevas herramientas que las hagan más dinámicas y por ende, más atractivas. En este sentido el creciente aumento de las nuevas tecnologías está relacionado con la gamificación, que aunque es una metodología docente que está en auge en la actualidad, todavía, a nivel global tiene un escaso uso en las aulas universitarias, en concreto para la enseñanza del Derecho. En todo caso, surgen proyectos y espacios en los que profesores de Derecho de distintas Universidades exponen sus experiencias en relación con la gamificación que, sin duda son positivas. Este creciente aumento de las iniciativas relacionadas con la gamificación da cuenta de que cada vez son más los docentes interesados en la implantación de estas técnicas de innovación docente que no son otra cosa que “juegos” destinados a enseñar en sus clases.

De esta forma, puede indicarse que la gamificación ayuda a motivar al alumnado y aumenta su interés en la asignatura, no sólo para aprobar sino realmente para aprender y asimilar los conocimientos propios de cada una de las materias y esta cuestión es de suma importancia en todos los niveles de Enseñanza, pero más aún en este último estadio de la Enseñanza Superior que se imparte en la Universidad. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la atención que los

¹³ Véase HAMMER, J., & AMP; LEE, J. (2011), “Gamification in education: what, how, why bother”, *Acad.Exchange Qu*, 15(2), pp. 146-151.

¹⁴ BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L. (2020), “Plataforma digital «Ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, nº 21, pp. 25-44.

estudiantes prestan en las sesiones de clase y que resulta esencial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje prospere adecuadamente. Este hecho se produce, entre otras razones porque el juego activa el citado nivel de atención del alumno y por tanto complementa otros métodos tradicionales que, sin duda también son eficaces, pero que pueden ser complementados por estas nuevas herramientas que están vinculadas con la citada gamificación.

La innovación docente universitaria supone un desafío en la que, cómo no puede ser de otra manera, el profesor de Derecho ha de hacer que el alumno piense, que tenga un espíritu crítico, que sea capaz de realizar una argumentación jurídica. Con este objetivo, la utilización de juegos, cómo puede ser el trivial en el aula ayuda a que el alumno, con las herramientas previas adecuadas (explicaciones a través de clases magistrales, estudio de bibliografía recomendada, análisis de supuestos prácticos, etc.) pueda completar su formación a través del juego que no es más que otro instrumento más en manos del docente para conseguir este objetivo.

Los objetivos más específicos de este trabajo están vinculados con la implantación de determinadas herramientas de gamificación, relacionadas con la metodología docente que se emplea en la docencia de las asignaturas de Derecho. cómo como puede ser el aula invertida o Flipped Classroom. En la educación universitaria tradicional los alumnos asisten a clase, el profesor explica el temario y posteriormente se hacen exámenes, se trata, por tanto, de un enfoque centrado en el profesor. Si le damos la vuelta y pensamos en un enfoque centrado en la gamificación el alumno jijará su atención en la resolución a través del juego de las distintas cuestiones que se planteen fomentando el aprendizaje y la concentración, que tan necesaria es en los tiempo que corren. En este sentido también se pueden implementar actividades en los que los alumnos preparan y estudian la lección en su casa y en las sesiones de clase se resuelven dudas, se explican y resuelven casos prácticos por el profesor, a través de juegos y se organizan debates y trabajos en grupo para elaborar estos casos prácticos por los alumnos y el profesor hace de guía, todo ello apoyado por las nuevas tecnologías. En este trabajo, en concreto se propone una técnica de gamificación basada en el juego

del trivial que como se expone a continuación puede ser de gran utilidad en el aprendizaje de distintas asignaturas en las enseñanzas jurídicas.

2. TRIVIAL JURÍDICO PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DERECHO

2.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Como se ha expuesto *supra*, la gamificación, en concreto en el ámbito jurídico, se relaciona con una estrategia actual encaminada a motivar al alumno mediante la utilización del juego como herramienta docente para la consecución de un objetivo final, en el caso que ocupa a este trabajo: la enseñanza-aprendizaje del Derecho internacional privado.

En la enseñanza universitaria del Derecho, normalmente las metodologías docentes empleadas son tradicionales y pese a la utilización de las nuevas tecnologías máxime después de la situación de Pandemia vivida recientemente por el Covid, éstas se limitan básicamente a constituir herramientas para las explicaciones de las sesiones de clase (videoconferencias, presentaciones de las sesiones, utilización de diversos métodos de comunicación con el alumnado, etc¹⁵.

Entre los fundamentos pedagógicos en los que se sustenta la gamificación están la creación de situación parecidas a las que pueden darse en la realidad en el ejercicio de la disciplina jurídica en cualquier área con el objetivo de que adquieran competencias que les ayuden a la identificación de situaciones controvertidas y a estudiar y aplicar las soluciones que se ajusten a Derecho¹⁶.

No debemos confundir la utilización del juego como técnica docente con el mero entretenimiento o banalización del Derecho, al final la gamificación es otra técnica que utilizan los profesores para enseñar un

¹⁵ Véase LOZADA ÁVILA, C., & AMP; BETANCUR GÓMEZ, S., (2017), La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. Revista Ingenierías Universidad Medellín, 16(31), pp. 97-124.

¹⁶ Véase LÓPEZ-RENDO RODRÍGUEZ, C., AZAUSTRE FERNÁNDEZ, M. J., RODRÍGUEZ DÍAZ, E., (2021), Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano, RIDROM, 26, pp. 575-638.

determinado contenido, pero sin olvidar que este contenido, que es el que aparece en las guías docentes de las asignaturas relacionadas con las ciencias jurídicas. Esto es, al final los docentes tratan de que los alumnos aprendan cuestiones relacionadas con las distintas materias que imparten: Derecho civil, Derecho penal, Derecho administrativo, Derecho internacional privado, etc, ya que esta técnica docente de la gamificación es aplicable a cualquier asignatura relacionada con la enseñanza del Derecho y tiene tantas formas de materializarse como imaginación tenga el profesor que la pone en práctica. Es importante destacar este hecho con el objetivo de evitar opiniones escépticas de profesores que bien por desconocimiento o por incredulidad ante cambios en las técnicas docentes creen que puede haber incompatibilidades con el sistema formativo universitario¹⁷.

En todo caso, cómo ya se ha apuntado anteriormente, cada vez existen más docentes universitarios que defienden la utilización de técnicas de gamificación en las aulas. Estas posturas a favor, cada vez más importantes, se basan en que se trata de utilizar las técnicas de los juegos como metodología docente complementaria con el objetivo de enseñar las disciplinas jurídicas, facilitando al alumnado la adquisición de habilidades y el desarrollo de competencias profesionales, cuestión esta vital para culminar el Grado de Derecho.

En ocasiones, a los estudiantes puede resultarle complejo asimilar este contenido y aplicarlos a la práctica necesitando un reforzador que puede encontrarse precisamente en la utilización de un juego tan tradicional cómo es el Trivial para ello. Este juego permite, de una forma lúdica, plantear preguntas directamente sobre la materia en la que habrá que dar una respuesta a los supuestos de hecho jurídicos cuya controversia haya de resolverse. En este trabajo se trata de exponer brevemente como este juego tan conocido puede ser utilizado como técnica de gamificación para enseñar una determinada asignatura de Derecho. En concreto se

¹⁷ Véase BARBOSA GONZÁLEZ, A., RAPOSO RIVAS, M. y MARTÍNEZ FIGUEIRA, E. (2018), "Recursos para analizar el diseño y puesta en práctica de la gamificación en el aula", AA.VV (López-Meneses, Cobos-Sanchiz, Martín-Padilla, Molina-García y Jaén-Martínez, eds.), Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora, Barcelona, pp. 843- 852.

expone esta actividad vinculada con una asignatura que normalmente se imparte en cuarto curso del Grado en Derecho pero puede extenderse a otras disciplinas en distintos cursos y con distintas fórmulas.

2.2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Todos saben en qué consiste el Trivial, ya que es uno de los juegos de mesa más conocidos del mundo pero brevemente se procede a recordar cuales son sus principales reglas. En el Trivial Pursuit el tablero tiene la forma de una rueda de seis radios. Los jugadores comienzan en el centro, luego se mueven para ganar un quesito de cada uno de los espacios marcados con el color y dibujo. Finalmente regresan al centro para responder una pregunta final¹⁸. Este juego está diseñado para jugar hasta seis jugadores o por equipos, evidentemente para utilizarlo como técnica de gamificación habría que adaptarlo. De esta forma, podrían conformarse equipos entre los distintos alumnos que deben de ponerse de acuerdo para intentar contestar correctamente a las preguntas planteadas por el profesor y para ello, pueden nombrar a un portavoz. También se podría jugar de forma individual tanto en clase como desde casa, pero la idea principal gira en torno a un juego por equipos debido a que el objetivo es que todos puedan participar y normalmente los grupos de alumnos en los Grados en Ciencias jurídicas suelen ser numerosos.

En el juego original había un tiempo límite, que se medía con un temporizador o cronometro para contestar las preguntas y en el desarrollo del Trivial en clase también ha de ponerse este tiempo con el objetivo de que se pueda dar una respuesta correcta en el menor tiempo posible. De forma que también servirá de entrenamiento de cara a la realización de los exámenes finales en los que también se proporciona un periodo de tiempo para contestar las preguntas propuestas por el profesor.

La idea es organizar las preguntas lo mismo que en el Trivial original, de esta forma, como en este juego son seis las materias en las que

¹⁸ Este juego fue desarrollado por primera vez en 1979 por Chris Haney y Scott Abbott y perfeccionado para su lanzamiento tres años más tarde con la ayuda de John Haney y Ed Werner. Inicialmente distribuido en los Estados Unidos por Selchow y Righter, hoy en día es propiedad de Hasbro, quien ha lanzado muchas ediciones de temáticas especiales.

podríamos dividir la temática de la asignatura Derecho internacional privado y a cada una se le otorgaría un color diferente.

Por ejemplo: Competencia judicial internacional: verde; Derecho aplicable: azul; Reconocimiento y ejecución de decisiones: rosa; Persona: naranja; Matrimonio, filiación, alimentos y sucesiones: amarillo; Obligaciones contractuales y extracontractuales: marrón. Como se ha indicado supra, esta actividad se podría desarrollar de forma individual o grupal. En el caso de optar por esta última opción se distribuirían a los alumnos en varios grupos de trabajo o bien de forma individual y se irían formulando preguntas dentro de cada área. Para obtener el quesito correspondiente a cada una de ellas habría que acertar un mínimo número de preguntas sobre cada temática concreta.

Algunas preguntas pueden ser teóricas y otras prácticas dependen de que se desee utilizar como método de evaluación de la teoría de la práctica o de ambas o simplemente como actividad de clase. Cuando el alumno hubiese obtenido los seis quesitos obtendría una puntuación (un punto, tres puntos, etc.) Esta metodología puede resultar útil además de para el aprendizaje de la propia disciplina para la adquisición de otras competencias, como puede ser la participación, la competencia comunicativa oral, trabajo en equipo, etc.

A modo de ejemplo una pregunta teórica correspondiente a la categoría competencia judicial internacional (verde) podría ser: “¿Que Reglamento regula en el ámbito de la Unión Europea la determinación de la competencia judicial internacional en un contrato de compraventa internacional de mercaderías?” Del mismo modo las preguntas prácticas podrías plantearse sobre supuestos del tipo: A. O. de nacionalidad griega y residencia en Viena, pretende demandar a su hijo de nacionalidad también griega y residente en Roma, para reclamar una pensión de alimentos de 600€ mensuales. En defecto de pacto ¿ante qué Tribunal interpondría la demanda?

Según estos ejemplos, se verifica como esta técnica puede matizarse y adaptarse de la forma que más interese en cada caso para que el profesor se valga de este método tanto para la explicación de cuestiones teóricas como para la puesta en práctica de la materia.

De esta forma, otra de las virtudes que puede plantear esta herramienta es la versatilidad. Asimismo, hay que indicar que el Trivial podría utilizarse mediante una versión física con un tablero, dado, fichas, etc. De forma que las preguntas (fichas) habrían sido elaboradas previamente por el profesor o del mismo modo podría desarrollarse este

juego mediante aplicaciones informáticas y versiones online a las que podría jugarse en clase. También sería positivo que estas herramientas fuesen accesibles para el alumno fuera de las sesiones de clase para posibilitar la práctica en cualquier momento y así poder ir reforzando y mejorando los conocimientos en esta disciplina del Derecho internacional privado.

2.3. APLICACIONES EN LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS SEGÚN GUÍA DOCENTE DE GRADO EN DERECHO

Resulta obvio que si se dota a la realización de esta actividad de una puntuación específica el alumno estará más motivado aún. Esto es, no sólo se tratará de aprender sino además se otorga una puntuación específica en el juego a modo de puntos en la propia asignatura. Una vez que se hayan dedicado varias sesiones, los alumnos hayan practicado tanto en clase como en casa y por supuesto hayan tenido oportunidad de resolver las dudas, se realizará una o varias sesiones dedicadas a la evaluación mediante el juego.

La puntuación que se otorgue dependerá del profesor y por supuesto de la metodología empleada para implementar esta técnica de gamificación. Sería conveniente que se otorgara, por ejemplo 2 puntos a los alumnos que consigan los 6 quesitos, esto es 0 3 puntos por quesito acertado. De esta forma, el alumno que haya conseguido contestar acertadamente todas las respuestas ya contará con esta puntuación de cara a la evaluación final de la materia y para el caso de que haya conseguido menos respuestas acertadas, la puntuación será evidentemente menor, de forma proporcional.

El hecho de utilizar el juego del Trivial no sólo como método docente relacionado con la gamificación, sino como método de evaluación puede hacer que los resultados obtenidos sean mejores debido a que el alumno estará más interesado en participar y se lo tomará más en serio

ya que parte de la calificación obtenida en esta asignatura Derecho internacional privado de su Grado va a depender no sólo de su participación sino de los resultados obtenidos en este juego.

Es sabido por todos que las personas trabajan, desde niños, con mayor motivación cuando existe un refuerzo, una recompensa por el trabajo realizado, esta es la principal justificación de que se utilice esta técnica de gamificación, también cómo parte de la evaluación de la asignatura. Con ello se garantiza su mayor utilización, su perfeccionamiento y a medio plazo su éxito en la aulas universitarias entre el profesorado que la utilice con sus alumnos.

En este sentido, hay que añadir que la motivación por parte del jugador (estudiante) tendrá una doble finalidad. Por un lado, las cuestiones planteadas en el juego se basan en su mayoría en el examen final de la asignatura Derecho internacional privado, por lo que esta herramienta tiene una indudable utilidad para la preparación de esta prueba a la vez que supone una técnica dinámica y entretenida para el alumno. En segundo extremo, cómo se ha indicado *supra*, si se le otorga una determinada puntuación a las respuestas acertadas por el alumno se estará contribuyendo a que éste participe de forma activa, entrene sus conocimientos para perfeccionarlos y conseguir un resultado lo mejor posible.

3. VENTAJAS DE LA UTILIZACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN LAS ÁREAS DE CIENCIAS JURÍDICAS.

En este trabajo se han destacado algunas de las virtudes que presenta la utilización del juego en la actuales aulas de Derecho y a continuación se exponen algunas ventajas más específicas que justificaría la implantación de forma paulatina por el profesorado de la rama ciencias jurídicas. En este sentido, ha de indicarse que aunque juegos como el Trivial, según el presente trabajo se ha puesto en práctica por la autora de este trabajo en la materia Derecho internacional privado, esta herramienta puede utilizarse en cualquier otra disciplina jurídica: Derecho civil, Derecho mercantil, Derecho procesal, etc.

Con la utilización de este juego puede incrementarse la concentración, el esfuerzo y la motivación del estudiante y su puesta en marcha en las aulas surge como una estrategia moderna que motiva al alumno y en esta pueden tener un papel relevante las Nuevas tecnologías ya que cómo se ha citado podrían utilizarse las aplicaciones informáticas para dotar de un contenido aún más lúdico a esta técnica gamificación y abocar a los estudiantes a llevar un hilo conductor y regulado dentro de su proceso. Para que se obtenga este resultado es de especial interés la comunicación entre alumnos y profesores ya que la labor de estos en la motivación para la utilización de esta herramienta así como respecto de las instrucciones para su utilización resulta vital para lograr el resultado esperado¹⁹.

Con el empleo del Trivial jurídico para el aprendizaje de la materia Derecho internacional privado se posibilita que el alumno ponga en práctica en un escenario favorable, sus capacidades académicas y profesionales en un contexto en el que puede estar compitiendo con sus compañeros de una forma sana y entretenida.

En relación con esta cuestión es importante la interacción social y el trabajo en equipo que se fomenta sin duda con esta actividad de forma que los compañeros de clase han de interactuar para contestar a las distintas preguntas planteadas por el profesor ya que al tratarse de grupos de clase numerosos el juego se desarrollará preferentemente en

Equipos.

Del mismo modo el alumno tendrá que enfrentarse a la resolución de problemas ya que se plantearán supuestos prácticos similares a los del examen final y también a los que van a darse en el futuro cuando tenga que ejercer su profesión cómo graduado en Derecho.

Por último, y cómo se ha mencionado supra, es de suma importancia esta actividad de cara a la preparación del alumno para la evaluación de las asignaturas donde se implanten. Se plantearan preguntas de distinto tipo que el alumno habrá de resolver para, en primer lugar, obtener una

¹⁹ Véase GUTIÉRREZ-ARTACHO, J. y OLVERA LOBO, M. D., "Gamificación para la adquisición de competencias en la educación superior: el caso de la traducción e interpretación", en VV. AA. (Padilla Castillo, dir.), Aulas virtuales, fórmulas y prácticas, Madrid, 2017, pp. 199-216.

calificación determinada que se habrá otorgado previamente a esa actividad y en segundo extremo prepararse para la evaluación final ya que las cuestiones propuestas en este juego serán muy similares a las que aparecerán en el examen de esta materia.

4. CONCLUSIONES

Primera. La utilización de la gamificación permite que tanto los profesores como los estudiantes, formen parte de un proyecto común para la enseñanza-aprendizaje de distintas materias jurídicas que resulta eficaz para ambas partes.

Segunda. Resulta esencial que en la implementación de esta técnica exista un equilibrio entre lo lúdico y lo formativo ya que de lo contrario se desvirtúa el objetivo de este juego y su utilización como herramienta para el aprendizaje del Derecho.

Tercera. El estudiante mediante la participación en juegos como puede ser el famoso Trivial Pursuit puede poner en práctica los conocimientos obtenidos en las sesiones de clase de forma dinámica y competitiva por lo que se cumplen diversos objetivos relacionados, además de con el aprendizaje de la asignatura, con las capacidades profesionales del futuro jurista.

Cuarta. En todo este proceso, el profesor se erige como elemento fundamental en el aula ya que es el encargado de la aplicación de este método en el que se posibilita la interacción del alumno con el docente y con sus compañeros.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Barbosa González, A., Raposo Rivas, M. Y Martínez Figueira, E., “Recursos para analizar el diseño y puesta en práctica de la gamificación en el aula”, AA.VV (López-Meneses, Cobos-Sanchiz, Martín-Padilla, Molina-García y Jaén- Martínez,eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, Barcelona, 2018, pp. 843-852.
- Bastante Granell, V. Y Moreno García, L., “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE Nueva Época), nº 21, 2020, pp. 25-44.
- Bravo Bosch, M. J., Ortuño Pérez, M. E., Valmaña Ochaíta, A., Vizcaino Sánchez, J., Rodríguez López, R., Ruíz Valderas, M. E., Salazar Revuelta, M., Vallejo Pérez, G., & Osaba García, M. E., “Romanas, visigodas y bizantinas. Una experiencia de innovación docente en clave de género”, *Revista de Educación y Derecho*, (20), 2019, pp. 1-12.
- García Jiménez, A., “Serious games y gamificación, ¿en qué se diferencian?”, en ElBlog de Gestación, entrada de 13 de noviembre de 2017.
- Gutiérrez-Artacho, J. Y Olvera Lobo, M. D., “Gamificación para la adquisición de competencias en la educación superior: el caso de la traducción e interpretación”, en VV. AA., (Padilla Castillo, dir.), *Aulas virtuales, fórmulas y prácticas*, Madrid, 2017, pp. 199-216.
- Hammer, J., & Lee, J., “Gamification in education: what, how, why bother”, *Acad.Exchange Qu*,15(2), 2011, pp. 146-151.
- Landers, R. N., & CALLAN, R. C., “Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training”, M. Ma., Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.), *Serious games and edutainment applications*, pp. 399-423.
- López-Rendo Rodríguez, C., Azaustre Fernández, M. J., Rodríguez Díaz, E., “Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano”,*RIDROM*, 2021, 26, pp. 575-638.
- Lozada Ávila, C., & Betancur Gómez, S., “La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática”, *Revista Ingenierías, Universidad Medellín*, 16(31), 2017, pp. 97-124.
- Ruda González, A. Y Yoldi Altamirano, C. “Aprender jugando. Experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG”, *Revista CIDUI*, nº 2, 2014, pp. 1-11.

CASOS QUE ENSEÑAN, DECISIONES QUE FORMAN: EL DERECHO COMO EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

JOSÉ JOAQUÍN FERNÁNDEZ-ALLES
MARÍA TERESA FERNÁNDEZ-ALLES
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Aseguraba Tomás y Valiente en su célebre *Manual de Historia del Derecho Español* que el Derecho no sólo debe ser conocido por el contenido de las normas, sino también por su aplicación e interpretación en el seno de la sociedad donde aparecen (Tomás y Valiente, 2000: 19). Y como afirmara Alejandro Nieto “sin ignorar la importancia de los textos normativos”, hay que dedicar “especial atención al Derecho que en la realidad se practica y que es el que da el valor y la medida exacta de las normas formales”, lo que exige una distinción entre el Derecho normado y *Derecho practicado*, que está inspirado en la observación de la realidad (Nieto, 2007: 10).

Pues bien, ese *Derecho practicado* que necesariamente forma parte de la enseñanza de las disciplinas jurídicas ha encontrado a lo largo de la historia muy diversas manifestaciones pedagógicas. Pero ha sido en los últimos 50 años, bajo la influencia del modelo docente universitario estadounidense de la Harvard Law School: The Case Studies (<https://case-studies.law.harvard.edu/thecase-study-teaching-method/>), cuando se ha ido extendiendo en Europa el método del caso mediante la utilización de un razonamiento principalmente inductivo y también deductivo. A través de la resolución de casos reales, lo que permite al profesorado configurar un marco diferente de enseñanza del Derecho, el alumnado aprende los conceptos y categoría jurídicas identificando el supuesto de hecho y la consecuencia jurídica de cada situación para su aplicación futura a otros supuestos de hecho iguales o semejantes.

Desde 1994 y, sobre todo en el año 2010 con la implantación de los Grados en 2010, la enseñanza del Derecho en España se ha enfrentado a una encrucijada decisiva tanto por la mera comparación con otros contextos educativos (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Finlandia...) como por las dudas sobre la eficacia de los métodos clásicos para aprender un Derecho cada vez más cambiante. Tras la pandemia de la Covid-19, que nos trasladó al mundo de la docencia virtual, la enseñanza del Derecho ha cambiado sustancial y formalmente, en algunas titulaciones con aulas casi vacías por absentismo del alumnado, profesorado que nunca ha vivido profesionalmente la práctica jurídica y quizá del abuso del “power point magistral”, esto es, una degeneración de la conferencia magistral consistente en leer y comentar diapositivas (en muchos casos, deriva en una simple lectura de párrafos por el profesor, una vez proyectados en la pantalla mientras los estudiantes permanecen sentados pero desconectados de la explicación). En un contexto social, político y profesional cada vez más dinámico, competitivo y complejo, se evidencia la insuficiencia parcial del modelo tradicional centrado en la exposición magistral y la memorización normativa para formar juristas preparados para los retos actuales. Como advertían Peces-Barba o Eliseo Aja, la Universidad no puede limitarse a transmitir conocimientos, sino que debe formar personas capaces de interpretar la realidad jurídica, reflexionar y actuar sobre ella con criterio jurídico y tomar decisiones fundamentadas desde el pensamiento crítico.

Este cambio de paradigma pedagógico se alinea con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que promueve una enseñanza basada en competencias, orientada a la práctica, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo y crítico en un marco constitucional compartido y fundamentado en valores consensuados. En este contexto más exigente, como defiende José Antonio Marina, se requiere una docencia más flexible, que sitúe al estudiante en el centro del proceso formativo. Algo muy importante en disciplinas como el Derecho Constitucional, donde persiste la prevalencia del modelo expositivo y memorístico, lo cual provoca que los estudiantes no siempre integran la teoría jurídica con situaciones reales que enfrentarán en su ejercicio profesional.

Este desfase metodológico presenta implicaciones relevantes. Como señala Manuel Atienza al defender el giro argumentativo en la enseñanza del Derecho, formar juristas exclusivamente desde la teoría limita el desarrollo de competencias fundamentales como la argumentación, la interpretación normativa, la resolución de conflictos o la toma de decisiones bajo presión. En este sentido, la desvinculación entre conocimiento jurídico y práctica afecta la eficacia formativa y el sentido profesional del aprendizaje. Por tal motivo, se hace necesario adoptar estrategias metodológicas que conecten el aula con el ejercicio jurídico real.

En este escenario, el Método del Caso emerge como una herramienta pedagógica especialmente adecuada. Esta metodología activa se basa en la presentación de situaciones reales o verosímiles que requieren una respuesta jurídicamente argumentada por parte del estudiante. A través del análisis de casos, se busca que el alumnado relacione la teoría con la práctica, movilizandohabilidades tales como la interpretación normativa, la jerarquización de fuentes o la elaboración de soluciones fundamentadas (Cabellos, Gutiérrez y Serrano, 2015).

Con carácter general, como explican Domínguez-Torres (2021) y Büchler et al. (2021), el estudio de casos didácticos consiste en plantear al estudiante una situación que puede haber ocurrido en el pasado o que sea probable en su futuro profesional, exigiendo de él no solo conocimientos, sino también capacidad crítica y toma de decisiones. Se trata, por tanto, de un recurso que no entrega respuestas cerradas, sino que plantea dilemas, oportunidades y desafíos que impulsan la reflexión y el debate, promoviendo un aprendizaje activo y significativo.

Strach y Everett (2008) destacan asimismo su utilidad en disciplinas vinculadas a los negocios, subrayando cómo los casos permiten analizar la complejidad organizativa y aplicar teorías en contextos reales o simulados. Esta capacidad de contextualización también se ha reconocido en la docencia jurídica, donde el método del caso permite reproducir situaciones jurídicas complejas dentro de un entorno académico controlado. Según Cárdenas et al. (2016), representar la realidad como base para el aprendizaje se ha convertido en una estrategia eficaz para el desarrollo de competencias transversales, tales como la búsqueda

documental, la interpretación de información, el trabajo autónomo y en equipo, o la gestión de problemas.

Asimismo, el método estimula al alumnado a implicarse activamente en su propio proceso de aprendizaje (Prieto et al., 2011), permitiendo demostrar sus capacidades analíticas y prácticas más allá de la memorización. De este modo, no solo se promueve una comprensión más profunda y contextualizada del Derecho, sino que también se desarrollan habilidades fundamentales para la vida personal y profesional, como la expresión escrita y oral, el razonamiento lógico, y la toma de decisiones fundamentadas, razonadas y sometidas a autocrítica.

En definitiva, en un entorno universitario donde ya no basta con “saber Derecho”, sino que se exige “saber aplicarlo” a partir de un sistema de valores consensuado en la Constitución y un planteamiento universalista y argumentado de los derechos y del Derecho en sí mismo (el citado giro argumentativo: Atienza, 2013), el Método del Caso se presenta como una estrategia didáctica eficaz, pertinente y transformadora necesaria la configuración de una enseñanza de calidad. En los apartados siguientes se expondrá una experiencia de innovación docente desarrollada en la asignatura de Derecho Constitucional del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y del Doble Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Finanzas y Contabilidad (Universidad de Cádiz), centrada en la implementación de esta metodología con el fin de acercar la teoría jurídica a la práctica profesional, favoreciendo un aprendizaje más autónomo, participativo y significativo.

2. OBJETIVOS

A través de la ejecución del Proyecto de Innovación y Mejora Docente sol-202400283470-tra “Aplicación del método del caso a la asignatura “Derecho Constitucional” del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos” del Curso 2024/2025²⁰, la implementación del Método del Caso en la asignatura de Derecho Constitucional responde a la

²⁰ <https://cctrabajo.uca.es/wp-content/uploads/2024/07/ANEXO-INNOVACION-GRADO-EN-RRLL-Y-RRJJ.pdf?u>

necesidad de transformar la enseñanza universitaria del Derecho, avanzando hacia un modelo más activo, competencial y centrado en el estudiante. Esta experiencia docente se diseñó con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje y de acercar al alumnado a los desafíos reales que plantea el ejercicio profesional. En este sentido, se planteó un objetivo general centrado en la mejora del proceso formativo, así como una serie de objetivos específicos que guiaron la planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta.

Concretamente, el objetivo principal de esta experiencia de innovación docente fue implementar el Método del Caso como estrategia didáctica en la asignatura de Derecho Constitucional (1º Curso). Esta metodología buscó fomentar un aprendizaje más autónomo, significativo y contextualizado, que respondiera a las exigencias formativas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En particular, se pretendió que esta estrategia contribuyera de manera directa al desarrollo de competencias jurídicas fundamentales en el estudiantado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, así como en el Doble Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Finanzas y Contabilidad.

Entre los objetivos específicos de la propuesta se incluyeron:

1. Complementar el modelo expositivo tradicional, promoviendo una metodología centrada en el análisis, la interpretación y la resolución de problemas jurídicos reales o verosímiles con el fundamento de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional.
 - Fomentar la capacidad de argumentación jurídica, estimulando el uso riguroso de fuentes normativas, jurisprudenciales y doctrinales para fundamentar las respuestas a los casos propuestos.
 - Desarrollar competencias transversales, tales como el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la comunicación oral y escrita, el trabajo colaborativo y la gestión del tiempo.
 - Acercar al estudiantado a la práctica profesional del Derecho, simulando situaciones que requieren aplicar el conocimiento teórico a contextos complejos y abiertos, similares a los que encontrarán en su futura actividad laboral.

- Evaluar el impacto del Método del Caso en el proceso de aprendizaje del alumnado, tanto en términos de adquisición de conocimientos como de motivación, implicación y percepción de utilidad de los contenidos trabajados.
- Reforzar el rol del docente como facilitador del aprendizaje, diseñando experiencias formativas más dinámicas, participativas y adaptadas a las necesidades reales del estudiantado.

3. METODOLOGÍA

La experiencia de innovación docente se diseñó en coherencia con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), situando al estudiantado en el centro del proceso formativo y priorizando un enfoque competencial. A tal fin, se diseñó una serie de casos prácticos inspirados en situaciones reales o verosímiles, adaptados al temario de la asignatura y alineados con los resultados de aprendizaje definidos en la guía docente. Cada caso fue elaborado con el propósito de generar debate, movilizar el conocimiento teórico adquirido y exigir del alumnado una respuesta argumentada desde el punto de vista jurídico-constitucional.

La implementación de esta metodología se estructuró en las siguientes fases:

Planteamiento de los casos: Se entregaron al alumnado situaciones jurídicas que simulaban un conflicto, dilema o problema de carácter constitucional (por ejemplo, un conflicto competencial entre administraciones públicas, una colisión de derechos fundamentales, o una controversia sobre la constitucionalidad de una norma). Los casos fueron presentados en formato escrito y diferente para cada uno de los alumnos, con un nivel de complejidad adecuado al curso y a los conocimientos previos del estudiantado.

Trabajo individual o grupal: Una vez planteados los casos, se establecieron dinámicas de análisis individual o cooperativo, según el caso, fomentando tanto la autonomía como el trabajo colaborativo. En esta fase, el alumnado debía identificar los elementos jurídicos relevantes, buscar y seleccionar las fuentes normativas y jurisprudenciales pertinentes, y construir una propuesta de resolución argumentada.

Puesta en común y debate en el aula: Los casos se discutieron en sesiones presenciales, en las que se promovió un debate guiado por el docente, orientado a contrastar interpretaciones, valorar diferentes argumentos y enriquecer las conclusiones alcanzadas. Esta fase permitió consolidar los aprendizajes, aclarar conceptos y reforzar habilidades comunicativas.

Evaluación formativa: La resolución de los casos formó parte de la evaluación continua, valorándose tanto la calidad de los argumentos expuestos como la participación activa en los debates. Se ofreció retroalimentación individual y grupal, orientada a la mejora del desempeño y al desarrollo progresivo de las competencias previstas.

Desde el punto de vista del rol docente, esta experiencia supuso una transformación significativa. El profesorado asumió una función más facilitadora y mediadora, orientada a guiar el aprendizaje, estimular la reflexión crítica y dinamizar el intercambio de ideas, en lugar de limitarse a la exposición de contenidos.

La metodología adoptada no sólo permitió contextualizar los contenidos teóricos de la asignatura, sino que también los contenidos prácticos, favoreciendo un clima de aula más participativo, motivador y realista. En conjunto, se buscó acercar al estudiante al modo en que operan los juristas en su práctica profesional, contribuyendo así a una formación más integral, activa y significativa.

Con el fin de valorar el impacto real de esta experiencia de innovación docente y obtener evidencias empíricas sobre su eficacia, se diseñó un cuestionario de evaluación que permitiera recoger la percepción del alumnado sobre el método del caso y su influencia en el aprendizaje. Esta fase evaluativa se concibió como una prolongación natural del enfoque competencial adoptado, permitiendo comprobar hasta qué punto se lograron los objetivos formativos previstos y cómo fue recibida la metodología por parte de los estudiantes

El cuestionario fue aplicado a una muestra de 34 estudiantes al finalizar el cuatrimestre. Se diseñó con una combinación de preguntas cerradas de opción múltiple (escala Likert) y una pregunta abierta de carácter

cualitativo para permitir una triangulación entre datos cuantitativos y percepciones subjetivas.

Las preguntas cerradas permitieron medir:

- La eficacia percibida del aprendizaje mediante el método del caso.
- La adecuación de los materiales y actividades propuestas.
- El impacto de la experiencia en la comprensión teórica y práctica.
- El nivel de dificultad percibido antes y después del proceso.
- El grado de satisfacción global y su proyección en el desarrollo académico.

La última pregunta, de tipo abierto, permitió recoger valoraciones críticas y sugerencias de mejora, así como reflexiones personales sobre el valor formativo de la experiencia.

Los datos recogidos se analizaron de forma descriptiva, empleando porcentajes de distribución para interpretar las tendencias predominantes. Las respuestas abiertas se examinaron mediante análisis cualitativo básico, identificando temas recurrentes en las opiniones estudiantiles.

Este instrumento de evaluación ha permitido medir de forma precisa el grado de consecución de los objetivos del proyecto de innovación docente, así como detectar áreas de mejora para futuras ediciones.

4. RESULTADOS

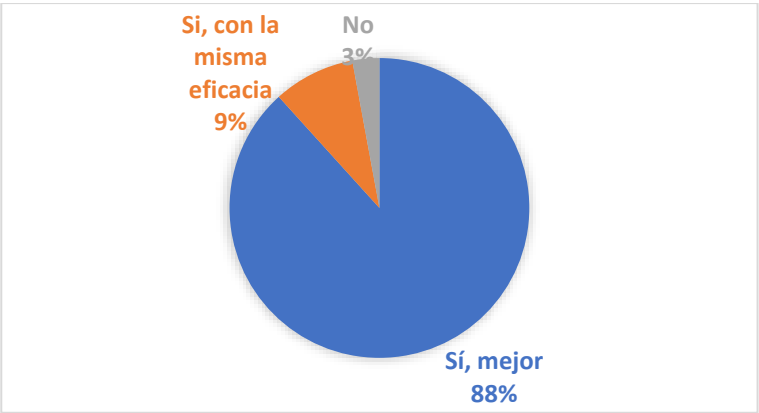
Los resultados de la experiencia docente reflejan una evaluación muy positiva por parte del alumnado respecto al uso del método del caso como estrategia de aprendizaje activo. A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados del cuestionario aplicado a un total de 34 estudiantes al finalizar el cuatrimestre.

Pregunta 1. Impacto de los contenidos en el aprendizaje (lecciones 5 a 12).

La gran mayoría del estudiantado (88,2%) consideró que las actividades desarrolladas durante la experiencia resultaron más eficaces para el

aprendizaje que el enfoque tradicional basado en la memorización evaluable en el examen. Solo un 8,8% señaló que el método del caso tuvo una eficacia equivalente, y apenas un 2,9% (1 estudiante) defendió la superioridad del aprendizaje memorístico. Este dato corrobora el potencial del enfoque inductivo y participativo para fomentar la comprensión profunda de los contenidos. (Gráfica 1).

GRÁFICA 1. *Impacto de los contenidos en el aprendizaje*

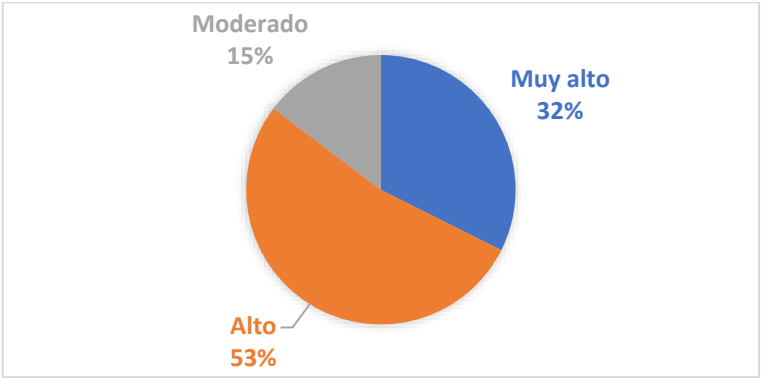


Fuente: elaboración propia (2025)

Pregunta 2. Aplicabilidad del Derecho Constitucional a la vida real.

Más del 67% del alumnado valoró como *alto* o *muy alto* el impacto de esta metodología en su capacidad para aplicar el Derecho Constitucional en contextos reales, por ejemplo, en la elaboración de recursos administrativos, la búsqueda de jurisprudencia o el análisis de casos sobre derechos fundamentales. Solo un 14,7% consideró el impacto como moderado, y ningún estudiante lo percibió como bajo o nulo. Esto sugiere que el método del caso logra conectar eficazmente la teoría jurídica con situaciones prácticas. (Gráfica 2).

GRÁFICA 2. *Impacto de los contenidos en el aprendizaje*

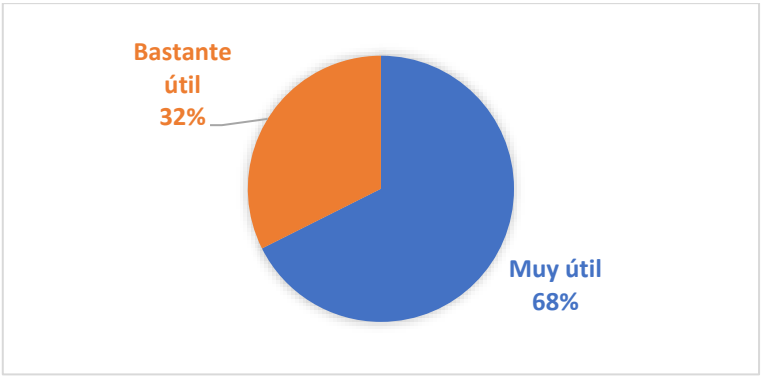


Fuente: elaboración propia (2025)

Pregunta 3. Utilidad del método del caso para contenidos teóricos y futuros cursos.

El 100% del alumnado calificó como *muy útil* (67,6%) o *bastante útil* (32,4%) el uso del método del caso para comprender contenidos teóricos y como base para el aprendizaje en otras asignaturas del Grado, especialmente en lo relativo a normatividad constitucional, fuentes del Derecho y jurisprudencia. Esta percepción destaca la versatilidad del método como recurso transversal. (Gráfica 3).

GRÁFICA 3. *Utilidad del método del caso.*

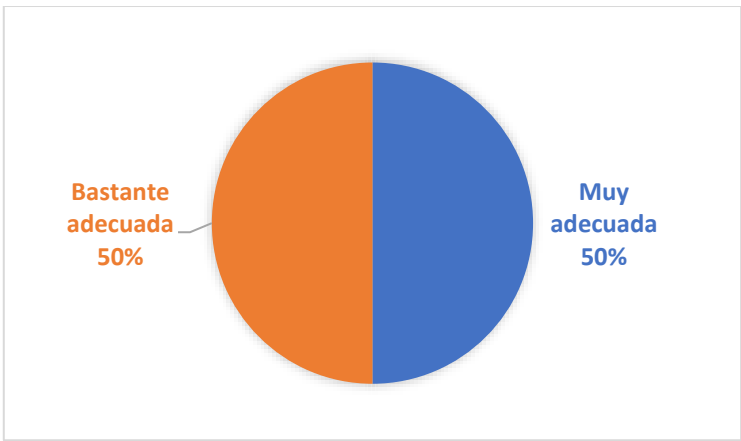


Fuente: elaboración propia (2025)

Pregunta 4. Adecuación de los casos seleccionados y ejercicios.

La totalidad del estudiantado (100%) consideró que los casos propuestos y los ejercicios desarrollados fueron *muy adecuados* (50%) o *bastante adecuados* (50%) para el aprendizaje de los contenidos. Esta uniformidad en la valoración demuestra que los materiales estaban bien diseñados, contextualizados y alineados con los objetivos de aprendizaje de la asignatura. (Gráfica 4).

GRÁFICA 4. Adecuación de los casos seleccionados y ejercicios

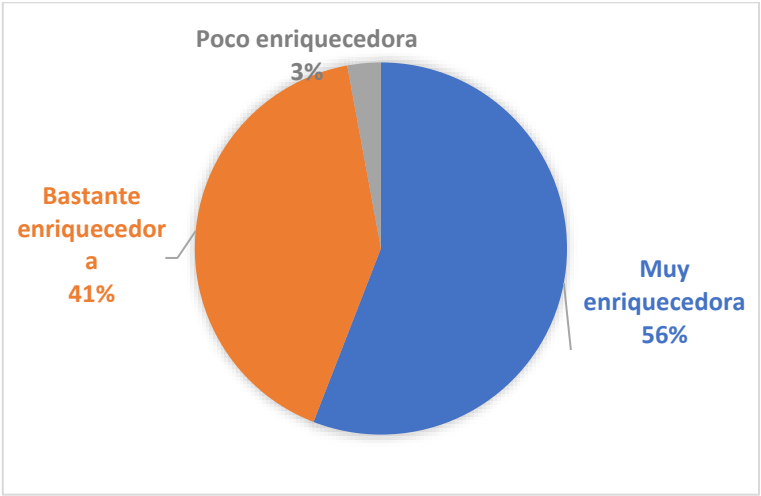


Fuente: elaboración propia (2025)

Pregunta 5. Valoración general de la experiencia educativa.

El 97,1% de las personas encuestadas calificó la experiencia como *muy enriquecedora* (55,9%) o *bastante enriquecedora* (41,2%). Tan solo una respuesta la consideró poco enriquecedora, y ninguna la evaluó negativamente. Esta percepción global favorable confirma la aceptación de la metodología activa frente al modelo tradicional. (Gráfica 5).

GRÁFICA 5. Valoración general de la experiencia educativa.

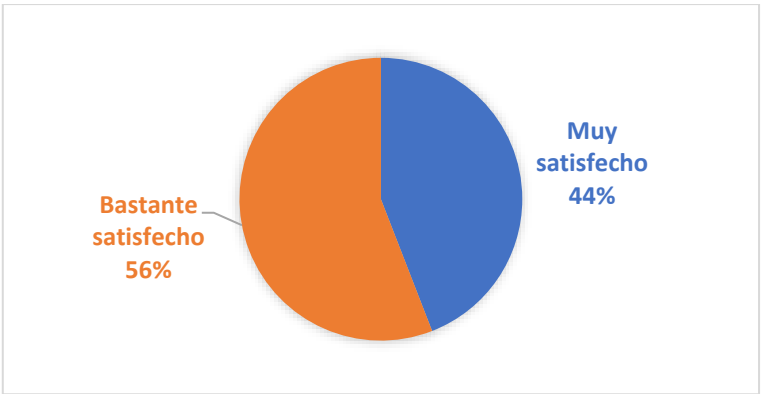


Fuente: elaboración propia (2025).

Pregunta 6. Satisfacción con el enfoque general de la asignatura.

El 100% del alumnado se mostró *muy satisfecho* (55,9%) o *bastante satisfecho* (44,1%) con el enfoque metodológico, los aprendizajes obtenidos y los resultados alcanzados. Este dato sugiere una alineación exitosa entre la propuesta docente y las expectativas formativas del grupo. (Gráfica 6).

GRÁFICA 6. Satisfacción general de la asignatura

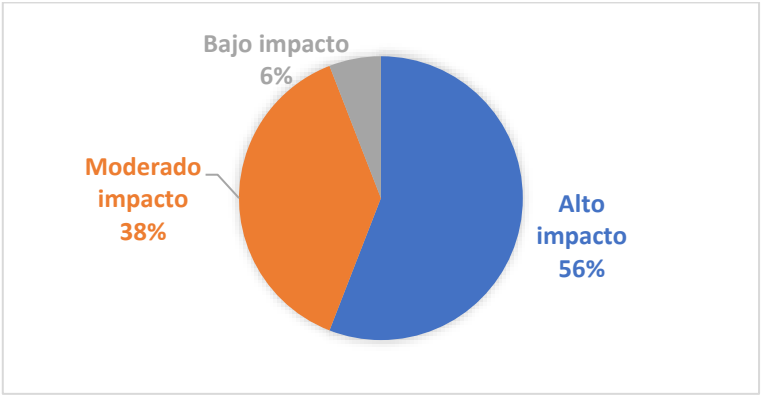


Fuente: elaboración propia (2025)

Pregunta 7. Impacto percibido en el desarrollo académico general.

Más del 94% del estudiantado afirmó que la experiencia tendrá un *alto* (38,2%) o *moderado* (55,9%) impacto en su desarrollo académico. Solo dos personas la valoraron con un impacto bajo, lo que reafirma su eficacia como modelo de enseñanza con proyección más allá de la asignatura concreta. (Gráfica 7).

GRÁFICA 7. Impacto percibido en el desarrollo académico general.

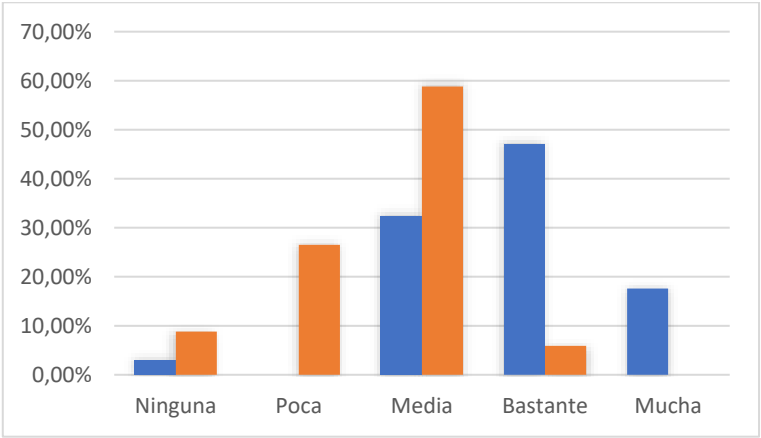


Fuente: elaboración propia (2025)

Preguntas 8 y 9. Dificultad percibida antes y después de la experiencia

Al inicio del cuatrimestre, el 79,5% del alumnado preveía que la asignatura presentaría una dificultad *media* (32,4%), *bastante* (47,1%) o *mucha* (17,6%). Sin embargo, al finalizar, esta percepción cambió de manera notable: solo el 8,8% manifestó haber tenido *bastante dificultad*, y nadie señaló haber encontrado *mucha dificultad*. La mayoría (67,6%) evaluó la experiencia con niveles de dificultad *baja* o *media*, lo que indica que la metodología ayudó a clarificar conceptos complejos y a facilitar su comprensión progresiva. (Gráfica 8).

GRÁFICA 8. Dificultad percibida antes y después de la experiencia.

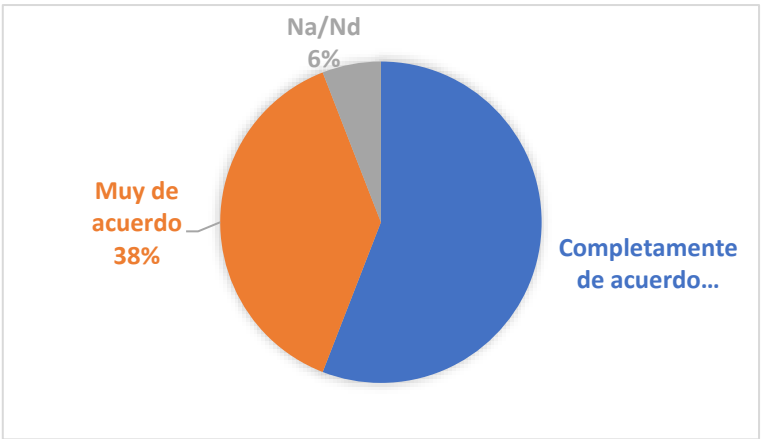


Fuente: elaboración propia (2025).

10. Utilidad de los recursos virtuales complementarios.

El 94,1% del alumnado se mostró *completamente o muy de acuerdo* con la afirmación de que los recursos virtuales, como presentaciones, vídeos, cuestionarios tipo test o juegos interactivos, favorecieron su aprendizaje. Esta alta valoración subraya la importancia de integrar materiales digitales que refuercen la autonomía y la accesibilidad al contenido. (Gráfica 9).

GRÁFICA 9. Utilización de recursos virtuales



Fuente: elaboración propia (2025)

Las respuestas abiertas permiten profundizar en los beneficios percibidos. Varios estudiantes destacaron que el método del caso facilita la comprensión de los contenidos y reduce la dependencia de la memorización, permitiendo una asimilación más duradera y significativa del conocimiento. También se subrayó su potencial para desarrollar competencias transversales como la capacidad de argumentar, trabajar en equipo o expresarse oralmente. Algunas observaciones incluyeron sugerencias de mejora, como flexibilizar el control de asistencia o reforzar la orientación inicial para realizar los casos con éxito.

La aplicación del Método del Caso en la asignatura de Derecho Constitucional ha generado resultados positivos tanto en el plano formativo como en la percepción del estudiantado. En términos generales, se observó una mayor implicación activa del alumnado en las sesiones presenciales, así como un incremento en su participación y en la calidad de las intervenciones orales. El análisis y la discusión de casos reales o verosímiles permitió conectar los contenidos teóricos con situaciones prácticas, favoreciendo una comprensión más profunda y contextualizada de los conceptos clave del programa.

Uno de los efectos más destacados fue la mejora en la capacidad argumentativa del estudiantado. Al enfrentarse a dilemas jurídicos abiertos, los alumnos se vieron obligados a justificar sus posiciones mediante el uso preciso de normas constitucionales, jurisprudencia y principios generales del Derecho. Esta práctica constante fortaleció tanto su razonamiento lógico como su habilidad para estructurar discursos jurídicamente fundamentados, lo cual se reflejó en las evaluaciones escritas y orales.

Asimismo, el uso del Método del Caso potenció el desarrollo de competencias transversales, especialmente aquellas relacionadas con la expresión escrita, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la gestión del tiempo. Las dinámicas grupales y los debates en el aula incentivaron la cooperación y el respeto por la diversidad de opiniones, promoviendo un ambiente de aprendizaje colaborativo.

Desde la perspectiva docente, se constató una mejora en el clima del aula, caracterizado por una mayor motivación, participación e interés por parte del alumnado. Los estudiantes valoraron positivamente la

metodología utilizada, destacando su utilidad para aplicar los conocimientos teóricos a situaciones concretas y su aportación al desarrollo de habilidades necesarias para su futuro profesional.

En definitiva, los resultados obtenidos confirman que el Método del Caso constituye una herramienta eficaz para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del Derecho, contribuyendo no solo a una mejor asimilación de los contenidos, sino también al fortalecimiento de competencias clave para el desempeño profesional. Esta experiencia refuerza la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos más activos, participativos y conectados con la realidad jurídica.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de innovación docente desarrollada en la asignatura de Derecho Constitucional, basada en la implementación del Método del Caso, ha puesto de manifiesto la idoneidad de esta estrategia metodológica para responder a las demandas formativas del contexto universitario actual. En un entorno donde se exige a los futuros juristas no solo el dominio de contenidos teóricos, sino también la capacidad de aplicarlos con criterio y responsabilidad resulta imprescindible adoptar enfoques pedagógicos que promuevan la integración entre conocimiento y práctica.

A lo largo del proceso, se ha constatado una mejora significativa en la implicación activa del alumnado, así como en su nivel de participación, motivación y capacidad para abordar problemas jurídicos desde una perspectiva crítica. El análisis de casos reales o verosímiles ha permitido una aproximación más realista al Derecho, favoreciendo el desarrollo de competencias jurídicas fundamentales, como la argumentación, la interpretación normativa o la toma de decisiones en contextos complejos. Asimismo, la metodología ha contribuido al fortalecimiento de habilidades transversales altamente valoradas en el ámbito profesional, tales como la expresión oral y escrita, el trabajo colaborativo, la gestión del tiempo y la autonomía en el aprendizaje.

Desde el punto de vista docente, la aplicación del Método del Caso ha transformado el clima del aula, generando espacios de diálogo, reflexión y construcción colectiva del conocimiento, y superando los niveles

de absentismo del alumnado al concurrir al aula la casi totalidad de los estudiantes matriculados. Esta transformación pedagógica se alinea plenamente con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que abogan por una enseñanza centrada en el estudiante, basada en competencias y orientada a la resolución de problemas. En este sentido, el método se revela no solo como una alternativa metodológica eficaz, sino también como un instrumento para avanzar en la calidad y pertinencia social de la formación jurídica universitaria.

En definitiva, esta experiencia confirma la necesidad de consolidar modelos pedagógicos participativos, activos y contextualizados en la enseñanza del Derecho. Frente a los límites del enfoque tradicional centrado en la transmisión de contenidos, se impone una concepción del aula como espacio dinámico de aprendizaje, en el que el estudiante no es un receptor pasivo, sino un agente protagonista de su propia formación. El reto ahora consiste en continuar profundizando en estas líneas de innovación, evaluando su impacto y promoviendo su extensión a otras asignaturas y contextos curriculares.

6.REFERENCIAS

- Ackerman, B., “The living Constitution”, *Harvard Law Review*, 120, 2007, pp. 1737-1812. Traducción de C.M. Enrique en B. Ackerman, *La Constitución Viviente*. Marcial Pons. Madrid, 2011.
- Aleinikoff, T. A., *El Derecho Constitucional en la era de la ponderación*. Palestra, Lima, 2010.
- Atienza Rodríguez, M., *Las razones del Derecho: teorías de la argumentación jurídica*. CEPC, Madrid, 1991.
- *Curso de argumentación jurídica*. Trotta. Madrid, 2013.
- Caenegem, R. C. Van, *I sistemi giuridici europei*. Il Mulino. Bologna, 2003.
- *Jueces, legisladores y profetas. Fases de la historia jurídica europea*. Palestra (Extramuros). Lima, 2018.
- Comisión Europea (2023, 18 De Marzo). *Proceso De Bolonia Y Educación Superior*. Consultado El 18 de marzo de 2023. <http://education.ec.europa.eu>.
- Fernández Alles, J.J. Derecho Constitucional Práctico. Cuaderno Docente. Grupo de Investigación 708 PAIDI. Cádiz, 2024.

- Ferreiro Lapatza, J.J., Aja Fernández, E. (1987) La enseñanza del Derecho en España. Tecnos. Madrid.
- Harvard Law School: The Case Studies, Harvard Law Case Studies A-Z, <https://casestudies.law.harvard.edu/harvard-law-case-studies-a-z/>
- Harvard Law School, The Case Study Teaching Method, <https://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/>
- Ihering, R., *El fin en el Derecho*. Buenos Aires. Heliasta. 1978.
- La lucha por el Derecho. Civitas, Madrid, 1985.
- Marina Torres, J.A. (2003), “¿Qué se debe enseñar y quién lo decide?”, J. Gairín Sallán, M. Casas Vialta, La calidad en educación: *algunas reflexiones en relación con la Ley de Calidad*. CISS-Praxis. Valencia, pp. 89-96
- Nieto, A. (2007), *Crítica de la razón jurídica*. Trotta. Madrid.
- Nieto, A. Y T.R. Fernández, El Derecho y el revés. Diálogo epistolar sobre leyes, abogados y leyes. Ariel. Barcelona, 1998.
- Peces-Barba, G., Derechos Fundamentales y Principios constitucionales (doctrina jurisprudencial). Barcelona. Ariel. 1995.
- Popper, K., *The Open Society And Its Enemies*. Princeton University Press, I, 1971.
- Prieto, A., Barbarroja, J.; Álvarez, S. Y Corell, A. (2021). Eficacia del modelo aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de Educación*, 391, 149-177.
- Quito, L., Loja, C. Y Pallchisaca, S. (2021). El aula invertida como estrategia para la innovación educativa: propuesta de capacitación docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, septiembre-octubre, volumen 5, número 5.
- Peces Barba, G. (1982), “La enseñanza de la Filosofía del Derecho”, *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense* (Ejemplar dedicado a: La filosofía y la enseñanza del Derecho), 5, pp. 99-110.
- Rodríguez-Zapata, J. (2024): *Teoría y práctica del Derecho Constitucional*. Tecnos, Madrid. 7ª Edición.
- SALAS, R. *Lecciones de Derecho Público Constitucional para las Escuelas de España*. Madrid, Imprenta Fermín Villalpando, 1821, II vols., 271 y 304 pp.
- Sevilla Duro, M.A (dir.) (2023), *Supuestos prácticos de Derecho Constitucional*. Atenea 50. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca. págs. 11-20.

- “El método del caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Constitucional”, SEVILLA DURO, M.A. (dir.) *Supuestos prácticos de Derecho Constitucional*, cit., pp. 11-20
- Sosa Wagner, F., *Maestros alemanes del Derecho Público* (I). Madrid. Marcial Pons, 2002.
- Sousa, S., Peset, M.J. Y Muñoz-Sepúlveda, J.A. (2021). La enseñanza híbrida mediante flipped classroom en la educación superior. *Revista de Educación*, Nº 391, Enero-Marzo.
- Strach, P. Y Everett, A.M. (2008). Transforming research case studies into teaching cases. *Qualitative Research in Organizations and Management*, Tomo 3, Nº3, 199-214.
- Tomás Y Valiente, F. (2000), *Manual de Historia del Derecho Español*. Tecnos. Madrid. 4ª edición.
- UNESCO, *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Documento de trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 1998. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Villar Angulo, L. M. (dir.), *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Sevilla. 2001.
- Würtenberger, T., “Interpretación del Derecho constitucional desde una perspectiva realista”, *Anuario Iberoamericano de Justicia Constitucional*, 6, 2002, pp. 601-622.
- Zabalza, M.A., *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea. Madrid, 2002.

LAS SIMULACIONES JUDICIALES COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO

FRANCISCO VALIENTE MARTÍNEZ
Profesor Propio Adjunto
Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha insistido en la necesidad de promover metodologías activas que sitúen al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y sean cada vez más participativas. Esto es particularmente reseñable en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, donde la lección magistral convencional ha ido complementándose con enfoques más dinámicos e integradores, que priorizan el desarrollo de competencias prácticas —como la argumentación, la redacción jurídica o el análisis de casos

En este contexto, la presente contribución expone una práctica consolidada de innovación docente aplicada en la Universidad Pontificia Comillas (ICADE), en el seno de la asignatura “Libertades Públicas y Derechos Constitucionales”, que se imparte en el segundo curso del Grados en Derecho (incluidos los dobles grados). Esta asignatura constituye el primer contacto riguroso del estudiante con el contenido material de los derechos fundamentales, pero también se trabajan sus elementos procesales y, muy en particular, el recurso de amparo, el más común de los procesos ante el Tribunal Constitucional, máximo intérprete de nuestra Carta Magna.

La experiencia que aquí se analiza parte de una firme convicción metodológica: los alumnos aprenden mejor cuando desempeñan un papel

activo, creativo y evaluado en condiciones cercanas a la realidad profesional para la que se están formando, lo que no es sino una adaptación al aula del viejo aforismo “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Esta convicción no ha surgido de forma espontánea, sino que parte de la dilatada experiencia del autor de este texto como director del Club de Debate de la Universidad Pontificia Comillas. Durante los nueve años que desempeñé esta responsabilidad, pude comprobar de primerísima mano cómo los estudiantes se involucran muy activamente ante retos o estímulos que incluyen una parte competitiva. Es un hecho que el ser humano es competitivo, pero, además, además, el deseo de superar a los demás, si se vehicula a través de mecanismos éticos, es un elemento motivacional de primer orden y un impulsor de cambios positivos (Moke et al., 2017). Y es que, del mismo modo que los estudiantes se esfuerzan por ganar los partidos de fútbol o baloncesto que juegan contra sus amigos o compañeros de clase, la simulación de un juicio, un debate de competición o un proyecto que combine la superación personal y la medición de las propias habilidades con las de otras personas genera un refuerzo positivo bajo la premisa de que se compite “con” compañeros y no “contra” compañeros (Thornton et al., 2011).

La simulación de un juicio ante el Tribunal Constitucional, pues, permite alcanzar dicho objetivo de forma rigurosa y motivadora, al exigir la elaboración de escritos procesales, la exposición de argumentos jurídicos orales y la emisión de una resolución razonada por parte de un órgano colegiado simulado. En otras palabras: una recreación fidedigna de lo que los estudiantes de Derecho encontrarán dentro de pocos años, cuando comiencen su ejercicio profesional activo, el cual, indudablemente, no sólo será competitivo sino también de considerable presión (Aragón, 2016)

No se trata, por tanto, de una mera representación o dramatización lúdica, sino de una metodología articulada en torno al método del caso, con una estructura definida, objetivos formativos precisos y evaluación detallada. La inclusión de todos los roles procesales, incluyendo el del tribunal, permite además una aproximación transversal al sistema de protección de los derechos fundamentales y genera una dinámica

colaborativa que estimula el pensamiento crítico y la comprensión práctica del Derecho Constitucional.

2. OBJETIVOS

Este texto tiene por objeto analizar, desde una perspectiva metodológica y pedagógica, la viabilidad y los resultados de la aplicación de simulaciones judiciales en el ámbito del Derecho Constitucional, centrándonos especialmente en su capacidad para convertirse en una estrategia eficaz para el desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes de grado. De forma más específica, resulta procedente desglosar los siguientes objetivos:

- Justificar teóricamente la idoneidad de las simulaciones judiciales como herramienta de aprendizaje.
- Describir con detalle una experiencia de simulación completa en torno al recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional, incluyendo criterios de evaluación.
- Analizar los resultados obtenidos tras varios cursos académicos, desde la perspectiva tanto del rendimiento competencial del alumnado como del impacto percibido en su motivación y comprensión conceptual.
- Ofrecer una sistematización que permita replicar o adaptar esta experiencia en otras asignaturas del Grado en Derecho, especialmente aquellas vinculadas al razonamiento jurídico, el juicio crítico y la aplicación práctica del Derecho.

Aunque el foco del estudio se sitúa en una asignatura de segundo curso, se parte de la hipótesis de que la simulación jurídica, bien estructurada y adecuadamente evaluada, es una actividad transversal que puede ser incorporada con éxito en distintas fases del plan de estudios e incluso en grados que no sean los vinculados al Derecho, pues no es sólo en las Ciencias Jurídicas donde puede haber un debate sobre las diferentes formas de aproximarse a un mismo problema. Así, desde estas líneas, invito a emplear este sistema u otros análogos en otras disciplinas, es decir, allá

donde puedan confrontarse distintas tesis y posturas y sea viable, por consiguiente, un debate académico abierto, lo cual, huelga decirlo, ocurre prácticamente en todas las ramas del Derecho (Valiente, 2021).

3. METODOLOGÍA

Este artículo adopta una metodología de carácter descriptivo-analítico, centrada en la observación y el estudio de una experiencia docente consolidada a lo largo de siete años de docencia. Contar con varias ediciones consecutivas de la simulación procesal del recurso de amparo y su resolución ante el Tribunal Constitucional permite identificar patrones de trabajo y, además, arrojar algunos resultados claros tras haberla realizado con más de 500 alumnos.

El corpus del análisis se nutre de diversas fuentes: i) los materiales diseñados para la implementación de la práctica (casos, plantillas, guías de rol...); ii) las observaciones directas realizadas por el docente durante el desarrollo de las sesiones; iii) los escritos elaborados por el alumnado (recurso de amparo, contestación al mismo, sentencias, valoraciones de la Fiscalía...); y iv) una recogida informal de impresiones de los alumnos a través de encuestas anónimas y tutorías.

Desde el punto de vista epistemológico, el enfoque se alinea con las perspectivas de investigación-acción docente, que combinan la reflexión crítica del profesor sobre su práctica con la voluntad de sistematizar, comunicar y someter a escrutinio académico sus resultados. Además, hay que indicar que el autor del presente texto no es un mero observador externo, sino que, como autor de los casos y evaluador de sus alumnos, lo que, como señala la doctrina, dota al docente de una perspectiva privilegiada para valorar los resultados obtenidos (González Granada et al., 2010).

Por último, para enriquecer el análisis, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica específica sobre metodologías activas en la enseñanza del Derecho, con especial atención al método del caso, las simulaciones procesales y la gamificación en entornos universitarios jurídicos. Esta revisión ha permitido situar la experiencia dentro del marco teórico y metodológico contemporáneo, así como identificar elementos de innovación relevantes.

4. MARCO TEÓRICO: EL MÉTODO DEL CASO Y LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La enseñanza del Derecho ha estado tradicionalmente ligada a la lección magistral como vehículo principal de transmisión de conocimiento. Esta metodología sigue siendo, en mi opinión, imprescindible, pero ello no significa que su utilidad no pueda potenciarse con otras metodologías docentes que consoliden el desarrollo de las competencias profesionales que se esperan de los juristas bien formados. Es bien sabido que en las últimas décadas han proliferado otros enfoques que apuestan por la resolución activa de problemas jurídicos como medio para integrar conocimiento sustantivo, técnica argumentativa y razonamiento crítico.

Uno de los pilares de estos procesos alternativos es el método del caso, importado del sistema anglosajón, y que se remonta a los esfuerzos que Christopher Columbus Langdell, visionario decano de la Harvard Law School a finales del siglo XIX, realizó para revolucionar la técnica docente. Langdell, uno de los grandes reformadores de la enseñanza jurídica, consideraba que el método socrático era perfectamente viable en las facultades de Derecho pues, a través del análisis de resoluciones judiciales, los alumnos podrían inducir conclusiones generales a través de la observación particular (Gabilondo, 2017).

La premisa esencial es que el Derecho no debe enseñarse como un cuerpo cerrado de leyes y reglamentos, sino que el conocimiento de las normas se conjuga con una práctica argumentativa basada en precedentes, principios y ponderaciones contextuales. El método del caso, en definitiva, promueve una comprensión tangible y concreta del complejo mundo del Derecho, permite a los estudiantes explorar la incertidumbre legal, hallar lagunas y contradicciones, construir analogías y refutaciones y, en definitiva, desarrollar habilidades personales y profesionales que serán imprescindibles en el ejercicio profesional del jurista (Eckstein, 2000).

En el contexto español, el método del caso en los grados en Derecho ha sido objeto de creciente atención desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Su aplicación se ha visto impulsada por la necesidad de reforzar competencias como el análisis jurisprudencial,

la argumentación jurídica o la identificación de normas aplicables, que no siempre encuentran un espacio adecuado en la exposición teórica convencional. Así pues, favorece un aprendizaje profundo y reflexivo, especialmente útil en el desarrollo de asignaturas que implican interpretación y aplicación del ordenamiento jurídico (Castaños, 2015).

No obstante, en la enseñanza del Derecho se han desarrollado también otros enfoques complementarios, entre los que destaca la gamificación, entendida como la incorporación de dinámicas de juego a contextos no lúdicos para fomentar la motivación, la implicación y el aprendizaje significativo. La gamificación no implica necesariamente frivolidad, infantilismo o simplificación; todo lo contrario: aspira al diseño intencional de experiencias que activan el interés del alumno y estimulan la participación en escenarios retadores y realistas. La literatura especializada ha comenzado a explorar con creciente interés el uso de estos “serious games” o juegos estructurados con propósito formativo en contextos jurídicos, poniendo de manifiesto que gracias a ellos se mejora la retención de contenidos, se favorece la evaluación continua, se consolida el compromiso de los estudiantes, se maximiza su sentido de la responsabilidad y se incrementa confianza, pues además todo ello será valorado con la aplicación de reglas públicas y objetivas (Bastante y Moreno, 2020).

La convergencia entre el método del caso y la gamificación da lugar a metodologías híbridas de alto valor pedagógico, como las simulaciones judiciales que aquí nos ocupan, ya que permiten a los estudiantes asumir distintos roles procesales en la resolución de conflictos jurídicos complejos. Estas simulaciones generan un entorno semiestructurado en el que se reproduce la lógica del sistema jurídico, pero se mantiene la seguridad de un contexto académico, supervisado por un profesor, en el que cabe identificar cuatro etapas bien diferenciadas (Luceño, 2017): i) la minuciosa lectura del caso elaborado por el profesor, incluyendo un plazo o una sesión en la que los alumnos pueden consultarle los aspectos que les resultan más confusos; ii) el estudio en profundidad de la jurisprudencia y la doctrina más relevantes, usando para ello los principales portales de jurisprudencia, lo que permitirá a los alumnos encontrar una solución al problema planteado de conformidad con los

intereses de su cliente ficticio; iii) la elaboración de la respuesta al caso, en la cual los alumnos han de sistematizar los fundamentos jurídicos que sustenten su solución, contando para ello con las plantillas que sirven de base para el trabajo que día a día tiene lugar en despachos, bufetes y juzgados; iv) la elaboración del texto final, ya sean recursos, contestaciones o sentencias, que serán evaluados por el profesor, quien también habrá de calificar el desempeño personal de cada alumno en una vista oral simulada y dar un feedback productivo.

En el caso particular del Derecho Constitucional, esta metodología presenta ventajas añadidas: por un lado, permite abordar cuestiones de gran actualidad y controversia jurídica, lo que incrementa el interés del alumnado; por otro, fomenta una reflexión profunda sobre el alcance de los derechos fundamentales y su protección jurisdiccional. Y, además, por realizarse en el segundo año del grado, es muy probable que sea el primer “caso real” al que se enfrenten los alumnos, por lo que el componente emocional será también un factor que contribuirá al éxito de la propuesta.

5. LOS EJES DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA

La argumentación jurídica constituye una competencia central en la formación del jurista. Más allá del conocimiento de las normas, lo que define a un buen profesional del Derecho es su capacidad para construir, analizar, valorar y refutar razonamientos jurídicos en contextos de incertidumbre normativa o conflicto entre principios. Por ello, cualquier metodología docente orientada a profesionalizar el aprendizaje debe contemplar la formación argumentativa como eje estructural, para lo cual es necesario preparar un campo de cultivo de las cualidades que se habrán de presumir en todo futuro jurista (y no digamos concretamente para todo futuro juez y abogado): afán de superación, habilidades oratorias y retóricas, capacidad de análisis y redacción, así como, por supuesto, la comprensión de que el Derecho es un conjunto vivo y cambiante cuyo fin último es dar solución a los conflictos que surgen entre los hombres (Pérez de la Cruz, 2009).

Pero antes de ahondar en los ejes de la argumentación jurídica, creo que resulta de interés realizar un análisis etimológico de algunos de los

términos esenciales que se están empleando en este texto y que se emplearán necesariamente en la simulación. Como bien han señalado algunos autores, si pedimos a los estudiantes que comprendan hacia dónde han de ir, hemos de ayudarles a tener claro primero de dónde viene los conceptos que les explicamos, lo que supone un ejercicio ciertamente clarificador y muchas veces sorprendente (Pérez, 2010). Cada vez con más frecuencia, alumnos -y profesores- ignoran la procedencia de las palabras que usamos en nuestro día a día, cuando, en realidad, su conocimiento permitiría no sólo comprender el contexto de los conceptos que empleamos de forma cotidiana -sean jurídicos o no- sino también desplegar con mayor precisión su alcance, su sentido original y su función dentro del discurso jurídico. Comprender la etimología no es un ejercicio erudito accesorio o una mera curiosidad anecdótica, sino una forma de devolverle espesor conceptual al lenguaje que articula nuestra práctica profesional. Las palabras no son neutras: conservan en su raíz una visión del mundo, una intención y, muchas veces, una clave interpretativa que sigue vigente bajo la superficie del uso común.

El término “argumento” proviene del latín *argumentum*, -ī, que combina el verbo *arguere*, que significa hacer visible o dejar en claro, con el sustantivo *mentum*, -ī, que se podría traducir por medio o instrumento. Así pues, un *argumentum* es un mecanismo para iluminar una cuestión, una forma de poner de manifiesto lo que antes estaba oculto. En paralelo, el término “debate” procede también del vocablo latino *debattuēre*, compuesto por el prefijo *de-*, que denota intensidad, y el verbo *battuēre*, que podríamos traducir por golpear o batir. Así pues, un debate implica una confrontación activa de ideas, una pugna en la que los razonamientos se oponen entre sí para lograr justificar una demanda o una sentencia. Por su parte, el vocablo “razón”, y por ende las expresiones “me dio la razón” o “tengo la razón”, tan comunes en Derecho, nos lleva al término *ratio*, -ōnis, concepto que se empleaba para definir la medida justa y correcta de las cosas; así pues, cabe afirmar que razonar es una forma de justificar y no una mera expresión de opiniones. Sólo con el análisis del origen de estos términos ya podríamos concluir que no cabe concebir la argumentación jurídica como simple aplicación mecánica de normas, sino que se trata de una actividad de

clarificación racional, donde el jurista tiene la tarea de hacer comprensibles los fundamentos de una decisión. La argumentación jurídica, en este sentido, se sitúa como la búsqueda de la *ratio iuris*, la razón del Derecho. Finalmente, cabe añadir que la palabra “discurso” proviene de *discursus*, -ūs, es decir, el acto de correr de un lado a otro (*dis- + currere*). Así pues, un discurso no es una afirmación estática, sino un recorrido mental tanto propia como de la audiencia; una travesía entre premisas, inferencias y conclusiones.

La argumentación jurídica se distingue de otras formas de razonamiento por su carácter institucionalizado, su sometimiento a reglas de procedimiento y su vocación de legitimidad racional (Perelman, 2015). A diferencia del razonamiento meramente lógico o retórico, el argumento jurídico, cuando se emplea ante un tribunal de justicia, está dirigido a justificar una petición -si lo presenta una de las partes litigantes- o una decisión -cuando lo manifiesta un juzgador-. Partiendo de esta premisa, es factible identificar cuatro ejes fundamentales que articulan la competencia argumentativa en el ámbito jurídico:

A) EJE NORMATIVO

La argumentación jurídica requiere identificar las normas aplicables, interpretarlas de forma razonada y construir una subsunción coherente entre hechos y derecho. Ello implica el dominio de las fuentes del ordenamiento, el conocimiento de sus relaciones jerárquicas y la habilidad para justificar qué norma es relevante en cada caso y por qué. En otras palabras, se trataría de una lógica práctica que consiste en la justificación racional de decisiones (Atienza, 2013).

B) EJE FÁCTICO

El razonamiento jurídico no es ni debe ser una mera conceptualización teórica. En toda sentencia ha de haber una clara coherencia entre los hechos de un caso, las normas cuya aplicación se invoca y los resultados que de dicha combinación surjan. Los hechos de un caso no son sino la realidad de los acontecimientos que han vivido las personas, lo que incluye sus motivaciones y el estado en que se encontraban cuando llevaron a cabo alguna acción. Estos hechos deben ser reconstruidos,

seleccionados e interpretados con base en criterios jurídicamente relevantes, tarea que exige no solo una capacidad descriptiva, sino también un ejercicio de análisis y comprensión. Por ello, la doctrina procesalista suele afirmar que la argumentación sobre los hechos no es menos decisiva que la argumentación sobre el Derecho: sin hechos jurídicamente relevantes, no hay caso que resolver (Taruffo, 2008).

C) EJE ESTRUCTURAL

Todo argumento jurídico debe presentar una forma lógica y comunicativamente eficaz. Esto implica una estructura interna clara (premisas, inferencias, conclusión), un uso correcto del lenguaje técnico y una disposición formal adecuada (especialmente en escritos procesales o resoluciones judiciales). Este eje tiene una dimensión retórica, pero también epistémica: no se trata solo de persuadir, sino de organizar el razonamiento de manera que sea comprensible, evaluable y replicable, en particular cuando la eficacia de las sentencias pueda ir más allá del caso concreto, esto es, debido a su eficacia *erga omnes* (Palomar y Fuertes, 2011).

D) EJE AXIOLÓGICO O DE PRINCIPIOS

En muchas ocasiones, la tarea jurídica exige ponderar entre valores o principios constitucionales en conflicto. Este eje remite a la dimensión más compleja y delicada del razonamiento jurídico, es decir, la que opera no sólo de forma dicotómica (estimar vs. desestimar, culpable vs. inocente...) sino con conceptos jurídicos indeterminados que requieren para su correcta comprensión cargas argumentativas elevadas, la construcción de analogías y el razonamiento *a contrario sensu*. Esta realidad es particularmente evidente en el ejercicio, interpretación y análisis de los derechos fundamentales, cuyos conflictos con frecuencia se deben a la incompatibilidad entre la materialización de un deseo que algún ciudadano considera legítimo y algún interés social o elemento colectivo protegido por las normas emitidas por el poder público (Alexy, 2011).

Estos cuatro ejes no actúan de forma separada, sino que se entrelazan en la práctica real del jurista. La enseñanza universitaria del Derecho debería, por tanto, orientarse no solo a transmitir contenido dogmático, sino a desarrollar en el alumno la capacidad de operar con esos cuatro ejes de

manera integrada. En este contexto, las simulaciones judiciales se presentan como una metodología idónea para articularlos en situaciones que exigen aplicar el derecho a casos complejos, justificando soluciones normativas de manera formalmente sólida y materialmente legítima.

6. APLICACIÓN DE LOS EJES ARGUMENTATIVOS EN UNA SIMULACIÓN JUDICIAL EN SEGUNDO CURSO

La exigencia de que las resoluciones judiciales sean públicas y motivadas, establecida en el artículo 120.3 de la Constitución Española, no es un simple tecnicismo procesal, sino un pilar del Estado de Derecho. La motivación de las sentencias constituye una garantía frente a la arbitrariedad, un instrumento de transparencia institucional y una condición indispensable para el control jurisdiccional de las decisiones (Rodríguez Boente, 2003).

En este sentido, la formación en argumentación jurídica no es una competencia periférica o meramente instrumental, sino una función esencial que compete directamente a las facultades de Derecho. Estas instituciones, como espacio de construcción del saber jurídico, debieran tener interiorizado más que ninguna otra el fomento de prácticas que preparen a los estudiantes para cumplir, en el futuro, con esa exigencia constitucional de motivar las decisiones jurídicas de manera racional, fundada y públicamente escrutable. La simulación de un recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional, tal como se ha diseñado en esta experiencia, convierte esta exigencia en un ejercicio formativo real: los estudiantes no sólo deben resolver un caso, sino justificar su postura interpretando normas, hechos y principios ante un tribunal simulado, que a su vez actúa con responsabilidad deliberativa. La sentencia resultante, con su estructura formal, sus fundamentos jurídicos y, en su caso, sus votos particulares, refleja no solo un aprendizaje técnico, sino una interiorización de lo que significa ejercer el poder jurídico con legitimidad argumentativa.

Desde esta perspectiva, la actividad no sólo responde a un objetivo pedagógico, sino también a una misión constitucional implícita: contribuir, desde el aula, a la formación de juristas capaces de garantizar los

derechos fundamentales a través de la palabra razonada, el procedimiento debido y el respeto institucional a la legalidad.

La experiencia analizada permite verificar que una simulación judicial correctamente diseñada, incluso en etapas iniciales del Grado, puede servir como un catalizador eficaz para el desarrollo integrado de los ejes que conforman la argumentación jurídica. Frente a la posible objeción de que estas metodologías sólo serían viables en cursos avanzados, los resultados obtenidos sugieren lo contrario: un diseño cuidadosamente secuenciado y ajustado al nivel del alumnado permite activar, con eficacia, las dimensiones normativa, fáctica, estructural y axiológica de la argumentación, al menos, desde segundo de carrera.

A) ACTIVACIÓN DEL EJE NORMATIVO

Los estudiantes deben identificar el marco jurídico aplicable al recurso de amparo, incluyendo los artículos constitucionales presuntamente vulnerados, los requisitos procesales exigidos por la Ley Orgánica del Tribunal Constitucional y la jurisprudencia relevante, tanto nacional como supranacional (en particular, del Tribunal Europeo de Derechos Humanos). Este proceso no se limita a una tarea de repetición mecánica, sino que exige selección y justificación, al tener que decidir qué derechos fundamentales están en juego y cómo argumentar su delimitación o vulneración. En este sentido, se constata una mejora en la comprensión y manejo de fuentes normativas, tanto nacionales como europeas, coherente con las competencias definidas por el EEES.

B) ACTIVACIÓN DEL EJE FÁCTICO

La necesidad de reconstruir los hechos del caso —contenidos en un relato intencionadamente ambiguo y verosímil— obliga a los alumnos a desarrollar criterios de relevancia jurídica. No todos los hechos son pertinentes; deben ser capaz de discernir qué hechos deben descartarse, cuáles son interpretables y cuáles son esenciales. Esta tarea potencia la capacidad de abstracción, contextualización y prelación, habilidades especialmente relevantes en fases formativas tempranas, donde los estudiantes tienden a sobrecargar sus análisis con detalles narrativos o anecdóticos.

C) ACTIVACIÓN DEL EJE ESTRUCTURAL

La elaboración de escritos procesales, dictámenes y sentencias implica respetar una forma jurídica y una estructura lógica predefinida. Se observa una evolución significativa en la capacidad de los estudiantes para construir argumentos ordenados, jerarquizar ideas, usar conectores discursivos adecuados y aplicar un lenguaje técnico preciso. La vista oral refuerza además el componente expresivo y comunicativo, al exigir que el razonamiento sea no solo válido, sino persuasivo y comprensible en un contexto adversarial.

D) ACTIVACIÓN DEL EJE AXIOLÓGICO O DE PRINCIPIOS

Quizá el aspecto más relevante de esta simulación, en comparación con otras metodologías activas, sea su capacidad para introducir tempranamente al alumno en los conflictos entre derechos fundamentales y en las técnicas de ponderación que se emplean en las más altas instancias nacionales y supranacionales. La simulación no impone una solución unívoca: ante un mismo caso, distintos grupos pueden llegar a conclusiones diferentes, y éstas pueden ser correctas siempre que sean justificadas con coherencia. La posibilidad de emitir votos particulares por parte del tribunal simulado ha favorecido la emergencia de posturas divergentes, pero fundadas, que muestran una comprensión incipiente de la tensión entre seguridad jurídica y justicia material.

Puede afirmarse, pues, que la simulación no sólo mejora la comprensión teórica de la materia, sino que acelera el tránsito del alumno desde un pensamiento reproductivo hacia una forma de pensar jurídicamente estructurada. Enseñar Derecho consiste en buena medida en “enseñar a argumentar jurídicamente: no sólo a conocer el Derecho, sino a operar con él” (Atienza, 2013). La simulación judicial permite precisamente eso: crear un entorno seguro, pero exigente, en el que el estudiante se ve impelido a actuar como jurista, con todo lo que ello implica.

7. CONCLUSIONES

A tenor de lo expuesto, cabe concluir en primer lugar que la experiencia no solo es replicable en etapas tempranas del Grado en Derecho, sino

que resulta especialmente oportuna en esa fase, al ofrecer una primera aproximación práctica, reflexiva y crítica al tipo de razonamiento que constituye el núcleo mismo del trabajo jurídico. Lejos de ser un mero complemento didáctico, la simulación judicial permite integrar en un solo dispositivo pedagógico múltiples competencias fundamentales para la formación jurídica: el uso riguroso de fuentes normativas y jurisprudenciales, la redacción formal de textos jurídicos, la argumentación oral en entornos adversariales y, sobre todo, la capacidad de motivar razonadamente una decisión conforme a estándares constitucionales. En este sentido, su valor no reside únicamente en su componente lúdico o motivador, sino en su la reproducción fiel de las condiciones epistemológicas y comunicativas del razonamiento jurídico real.

Pero, en segundo lugar, hay que insistir en que la argumentación jurídica es uno de los pilares del sistema democrático y un vector esencial del poder judicial. El artículo 120.3 de la Constitución Española, no es solo una regla procesal, sino una manifestación del principio democrático: toda decisión que afecta a derechos debe poder ser explicada, comprendida y revisada. En ese marco, las facultades de Derecho no pueden limitarse a enseñar normas, sino que han de formar a los futuros responsables de que dichas normas se apliquen con racionalidad pública. Una simulación judicial ofrece un entorno académico donde esa exigencia se entrena de manera activa y comprometida: escribir un voto particular, deliberar con compañeros sobre un fallo, justificar oralmente una postura frente a otras razonables, resolver un conflicto comprendiendo la dimensión objetiva y subjetiva de una cuestión... Todo ello sitúa al estudiante ante la tarea de pensar como jurista y no solo como alumno. En una época marcada por la polarización y la desinformación, fomentar esta cultura del argumento es también —y quizá sobre todo— un acto de defensa del Derecho en general, y de la Carta Magna en particular, como lenguaje común de una sociedad democrática.

8. REFERENCIAS

- Alexy, R. (2011). Los derechos fundamentales y el principio de proporcionalidad. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 91, 11-29.
- Aragón, C. (2016). A caminar se aprende caminando. Visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho Procesal Laboral. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 345-361.
- Atienza Rodríguez, M. (2013). Curso de argumentación jurídica, Trotta.
- Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020). La gamificación en el aprendizaje del Derecho: el proyecto web ludoteca jurídica, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 24, 213-221.
- Castaños Castro, P. (2015). El método del caso aplicado a las ciencias jurídicas, Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. Disponible en: <https://bit.ly/4dWzrWV>.
- Gabilondo, J. (2017). El método de los casos en la pedagogía jurídica de los EE.UU.: una valoración subjetiva. *Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 4, núm, 1, 2017, 74-114.
- González Granada, P., Álvarez Sánchez de Movellán, P., Pérez del Blanco, G., Álvarez Fernández, C. J., Sanjurjo Ríos, E. I. y Fernández Caballero, G. (2010). Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EES. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 81-92.
- Eckstein, H. (2000). Case Study and Theory in Political Science. En: Gomm, R., Hammersley, M. y Foster, P. (eds.), *Case Study Method*, 119-164, Sage Publications.
- Luceño Oliva, J. L., (2017). Casos prácticos de Derecho Mercantil, Tecnos.
- Moke, K. K. F., Chang, C. K. W., Prihadi, K. y Goh, C. L. (2018). Mediation effect of resilience on the relationship between self-efficacy and competitiveness among university students. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7 (4), 279-284.
- Palomar Olmeda, A. y Fuertes López, J. (2012). Motivación de la sentencia. Disponible en: <https://bit.ly/4jMM2xg>
- Perelman, Ch. y Olbrechts Tyteca, L. (2015). Tratado de la argumentación. La nueva retórica, Gredos.
- Pérez, A., (2010), La etimología, un recurso para comprender mejor. Alumbra aquí. Recursos, artículos, ideas y reflexiones en torno a la enseñanza y al aprendizaje en Educación Primaria. Disponible en: <https://bit.ly/4kMLPeI>

- Pérez de la Cruz Blanco, A. (2009). Abogado en ejercicio, Marcial Pons.
- Rodríguez Boente, S. E. (2003). La justificación de las decisiones judiciales: el artículo 120.3 de la Constitución española. Universidad de Santiago de Compostela.
- Taruffo, M. (2008). La Prueba, Marcial Pons.
- Thornton, B., Rychman, R. M. y Gold, J. A. (2011). Competitive orientations and the type A behavior pattern. *Psychology*, 2(5), 411-415.
- Valiente, F. (2021). Las simulaciones parlamentarias y judiciales en la enseñanza de derecho constitucional. En: Cruz, J. y Gutiérrez, V. L. (coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, vol. 1, 459-476, Dykinson.

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS JURÍDICOS SIGUIENDO EL MODELO ABP

JORGE SUBIRAN MARCOS
Universidad San Pablo CEU

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como fin poner en conocimiento de las disciplinas científicas perteneciente al campo jurídico el proyecto que desarrollo para mis alumnos desde hace varios años. El contexto actual representa un desafío importante para la enseñanza del derecho, se ha intentado una adaptación a las nuevas tecnologías para superar la realidad inmediata sin afectar a la calidad de la educación. El derecho no es un conjunto de normas que hay que memorizar, sino un conjunto de problemas que hay que saber enfrentar (GONZALES). El propósito es mejorar la educación, pero con qué objetivo, para qué, no con el objetivo de aprender para el examen, forjar carácter, etc. Mejorarla para que cada grupo de estudiantes se sienta como una comunidad de aprendizaje para que la gente joven tenga la oportunidad de aprender al hacer, de experimentar, a aprender de sus intentos y de sus errores para que experimenten con que tienen que aprender cuando algo te interesa, te obsesiona, así hay que mejorar la educación. Con este tipo de metodología activa se potencia por un lado el trabajo en equipo, generando espacios de debate y discusión, la colaboración y convierten al alumno en un elemento activo en el proceso de aprendizaje y no en un pasivo que solo memoriza.

Por otro lado, con este proyecto el equipo genera un proceso en el que investiga, reflexiona, debate y genera un producto final. Lo que se pretende es:

- Permitir aprender a través de la indagación y el descubrimiento.

- Orientar el trabajo a la resolución de problemas.
- Mejorar la retención de conceptos.
- Favorecer el aprendizaje autónomo

Algunos autores como BARROWS indican que es un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

La forma de aprender se plantea como un concepto constructivo y no solo receptivo. Se lleva a cabo un aprendizaje significativo, con el que los alumnos relacionan lo aprendido en clase y con la memorización, reajustando y reconstruyendo ambos contenidos durante el proceso.

La función del profesor es guiar y mediar, mediante la planificación, diseñando actividades y estrategias, para que de pie a la creación de esos espacios comunes de intercambio de conocimientos y aprendizaje.

Se trata de un proyecto de innovación docente que busca la motivación y el rápido aprendizaje de los alumnos y que, tras más de 2 años de desarrollo, ha aportado unos excelentes resultados para el alumnado, buena parte de ello debido a la gran acogida de la iniciativa por aquellos, tal y como lo avala los altos niveles de participación de los mismos.



(elaboración propia)

Uno de los mayores desafíos en la enseñanza del derecho es mantener a los estudiantes comprometidos y motivados, especialmente cuando la materia parece abstracta o distante de la realidad profesional, como ocurre con algunas materias en todos los grados. El ABP aborda este desafío de manera directa al conectar el aprendizaje con situaciones y problemas del mundo real. Cuando los estudiantes se enfrentan a un caso

que simula una disputa contractual, un conflicto familiar o un delito, la relevancia de su estudio se vuelve inmediatamente evidente. Saben que lo que están aprendiendo no es solo para pasar un examen, sino para aplicarlo en la práctica.

Esta relevancia práctica genera una motivación intrínseca mucho más potente que la mera obligación académica. Los estudiantes se sienten más implicados, se esfuerzan más y buscan activamente el conocimiento porque entienden su propósito. La satisfacción de resolver un problema jurídico, de construir un argumento convincente o de redactar un documento legal efectivo es una recompensa en sí misma que refuerza el proceso de aprendizaje.

El panorama legal actual es más dinámico y complejo que nunca, exigiendo de nosotros no solo un profundo conocimiento de las leyes, sino también la capacidad de aplicarlas de manera efectiva en situaciones reales. Tradicionalmente, la enseñanza del derecho se ha centrado en la memorización y la teoría, un enfoque que, si bien es fundamental, a menudo no prepara completamente a los estudiantes para los desafíos prácticos de la profesión.

Es por ello que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el ámbito jurídico, el alumno debe sumergirse en un caso real, no como observadores, sino como protagonistas activos, desde la investigación inicial hasta la presentación de argumentos. El ABP no es solo una metodología educativa; es una filosofía que transforma la forma en que aprendemos y practicamos el derecho.

El ABP les permitirá ir más allá de los libros. Trabajarán en equipo, investigarán casos complejos, redactarán documentos legales, negociarán y desarrollarán estrategias, habilidades que son la columna vertebral de cualquier carrera jurídica exitosa, y que son parte del día a día del trabajo de un abogado.

Los proyectos les expondrán a escenarios auténticos, permitiéndoles comprender las complejidades y matices del derecho en la práctica. Esta inmersión temprana es crucial para forjar abogados competentes y seguros de sí mismos.

2. OBJETIVOS

De manera resumida, este proyecto consiste en el planteamiento pedagógico de una actividad de innovación docente a través de la cual el protagonismo recae por entero sobre el alumnado (situándolo en el centro), buscando en todo momento su motivación y convirtiendo el aula en una sala de vistas, es decir, en un auténtico laboratorio jurídico, perfectamente idóneo para la ciencia jurídica y para el trabajo en equipo. Para ello, el profesorado plantea a sus alumnos un conflicto jurídico existente entre, al menos, dos particulares o entes, a fin de que aquéllos con el uso del proceso judicial y, por tanto, la sustanciación de un litigio, diriman la controversia planteada, como si en verdad se trataran de los reales sujetos implicados en aquélla (juez, abogado parte actora, abogado parte demandada, testigos, peritos).

La intención de este sistema, consiste en crear una situación práctica real donde los alumnos asumen un papel interactivo como profesionales del Derecho, involucrándose en un proceso judicial. No se trata de una práctica al uso, ni de las que se realizan en los distintos cursos de grado, ni de las que se realizan una vez culminados los estudios, pues en las primeras el alumno se encuentra alejado de la realidad, limitándose en el mejor de los casos a ser un perceptor de esa realidad –asistencia a juicios–, mientras que en las segundas, a pesar de existir contacto con la realidad, en pocas ocasiones el estudiante adquiere protagonismo en actuaciones procesales. La autenticidad de las actuaciones pedagógicas es por ello el principal de los elementos innovadores de este tipo de proyecto.

Todo ello se justifica fundamentalmente en la necesidad de buscar métodos alternativos a la enseñanza clásica del Derecho, que tradicionalmente ha girado, como hemos mencionado con anterioridad, en torno a la lección magistral y a la proposición teórica de casos prácticos, con el propósito de contar a favor con la motivación del alumno en el sistema docente y, en definitiva, fomentar la calidad en la docencia (MORENO).

3. METODOLOGÍA

Fecha de referencia	Actuaciones llevadas a cabo
Primera semana de clase	Explicación del Proyecto
Comienzo mes de octubre	Se dan a los alumnos los asuntos judiciales. Análisis de los autos de las diferentes causas judiciales.
Tercera y cuarta semana octubre	Se dedica una clase a comenzar la demanda y búsqueda de jurisprudencia aplicada al supuesto
Segunda semana de noviembre	Se recibe la demanda y se comienza con la contestación
Cuarta semana de noviembre	Se corrigen por parte del profesor posibles errores
Primera semana de diciembre	Preparación de vistas
Segunda semana de diciembre	Simulación de vistas (el alumno participa como abogado, testigo, etc.)

En definitiva la cronología con carácter general consta de dos momentos:

1.- Explicación teórica queriendo significar que tanto las creencias religiosas como las normas que regulan la vida colectiva tienen en una parte esencial el mismo sustrato: la implantación de la justicia. Con ello se pretende que el alumno observe como el ordenamiento jurídico del Estado regula la dimensión social del fenómeno religioso tanto en las manifestaciones individuales (protección de la libertad religiosa y de conciencia de las personas) como en las manifestaciones colectivas (relaciones jurídicas de las confesiones religiosas con los poderes públicos o con otros sujetos de derecho, sean miembros o no de una confesión.

2.- La explicación a través de las diferentes situaciones y problemas que genera la regulación de lo explicado mediante el procedimiento judicial. Este tendrá su origen en el escrito de demanda y concluirá por sentencia.

A continuación, exponemos una serie de imágenes como representación de algunos de los escritos presentados por los alumnos ante los distintos juicios celebrados. En concreto, los escritos iniciales de una demanda y de una contestación a la demanda (Foto N° 1).

DENUNCIA

AL JUZGADO DE LO PENAL DE MADRID

JUICIO ORDINARIO N.º 123/2024

Doña Sara García, DNI 12345678X y domiciliada en C/ Serrano, 23 y dirección de correo electrónico sara.garcia@abogada.com y en representación de la Iglesia Parroquial Santa Teresa formula una denuncia de Juicio Ordinario en contra de María García, integrante del grupo social “Sí al aborto” con domicilio en C/ Santa Engracia, 3.

Al Juzgado de lo Penal, que conozca de los siguientes

HECHOS

Sobre las 11.00h, el denunciado se encontraba en el interior de la iglesia parroquial sentado en uno de los bancos, al igual que el grupo de personas en el que se integraba, que contaba con un número de entre diez y quince personas. Una vez comenzó la misa, se levantó al mismo tiempo que sus compañeros y, de manera concertada, arrojó pasquines y gritó la consigna «Aborto libre y gratuito», al tiempo que se exhibía en la zona del altar una pancarta en la que se leía «Fuera rosarios de nuestros ovarios», paralizando de este modo la celebración de la misa durante dos o tres minutos, tras lo cual abandonó, junto a los demás miembros de grupo, la iglesia. Como se demuestra en la prueba documental número 1

FUNDAMENTOS JURÍDICOS

JURÍDICO-PROCESALES:

Es importante destacar que la resolución del problema no es el objetivo prioritario del aprendizaje basado en problemas, aunque puede incluirse entre los fines que persigue esta estrategia de aprendizaje. En cambio, para algunos autores, es más importante destacar la finalidad de movilización de recursos procedentes de diversas fuentes. Los estudiantes que siguen esta metodología les facilita la enseñanza con la guía o apoyo del profesor que participa como facilitador del proceso.

BOUD indica como rasgos distintivos del ABP los siguientes:

- Un reconocimiento sobre la base de la experiencia de los aprendizajes.
- La responsabilidad de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

- El carácter interdisciplinar de los problemas.
- La teoría y la práctica se presentan entrelazadas de forma indisoluble.

El centro de atención se focaliza en el proceso de obtención de conocimientos más que en los productos obtenidos con este proceso. (Este enfoque puede cambiar en el aprendizaje basado en proyectos).

- El docente deja de ser un instructor para ser un facilitador del aprendizaje.
- El foco de la evaluación del estudiante se centra en procedimientos de autoevaluación y evaluación por pares más que en los resultados del aprendizaje por parte del cuerpo docente.
- Se presta una especial atención al aprendizaje de las habilidades de relaciones interpersonales y de comunicación.

En cuanto a la evaluación, el modelo tradicional esta centrado en la medición, centrándose entre los objetivos y los resultados. Los objetivos están normalmente orientados hacia el dominio de los contenidos o hacia un saber operativo y se apoya principalmente en instrumentos de evaluación del tipo pruebas objetivas (RUIZ).

En cambio, otros autores entienden que la evaluación de competencias implica según ROCHA, necesariamente verificar el desempeño que el alumno va teniendo al realizar actividades programadas durante el curso, ya que esos saberes integrados de los que habla RUIZ, se reflejan necesariamente en acciones, es decir, en las actividades desarrolladas por el propio alumno.

3.1. FASES PREVISTAS Y ESTIMACIÓN DE HORAS DE LA ACTIVIDAD

A título meramente orientativo, se detalla cada una de las fases previstas con el número de horas que estimo idóneas para que el proyecto sea viable y exitoso, sin que ello sea óbice para que, según razones temporales o en atención a la disposición de recursos personales y materiales de cada centro, se precise introducir ciertas modificaciones con el propósito de maximizar, en la medida de lo posible, los resultados del proyecto y así poder hacerlo más provechoso para el alumnado.

- Impartición teórica de los conocimientos sobre los problemas habituales relacionados con la libertad religiosa, que en el aspecto práctico se corresponde con la explicación de decisiones judiciales, (dedicación estimada: 15 horas).
- Análisis y estudio del procedimiento objeto del pleito escritos de demanda y contestación; audiencia previa (si procede); acto del juicio oral; sentencia; etc.) (dedicación estimada: 5 horas).
- Preparación del desarrollo de los juicios (2 horas).
- Explicación en clases teóricas (35 horas).

3.2. DESCRIPCIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS DIDACTICOS UTILIZADOS

Para poner en marcha el proyecto hemos necesitado disponer de al menos dos grupos de recursos:

Medios propios de la Universidad: Sala de Vistas de la Facultad de Derecho, togas y medios audiovisuales del área (televisión y vídeo). Fondos de la Biblioteca Universitaria.

Modelos de escritos facilitados por las diferentes bases de datos vlex, iustel, etc.

- Recursos humanos, intervención de personal docente, alumnos.

4. RESULTADOS

Los resultados más fácilmente perceptibles por el profesorado y el alumnado han sido los siguientes:

- Una mejora considerable de las calificaciones obtenidas por los alumnos participantes en la acción en la parte teórica de las asignaturas marco del programa.
- Una total implicación del alumnado—muy distante de la producida en las prácticas habituales—, mostrando un elevado interés en todas las fases del proyecto, de manera que sin necesidad de acudir a un sistema de evaluación continua se ha

conseguido mantener un interés continuo (semanal) por la asignatura y el proyecto en particular.

- La puesta en práctica de conocimientos adquiridos en otras áreas de conocimiento, pues la defensa judicial del caso real así lo exige como puede ser procesal, laboral, penal, constitucional, fiscal entre otras.

Asimismo, se ha pedido de manera anónima al alumnado que contestasen al siguiente formulario siguiendo el modelo Likert que es una de las herramientas más relevantes en el campo de las ciencias sociales, que nos ayuda a interpretar y mejorar el proyecto para futuros cursos en particular en la toma de decisiones en particular 4:

- Tomar decisiones inteligentes a partir de la percepción del alumno
- Conocer el desempeño del alumno en relación con la gestión de la asignatura.
- Saber cuán satisfechos están los alumnos durante su recorrido y como es su relación con la asignatura.
- Obtener un apoyo para la mejor constante de la estrategia inbound para analizar la calidad de las interacciones profesor alumno.

Curso 24/24

Grupo:

Encuesta para valoración trabajo grupal consistente en la preparación de vistas.

1.- En general ¿Cómo calificarías la actividad?

- o Excelente
- o Muy Bueno
- o Bueno
- o Regular
- o Mal

2.- ¿Qué tal útiles fueron los materiales del curso (lecturas, manual, accesos a recursos web)?

- o Extremadamente útiles
- o Muy útiles
- o Algo útiles
- o No tan útiles

3.- ¿Cómo de claro fue la explicación del profesor de la actividad?

- o Extremadamente claro
- o Muy claro
- o Algo claro
- o No tan claro
- o Nada claro

4.- ¿Qué tan útil fue la actividad para comprender el contenido de la materia?

- o Extremadamente útil
- o Muy útil
- o Algo útil
- o Poco útil

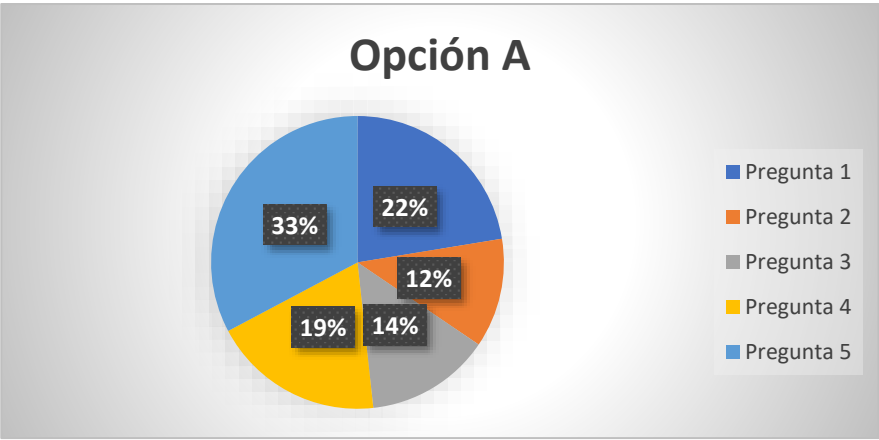
5.- ¿Recomendarías la actividad para cursos posteriores?

- o Si
- o No

6.- ¿Qué mejoras harías a la actividad?

Resultado en los cursos no ha podido ser mejor.

Así, a modo de ejemplo, en el grupo 213 los resultados han sido los siguientes:



5. CONCLUSIONES

Me gustaría enfatizar algo que, en el fondo, todos intuimos: el derecho no es una disciplina estática, una colección de normas muertas en un libro. Es una entidad viva, mutable, que respira y se adapta a la compleja y a menudo caótica realidad humana. En este contexto, la enseñanza tradicional del derecho, centrada en la memorización de códigos y la recitación de artículos, si bien tiene su lugar en la formación de una base de conocimiento, se revela cada vez más insuficiente para preparar a los futuros juristas para los desafíos del siglo XXI. Es por ello que, con una convicción que emana de años de docencia y de observación atenta de la evolución del panorama jurídico el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aplicado a los proyectos jurídicos, no solo es "bueno" para el aprendizaje del derecho, sino que se perfila como una metodología esencial, casi diría indispensable, para forjar abogados competentes, éticos y verdaderamente preparados para la práctica profesional.

El derecho no se debe limitar a lo puramente teórico, sino que también es una habilidad. El aprendizaje tradicional del derecho se ha cimentado históricamente en la transmisión de conocimiento. Se espera que el estudiante absorba teorías, principios, precedentes y legislación. Sin embargo, ¿Es el derecho solo un conjunto de datos que deben ser

almacenados? Si bien el dominio de la teoría es incuestionable, la práctica jurídica exige mucho más que la mera erudición. Requiere la capacidad de analizar, sintetizar, argumentar, negociar, redactar y resolver problemas complejos en situaciones a menudo ambiguas y con plazos ajustados. Estas son habilidades, no solo conceptos. Y como toda habilidad, se desarrollan a través de la práctica, la repetición y la confrontación con escenarios reales o simulados.

Como indica SARMIENTO el modelo ABP, en su esencia, transforma al estudiante de un receptor pasivo de información a un agente activo de su propio aprendizaje. En lugar de simplemente leer sobre contratos, el estudiante redacta uno. En lugar de estudiar la teoría del litigio, el estudiante prepara una demanda o una contestación. Esta inmersión activa es lo que permite la internalización profunda del conocimiento, y no solo su memorización superficial. Se aprende haciendo, y en el derecho, donde la aplicación práctica es la piedra angular, esta metodología cobra un valor incalculable.

Este tipo de metodología aplicada al derecho, permite desarrollar tanto un pensamiento jurídico crítico como la resolución de problemas. Uno de los pilares del ABP es la presentación de un problema o desafío complejo y abierto, que requiere que los estudiantes investiguen, analicen y propongan soluciones. En el ámbito jurídico, esto se traduce en la exposición a casos prácticos, simulaciones de juicios, elaboración de dictámenes o la formulación de propuestas legislativas. A diferencia de los ejercicios de libro de texto con respuestas predefinidas, los proyectos jurídicos basados en ABP rara vez tienen una única solución correcta. Esto obliga a los estudiantes a:

- Identificar las cuestiones jurídicas relevantes: En un escenario real, las cuestiones no están siempre claramente etiquetadas. Los estudiantes deben aprender a desentrañar los hechos, identificar los puntos de conflicto y determinar qué normas o principios son aplicables.
- Investigar y seleccionar fuentes de derecho: Más allá del manual de la asignatura, los estudiantes deben buscar jurisprudencia, doctrina, legislación y otros recursos relevantes, aprendiendo a discernir la fiabilidad y la pertinencia de la información.

- Analizar críticamente la información: No basta con encontrar la ley; hay que interpretarla, contextualizarla y aplicarla a los hechos específicos del caso, considerando posibles argumentos a favor y en contra.
- Formular argumentos jurídicos sólidos: Los estudiantes aprenden a construir una lógica argumentativa coherente y persuasiva, sustentada en el derecho y en los hechos.
- Evaluar diferentes perspectivas: Un buen jurista entiende que cada caso tiene múltiples facetas y que las partes involucradas tienen intereses y argumentos distintos. El ABP fomenta esta comprensión al obligar a los estudiantes a considerar las posiciones opuestas.

Durante este proceso se forja el pensamiento jurídico crítico, una habilidad que trasciende la mera memorización y que es fundamental para la práctica profesional.

También mediante esta metodología se fomenta el trabajo colaborativo y las habilidades de comunicación. La práctica del derecho, en la vasta mayoría de los casos, no es una actividad solitaria. Abogados colaboran con colegas, peritos, clientes, personal de apoyo y, en el ámbito judicial, interactúan con jueces, fiscales y otras partes. El ABP, al estructurar los proyectos en equipos, replica esta realidad profesional. Los estudiantes aprenden a:

- Asignar roles y responsabilidades: Dentro de un equipo, cada miembro aporta sus fortalezas y se responsabiliza de tareas específicas.
- Comunicarse eficazmente: La necesidad de coordinar esfuerzos, compartir información, debatir ideas y llegar a consensos obliga a los estudiantes a desarrollar habilidades de comunicación verbal y escrita.
- Negociar y resolver conflictos internos: Como en cualquier equipo, pueden surgir desacuerdos. El ABP brinda la oportunidad de practicar la negociación y la resolución constructiva de conflictos.
- Aprender de y con sus compañeros: La diversidad de perspectivas y enfoques en un equipo enriquece el proceso de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes se beneficien de las fortalezas de sus colegas.

Además del trabajo interno del equipo, muchos proyectos jurídicos culminan en una presentación, un informe escrito o un simulacro de juicio. Esto obliga a los estudiantes a comunicar sus hallazgos y argumentos de manera clara, concisa y persuasiva, habilidades que son absolutamente cruciales para cualquier jurista. La capacidad de articular ideas complejas de forma accesible es tan importante como el dominio del contenido jurídico.

El derecho es flexible y el jurista moderno debe poder adaptarse. El panorama jurídico está en constante evolución. Nuevas tecnologías, cambios sociales y económicos, y la globalización presentan desafíos legales inéditos. Un abogado que solo sabe aplicar leyes antiguas a problemas antiguos está condenado a la obsolescencia. El ABP, por su naturaleza, prepara a los estudiantes para la flexibilidad y la adaptabilidad.

Al enfrentarse a problemas que no tienen una solución obvia y que requieren investigación y creatividad, los estudiantes desarrollan la capacidad de:

- Pensar de forma innovadora: Más allá de la aplicación literal de la ley, aprenden a buscar soluciones creativas y a adaptar los principios jurídicos a nuevas circunstancias.
- Investigar de forma autónoma: La dependencia del profesor disminuye, y el estudiante se convierte en un investigador independiente, capaz de navegar por vastas cantidades de información y de identificar lo relevante.
- Aprender continuamente: El mundo jurídico exige un aprendizaje perpetuo. El ABP inculca la curiosidad intelectual y la autodisciplina necesarias para mantenerse actualizado a lo largo de toda la carrera profesional.

Estas son las habilidades de los juristas del futuro, aquellos que no solo conocen el derecho, sino que saben cómo aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio.

Por último, es importante destacar que la adopción del ABP en la enseñanza del derecho no está exenta de desafíos. Requiere una planificación cuidadosa, recursos adecuados y una reorientación del rol del profesor y número de adecuado de alumnos en clase. El docente ya no es

solo un dispensador de conocimiento, sino un facilitador, un guía y un mentor. Debe estar preparado para:

- Diseñar proyectos auténticos y relevantes: Los casos deben ser realistas y atractivos para los estudiantes.
- Proveer una retroalimentación constructiva: La retroalimentación oportuna y específica es crucial para el crecimiento de los estudiantes.
- Gestionar la dinámica de equipos: Es fundamental enseñar a los estudiantes a trabajar eficazmente en grupo y a resolver sus propios conflictos.
- Evaluar de manera holística: La evaluación debe ir más allá de la memorización y medir el desarrollo de habilidades, el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas.

La inversión en esta metodología es significativa, pero los beneficios a largo plazo, tanto para los estudiantes como para la profesión jurídica en su conjunto, superan con creces los costes.

En definitiva, la pregunta no es si el aprendizaje del derecho a través de proyectos jurídicos siguiendo el modelo ABP es "bueno", sino si podemos permitirnos el lujo de no adoptarlo como una piedra angular de nuestra pedagogía jurídica. Estamos formando a los profesionales que defenderán los derechos, resolverán los conflictos y darán forma a la justicia en las décadas venideras. Necesitan mucho más que un conocimiento enciclopédico de las leyes. Necesitan ser pensadores críticos, comunicadores eficaces, colaboradores empáticos y solucionadores de problemas innovadores.

El ABP, al sumergir a los estudiantes en la complejidad y la riqueza de la práctica jurídica desde el inicio de su formación, les proporciona las herramientas, las habilidades y la mentalidad necesarias para prosperar en un entorno profesional exigente y en constante evolución. No se trata solo de enseñar derecho, sino de enseñar a ser jurista. Y en ese noble propósito, el aprendizaje basado en proyectos se revela no como una

moda pedagógica, sino como una necesidad imperiosa y una promesa de un futuro jurídico más competente, ético y justo.

El aprendizaje basado en proyectos no es simplemente una tendencia; es una respuesta necesaria a las demandas de la profesión legal moderna. Les equipará no solo con el conocimiento, sino con las herramientas y la mentalidad para enfrentar cualquier desafío que se les presente en su trayectoria profesional. Al adoptar el ABP, no solo están aprendiendo derecho; están convirtiéndose en abogados desde el primer día.

Así que, es importante abrazar esta metodología. No solo les brindará un conocimiento más profundo y duradero a los alumnos, sino que los transformará en los profesionales del derecho que el mundo, hoy más que nunca, necesita desesperadamente.

8. REFERENCIAS

- Acuña Sarmiento, J. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Gestión Competitividad E Innovación*, 5(2), 145-162.
- Barrows H.S. (1986) A Taxonomy of problem-based learning methods, *Medical Education*, 20/6, pp481-486.
- Boud D. (1985). “Problem-based Learning in Perspective”, en Boud (ed.) *Problem-based Learning in Education for the Professions*. Sidney: Higher Education Research and Development Society of Australasia p.15-16.
- Gonzales, G. (2007). Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización. *Derecho PUCP. Vol.60*. Lima: Fondo Editorial PUCP. pp. 51-96.
- Moreno B., (2024) Metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho: a la vanguardia de la educación jurídica, p.94 y ss.
- Rocha, E 2017, El método ABP y la clínica procesal en la enseñanza del derecho. En D Angeles (ed.), *Enfoques en investigación e innovación en Educación: Vol. 2. Prácticas educativas digitales, pedagogía y curriculum*. 1 ed., vol. 2, 8, Monterrey, México, pp. 118-130.
- Ruiz, M., (2009) *¿Cómo evaluar el domino de competencias?* México: Ed. Trillas.

BLOQUE II.

DERECHO PÚBLICO

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y REDES SOCIALES EN EL DERECHO CONSTITUCIONAL Y LA CIENCIA POLÍTICA

MIGUEL ÁNGEL GARCÍA TORRES
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de derecho constitucional es referirse a una de las especialidades de la rama jurídica más sensibles, totalmente relacionada con el funcionamiento del sistema político de un país. Más acentuado es este aspecto cuando la materia a tratar es la ciencia política, que viene a ser el deslinde de la antigua especialidad del Derecho Político del plan de estudios que se estudiaba décadas atrás en las Ciencias Jurídicas.

El contenido de estas asignaturas, al contrario que otras en las que se aprecian aspectos más privatistas o que no necesitan estar a la orden del día, es la importancia de la actualidad, tanto política como social y jurídica.

Por ello, es necesario aprender y aprehender el contenido de estas materias de forma teórica, como es lógico, ya que no se debe olvidar el derecho positivo y las teorías políticas a la hora de afrontar y entender lo que se está abordando, para luego continuar y trasladar ese contenido a asignaturas de relación similar dentro del derecho público, pero también de forma práctica, a través de distintos mecanismos que permitan al alumnado plasmar todo ese contenido teórico en términos más realistas y pragmáticos.

En este artículo se pretende reflejar una de las formas prácticas e innovadoras en el contenido de este tipo de disciplinas de carácter político, como es la utilización de medios de comunicación tradicionales y redes sociales para el aprendizaje de estas. El objeto de esta práctica es la lectura de noticias de actualidad política que puedan ponerse en conexión

con el contenido básico de las asignaturas que en ese momento se estén cursando, de tal forma que el alumno sea capaz de entender, así, el porqué de ciertos tipos de actuaciones y movimientos jurídico-políticos, a la vez de que sea consciente, como objetivo final pero esencial, de la importancia de la información veraz de los medios de comunicación tradicionales, de la prensa objetiva y no intoxicada por noticias *fake*.

1.1. PLAN DE ESTUDIOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL²¹

Realizando un examen exhaustivo a las asignaturas que ofrece el área de Derecho Constitucional, área y especialidad dentro del Derecho Público del Estado que se ofrece en los planes de estudio del grado en Derecho, Gestión y Administración Pública, Criminología, Ciencias Políticas y Ciencias de la Información, entre otros, se puede apreciar cómo para su elaboración se divide en las partes principales del texto constitucional. Estas partes son²²:

- Parte dogmática: en ella se estudian los valores sobre los que se asienta el Estado de derecho (legalidad, jerarquía normativa, publicidad de las normas, seguridad jurídica, entre otras²³), así como los derechos, libertades y deberes de todos los ciudadanos (Título I de la Constitución), así como la garantía de los mismos. En definitiva, solo se contiene el Título Preliminar y el Título I, pero siendo éste último un extenso catálogo de derechos constitucionales.
- Parte orgánica: el resto de los títulos de la Constitución (título II al X) versan sobre los órganos e instituciones constitucionales del Estado, la distribución territorial del poder y la reforma constitucional. Es, en definitiva, la parte que estudia la forma política del Estado español y todo lo que lo sustenta.

²¹ Obtenido a través del Plan de Estudios de Derecho Constitucional del grado en Derecho de la Universidad de Sevilla, curso 2024/2025.

²² ZAPATA CRUZ, J.C. (2017): “Lo dogmático y lo orgánico en la Constitución”, Estudios de Maestría en Derecho Constitucional y Amparo.

²³ Artículo 9 CE.

Hay Universidades Públicas que dividen estas dos partes en dos asignaturas. Sin embargo, hay planes de estudio más específicos, u otros que dividen el Derecho Constitucional en tres asignaturas, dejando una de ellas para el estudio de la Teoría de la Constitución y/o el Sistema de Fuentes.

1.2. PLAN DE ESTUDIOS DE CIENCIA POLÍTICA²⁴

En esta asignatura, se trata de proveer a los alumnos de instrumentos conceptuales y analíticos con los que aproximarse de forma racional, lógica y crítica a la comprensión de la política como actividad compleja y bidireccional, que interrelaciona sociedad y Estado, con particular atención al sistema político democrático y a la propia calidad de la democracia.

Esto, *grosso modo*, es un temario que ofrece pinceladas sobre la mayor parte de los aspectos que se estudian en el grado en Ciencias Políticas de cualquier universidad. Así, puede estudiarse:

- Teorías políticas y la forma del poder
- Los tipos de Estados y conceptos como nación o soberanía
- Representación política
- Comunicación política
- Sistemas electorales
- El sistema de partidos

Como se puede apreciar, tanto en el Derecho Constitucional, que se acerca a la rama más jurídica, como en la Ciencia Política, que lo estudia de forma más teórica, se estudia el poder, el sistema político y todos los elementos esenciales para comprender el funcionamiento del día a día de todo lo que afecta a los ciudadanos. Por este motivo, continuaremos analizando a lo largo del artículo el objetivo mencionado *supra*, como es la herramienta de los medios de comunicación y las redes sociales para el aprendizaje de estas asignaturas, siendo además éstas

²⁴ Dada la extensión en el plan de estudios del grado en Ciencias Políticas, se analizará la asignatura de Ciencia Política estudiada en el grado en Derecho de la Universidad de Málaga (curso 2024/2025).

últimas un medio con el que las nuevas generaciones están totalmente familiarizadas.

2. OBJETIVOS

2.1. ENTENDER EL ROL QUE JUEGAN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Como ya se ha mencionado, el fin es tratar de observar la importancia que tienen los medios de comunicación tradicionales para comprender el contenido que ofrece la disciplina del derecho constitucional y la ciencia política.

Esto no es algo totalmente innovador, pues hace años se acuñó el término Educación en Medios de Comunicación (EMC). No obstante, mientras en países anglosajones es algo en lo que se ha avanzado mucho, e incluso está completamente normalizado en los planes de estudio, en España la situación es más precaria y la experiencia es escasa como para entrar en una fase de revisión generalizada²⁵.

Por ello, esto anima más a que los medios de comunicación jueguen un papel importante en la enseñanza de asignaturas con este contenido, ya que el contenido de carácter político suele ser el más abundante, y así está siendo cada vez más en redes sociales como X, TikTok, Instagram e incluso Telegram.

2.2. OBSERVAR LA DIFERENCIA ENTRE NOTICIAS POR MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y NOTICIAS DE REDES SOCIALES

Este objetivo es esencial. En la sociedad actual, y especialmente en los jóvenes, se observa la enorme desinformación que encuentran a través de las redes sociales. Tres de cada cuatro jóvenes en la Unión Europea (UE) consideran que han estado expuestos a contenidos desinformativos en los últimos siete días²⁶. En el caso español, un 88% de los encuestados cree haber estado expuesto a dicha desinformación. La

²⁵ TUCHO, F. (2004): *Educación en medios de comunicación y democracia: retos y propuestas para una sociedad en transformación*, Congreso Internacional de Comunicación-IAMCR: "Comunicación y Democracia: perspectivas para un nuevo mundo".

²⁶ Parlamento Europeo (2024): *Encuesta sobre Juventud: Eurobarómetro*. Documento disponible en línea: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3181>

encuesta del Eurobarómetro afirma que los jóvenes suelen informarse a través de redes sociales como las mencionadas anteriormente, como podrían ser Instagram o TikTok. La mayor parte de ellos, al ser preguntados por su fuente de información de actualidad política, afirman que su principal recurso son las redes sociales.

Por ello, se pretende diferenciar no solo la diferencia entre noticias de distintos medios de comunicación, sino también entre una noticia de un medio de comunicación tradicional y su traslación en cualquiera de las redes sociales mencionadas.

2.3. IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN EL CONOCIMIENTO DE LAS NOTICIAS ACTUALIDAD POLÍTICA

Y, por último, y a colación de lo mencionado en los dos objetivos anteriores, se pretende analizar de qué forma las redes sociales pueden ayudar eficazmente a entender materias propias del Derecho Constitucional y la Ciencia Política o provocan, por el contrario, una manipulación a la sociedad y contribuyen a polarizarla.

Es evidente que la comunicación y la política tienen un vínculo estrecho, pero dicho vínculo ha realizado un movimiento desde los medios de comunicación hacia las redes sociales. Así pues, el campo de la comunicación política ha experimentado una potente redefinición ligada a los avances tecnológicos. La aparición de internet, y especialmente de las redes sociales, han impulsado la creación de un nuevo escenario comunicativo en el que se rompe el monopolio que poseían las élites políticas y periodísticas, y se cede a los ciudadanos un papel preferente dentro del proceso comunicativo²⁷. Sin embargo, sobre las redes sociales no existe un control tan exhaustivo como el que se le impone a las redes sociales. El artículo 20 de la Constitución Española ampara y protege el derecho a la comunicación y a expresar y difundir libremente los pensamientos; eso sí, de forma veraz, honesta y leal. El requisito de la veracidad puede ser analizado según se trate del derecho al honor o el derecho a la intimidad. La veracidad puede funcionar como causa legitimadora de las intromisiones en el honor, mientras que, en el

²⁷ McNair, B. (2006). *Cultural chaos. Journalism, news and power in a globalised world*, Londres: Routledge.

derecho a la intimidad, esa veracidad es presupuesto necesario para que la intromisión se produzca. Se puede por tanto afirmar que, la legitimidad de las intromisiones en la intimidad de las personas se debe a la relevancia pública del hecho divulgado, es decir su comunicación debe ser justificada en función del interés público del asunto del que se informa y no solo por el hecho de que los datos sean veraces²⁸.

Por ello, y dado el blindaje superior al que están sometidos los medios de comunicación, el contraste será esencial para conocer en qué medida las redes sociales pueden llegar a manipular la realidad política.

3. METODOLOGÍA

Una vez analizados todos estos objetivos, se hace necesario establecer una metodología de carácter práctico, que permita conocer casos reales por parte del alumnado.

En primer lugar, se hará una aproximación teórica sobre el rol que juegan los medios de comunicación en la recepción de noticias políticas. Para ello, se analizarán todos los elementos necesarios para conocer el artículo 20 del texto constitucional, el cual menciona expresamente que:

Se reconocen y protegen los derechos:

- a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.
- b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.
- c) A la libertad de cátedra.
- d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

²⁸ LÓPEZ DE LERMA GALÁN. J. (2018): El derecho a recibir información veraz en el sistema constitucional. El ejercicio profesional del periodismo como garantía democrática, Revista de Derecho Público, pág. 440.

El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa.

La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España.

Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.

Sólo podrá acordarse el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información en virtud de resolución judicial.

Por tanto, se analizarán leyes, sentencias, textos doctrinales y todo tipo de material que permita un acercamiento a lo que se entiende por libertad de expresión e información, principalmente.

Una vez se ha entablado el marco teórico, comienza la parte práctica de esta metodología de innovación docente. Se realizará una comparación entre la misma noticia, pero a través de distintos medios de comunicación, para comprobar el sesgo ideológico de cada uno de ellos.

Por ejemplo, se escogerá una noticia relacionada con el sistema político de España, y se comprobará la redacción que realizan dos medios distintos, como podrían ser los periódicos *El Mundo* y *El País*.

Una vez realizada tal comparación, se pasará a la segunda: la de una noticia de un medio de comunicación tradicional con noticias de medios que pertenecen a redes sociales, o incluso la extracción de posts que tratan de explicar una noticia de una forma ciertamente manipuladora. En definitiva, el análisis de noticias en redes sociales por fuentes no oficiales y su contraste con medios de comunicación oficiales. A diferencia de una y otra, las redes sociales aportan una inmediatez de lo que

está aconteciendo, lo que no ocurre cuando un medio tradicional como la televisión o la radio da a conocer un hecho social²⁹.

Empero, más allá de las noticias que puedan analizarse sea desde los medios de comunicación tradicionales o desde las redes sociales, es necesario enseñar algo: la lectura de los boletines oficiales, especialmente, del Boletín Oficial del Estado (BOE). En ellos, se encuentra toda la producción normativa, todas las disposiciones oficiales de España y es, en definitiva, una herramienta esencial no solo para profesionales, sino también para toda la ciudadanía que deban conocer sus derechos, obligaciones y por ser la fuente oficial y auténtica, por lo que es la fuente de información más confiable y válida, mucho más que los medios de comunicación y las redes sociales.

Uno de los ejemplos prácticos que podría realizarse en cualquier clase de una asignatura de este contenido sería el siguiente: leer una noticia por parte de un alumno o alumna de un medio de comunicación, a otro de otro medio, a un tercer alumno o alumna de redes sociales y a un último alumno que trate de buscarlo en el Boletín Oficial del Estado³⁰. De esta forma, se podrían confrontar posturas, apreciar el grado de objetividad o subjetividad de cada noticia.

4. RESULTADOS

Con toda esta metodología explicada, se tratará de buscar unos resultados que ayuden al conocimiento práctico y no solo teórico de estas ramas de conocimiento.

En primer lugar, visibilizando a los medios de comunicación como transmisores de la realidad política de nuestro país: una realidad muy

²⁹ Cuestas Zegarra, A.Z. (2024). De los Medios Tradicionales a las Redes Sociales: Preferencia del Consumo de Noticias en los Jóvenes, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, pág. 10510.

³⁰ O. cualquier otro Boletín Oficial (Comunidad Autónoma o Provincia) en función del tipo de noticia que se trate.

asociada con la materia que está siendo objeto de estudio y enseñanza, y que por ello se deben de revisar de forma periódica.

Por otro lado, y dado que estamos en la era de la tecnología, concienciando sobre noticias políticas publicadas en redes sociales como X, TikTok, Facebook o Instagram que, en ciertas ocasiones, intoxican el panorama político y no deja ver la realidad política.

Y en último lugar, y no por ello menos importante, acercar a toda persona que entre en materia con esta disciplina a conocer lo que sucede en su entorno, y acercar a alumnos y ciudadanos en general al conocimiento de la actualidad política, pues al fin y al cabo afecta a todos y cada uno de ellos.

5. DISCUSIÓN

Distintas incógnitas pueden plantearse a lo largo de este artículo, por lo que se abra un debate que plantee distintas incógnitas. ¿Por qué es importante la lectura de la prensa diaria para el aprendizaje del derecho constitucional o la ciencia política? ¿Es realmente efectivo?

Por otro lado, ¿de qué forma podemos saber cuáles son los medios de comunicación más fiables?

¿Están las redes sociales perjudicando a los medios de comunicación tradicionales e intoxicando a la sociedad con noticias *fake*³¹? ¿Puede esto llegar a afectar en el conocimiento de asignaturas clave dentro de las Ciencias Jurídicas?

6. CONCLUSIONES

En una sociedad intoxicada por las redes sociales y la desinformación, es esencial ayudar al alumnado a conocer el sistema político español (o de cualquier país) de una forma totalmente objetiva y fiable, con

³¹ El Parlamento Europeo elaboró un documento sobre la detección de este tipo de noticias, las cuales llevan a la desinformación: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/599386/EPRS_ATA\(2017\)599386_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/599386/EPRS_ATA(2017)599386_ES.pdf)

información veraz. Por ello, los medios de comunicación tradicionales no pueden ni deben perderse, especialmente por los jóvenes, los cuales cada vez se sienten más lejos de aquellos, pero afirman, como se ha mencionado supra, que están o han estado expuestos a la desinformación.

El derecho constitucional y la ciencia política son materias que están a la orden del día, social y políticamente, y no basta con el estudio teórico del contenido de dichas materias; es necesario relacionarlo con la actualidad política, de tal forma que entiendan y relacionen todos los conceptos aprendidos y les sirva como apoyo para comprender el estudio.

En definitiva, los medios de comunicación y las redes sociales pueden ser una herramienta muy eficaz de enseñanza en el derecho constitucional y la ciencia política, así como los Boletines Oficiales mencionados, pues en ellos se plasman todas las fuentes legales, normas y disposiciones de una localidad, provincia, comunidad autónoma o del propio Estado. Con ellas, se fomenta y se hace, además, atractiva esta materia para el alumnado que deba cursarlas.

La idea de este artículo surgió gracias al Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Jaén, y uno de los grandes maestros de la materia, D. Gerardo Ruíz-Rico Ruíz. Simplemente le pregunté acerca de su forma de enseñar Derecho Constitucional a sus alumnos, a lo que me contestó con esta ocurrencia: únicamente les pido que me traigan una noticia de actualidad política, y sepan relacionarla con el contenido de la asignatura que se está cursando. Este capítulo de investigación se ha desarrollado con la intención de aportar esta idea para todos aquellos profesionales que se dedican a impartir estas materias. Por tanto, gracias a Gerardo por esta magnífica idea que, casualmente, decidí plasmar unos meses más tarde desde esa conversación.

Con este proyecto, espero que, entre todos, podamos ayudar a formar a jóvenes y estudiantes de grados de las Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas en el consenso, la sensatez y la búsqueda de información veraz que pueda proporcionarles una visión objetiva y un espíritu crítico.

8. REFERENCIAS

- Cuestas Zegarra, A.Z. (2024). *De los Medios Tradicionales a las Redes Sociales: Preferencia del Consumo de Noticias en los Jóvenes*, Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.
- López de Lerma Galán, J. (2018). *El derecho a recibir información veraz en el sistema constitucional. El ejercicio profesional del periodismo como garantía democrática*, Estudios de Deusto, 435-459.
- McNair, B. (2006). *Cultural chaos. Journalism, news and power in a globalized world*, Londres: Routledge.
- Parlamento Europeo (2024). *Encuesta sobre la juventud*, Eurobarómetro.
- Zapata Cruz, J.C. (2017). *Lo dogmático y lo orgánico de la Constitución*, Estudios de Maestría en Derecho Constitucional y Amparo.

LA INTERSECCIONALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICA

ROCÍO MEDINA MARTÍN

Universidad Autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de revisión y reflexión teórica que se presenta es producto de mi trayectoria académica y docente de casi 20 años en Áreas de Filosofía del Derecho de diferentes Facultades de Derecho en el estado español. Con un enfoque centrado en los derechos humanos, la inter/transculturalidad y, particularmente, las epistemologías feministas decoloniales, se aborda la interseccionalidad como una herramienta teórico-política fundamental para repensar la enseñanza del derecho desde un lugar más inclusivo, crítico y transformador.

La enseñanza del derecho ha estado históricamente atravesada por concepciones tradicionales que han privilegiado una visión formalista, racionalista y androcéntrica del conocimiento jurídico, y configurada desde una perspectiva homogénea, universalista y pretendidamente neutral. En contraste, las propuestas críticas, especialmente las que emergen desde los feminismos, el pensamiento decolonial y las pedagogías emancipadoras, han denunciado los límites de ese modelo.

En el ámbito de la enseñanza del derecho, esta perspectiva resulta fundamental para repensar no solo qué se enseña, sino cómo se enseña, a quiénes se dirige el conocimiento jurídico y cuáles son las voces y subjetividades de derecho reconocidas y legitimadas en los procesos de formación profesional. Esta propuesta se inscribe, por tanto, en un recorrido académico y político que, desde los derechos humanos y las epistemologías feministas decoloniales, busca transformar las prácticas educativas jurídicas para visibilizar y atender la pluralidad de

subjetividades y demandas sociales que históricamente han sido marginadas o invisibilizadas.

2. OBJETIVOS

En este texto, la interseccionalidad se presenta como una herramienta clave para repensar la educación jurídica desde una mirada plural, contextual y situada. Este trabajo busca, así, ampliar una primera aproximación teórica, incorporando corrientes pedagógicas aplicadas al derecho, un análisis más detallado del concepto de BBVA, autores y autoras que han trabajado estas ideas, y debates contemporáneos que enriquecen este campo.

La interseccionalidad constituye una herramienta conceptual y política imprescindible para comprender las múltiples y complejas formas en que se entrelazan las distintas dimensiones de opresión y desigualdad, como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual, la discapacidad y otros marcadores identitarios y/o constructores de subjetividades políticas resistentes antes las desigualdades e injusticias de toda índole.

Esta propuesta, por tanto, se inscribe dentro de una corriente pedagógica crítica y transformadora que reconoce la necesidad de democratizar el conocimiento, integrar los saberes subalternos y descolonizar los planes de estudio. Desde este enfoque, el aula jurídica deja de ser un espacio de reproducción y memorización acrítica de normas y doctrinas para convertirse en un escenario de problematización, diálogo y transformación.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como objetivo desarrollar una propuesta integral que articule la interseccionalidad con la enseñanza del derecho, desde una mirada crítica, feminista y decolonial. A partir del rastreo documental y bibliográfico, a lo largo del texto se abordarán algunas de las críticas más relevantes a las formas pedagógicas de enseñanza del derecho y al modelo del sujeto jurídico tradicional, el origen y desarrollo del concepto de interseccionalidad, su aplicación en el campo jurídico, las críticas a las corrientes pedagógicas críticas que sustentan esta

propuesta, y finalmente una serie de estrategias para implementar la interseccionalidad en el currículum y la praxis docente.

4. RESULTADOS

La Interseccionalidad como propuesta teórica-política y metodológica

Como es sabido, tanto los estudios marxistas y feministas como los estudios decoloniales han desvelado que tras la pretendida neutralidad del derecho se ha ocultado, en realidad, una estructura profundamente sesgada que privilegia una visión androcéntrica, eurocéntrica, clasista y heteronormativa del conocimiento jurídico (Medina Martín, 2022 y 2023). En este contexto, la interseccionalidad aparece como una herramienta epistemológica, metodológica y política clave para deconstruir y reconfigurar las prácticas pedagógicas en el ámbito jurídico.

En su dimensión de proyecto teórico-político, la interseccionalidad se gesta al interior del feminismo crítico. Aunque suele situarse a Kimberlé Crenshaw como punto de partida, al haber acuñado el término a finales de los años 80, esta noción ya venía desarrollándose en las praxis políticas y teóricas de los feminismos de la mal llamada -por eurocéntrica- “Tercera ola” del feminismo. Estos feminismos pusieron en cuestión la episteme de la “Segunda ola”, la cual, en todas sus corrientes políticas, centraba su análisis exclusivamente en la diferencia sexual, invisibilizando otras dimensiones como la raza, la clase, la orientación y/o identidad sexual, la procedencia geográfica o el estatus migratorio, entre otras muchas variables posibles al interior del pensamiento político feminista.

Las feministas negras, chicanas, lesbianas y del Tercer Mundo, entre otras, comenzaron a mostrar cómo el sujeto político del feminismo dominante - mujer blanca, urbana y de clase media- no representaba la diversidad de experiencias de opresión experimentadas por las mujeres en su diversidad. Este planteamiento amplió el horizonte de análisis y permitió repensar las identidades y las demandas jurídicas y sociales como múltiples, interactivas y situadas. Desde ahí, la interseccionalidad se consolida como una herramienta que no suma ni yuxtapone categorías, sino que permite comprender las dinámicas complejas

interacciones entre los sistemas de dominación de manera situada (Medina Martín, 2013 y 2014).

La interseccionalidad tiene sus raíces en una genealogía de pensamiento crítico desarrollada por intelectuales y activistas como Angela Davis (1981), Audre Lorde (1984), bell hooks (1994), Patricia Hill Collins (2000) y Gloria Anzaldúa (1987), quienes denunciaron la parcialidad del feminismo blanco, de clase media, occidental, por invisibilizar las experiencias de mujeres racializadas, migrantes, lesbianas, indígenas y otras subjetividades subalternizadas.

Esta tradición crítica ha sido fundamental para visibilizar las articulaciones entre sistemas de opresión, así como para construir espacios de enunciación y resistencia desde los márgenes. Mohanty (1988), por ejemplo, advierte sobre la construcción del “Tercer Mundo” en el discurso feminista occidental como una categoría homogénea y carente de agencia, cuestionando el universalismo de las teorías feministas dominantes.

Por su parte, María Lugones (2008) incorpora el análisis de la colonialidad del poder en el estudio de las opresiones múltiples, y propone una crítica al sistema moderno/colonial de género como una estructura impuesta por el colonialismo europeo, que destruyó las formas comunitarias e interdependientes de las relaciones de género en muchas culturas indígenas. Esta mirada permite vincular la interseccionalidad con una crítica más profunda a las lógicas eurocentradas que organizan no sólo el derecho, sino el conocimiento en general.

Críticas pedagógicas en la enseñanza del Derecho

La enseñanza tradicional del derecho ha estado influenciada por enfoques doctrinarios y tecnocráticos, centrados en la transmisión de normas y principios considerados objetivos, neutrales y universales; y ha sido ampliamente criticada por su carácter dogmático, autoritario y despolitizado.

Este paradigma positivista ha reproducido una forma de enseñanza bancaria -siguiendo la expresión de Paulo Freire (1970) - donde el estudiantado es concebido como receptor pasivo de conocimientos y no como sujeto activo del aprendizaje. En este modelo bancario la persona docente el docente “deposita” conocimientos en un estudiantado

pasivo. Este modelo no solo es ineficaz para formar profesionales comprometidos, sino que además reproduce las estructuras de dominación del propio sistema jurídico.

Paulo Freire propuso, alternativamente, una “Pedagogía del oprimido” basada en el diálogo, la concientización y la transformación de la realidad. Su propuesta ha sido retomada por numerosas corrientes pedagógicas críticas que buscan una educación liberadora, participativa y situada en contextos concretos.

En el campo jurídico, autores como Duncan Kennedy (1982) y David Kennedy (1997) han cuestionado la supuesta neutralidad del derecho y han promovido una enseñanza que incluya el análisis crítico de las normas, doctrinas y prácticas judiciales. Por su parte, Roberto Gargarella (2013) han criticado el formalismo legal y han abogado por una enseñanza que incorpore el análisis histórico, político y económico del derecho. La pedagogía jurídica crítica propone examinar el derecho como producto histórico y social, atravesado por relaciones de poder y conflictos ideológicos. Asimismo, desde América Latina, la propuesta de una educación jurídica popular también ha tenido eco, especialmente en contextos de formación de operadores comunitarios y personas defensoras de derechos humanos.

La pedagogía feminista, por su parte, enfatiza la necesidad de incluir las experiencias y saberes de mujeres y otras identidades marginadas y subjetividades feminizadas como fuente legítima de conocimiento. bell hooks (1994) plantea una “educación como práctica de la libertad”, que se basa en el amor, el respeto y la construcción colectiva del saber. Para ella, enseñar es un acto profundamente político que debe estar al servicio de la emancipación.

Desde la perspectiva decolonial, se ha señalado la necesidad de descolonizar los planes de estudio, los métodos de evaluación, los lenguajes y las formas de autoridad en el aula. Esto implica reconocer las múltiples formas de saber que han sido históricamente excluidas por la matriz colonial de poder, y abrir espacios para los conocimientos indígenas, afrodescendientes, campesinos y populares (Quijano, 2000; Walsh, 2009).

Aplicar la interseccionalidad en la enseñanza del derecho requiere, por tanto, transformar no solo los contenidos curriculares, sino también las dinámicas pedagógicas, las relaciones de poder en el aula y las formas de evaluar el aprendizaje. La articulación docencia-investigación-extensión propuesta por Medici (2018) se enmarca dentro de una pedagogía crítica basada en el diálogo, la concientización y la praxis social, reconociendo la urgencia de transformar la enseñanza del Derecho desde una perspectiva situada. Este enfoque se alinea con las corrientes feministas de bell hooks (1994) y Freire (1970), reformulando la autoridad docente.

El sujeto jurídico: crítica al paradigma del BBVA

El acrónimo "BBVA", que corresponde a Banco Bilbao Vizcaya Argentaria, ha sido objeto de análisis crítico en estudios de género, raza y clase social. En este contexto, se ha interpretado como un símbolo de la figura hegemónica del "blanco, burgués, varón y adulto" (BBVA), un estereotipo que representa la norma dominante en las estructuras de poder y privilegio. Desde el punto de vista jurídico remite a una construcción hegemónica del sujeto jurídico y político moderno, aparentemente neutral y abstracto, típico del pensamiento político liberal. Este arquetipo se consolidó en la modernidad occidental como el único referente válido de racionalidad, ciudadanía y titularidad de derechos. La crítica a las limitaciones de esta conceptualización ha sido abordada por diversas autoras desde diferentes perspectivas.

El término "BBVA" alude a una representación de las estructuras de poder que perpetúan la supremacía blanca, masculina, adulta y burguesa en diversas instituciones, incluidas las financieras. Este enfoque, que permite cuestionar y analizar críticamente las dinámicas de poder y privilegio en la sociedad contemporánea, ha sido utilizado en la economía feminista, especialmente por la economista española María José Capellín. En mayo de 2005, durante un seminario organizado por colectivos de mujeres y sindicatos en Bilbao, Capellín empleó este término para describir al sujeto hegemónico en la modernidad capitalista. Posteriormente, otras autoras de la economía feminista han retomado y ampliado este concepto. Amaia Pérez Orozco, en su obra *Subversión*

feminista de la economía (2014), utiliza el término "BBVAh" (añadiendo la "h" de heterosexual) para referirse al sujeto normativo que define la vida misma en el contexto del conflicto capital-vida. Además, en el artículo "Repensando la economía feminista desde las propuestas de(s)coloniales" (Agenjo, 2021) se menciona que la economía moderna ha estado históricamente centrada en un sujeto particular: el blanco, burgués, varón, adulto y heterosexual, que se ha considerado el centro del saber y el único objeto de estudio posible.

Este paradigma moderno del sujeto jurídico del BBVA ha sido desmontado por múltiples corrientes críticas en el ámbito del derecho y las teorías de la justicia, que muestran su carácter excluyente y su rol en la reproducción de desigualdades estructurales (Fraser, 1997; Butler, 1990; Young, 1990; Povinelli, 2011). Judith Butler (1990) plantea que la normatividad de género en el derecho no solo excluye identidades no conformes, sino que produce activamente sujetos marginales al establecer lo que cuenta como una vida legítima. Iris Marion Young (1990), desde una perspectiva de justicia de la diferencia, argumenta que el modelo liberal de ciudadanía se basa en la homogeneización y abstracción del sujeto, lo cual silencia las demandas particulares de los grupos oprimidos.

Nancy Fraser (1997), por su parte, distingue entre tres dimensiones de la justicia —redistribución, reconocimiento y representación— que deben articularse para construir una sociedad equitativa. El sujeto BBVA ignora estas dimensiones al ser construido como autónomo, racional, propietario y desarraigado de su contexto social, racial y de género.

Desde una mirada decolonial, Elizabeth Povinelli (2011) muestra cómo el liberalismo tardío continúa produciendo formas de abandono y exclusión que se legitiman mediante un discurso de derechos, manteniendo en el centro al sujeto blanco burgués como medida de lo humano. La enseñanza del derecho, al reproducir acríticamente este modelo, contribuye a legitimar y perpetuar estas exclusiones. De nuevo desde una perspectiva decolonial, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) ha cuestionado el carácter racializado del conocimiento moderno, mientras Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) ha desarrollado las nociones de racismo, sexismo y clasismo epistémicos. Por su parte, Garay Montañez y Fernández Arrillaga (2018) evidencian cómo, en los albores del

constitucionalismo, esta visión eurocéntrica se convirtió en la base de legitimación del orden jurídico, relegando a “otros grupos de gentes no occidentales” como menos humanos. Esta crítica coincide con la perspectiva decolonial que ve al sujeto jurídico tradicional como una construcción excluyente.

Rosi Braidotti (2013), por su parte, ha analizado la subjetividad posthumana y las exclusiones del sujeto humanista clásico, mientras Angela Davis (1981) ha mostrado cómo el racismo estructural se entrelaza con el sexismo en las instituciones jurídicas, Kimberlé Crenshaw (1989) ha abordado cómo el derecho invisibiliza las intersecciones de género y raza, y Rita Laura Segato (2013) ha profundizado en cómo la colonialidad del poder define jerarquías en el acceso a la ciudadanía y los derechos.

Hill Collins, una de las máximas referencias teóricas sobre la interseccionalidad, enfatiza que el paradigma del sujeto universal —adulto, blanco, burgués, varón— oculta las estructuras de poder que favorecen a este sujeto y marginalizan a otros. La interseccionalidad, entonces, no solo permite visibilizar las exclusiones que produce este modelo, sino que también obliga a repensar quiénes son los sujetos del derecho, qué voces son escuchadas en los tribunales, en los textos jurídicos y en las aulas, y cómo construir una justicia que reconozca y valore la pluralidad de subjetividades.

5. DISCUSIÓN

Interseccionalidad en la praxis docente: estrategias pedagógicas transformadoras

Desde una perspectiva docente, la interseccionalidad permite cuestionar las formas tradicionales de enseñar derecho. Invita a pensar el derecho desde las experiencias concretas de los sujetos, reconociendo que no todas las voces han sido escuchadas ni todas las agendas políticas de reclamación de derechos han sido reconocidas ni son reconocidas en las políticas legislativas y las políticas públicas. Esta mirada implica repensar los contenidos, las metodologías y los marcos conceptuales con los que trabajamos en el aula.

Como punto de partida, es necesario incorporar análisis críticos sobre categorías jurídicas vertebrales como son la discriminación directa e indirecta, añadiendo los debates sobre discriminación múltiple e interseccional, así como trabajar con materiales que permitan mapear las desigualdades sociales y las discriminaciones jurídicas según clase, raza, género, orientación sexual, estatus migratorio o ubicación territorial. Estas herramientas no solo enriquecen la formación jurídica, sino que también preparan a los futuros juristas para responder a las demandas de justicia de una sociedad profundamente diversa.

Sin embargo, la incorporación de la interseccionalidad en la enseñanza del derecho implica una reconfiguración profunda de las prácticas docentes, que vaya más allá de incluir autores diversos o añadir temas como “género” o “discriminación” como contenidos aislados en el currículum. Es necesario avanzar hacia una pedagogía interseccional que atraviese todas las dimensiones de la formación jurídica: epistemológica, metodológica, institucional y afectiva. De ahí la importancia de comprender la dimensión epistémica de la interseccionalidad (Medina Martín, 2022/23).

En primer lugar, un currículum interseccional debe repensar los programas de estudio para descentrar la mirada eurocéntrica y masculina del derecho, y dar lugar a otras formas de concebir la norma, la justicia y el conflicto. Esto implica incluir autoras y autores de distintas tradiciones culturales, territoriales y políticas, reconociendo la producción teórica de mujeres, disidencias, pueblos originarios, movimientos sociales, etc.; aun asumiendo las dificultades profundas que implican las metodologías descoloniales (Medina Martín, 2019), también en las aulas.

Además, se deben abordar los temas jurídicos desde una perspectiva situada (Haraway, 1995), preguntando: ¿A quién beneficia esta norma? ¿Qué grupos sociales quedan fuera de su alcance? ¿Qué tipo de relaciones sociales legitima? Estas preguntas permiten complejizar el análisis jurídico y vincularlo con las luchas sociales contemporáneas, convirtiendo a las universidades en espacios de acompañamiento de las luchas sociales.

Integrar la interseccionalidad implica descentrar el conocimiento jurídico blanco y eurocéntrico, incorporando perspectivas de mujeres

racializadas, disidencias sexuales, pueblos originarios y movimientos sociales —como propone Medici (2018) con una articulación transversal entre docencia, investigación y extensión.

En segundo lugar, en cuanto a las metodologías de enseñanza, desde el enfoque interseccional se promueve una metodología dialógica y participativa. El aula debe dejar de ser un espacio jerárquico para convertirse en un territorio de intercambio horizontal, donde se validen las experiencias y saberes diversos del estudiantado. El uso de estudios de caso, narrativas de vida, dramatizaciones y debates críticos puede favorecer esta apertura, cuidando con especial atención la diversidad religiosa, sexodisidente, racial o corporal, entre otras posibilidades, presente en la propia clase.

Otra estrategia es el trabajo en comunidades de aprendizaje, donde se fomente el diálogo intercultural y se privilegie el aprendizaje colectivo por sobre el rendimiento individualista. Se trata de construir una educación jurídica que forme sujetos críticos, solidarios y éticamente comprometidos. A modo de ejemplo, las metodologías dialogantes y participativas que Medici (2018) promueve, como estudios de caso y comunidades de aprendizaje, implementan de facto un enfoque interseccional, validando saberes situados y experiencias diversas.

En tercer lugar, respecto la evaluación y la consiguiente autoridad docente, lejos de ser un mecanismo de control, puede convertirse en una instancia de reflexión y crecimiento colectivo. Para ello, es necesario superar las prácticas punitivas, estandarizadas y descontextualizadas, e implementar formas de evaluación procesual, autoevaluación y coevaluación.

Asimismo, es importante repensar el lugar de la autoridad docente. Desde una perspectiva interseccional y feminista, la autoridad no se impone desde el saber acumulado, sino que se construye en el reconocimiento mutuo, la escucha y el acompañamiento. Esto implica trabajar con las propias emociones, privilegios y límites como docentes, en un ejercicio constante de autocrítica y revisión ética. Tal como propone Medici, la evaluación debe moverse hacia modelos de coevaluación y autoevaluación, con una autoridad docente basada en la escucha, la autocrítica y el cuidado ético.

En cuarto lugar, es importante reconocer que una pedagogía jurídica interseccional no tiene como único objetivo la innovación académica, sino que está profundamente comprometida con la transformación social. Se hace urgente y necesaria la articulación entre interseccionalidad, justicia social y derecho. El derecho, en tanto campo de disputa, puede ser una herramienta de reproducción de las desigualdades o una herramienta emancipadora. La enseñanza del derecho, por tanto, debe asumir un rol político en la formación de operadores/as jurídicos/as con sensibilidad social y capacidad crítica.

Esto cobra particular relevancia en el campo global, donde las desigualdades estructurales —colonialismo, racismo, extractivismo, patriarcado— atraviesan la vida cotidiana de amplios sectores de la población. Desde esta perspectiva, la interseccionalidad permite comprender cómo el derecho ha sido cómplice de estas opresiones y cómo puede resignificarse desde las luchas populares.

Por último, se trata de formar personas profesionales del derecho que no solo conozcan las normas, sino que sean capaces de cuestionar el orden social existente, reconocer sus propios privilegios y trabajar por una justicia inclusiva, plural y democrática. Esta visión se articula con los principios de los derechos humanos, entendidos no como normas abstractas, sino como herramientas vivas para la transformación social a partir de problemáticas reales y cotidianas.

Ahora bien, si bien la interseccionalidad ofrece herramientas poderosas, su implementación no está exenta de tensiones y desafíos en la educación jurídica. Uno de ellos es el riesgo de su “vaciamiento” o “domesticación”, cuando se reduce a una lista de categorías o se la incorpora de forma superficial, sin cuestionar las estructuras de poder que la sustentan. Como señala Davis (2008), hay que cuidarse de convertir la interseccionalidad en un dispositivo académico sin potencia política.

Otro desafío es la resistencia institucional. Las facultades de derecho suelen ser espacios conservadores, donde predomina una lógica meritocrática, patriarcal y jerárquica. Introducir una pedagogía crítica e interseccional requiere enfrentar resistencias tanto del cuerpo docente

como del estudiantado, y muchas veces implica un trabajo de militancia académica sostenido en el tiempo.

También existen debates al interior de los feminismos sobre los alcances y límites de la interseccionalidad. Algunas autoras del Sur global han cuestionado su origen en la academia anglosajona y han propuesto conceptos alternativos como “entrelazamientos”, “articulaciones” o “encrucijadas”, más acordes a sus contextos históricos y culturales (Curiel, 2013; Espinosa Miñoso, 2015). Estas críticas no niegan la utilidad del enfoque interseccional, pero invitan a pensarlo desde una perspectiva situada y decolonial.

En el ámbito pedagógico, uno de los principales desafíos es lograr que la interseccionalidad no quede encerrada en cátedras específicas o asignaturas optativas, sino que atraviese todo el currículum. Para ello, se requiere una transformación institucional más amplia, que implique una revisión de los planes de estudio, la formación docente, las políticas de acceso, permanencia y egreso, y la inclusión de voces diversas en todos los niveles. Un riesgo recurrente es la “domesticación” del enfoque interseccional, reduciéndolo a una mera retórica sin acción política real, como advierte Collins al discutir la transformación democrática. Garay Montañez y Fernández Arrillaga (2018) insisten en la recuperación crítica de subjetividades históricamente silenciadas, evitando un enfoque superficial y celebratorio.

Collins (2017) subraya que el análisis interseccional es una herramienta indispensable para una democracia participativa, no como simple técnica, sino como compromiso político que atraviese las desigualdades estructurales. Esta visión encuentra aún más sentido desde una perspectiva global, donde el derecho ha sido instrumento de colonialismo, racismo y patriarcado; desde aquí, el enfoque interseccional recupera las voces subalternas comprometidas con los derechos humanos. Por todo ello, la justicia interseccional es un horizonte político y pedagógico que reconoce la necesidad de construir un derecho más inclusivo, plural y comprometido con la transformación social. Para avanzar hacia este horizonte, es necesario construir alianzas entre academia, movimientos sociales y comunidades.

Las líneas de acción propuestas conectan de nuevo con las propuestas decoloniales feministas y coinciden con Medici (2018) en formación docente continua, investigación con perspectiva interseccional, vinculación comunidad-academia y evaluación crítica de accesos y permanencias. Estas estrategias fortalecen la institucionalización de una pedagogía jurídica transformadora y emancipadora.

6. CONCLUSIONES

Aunque acuñado como término por Kimberlé Crenshaw en 1989, desde su paulatina construcción desde las praxis feministas críticas a partir de los comienzos de los años 70, la interseccionalidad ha permitido visibilizar cómo múltiples ejes de desigualdad - como género, raza, clase, orientación sexual, discapacidad y etnicidad- no operan de manera aislada sino interrelacionada, generando sistemas complejos de opresión. Así, Crenshaw, (1989 y 1991), analizando casos judiciales en los cuales las demandas por discriminación no eran atendidas cuando no se ajustaban a los marcos binarios de raza o género y mostrando cómo las mujeres negras quedaban atrapadas en una especie de vacío legal, argumentó que las políticas antidiscriminatorias del sistema legal estadounidense fracasaban en abordar las experiencias de aquellas personas situadas en la intersección de múltiples formas de opresión. Esta crítica se extendió a otros ámbitos, evidenciando que el derecho, al operar sobre categorías rígidas y jerárquicas, excluye sistemáticamente a quienes viven en la encrucijada de múltiples desigualdades. Aplicar esta perspectiva a la enseñanza del derecho permite cuestionar los contenidos que se enseñan, los modos en que se enseña, los cuerpos que los enuncian y aquellos que quedan silenciados.

La interseccionalidad, formulada inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989), visibiliza que género, raza y clase interactúan para producir experiencias complejas de opresión. Este enfoque surge como una respuesta a la exclusión de las mujeres afroamericanas tanto en el feminismo dominante como en los movimientos antirracistas. Patricia Hill Collins (2017) profundiza esta idea señalando que las “opresiones estructurales sustentan los sistemas de dominación” y articulan un

enfoque de poder que incluye dimensiones interpersonales, estructurales, hegemónicas y disciplinarias. Collins también sostiene que este análisis es clave para comprender cómo los grupos subordinados realizan acciones políticas colectivas (Collins, 2017). En la misma línea, Garay Montañez y Fernández Arrillaga (2018) destacan la “imbricación de las ideas de raza y género” en el constitucionalismo clásico, señalando que estas categorías sirvieron para excluir formalmente a poblaciones no europeas e invisibilizar sus subjetividades

Pensar el derecho desde la interseccionalidad supone un compromiso con la transformación social. Significa reconocer que el derecho no es neutral, que se produce desde determinadas subjetividades, y que es necesario abrirlo a aquellas voces que históricamente han sido silenciadas. Solo así podremos construir marcos jurídicos más justos, inclusivos y adecuados a las realidades contemporáneas. En definitiva, enseñar derecho desde la interseccionalidad es una apuesta política por una justicia que no deje a nadie atrás.

La interseccionalidad nos ofrece una lente crítica para analizar el derecho no solo como un conjunto de normas, sino como una práctica social que produce y reproduce desigualdades. Incorporarla en la enseñanza del derecho implica desafiar los fundamentos mismos de la pedagogía jurídica tradicional y abrir el camino hacia una formación comprometida con la transformación social que incorpora las voces y demandas históricamente subalternizadas.

Este enfoque pedagógico reconoce que el conocimiento no es neutral, que los cuerpos que enseñan y aprenden están marcados por historias de opresión y resistencia, y que el aula puede ser un espacio de lucha política. Inspirados en Freire, hooks y otras pedagogas críticas, proponemos una educación jurídica que forme sujetos éticos, sensibles y políticamente activos. De ahí la importancia de algunas propuestas para avanzar en esta dirección como incluir de manera transversal la interseccionalidad en todos los niveles del currículum jurídico, fomentar espacios de formación docente crítica y continua, promover investigaciones jurídicas con enfoque interseccional, apoyar la participación de estudiantes en prácticas comunitarias y clínicas jurídicas, incorporar

metodologías participativas y decoloniales en la enseñanza, asegurar condiciones materiales de igualdad para estudiantes históricamente excluidos, revisar los mecanismos de ingreso, permanencia y evaluación con criterios de justicia educativa.

Repensar el derecho desde una mirada interseccional no es una tarea sencilla ni inmediata, pero sí urgente y necesaria. En tiempos de crisis civilizatoria, donde las desigualdades se profundizan y las democracias se erosionan, la formación de personas juristas críticas y comprometidas con la justicia social es una apuesta por el futuro. En este sentido, la interseccionalidad no es solo una herramienta analítica, sino una praxis política que redefine quién es sujeto del derecho y cómo se enseña. Collins (2017) nos recuerda que solo a través de una mirada compleja y ubicada es posible construir una democracia más profunda y justa. La articulación entre docencia, investigación y extensión propuesta por Medici aporta un camino concreto para no limitar este enfoque a un discurso, sino integrarlo en las prácticas educativas.

Uno de los aportes centrales de la interseccionalidad en el análisis jurídico es la crítica al sujeto universal de derecho “BBVA”. Frente a esta lógica, diversas corrientes pedagógicas críticas han cuestionado la separación entre teoría y práctica, abogando por una pedagogía comprometida con la transformación social. La pedagogía crítica de Paulo Freire ha sido particularmente influyente, planteando la necesidad de una educación que promueva la conciencia crítica (*conscientização*) y que permita a los sujetos leer y transformar su realidad.

Aplicar la interseccionalidad en la enseñanza del derecho requiere, por tanto, transformar no solo los contenidos curriculares, sino también las dinámicas pedagógicas, las relaciones de poder en el aula y las formas de evaluar el aprendizaje

La Universidad, y en particular las Facultades de derecho, tienen la responsabilidad de formar profesionales que no solo reproduzcan el sistema jurídico, sino que sean capaces de imaginar y construir otras formas de justicia. La interseccionalidad es una herramienta indispensable para este propósito.

7. AGRADECIMIENTOS

Este texto ha sido redactado en el marco del proyecto de investigación: Proyecto PID2023-148552OB-I00. POLÍTICAS FEMINISTAS: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS NO PUNITIVAS Y MODELOS ALTERNATIVOS EN EL CONTEXTO DE LAS VIOLENCIAS MACHISTAS (VIOPOLFEM) (01/09/2024 hasta 31/12/2028)

8. REFERENCIAS

- Agénjo Calderón, A. (2021). Repensando la economía feminista desde las propuestas de(s)coloniales. *Revista de Economía Crítica*, 22, 92–107.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Collins, P. H. (2017). La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19–39.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Curiel, O. (2013). *Hacia la construcción de un feminismo descolonial*. Universidad Nacional.
- Davis, A. (1981). *Women, Race & Class*. Vintage Books.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67–85.
- Espinosa Miñoso, Y. (2015). El pensamiento feminista desde el Sur global. En *Feminismos insurgentes*.

- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garay Montañez, N., & Fernández Arrillaga, I. (2018). Los desafíos en la enseñanza del constitucionalismo y su historia: la interseccionalidad de raza y género. *Revista de Educación y Derecho*, (18).
- Gargarella, R. (2013). *Teoría y crítica del derecho constitucional*.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Kennedy, D. (1997). *A Critique of Adjudication*. Harvard University Press.
- Kennedy, D. (1982). The Critique of Rights in Critical Legal Studies. *University of Chicago Law Review*, 48(2), 518–570.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Medici, A. (2018). Articulación de docencia-investigación-extensión para una práctica pedagógica crítica en la enseñanza de los Derechos Humanos. *Derechos en Acción*, 7(7).
- Medina Martín, R. (2013). Feminismos periféricos, feminismos-otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 8, 53–79.
- Medina Martín, R. (2014). Resignificaciones conceptuales y epistemológicas en el pensamiento político feminista eurocéntrico desde los feminismos periféricos. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (29), 72–98.
- Medina Martín, R. (2019). Aplicaciones metodológicas en feminismos y de(s)colonialidad. En *Otras formas de (des)aprender: Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad* (pp. 111–128). Universidad del País Vasco.
- Medina Martín, R. (2022). Hacia un feminismo jurídico interseccional. *IDEES. Revista de Temes Contemporanis*, (59).
- Medina Martín, R. (2023). Abordajes introductorios para una epistemología feminista interseccional. En *Los feminismos en México. Reflexiones analíticas sobre su potencia histórica y política* (pp. 125–137). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mohanty, C. T. (1988). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review*, 30, 61–88.

- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Povinelli, E. (2011). *Economies of Abandonment: Social Belonging and Endurance in Late Liberalism*. Duke University Press.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: La universidad como escenario de transformación. *Educación y Ciudad*, 17, 25–46.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Collins, P. H. (2017). La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19–39.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Curiel, O. (2013). *Hacia la construcción de un feminismo descolonial*. Universidad Nacional.
- Davis, A. (1981). *Women, Race & Class*. Vintage Books.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67–85.
- Espinosa Miñoso, Y. (2015). *El pensamiento feminista desde el Sur global*. En *Feminismos insurgentes*.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition*. Routledge.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garay Montañez, N., & Fernández Arrillaga, I. (2018). Los desafíos en la enseñanza del constitucionalismo y su historia: la interseccionalidad de raza y género. *Revista de Educación y Derecho*, (18).
- Gargarella, R. (2013). *Teoría y crítica del derecho constitucional*.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Kennedy, D. (1997). *A Critique of Adjudication*. Harvard University Press.
- Kennedy, D. (1982). The Critique of Rights in Critical Legal Studies. *University of Chicago Law Review*, 48(2), 518–570.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73–101.
- Medici, A. (2018). Articulación de docencia-investigación-extensión para una práctica pedagógica crítica en la enseñanza de los Derechos Humanos. *Derechos en Acción*, 7(7).
- Medina Martín, R. (2013). Feminismos periféricos, feminismos-otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 8, 53–79.
- Medina Martín, R. (2014). Resignificaciones conceptuales y epistemológicas en el pensamiento político feminista eurocéntrico desde los feminismos periféricos. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, (29), 72–98.
- Medina Martín, R. (2019). Aplicaciones metodológicas en feminismos y de(s)colonialidad. En *Otras formas de (des)aprender: Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad* (pp. 111–128). Universidad del País Vasco.
- Medina Martín, R. (2022). Hacia un feminismo jurídico interseccional. *IDEES. Revista de Temes Contemporanis*, (59).
- Medina Martín, R. (2023). Abordajes introductorios para una epistemología feminista interseccional. En *Los feminismos en México. Reflexiones analíticas sobre su potencia histórica y política* (pp. 125–137). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mohanty, C. T. (1988). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review*, 30, 61–88.
- Pérez Orozco, A. (2014). Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. *Traficantes de Sueños*.

- Povinelli, E. (2011). *Economies of Abandonment: Social Belonging and Endurance in Late Liberalism*. Duke University Press.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: La universidad como escenario de transformación. *Educación y Ciudad*, 17, 25–46.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton University Press.

LA ENSEÑANZA DE LAS CONSTANTES DE LA POLÍTICA EXTERIOR CONTEMPORÁNEA DE ANDORRA A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS Y MÁXIMAS DEL MANUAL DIGEST

JORDI XUCLÀ
Universidad Ramon Llull

1. INTRODUCCIÓN

La política exterior de un país se puede enseñar de forma lineal y cronológica o a través del estudio de las constantes y los grandes vectores estratégicos que la definen y la hacen reconocible. Sin duda esta segunda manera aporta más sentido y capacidad de comprensión de los factores de coherencia de una política exterior. En contextos académicos donde predomina una visión centrada en grandes potencias o actores internacionales con una fuerte proyección global, abordar la política exterior de un microestado como Andorra exige un enfoque adaptado a sus especificidades históricas y jurídicas. También se requiere una metodología pedagógica que permita comprender su continuidad, coherencia y particular racionalidad diplomática. Este artículo propone una vía didáctica basada en el estudio de principios y constantes estructurales, utilizando como punto de partida el *Manual Digest* —obra fundamental del derecho consuetudinario andorrano del siglo XVIII— para explorar cómo los fundamentos históricos pueden servir como herramientas formativas en la enseñanza de las Relaciones Internacionales.

Desde una perspectiva pedagógica, estudiar la política exterior andorrana a partir de principios generales extraídos de textos históricos como es el *Manual Digest* permite superar una aproximación meramente factual o cronológica. Este enfoque metodológico facilita a los estudiantes la identificación de constantes estructurales y normativas

que configuran la acción exterior de Andorra, fomentando así una comprensión más profunda, contextualizada y crítica de las relaciones internacionales. Enseñar a partir de máximas y fundamentos permite también reforzar competencias interpretativas y analíticas para comprender cómo los Estados pequeños construyen su política exterior desde la continuidad histórica y la adaptación estratégica. Se propone una vía pedagógica que une teoría, historia y práctica en el análisis de un caso singular per tratarse de un microestado multiseccular.

2. EL CASO ANDORRANO: PARTICULARIDADES DE SU POLÍTICA EXTERIOR Y APORTACIÓN PEDAGÓGICA

2.1. SINGULARIDAD INSTITUCIONAL E HISTÓRICA

El Principado de Andorra constituye un caso singular en el análisis de las Relaciones Internacionales debido a su estructura institucional única y su prolongada continuidad jurídica. Situado en los Pirineos, entre Francia y España, Andorra es uno de los Estados más pequeños del mundo tanto por su tamaño como por su población. Su sistema de coprincipado implica una jefatura de Estado compartida entre el obispo de la Seu d'Urgell y el presidente de la República Francesa que confiere al país el carácter singular de ser uno de los dos países del mundo con dos jefes de Estado.

Su desarrollo institucional ha estado siempre estrechamente vinculado a los dos países vecinos: España y Francia. Entre 1278 y 1288, el conde de Foix (hoy Francia) y el obispo de la Seu d'Urgell (hoy España) firmaron los *Pareatges*, acuerdos por los que se establecía la doble soberanía en Andorra, resolviendo el conflicto territorial y otorgando iguales derechos y poderes a ambas partes (Batlle i Rubio, 1993). A lo largo del tiempo, la autoridad de la familia de Foix sobre el condominio de Andorra pasó a la corona francesa y, posteriormente, al presidente de Francia.

Uno de los hitos fundamentales en la construcción del orden jurídico andorrano previo a la Constitución de 1993 fue la redacción del *Manual Digest*, publicado en 1748 por Antoni Fiter i Rossell, jurista originario de Ordino. Esta obra constituye una recopilación sistemática del

derecho consuetudinario vigente en las Valls d'Andorra, codificando normas, usos y costumbres que hasta entonces se habían transmitido de forma oral. Su título completo, *Manual Digest de las Valls Neutras de Andorra, en lo qual se tracta de sa Antiguitat, Govern y Religio, de sos Privilegis, Usos, Preeminencias y Prerrogativas*, subraya la condición histórica del Principado como territorio neutral y autónomo, gobernado bajo el sistema del coprincipado feudal. El texto abarca una amplia gama de materias —desde el régimen de propiedad y la organización política, hasta el derecho penal, civil y las relaciones con los copríncipes— y sirvió durante más de dos siglos como referencia esencial para la práctica jurídica local (Fiter i Rossell, 1748/1993; Batlle i Rubio, 1993). En este sentido, el *Manual Digest* puede considerarse una suerte de "constitución consuetudinaria", que consolidó la identidad institucional de Andorra y contribuyó a preservar su singularidad jurídica frente a las influencias exteriores de Francia y España.

El *Manual Digest* de 1748 no solo codifica el derecho consuetudinario de las Valls d'Andorra, sino que también incorpora un conjunto de recomendaciones de carácter ético y político dirigidas a garantizar la estabilidad y la continuidad institucional del Principado. Estas orientaciones, recogidas bajo el título *Máximas cristianas de verdadera política y sólida prudencia, las más útiles para la conservación del Estado de las Valls de Andorra*, constituyen una guía práctica para el gobierno local. Entre dichas máximas, destaca la recomendación de mantener una actitud de prudencia y neutralidad en las relaciones con los Estados vecinos, especialmente con Francia y España. Aunque el texto no los menciona explícitamente, el contexto político del siglo XVIII permite interpretar estas directrices como una estrategia deliberada para preservar la autonomía andorrana frente a presiones externas. La neutralidad activa, entendida como la evitación sistemática de alineamientos en conflictos regionales, se presenta como una virtud política indispensable para la supervivencia del orden institucional andorrano. Esta visión, cristiana y pragmática, subraya la importancia de la moderación, la discreción y la continuidad en la gestión del poder, proyectando una ética de gobierno que ha dejado una huella de largo alcance en la tradición política del país.

Uno de los problemas de la soberanía compartida entre los dos copríncipes resultó ser la representación de Andorra a nivel internacional, un aspecto no especificado en los acuerdos establecidos. Por un lado, el presidente de la República Francesa, como jefe de Estado, se encargaba de la política exterior de Francia, incorporando Andorra en ciertos tratados bilaterales y ejerciendo una considerable influencia en la dirección de las relaciones internacionales andorranas. Por otro lado, el Obispo de la Seu d’Urgell, también reclamaba competencia sobre la política exterior del país, en la medida en la que “ejercía una verdadera cosoberanía sobre Andorra” (Robinat Elías, 1995). En los años anteriores a la aprobación de la Constitución andorrana existieron varios movimientos políticos en España proponiendo que el Rei de España reemplazara al Obispo de la Seu d’Urgell como copríncipe argumentando, entre otros elementos, que el jefe de Estado español tendría más instrumentos para desarrollar una política exterior que las capacidades que tenía un obispo (Xuclà, 2024). Este vacío legal fue un motivo relevante para el apoyo del Obispo de la Seu d’Urgell a la adopción de la Constitución de Andorra de 1993, redactada a propuesta del Consejo de Europa y aprobada por un referéndum popular³².

³² El Consejo de Europa jugó un papel clave en la evolución institucional de Andorra hasta la aprobación de su constitución. Después de unos meses de dudas y reservas de las autoridades andorranas, el 3 de abril de 1988 el copríncipe obispo Martí i Alanís y el presidente del gobierno de España, Felipe González, se reunieron en Madrid y acordaron impulsar el informe de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa que desembocaría en la recomendación de la adopción de una constitución “escrita”. En la misma reunión también se acordó relevar los ponentes y nombrar dos ponentes principales de confianza. El presidente del Gobierno español que optó por el diputado Lluís Maria de Puig y el presidente de la República francesa, François Mitterrand, promocionó al senador Robert Pontillon. La elección del diputado De Puig y del senador Pontillon como ponentes era una señal que González y Mitterrand apostaban por la reforma institucional en Andorra. La resolución de la Asamblea Parlamentaria sería la guía de las reformas institucionales en Andorra, previamente concertadas con los copríncipes y el conocimiento del Gobierno español. En el mes de mayo de 1989 el ponente francés Pontillon presentó ante la Comisión de Asuntos Políticos de la Asamblea Parlamentaria una nota en la que exponía su oposición a la paridad entre los dos copríncipes. Defendía la posición clásica de la política y la diplomacia francesa según la cual los dos copríncipes deberían tener unos poderes asimétricos en ser uno (el presidente francés) un jefe de Estado “que dispone de los instrumentos del Estado para ejercer su función” mientras que el otro (el Obispo de la Seu d’Urgell) es “un Pastor que tiene únicamente una autoridad espiritual y que no puede ser, en el plano político, el instrumento de las ambiciones catalanas o de la influencia española” (Marqués, 2021). Pontillon defendía “una repartición de poderes

2.2. RELEVANCIA PEDAGÓGICA DEL CASO ANDORRANO

Desde una perspectiva pedagógica, el estudio de la política exterior andorrana ofrece múltiples ventajas para la enseñanza de las Relaciones Internacionales, particularmente en el análisis de los microestados y la continuidad y constantes de sus políticas exteriores. En lugar de centrarse únicamente en episodios diplomáticos contemporáneos, se propone abordar su política exterior desde los principios estructurales que la configuran históricamente. Este enfoque permite a los estudiantes comprender cómo una tradición normativa puede perdurar e influir en las decisiones contemporáneas y explorar modelos de diplomacia no confrontativa, basada en la neutralidad estratégica y la proyección simbólica como los que viene practicando por centurias Andorra. El caso andorrano muestra que la diplomacia de los Estados pequeños no se limita a la pasividad o al seguidismo, sino que puede estar fundada en principios activos y coherentes, en una visión de Estado de larga duración. Así, el *Manual Digest* no es únicamente un documento histórico, sino una herramienta de análisis que permite enseñar Relaciones Internacionales con base en estructuras profundas, identidad jurídica e interpretación de fuentes primarias.

3. MARCO TEÓRICO

El análisis de la política exterior no puede entenderse exclusivamente como el estudio de decisiones aisladas o respuestas inmediatas a eventos internacionales. Existen patrones persistentes en la forma en que los Estados se relacionan con el mundo, los cuales pueden definirse como constantes de su política exterior. Son varios los autores que han estudiado la política exterior de un país indagando en sus constantes (Aldecoa, 1989; Alvarado Mendoza, 2023; Álvarez, 2004; Buitrago, 2021;

en el ámbito institucional que implicaría la competencia exclusiva del copríncipe francés en la representación internacional". La posición unilateral de Pontillon (reflejo de las instrucciones de la presidencia de la República Francesa) quedó en minoría y se aprobó un memorándum de 19 de mayo de 1989 de los dos ponentes de la Comisión de Asuntos Políticos que formulaba una propuesta de resolución en la que por primera vez invitaba a los copríncipes a elaborar de acuerdo con el Consejo General (Parlamento) una constitución escrita "que fije la nueva repartición de poderes de forma equivalente" (Mateu, 2005)

Huseynov, 2020; Mendes, 2023; González, 2014). Estas constantes pueden manifestarse en principios normativos, estilos diplomáticos, patrones de alianza o esquemas de inserción internacional relativamente estables a lo largo del tiempo. Su estudio permite identificar no solo el grado de coherencia de la política exterior de un Estado, sino también los marcos normativos, culturales e institucionales que la sostienen.

Uno de los marcos teóricos más fértiles para comprender las constantes de la política exterior es el que integra perspectivas estructuralistas, constructivistas y analíticas. Lejos de ser excluyentes, estos enfoques permiten observar el fenómeno desde diferentes niveles: el sistema internacional, la cultura político-estratégica interna y las dinámicas institucionales de formulación de las políticas. Pasamos a analizar las tres dimensiones.

La dimensión estructural: desde el realismo estructural o neorrealismo, las constantes de política exterior se explican como estrategias de adaptación a la estructura del sistema internacional. Para Kenneth Waltz (1979), que define las constantes como “patrones de comportamiento inducidos estructuralmente por el sistema internacional”, el panorama anárquico que caracteriza el origen de las relaciones internacionales antes de arbitrar formas de relación obliga a los Estados a adoptar conductas orientadas a su supervivencia. Así, las constantes en política exterior pueden entenderse como respuestas estructurales a un entorno de poder desigual más que como elecciones normativas voluntarias. Las constantes no serían una elección normativa, sino el resultado de la necesidad de asegurar la posición relativa del Estado dentro de una jerarquía de poder. Este enfoque permite explicar por qué ciertos Estados mantienen durante décadas una política exterior basada en el equilibrio, la disuasión o la búsqueda de alianzas estratégicas. Hey (2003) sostiene que los Estados pequeños desarrollan patrones de política exterior caracterizados por su capacidad de adaptación al entorno internacional. En el caso de los microestados, la constante de la neutralidad o el multilateralismo activo puede entenderse como una adaptación racional a su posición vulnerable dentro del sistema.

La dimensión constructivista: el enfoque constructivista, liderado por autores como Alexander Wendt (1992), Peter Katzenstein (1996) o Martha Finnemore (1996), introduce una dimensión interpretativa en el

análisis. Según esta corriente, los Estados no actúan únicamente por interés material, sino también en función de su identidad, sus normas internas y las expectativas compartidas sobre lo que es un comportamiento legítimo. Desde esta perspectiva, las constantes de política exterior no se explican solamente por la estructura del sistema, sino por la cultura política interna y la historia institucional del Estado. La política exterior se convierte en una proyección de la identidad nacional, en tanto refleja cómo el Estado se ve a sí mismo y qué papel cree estar llamado a desempeñar en el escenario internacional (Jepperson, Wendt y Katzenstein, 1996). Esta identidad se construye históricamente, y puede verse anclada en documentos fundacionales, doctrinas jurídicas o narrativas culturales. Por ejemplo, microestados como Andorra, Liechtenstein o San Marino han articulado sus constantes exteriores en torno a principios como la neutralidad, el respeto a la soberanía y la no injerencia, fundados en su historia jurídica y simbólica. Esta orientación refleja una estrategia identitaria construida históricamente y reforzada institucionalmente (Ingebritsen, 2006; Thorhallsson, 2018a), donde la política exterior se convierte en una afirmación de autonomía y continuidad en escenarios dominados por grandes potencias.

La política exterior como política pública: el enfoque de la política exterior como política pública, desarrollado por autores como Valerie Hudson (2007) o Christopher Hill (2003), aporta un marco de análisis centrado en los actores y procesos internos que dan forma a la acción exterior del Estado. Hudson (2007) propone que la política exterior debe entenderse como el resultado de una institucionalización sostenida de ciertos objetivos, prácticas o doctrinas que sobreviven a los ciclos políticos. Para Hill (2003), la formulación de una política exterior está profundamente entrelazada con procesos domésticos y la existencia de cuerpos diplomáticos profesionalizados, marcos normativos claros y tradiciones administrativas contribuyen a la estabilidad de la política exterior, incluso ante escenarios de cambios de gobiernos. Desde esta perspectiva, la formulación de la política exterior implica no solo la interacción con el entorno internacional, sino también procesos de negociación interna entre diferentes niveles del Estado y la sociedad. El enfoque de los “juegos a dos niveles” propuesto por Robert Putnam (1988) ilustra

cómo las constantes pueden emerger como puntos de equilibrio entre presiones internas y externas, representando compromisos estables entre elites políticas, burocracias diplomáticas y actores sociales.

4. LAS CONSTANTES DE LA POLÍTICA EXTERIOR ANDORRANA Y SU CONEXIÓN CON EL *MANUAL DIGEST*

4.1. DEFINICIÓN DE LAS CONSTANTES DE LA POLÍTICA EXTERIOR ANDORRANA

La política exterior andorrana se caracteriza por una serie de constantes históricas y normativas que buscan conservar una coherencia estructural desde el periodo preconstitucional hasta la actualidad. Estas constantes pueden ser entendidas como principios que, más allá de los cambios institucionales o de contexto internacional, han guiado la acción exterior del Principado como expresiones de su identidad y su posición geoestratégica.

La primera de estas constantes es la neutralidad y la no injerencia, orientada a preservar la independencia del Estado frente a presiones o alineamientos que puedan comprometer su soberanía. Esta neutralidad no es pasiva, sino que se expresa en una forma activa de contención estratégica, que evita tomar partido en conflictos internacionales y refuerza su papel como sujeto de consenso (Escudé, 1998; Wivel, 2005).

La segunda constante es el equilibrio diplomático entre Francia y España, derivado de la naturaleza dual del coprincipado. Esta fórmula se traduce, en política exterior, en una estrategia permanente de equidistancia simbólica e institucional, buscando evitar favoritismos o dependencias asimétricas. Esta orientación se refuerza mediante decisiones como el ingreso paralelo a organizaciones internacionales asociadas a cada bloque cultural, como la Organización Internacional de la Francofonía y el sistema de Cumbres Iberoamericanas.

Una tercera constante es la autonomía institucional, entendida como la voluntad de preservar un orden jurídico propio, incluso en contextos de modernización o presión externa. Linde (1995) analiza cómo el *Manual Digest* refleja la cultura jurídica andorrana que no solo codifica normas consuetudinarias, sino que expresa un ideal de autogobierno

jurídicamente enraizado. En el contexto internacional, esta constante se manifiesta en la defensa de modelos institucionales no homologables y en la resistencia a externalidades normativas incompatibles con la soberanía interna.

Finalmente, la política exterior andorrana se guía por un principio de multilateralismo selectivo, mediante el cual el país se integra estratégicamente en foros internacionales que le permiten reforzar su reconocimiento y visibilidad sin comprometer su estructura institucional. Esta estrategia puede interpretarse a la luz del enfoque de multilateralismo selectivo descrito por Barbé y Morillas (2019), aplicado aquí al caso andorrano. Esta estrategia responde tanto a una lógica de utilidad para multiplicar las relaciones exteriores con pocos recursos como a una lógica identitaria que persigue proyectar internacionalmente su neutralidad y singularidad institucional.

Del estudio cruzado de los tres tipos de política exterior categorizada en el marco teórico y las características de la política exterior andorrana se puede concluir que esta responde de forma clara a una lógica constructivista. La neutralidad activa, el equilibrio entre Francia y España, la defensa de la autonomía institucional y el multilateralismo selectivo no son meras respuestas tácticas, sino expresiones de una identidad diplomática construida históricamente, articulada a través de principios consuetudinarios como los del *Manual Digest*. Esta identidad es reforzada mediante símbolos, prácticas y decisiones estratégicas coherentes con su historia política. La diplomacia andorrana se basa en una cultura de la medida y la continuidad, lo que se alinea con la perspectiva constructivista (Wendt, 1992; Katzenstein, 1996; Thorhallsson, 2018b).

4.2. PUNTOS DE CONEXIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DEL *MANUAL DIGEST* Y LA POLÍTICA EXTERIOR ANDORRANA

La singularidad de la política exterior andorrana se entiende con mayor profundidad cuando se analiza su anclaje normativo e histórico en el *Manual Digest*. Una de las constantes más visibles de la política exterior andorrana es la neutralidad y no injerencia, expresada en la evitación sistemática de alineamientos estratégicos que puedan

comprometer la autonomía del Principado. Esta constante tiene un antecedente directo en la recomendación contenida en el *Manual Digest* que aconseja a los gobernantes “no entrar en las discordias ajenas ni tomar parte en querellas de fuera”, a fin de preservar la paz interna y evitar represalias de potencias extranjeras. Este principio de prudencia diplomática, que podríamos definir como una forma temprana de neutralidad activa, responde a una lógica de autoprotección estructural propia de los microestados (Escudé, 1998; Wivel, 2005), pero también a una visión normativa en la que la independencia se entiende como fruto del retraimiento estratégico.

El equilibrio diplomático entre Francia y España, como segunda constante, tiene una profunda raíz histórica en la configuración institucional del Principado y encuentra su legitimación simbólica en el propio *Manual Digest*. Allí se reconoce la soberanía compartida como una garantía de autonomía interna, y se promueve el respeto igualitario hacia “ambas figuras co-soberanas”. Este principio de balance, no solo jurídico, sino también cultural y diplomático, ha informado la política exterior andorrana contemporánea, visible en la búsqueda permanente de simetría en las relaciones con ambos Estados vecinos. La firma del Tratado de Buena Vecindad, Amistad y Cooperación en 1993 a la vez con España y Francia es una manifestación concreta de esta constante de equilibrio entre los dos Estados vecinos. La adhesión simultánea del Principado a la Organización Internacional de la Francofonía y al sistema de Cumbres Iberoamericanas en 2004 es otra manifestación concreta de esta constante, que reinterpreta el equilibrio tradicional del Principado en clave multilateral.

Una tercera constante, la autonomía institucional, también puede trazarse hasta el *Manual Digest*, donde se hace hincapié en la preservación de las “costumbres propias de la tierra” frente a interferencias externas (Linde, 1995). Esta singularidad jurídica ha guiado la defensa del modelo normativo andorrano en procesos de integración internacional, como su relación con la Unión Europea o su participación en tratados multilaterales. Esta orientación puede entenderse en términos de soberanía adaptativa, en línea con enfoques teóricos sobre la autonomía en sistemas interdependientes (Barbé & Morillas, 2019).

Finalmente, el multilateralismo selectivo —entendido como la participación estratégica en foros internacionales compatibles con la escala, identidad y especificidad del Principado— puede vincularse con principios ya presentes en el *Manual Digest*. Aunque el texto no emplea la terminología del derecho internacional contemporáneo, promueve repetidamente la idea de actuar con mesura, escoger cuidadosamente las alianzas y evitar vínculos que supongan subordinación. Esta orientación diplomática, prudente y funcional, se traduce en una proyección internacional que busca maximizar el reconocimiento sin comprometer la autonomía institucional. La participación de Andorra en organizaciones como la ONU, el Consejo de Europa, la Francofonía o el sistema iberoamericano responde a esta lógica de visibilidad sobria y de preservación del modelo interno. Esta estrategia es coherente con lo que la literatura sobre pequeños Estados identifica como diplomacia adaptativa o multilateralismo funcional, orientada a generar “refugios” normativos y de prestigio sin asumir los costes de una política exterior expansiva (Wivel, 2005; Thorhallsson, 2018a; Hey, 2003).

Estos puntos de conexión no deben entenderse como una continuidad mecánica, sino como un proceso de reinterpretación normativa. El *Manual Digest* actúa como “fuente de sentido” (en el sentido que le atribuyen Wendt, 1992, o Katzenstein, 1996), proporcionando un marco de legitimidad histórica que es invocado, de forma más o menos explícita, para justificar decisiones diplomáticas actuales.

4.3. CASOS DE QUEBRANTO DE LAS CONSTANTES Y SU RECONDUCCIÓN

Vamos a definir tres casos de quebranto de las constantes de la política exterior andorrana para apreciar como las instituciones recuperaron el hilo de coherencia de su acción institucional. El estudio de estos casos puede ser útiles a los estudiantes para detectar los momentos de quebranto de los principios y constantes y los esfuerzos realizados por las instituciones andorranas para recuperar una línea de coherencia.

- Durante el proceso de transición constitucional andorrano a inicios de la década de 1990, se produjo un intento diplomático, liderado discretamente por sectores del Estado español, de sustituir al obispo de la Seu d’Urgell como copríncipe

andorrano por el Rey de España, Juan Carlos I. Incluso sectores minoritarios de la sociedad andorrana apoyaron esta opción. La propuesta, que implicaba una transformación sustancial del equilibrio institucional histórico del Principado, fue finalmente descartada. El obispo y copríncipe Martí i Alanís logró mantener la posición negociando activamente con el presidente del Gobierno de España, Felipe González, su apoyo al proceso constituyente a cambio del blindaje de su figura como copríncipe en el texto constitucional de 1993. Esta fórmula preservó el carácter dual del coprincipado y reforzó la continuidad institucional como base de la soberanía andorrana. Se pueden apreciar las características de neutralidad, no injerencia e independencia institucional en la resolución de este episodio.

- En los años previos a la aprobación de la Constitución de 1993, Andorra desarrolló una relación ligeramente preferente con el entorno francófono, reflejada en su temprana participación en la Asamblea Parlamentaria de la Francofonía (APF), a la que el Consell General se incorporó como sección observadora en 1983 y como sección asociada en 1989. Esta fue la primera organización internacional en la que participó formalmente una institución andorrana, incluso antes de su adhesión a Naciones Unidas. En aquellos años el Consell General aprobó una resolución a través de la cual se escogió la lengua francesa como idioma de trabajo en foros multilaterales en caso de no poder usarse el catalán, la lengua oficial de Andorra. Esta inclinación estratégica también puede interpretarse como una respuesta a los intentos de sectores políticos españoles de reemplazar al obispo de la Seu d’Urgell por el Rey de España como copríncipe. La incorporación en términos casi simétricos de Andorra a la Organización Internacional de la Francofonía y al sistema de Cumbres Iberoamericanas en 2004 fue un gesto diplomático madurado y diseñado para recuperar los principios de equilibrio entre Francia y España y de neutralidad en el marco de una práctica de multilateralismo selectivo.

- En el contexto de la posguerra europea, Andorra fue objeto de iniciativas diplomáticas divergentes por parte de sus países vecinos. Mientras Francia impulsó activamente la vinculación de Andorra a acuerdos internacionales como la adhesión a las cláusulas de los Acuerdos de Bretton Woods sobre la confiscación de bienes de colaboradores de las potencias del Eje, España bloqueó su participación en el Convenio de la UNESCO sobre la protección de bienes culturales en caso de conflicto armado. El país se convirtió en escenario de tensiones diplomáticas entre sus dos países vecinos, siendo Francia partidaria de una mayor cooperación internacional del Principado y España reticente ante el riesgo de implicaciones jurídicas incómodas. Las distintas lecturas que hacían Francia y España sobre la protección de bienes culturales que habían sufrido los efectos de la Segunda Guerra Mundial llevó a Andorra a una posición contradictoria. Este caso ilustró los argumentos a favor de convertir al país en sujeto de relaciones internacionales a través de la aprobación de una constitución para que a partir de aquel momento las decisiones sobre política exterior las adoptara el propio país y no sus países vecinos. Los principios de neutralidad, no injerencia y equilibrio diplomático entre Francia y España latían en el deseo de convertir el país en sujeto de relaciones internacionales para evitar tensiones como las descritas.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LAS CONSTANTES DE LA POLÍTICA EXTERIOR ANDORRANA

La enseñanza de la política exterior a partir de principios estructurales y constantes históricas representa una oportunidad didáctica para superar una visión fragmentaria o puramente reactiva de la acción internacional de los Estados. En el caso andorrano, este enfoque permite además acercar a los estudiantes a una experiencia política excepcional: la de un microestado que ha construido su agenda internacional no sobre la base del poder material, sino a partir de principios de continuidad normativa, neutralidad diplomática, equilibrio geopolítico y

preservación institucional. Tales principios, formulados ya en el siglo XVIII en el *Manual Digest*, continúan informando la acción exterior del Principado, actualizados y resignificados en el contexto del derecho internacional contemporáneo y la práctica multilateral (Fiter i Rossell, 1748/ed. moderna; Linde, 1995).

Esta propuesta pedagógica se inscribe en el marco de la didáctica de las relaciones internacionales desde una perspectiva crítica e interpretativa. A diferencia de los enfoques centrados exclusivamente en actores de gran escala o en la geopolítica de poder, se propone aquí un modelo de enseñanza basado en la comprensión de estructuras duraderas, textos fundacionales y culturas institucionales. Tal enfoque permite a los estudiantes adquirir una perspectiva relacional y contextualizada del comportamiento internacional de los Estados, integrando teoría, historia y análisis jurídico (Hudson, 2007; Hill, 2003). El objetivo formativo de esta propuesta es doble: por un lado, promover la comprensión profunda de las constantes de la política exterior andorrana y, por otro, ofrecer un modelo replicable de estudio para otros microestados o Estados con trayectorias diplomáticas marcadas por la tradición normativa. En este sentido, se propone un itinerario didáctico estructurado en cuatro momentos complementarios: análisis textual, aplicación empírica, simulación estratégica y reflexión crítica.

En primer lugar, se plantea una lectura interpretativa del *Manual Digest* como actividad de base. A través de una selección de pasajes clave del texto —especialmente aquellos relacionados con las relaciones con los vecinos, la prudencia en el gobierno y la defensa de la autonomía local—, los estudiantes son invitados a realizar un análisis textual guiado por preguntas que vinculan el derecho consuetudinario con conceptos fundamentales de política exterior. Esta actividad tiene como objetivo desarrollar competencias hermenéuticas y mostrar que los textos jurídicos no solo codifican normas internas, sino que también pueden funcionar como expresiones de identidad diplomática y fuentes de legitimidad internacional. Desde una perspectiva constructivista, esta dimensión normativa interna contribuye a proyectar la imagen exterior del Estado en coherencia con su historia institucional (Katzenstein, 1996; Barbé & Morillas, 2019). En este sentido, la interpretación del *Manual Digest*

como manifestación de una cultura jurídica propia permite comprender cómo Andorra articula su soberanía simbólica y su singularidad institucional también en el plano exterior (Linde, 1995).

En segundo lugar, se propone una identificación de las constantes en casos contemporáneos. Mediante el estudio de decisiones diplomáticas relevantes como el ingreso en Naciones Unidas en 1993, la adhesión simultánea a la Organización Internacional de la Francofonía y al sistema de Cumbres Iberoamericanas en 2004–2005, o la organización de la XXVII Cumbre Iberoamericana en 2021, los estudiantes establecen líneas de continuidad entre los principios del *Manual Digest* y la política exterior reciente de Andorra. Esta actividad busca fomentar el pensamiento histórico-político y la capacidad de establecer conexiones entre el pasado normativo y las decisiones diplomáticas actuales (Escudé, 1998; Wivel, 2005).

La tercera propuesta didáctica se articula en torno a una simulación diplomática multilateral, en la que los estudiantes asumen el rol de delegaciones andorranas o de Estados vecinos en un escenario de negociación internacional. El objetivo es representar una situación hipotética en la que la delegación andorrana deba defender una postura coherente con las constantes históricas del país: neutralidad activa, equilibrio diplomático, autonomía institucional y multilateralismo selectivo. Esta actividad permite trasladar los principios teóricos al ámbito práctico, promoviendo la comprensión de la política exterior como un proceso complejo de formulación y representación (Hill, 2003). Desde una perspectiva metodológica, la dinámica se basa en el aprendizaje experiencial, donde el conocimiento se construye a través de la acción reflexiva en contextos simulados (Kolb, 1984). Además, el ejercicio introduce a los participantes en la lógica de la diplomacia de doble nivel, en la que los actores deben equilibrar presiones internas e internacionales para construir posiciones negociadoras sostenibles (Putnam, 1988).

Finalmente, se propone un ensayo reflexivo individual, cuya formulación podría ser: “¿Hasta qué punto puede un texto consuetudinario del siglo XVIII seguir informando la política exterior de un Estado soberano en el siglo XXI?”. Este ejercicio busca consolidar el aprendizaje, promoviendo una reflexión crítica sobre la relación entre historia,

derecho e identidad internacional. A través del ensayo, los estudiantes articulan conocimientos conceptuales, normativos y hechos empíricos, al tiempo que desarrollan competencias de escritura académica y argumentación teórica. Este enfoque se alinea con los principios del pensamiento crítico aplicado a la comprensión de la política internacional (Wendt, 1992; Paul & Elder, 2006).

Desde el punto de vista pedagógico, esta propuesta permite trabajar competencias analíticas, hermenéuticas y estratégicas, en coherencia con los objetivos formativos de una enseñanza crítica de las Relaciones Internacionales. La metodología propuesta es transferible a otros contextos, especialmente al estudio de Estados pequeños, casos de diplomacia consuetudinaria o comunidades políticas con fuerte carga simbólica e identitaria.

La evaluación puede combinar herramientas cuantitativas y cualitativas: rúbricas para el análisis textual, criterios de desempeño en la simulación, y una matriz argumentativa para valorar el ensayo final. En todos los casos, se prioriza la capacidad de vincular teoría y práctica, de interpretar fuentes primarias con criterio político-jurídico, y de identificar continuidades estructurales en la acción internacional del Estado.

Se puede concluir que el estudio de las constantes de la política exterior andorrana a partir del *Manual Digest* y su proyección en la diplomacia contemporánea ofrece un laboratorio pedagógico valioso para formar en análisis político internacional, especialmente desde una perspectiva que estudia y destaca la coherencia normativa, la legitimidad histórica y lo que podríamos llamar la diplomacia de la proporcionalidad.

6. REFERENCIAS

- Aldecoa, F. (1989). Constantes de la política exterior española. *Política y Sociedad*, (2), 61–78.
- Alvarado Mendoza, M. (2023). Análisis de política exterior en un contexto cambiante. *Revista de Ciencias Sociales*, 171(1), 131–147.
<https://bit.ly/446EOzE>
- Álvarez, A. M. (2004). Análisis y formulación de la política exterior. CEPAL.
<https://bit.ly/45fTsFU>

- Barbé, E., & Morillas, P. (2019). *Relaciones internacionales: entre la teoría y la práctica* (2.^a ed.). Madrid: Tecnos.
- Batlle i Rubio, A. (1993). *El Manual Digest i la identitat institucional andorrana*. Andorra: Institut d'Estudis Andorrans.
- Buitrago, F. J. (2021). Identidad e imagen nacional: variables internas de la política exterior. *Colombia Internacional*, (108), 27–55.
<https://bit.ly/4jCI3Dp>
- Constitución del Principado de Andorra. (1993). *Constitución del Principado de Andorra*. Consejo General de Andorra. <https://bit.ly/459ZSpZ>
- Escudé, C. (1998). El realismo periférico: fundamentos para una nueva teoría en la política internacional. *Revista Argentina de Ciencia Política*, 2(1), 121–139.
- Finnemore, M. (1996). *National Interests in International Society*. Ithaca: Cornell University Press.
- Fiter i Rossell, A. (1748/ed. moderna). *Manual Digest de les Valls Neutres d'Andorra*. Govern d'Andorra / Publicacions del Consell General.
- González, A. (2014). *La política exterior de los Estados*. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/43Qzv69>
- Hey, J. A. K. (Ed.). (2003). *Small states in world politics: Explaining foreign policy behavior*. Lynne Rienner Publishers.
- Hill, C. (2003). *The Changing Politics of Foreign Policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hudson, V. M. (2007). *Foreign Policy Analysis: Classic and Contemporary Theory*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Huseynov, V. (2020). Vicious Circle of the South Caucasus: Intra-Regional Conflicts and Geopolitical Heterogeneity. *Caucasus Strategic Perspectives*, 1(1), 128–138
- Ingebritsen, C. (2006). *Small states in international relations*. University of Washington Press.
- Jepperson, R. L., Wendt, A., & Katzenstein, P. J. (1996). Norms, Identity, and Culture in National Security. In P. J. Katzenstein (Ed.), *The Culture of National Security* (pp. 33–75). New York: Columbia University Press.
- Katzenstein, P. J. (1996). *The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics*. New York: Columbia University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Linde, A. (1995). *El dret consuetudinari andorrà: Una aproximació històrica i jurídica*. Universitat de Barcelona.

- Marqués, N. (2021). *La Constitució del Principat d'Andorra: la resposta als reptes de les institucions preconstitucionals en el segle XX (1930–1993)*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Mateu, M. (2005). L'evolució política del 1945 al 1993. In E. Belenguer & S. Vela (Eds.), *Història d'Andorra: de la prehistòria a l'edat contemporània* (pp. 333–370). Edicions 62.
- Mendes, P. E. (2023). The Dynamics of Change in United States Foreign Policy: Contexts, Leadership, and Hegemonic Legitimacy. *Social Sciences*, 12(10), 560. <https://bit.ly/4kVSjHW>
- Neack, L. (2008). *The New Foreign Policy: Power Seeking in a Globalized Era* (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson.
- Putnam, R. D. (1988). Diplomacy and Domestic Politics: The Logic of Two-Level Games. *International Organization*, 42(3), 427–460. <https://bit.ly/3Tj2PgW>
- Robinat Elías, J. (1995). El Copríncipe episcopal y la Constitución andorrana de 1993. *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, 11, 373–384
- Thorhallsson, B. (2018a). *Small states and shelter theory: Iceland's external affairs*. Routledge.
- Thorhallsson, B. (2018b). *The Role of Small States in the EU. European Integration and the Nordic Countries*. Routledge.
- Waltz, K. N. (1979). *Theory of International Politics*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wendt, A. (1992). Anarchy is What States Make of it: The Social Construction of Power Politics. *International Organization*, 46(2), 391–425. <https://bit.ly/4mQvB5J>
- Wivel, A. (2005). The Security Challenge of Small EU Member States: Interests, Identity and the Development of the EU as a Security Actor. *Journal of Common Market Studies*, 43(2), 393–412.
- Xuclà, J. (2024). Parliamentary diplomacy as a key factor to conclude the monitoring process of the Council of Europe in Andorra and Monaco. *American Behavioral Scientist*.

ENSEÑAR SEGURIDAD Y DEFENSA EUROPEAS A ESTUDIANTES ESCÉPTICOS DEL GASTO MILITAR EN UN NUEVO CONTEXTO GEOPOLÍTICO

JORDI XUCLÀ

Universidad Ramon Llull

1. INTRODUCCIÓN

La invasión rusa de Ucrania en febrero de 2022 marcó un punto de inflexión para la seguridad europea. La guerra no solo puso fin a la ilusión de una Europa que superaba una herencia de guerras dentro de su territorio de forma pacífica, sino que evidenció la dependencia militar del continente respecto a Estados Unidos, especialmente en materia de disuasión, inteligencia militar y capacidad de respuesta. Esta nueva realidad geopolítica ha obligado a la Unión Europea a replantearse de forma urgente su política de defensa. En este contexto, nace el programa ReArm EU, una iniciativa ambiciosa que busca reforzar la base industrial y tecnológica de la defensa europea, incrementar la producción conjunta de armamento y fomentar un aumento coordinado del gasto militar entre los Estados miembros.

El proceso de rearme encuentra resistencias en ámbitos relevantes de la opinión pública europea y en particular en ámbitos universitarios marcados por una tradición crítica hacia el militarismo y una fuerte identificación con valores pacifistas. Para muchos jóvenes europeos, socializados en un entorno de paz prolongada y de idealismo cosmopolita, el gasto en defensa aparece como contradictorio con sus prioridades sociales, ambientales o humanitarias. Esta tensión se hace especialmente visible en el aula, donde los docentes enfrentan el reto de explicar y problematizar el rearme europeo en un nuevo contexto geopolítico.

Este artículo presente el análisis de una experiencia docente desarrollada en la Facultad de Comunicación y Relaciones Internacionales de la Universidad Ramon Llull donde se abordó el tema del rearme europeo en el marco de una asignatura sobre seguridad internacional. La clase estaba compuesta por 28 estudiantes de entre 20 y 23 años, con un perfil diverso, pero mayoritariamente crítico respecto al papel de las fuerzas armadas y el gasto militar. Para explorar este punto de partida, se realizó una encuesta anónima al inicio del curso que incluyó preguntas sobre la percepción del papel de Europa en defensa, el rol de la OTAN y el programa ReArm EU. El resultado fue claro: más del 70 % de los estudiantes expresaron su escepticismo o rechazo hacia un aumento del gasto en defensa, y un 60 % afirmó que la solución a los conflictos internacionales debería centrarse exclusivamente en la diplomacia y la cooperación.

Ante este panorama, se diseñó una estrategia pedagógica que combinó análisis del contexto internacional, la revisión crítica del discurso político y actividades participativas orientadas a fomentar una comprensión más matizada del papel de la defensa en la actualidad europea. El objetivo de la propuesta no fue convertir a estudiantes escépticos en defensores del rearme, sino proporcionarles herramientas intelectuales para comprender por qué Europa ya no puede delegar su seguridad en aliados externos y qué desafíos supone construir una política de defensa común en un entorno geopolítico fragmentado y volátil.

2. MARCO TEORICO

2.1. EL GIRO ESTRATÉGICO DE LA DEFENSA EUROPEA, BASE DE LA DISCUSIÓN

Durante décadas, la defensa del continente europeo ha estado profundamente condicionada por su pertenencia a la OTAN y por la garantía última de seguridad proporcionada por Estados Unidos. Esta dependencia ha permitido que muchos países europeos mantuvieran niveles reducidos de gasto militar, concentrando y priorizando sus recursos en las políticas sociales que les han permitido consolidar un relevante estado del bienestar. El giro estratégico actual responde a una acumulación de

factores que han puesto en cuestión la arquitectura militar e institucional heredada de la Guerra Fría.

El primero y más evidente es la guerra de agresión iniciada por Rusia en Ucrania en febrero de 2022, que ha revelado tanto la vulnerabilidad de las fronteras orientales de Europa como la insuficiencia de sus capacidades militares autónomas para sostener un conflicto de alta intensidad en su territorio (Fiott, 2022). El regreso de la guerra convencional a gran escala en el continente ha servido de catalizador para acelerar iniciativas de defensa que antes estaban estancadas o eran políticamente sensibles (Keohane, 2023).

A este hecho se suman otras señales de alerta previas: la retirada unilateral de Estados Unidos de Afganistán, la política exterior errática de la administración Trump que cuestiona abiertamente el principio de defensa mutua del Artículo 5 del Tratado del Atlántico Norte y el ascenso de China como potencia estratégica global (Howorth, 2019; Tardy, 2023; Biscop, 2020). Pero quizás la primera señal de que las relaciones entre Occidente y Rusia serían diferentes se manifestó en la Guerra de Georgia de agosto de 2008, en la que el país caucásico perdió el control sobre las zonas de Osetia del Sur y Abjasia sin que la comunidad internacional adoptara medidas de castigo a Rusia, que fue el gran patrocinador de estas zonas secesionistas. Estos conflictos congelados se han convertido en una herramienta de desestabilización regional recurrente. De hecho, Putin ya apuntó una redefinición de las relaciones con Occidente en su discurso en la Conferencia de Seguridad de Múnich de 2007, sin que los países occidentales prestaran suficiente atención a sus mensajes.

Solo después de la guerra de invasión de Ucrania se ha llegado a una reflexión profunda sobre la necesidad de construir una verdadera autonomía estratégica europea, entendida no como una ruptura con la OTAN, sino como una capacidad complementaria para actuar cuando los intereses europeos así lo exijan. Ello supone retomar una vieja idea de la comunidad europea de la defensa que se ensayó en los inicios de la construcción del proyecto europeo después de la Segunda Guerra Mundial.

El concepto de autonomía estratégica, adoptado por el Consejo Europeo en 2016, ha evolucionado progresivamente desde un enfoque

tecnológico e industrial hacia un planteamiento más integral, que incluye capacidades militares, resiliencia cibernética y soberanía política en decisiones de seguridad (European External Action Service, 2022; Biscop, 2021). En este marco, el programa ReArm EU, lanzado por la Comisión Europea el 4 de marzo de 2025, constituye una de las iniciativas más ambiciosas en décadas: busca reforzar la base industrial de defensa de la Unión, promover adquisiciones conjuntas entre Estados miembros y reducir la fragmentación de los sistemas de armas en Europa (European Commission, 2025).

Hoy por hoy, Europa carece de una masa crítica industrial y de una capacidad de respuesta rápida que le permita actuar con autonomía ante crisis de seguridad. Como explican Béraud-Sudreau y Giegerich (2022), esta limitación no se debe únicamente a una falta de inversión, sino también a la persistente fragmentación de los estándares técnicos, los sistemas de armamento y las prioridades estratégicas entre los Estados miembros. En este contexto, el rearme europeo plantea interrogantes no solo técnicos, sino también políticos y éticos. Tardy (2023) sostiene que el dilema ya no reside en decidir si Europa debe rearmarse, sino en cómo hacerlo de manera coordinada, legítima y alineada con los valores democráticos que definen el proyecto europeo. La nueva etapa no implica abandonar la diplomacia, pero sí asumir que la disuasión y la capacidad de actuación son condiciones necesarias para preservar la estabilidad y la autonomía estratégica del continente.

2.2. CULTURA PACIFISTA Y PERCEPCIONES ESTUDIANTILES DEL MILITARISMO

A pesar del creciente consenso político sobre la necesidad de fortalecer la defensa europea, existe una marcada disonancia entre las élites institucionales y una parte significativa de la ciudadanía, particularmente entre los jóvenes universitarios. En el ámbito académico europeo, persiste una cultura pacifista que se ha nutrido de décadas de estabilidad y del rechazo al belicismo tras las guerras mundiales. Ello ha llevado a una falta de concienciación entre la ciudadanía sobre las amenazas que se presentan en el panorama geopolítico global con un patrón de inestabilidad duradera.

Según el Eurobarómetro especial 518 (2023), solo el 30 % de los ciudadanos europeos consideran probable que Europa sea escenario de un

conflicto armado en los próximos años, y entre los jóvenes menores de 25 años esta percepción baja al 18 %. Esta baja percepción de amenaza está vinculada a lo que Mary Kaldor (2020) denomina “la normalización de la paz”, un fenómeno sociocultural que tiende a desactivar los reflejos defensivos incluso en contextos de riesgo creciente. Como advierte Kaldor, “las sociedades que han disfrutado de largos periodos de estabilidad tienden a perder la conciencia de su vulnerabilidad hasta que esta les es impuesta desde fuera” (p. 112). Esta desmemoria estratégica, unida a la fragmentación de los discursos sobre seguridad, refuerza la brecha entre las políticas de defensa y la legitimidad social de las mismas.

En muchos casos, la defensa es entendida exclusivamente como una función diplomática o humanitaria, mientras que la inversión en capacidades militares es asociada a valores regresivos, autoritarios o propios de una lógica de guerra fría. Según el Eurobarómetro de la Comisión Europea (2022), solo un 34 % de los jóvenes de entre 18 y 24 años considera prioritario el aumento del gasto en defensa, frente al 64 % que prefiere reforzar mecanismos de cooperación civil y diálogo internacional.

Este escepticismo también está vinculado a factores educativos y culturales. Tal como señalan Bickford y Kohn (2021), en muchas facultades de humanidades y ciencias sociales predomina una narrativa crítica hacia el militarismo, donde el análisis del poder militar se asocia con imperialismo, extractivismo o represión. Además, los planes de estudio raramente abordan la defensa desde una perspectiva técnica o estratégica, sino más bien como una cuestión ética o política.

Los estudios generacionales también reflejan esta brecha. Inglehart y Norris (2016) documentan que las nuevas generaciones en Europa han interiorizado valores postmaterialistas, caracterizados por la prioridad al bienestar, la igualdad y el ambientalismo sobre la seguridad física. Esto contrasta con las generaciones mayores, cuya experiencia vital está más marcada por amenazas existenciales (guerra fría, terrorismo, etc.).

En este contexto, abordar la cuestión del rearme europeo en el aula se convierte en un desafío pedagógico específico: no basta con ofrecer información factual sobre programas como ReArm EU, sino que es

necesario crear espacios de deliberación crítica que reconozcan el punto de partida ideológico de los estudiantes. En lugar de intentar desmontar sus convicciones, el enfoque debe orientarse a complejizar su mirada, permitiéndoles ver que defensa y militarismo no son sinónimos, y que una Europa sin capacidad de disuasión queda expuesta a actores que no comparten sus valores democráticos (Tardy, 2023; Howorth, 2019).

2.3. EL DESAFÍO NARRATIVO: COMUNICAR LA DEFENSA EN CLAVE DEMOCRÁTICA

Uno de los principales desafíos del rearme europeo no es únicamente técnico, industrial o presupuestario, sino comunicativo. La Unión Europea, a diferencia de los Estados nación tradicionales, no ha construido una narrativa simbólica sólida que legitime el uso de la fuerza o el aumento del gasto militar. Esta carencia narrativa se traduce en una dificultad estructural para movilizar a la opinión pública en torno a conceptos como “defensa europea” o “autonomía estratégica”, que, aunque presentes en los discursos políticos, carecen aún de arraigo emocional y simbólico entre los ciudadanos.

Como señala Mark Leonard (2005), “la Unión Europea ha sido concebida como un proyecto de paz y de integración postnacional, no como una potencia militar; sus valores fundacionales descansan en el poder normativo, no en el poder coercitivo” (p. 76). Esta herencia identitaria pacifista dificulta la construcción de un consenso social que perciba el rearme como una medida de protección, y no como una traición a los principios que han definido el proyecto europeo desde sus orígenes.

A diferencia de Estados con mitologías de defensa nacional (como Francia o el Reino Unido), la UE carece de símbolos, relatos heroicos o memorias colectivas que vinculen la seguridad con el uso legítimo de la fuerza. En este vacío simbólico, el rearme puede ser percibido como una anomalía política más que como una evolución necesaria. La cuestión comunicativa, por tanto, no es secundaria: de ella depende en buena parte la legitimidad social de las políticas de seguridad y defensa europeas.

La identidad política del proyecto europeo posterior a la Segunda Guerra Mundial se ha definido históricamente en términos de *soft power*,

cooperación civil, integración pacífica y diplomacia multilateral, más que en términos de disuasión o defensa armada (Sjursen, 2006; Tardy, 2023). Cabe recordar que el proyecto europeo apostó por una Comunidad Europea de la Defensa, pero no se perseveró suficientemente en su pervivencia³³.

Esta especificidad ha tenido consecuencias importantes en la forma en que los ciudadanos europeos y especialmente los jóvenes perciben el lenguaje de la seguridad. Conceptos como “rearme”, “industria militar” o “capacidad de disuasión” generan connotaciones negativas que activan una resistencia emocional e ideológica, al ser asociados con conflictos del pasado o con prácticas autoritarias (Helwig, 2022).

Ante esta situación, el espacio educativo se convierte en un lugar privilegiado para construir nuevas formas de alfabetización en seguridad. Desde una perspectiva pedagógica, resulta crucial distinguir entre *militarismo* entendido como exaltación acrítica del poder militar y la *defensa legítima* concebida como la capacidad autónoma de proteger la soberanía, los derechos y el orden democrático (Howorth, 2019; Fiott,

³³ La Comunidad Europea de Defensa (CED) fue una iniciativa clave en los inicios de la integración europea, concebida en 1950 como respuesta al nuevo contexto geopolítico posterior a la Segunda Guerra Mundial y al inicio de la Guerra Fría. Su principal objetivo era permitir el rearme controlado de Alemania Occidental, integrando sus fuerzas armadas dentro de una estructura militar común, sin reavivar los temores provocados por el militarismo alemán. La propuesta, impulsada por Francia, aspiraba a crear un ejército europeo supranacional bajo una autoridad común, lo que habría representado un paso decisivo hacia una unión política más profunda.

Sin embargo, el ambicioso proyecto fracasó en 1954 cuando el Parlamento francés se negó a ratificar el tratado. El temor a perder soberanía nacional en materia de defensa y la persistente desconfianza hacia Alemania y el recelo que generaba su rearmamento, incluso en un marco colectivo fueron las razones del dramático no del parlamento francés. El fracaso de la CED dejó un vacío político y estratégico que exigía una solución rápida, especialmente ante la presión de Estados Unidos por integrar a Alemania Occidental en la arquitectura de seguridad occidental. La respuesta fue la creación de la Unión Europea Occidental (UEO) en ese mismo año, 1954, a partir de la ampliación del Tratado de Bruselas de 1948. A diferencia de la CED, la UEO adoptó una forma intergubernamental, menos ambiciosa, pero políticamente más aceptable. Permitía la integración de Alemania Occidental e Italia en la defensa colectiva de Europa sin recurrir a una autoridad supranacional. De este modo, la UEO sirvió como un instrumento transitorio que mantenía la cooperación europea en defensa dentro de los límites del consenso político de la época. Aunque con menos visibilidad que la OTAN, la UEO actuó durante décadas como su complemento europeo, permitiendo una coordinación militar entre los países europeos sin cuestionar la primacía de la Alianza Atlántica. El fracaso del proyecto de la CED marcaría durante décadas el ritmo lento y cauteloso del proyecto europeo en el ámbito de la defensa.

2022). Para ello, es necesario trabajar con materiales que permitan analizar críticamente el discurso institucional, problematizar los términos utilizados y ofrecer marcos de discusión en los que los estudiantes puedan confrontar sus propios valores con los dilemas reales de la política internacional contemporánea.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación es de carácter cualitativo centrada en el análisis de un caso docente concreto. El objetivo principal es explorar cómo se puede abordar pedagógicamente un tema sensible en un contexto universitario escéptico frente al gasto militar.

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO

Se optó por un estudio de caso instrumental (Stake, 1995), centrado en una asignatura optativa sobre seguridad internacional impartida en la Facultad de Comunicación y Relaciones Internacionales de la Universidad Ramon Llull durante el curso académico 2024-2025. La elección responde al interés de analizar una experiencia pedagógica diseñada para tratar el rearme europeo desde una perspectiva crítica y deliberativa.

El grupo estaba compuesto por 28 estudiantes de entre 20 y 23 años, inscritos en grados de Relaciones Internacionales y Comunicación Global. La diversidad ideológica y cultural del alumnado ofrecía un entorno especialmente adecuado para analizar cómo se recibe y se discute el discurso de defensa en un entorno joven, informado y críticamente predisposto.

3.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Se combinaron tres técnicas:

- Revisión documental: Se analizaron fuentes secundarias relevantes sobre el programa ReArm, como informes de la Comisión Europea (2023), documentos de think tanks especializados y declaraciones institucionales de los Estados miembros. Este corpus se utilizó como base para los materiales didácticos.

- Encuesta diagnóstica inicial: Al inicio del curso, se realizó una encuesta anónima con preguntas abiertas y cerradas para identificar las percepciones previas de los estudiantes sobre defensa europea, militarismo y seguridad internacional. Entre los resultados más destacados, un 73 % expresó su desacuerdo con el aumento del gasto militar europeo, y un 60 % afirmó que la UE debería priorizar la diplomacia por encima de la disuasión armada.

Pregunta	A favor (%)	En contra (%)
¿Está usted a favor de aumentar el gasto militar en Europa?	29 %	71 %
¿Cree que Europa debería centrarse exclusivamente en la diplomacia y la cooperación internacional?	60 %	40 %
¿Cuál es su opinión sobre el programa ReArm EU? (positivo/crítico)	32 %	68 %
¿Considera que el rol de la OTAN es positivo para la paz en Europa?	38 %	62 %
¿Debería Europa apostar por una política exterior basada en la no intervención militar?	66 %	34 %

- Entrevistas semi-estructuradas: A lo largo del semestre, se entrevistó a tres docentes universitarios y dos periodistas especializados en seguridad europea con visiones diversas sobre la seguridad europea y la necesidad o no de invertir más recursos públicos en seguridad y defensa. Las entrevistas, de entre 30 y 45 minutos, se centraron en conocer su punto de vista sobre la seguridad y defensa europea y la necesidad o no de incrementar el gasto en defensa. Al final del trabajo, en una última sesión, también se entrevistó a un profesor y periodista en ejercicio que detalló cómo comunicar temas de defensa a públicos escépticos y qué narrativas pueden ser más eficaces para abrir profundizar de manera constructiva en el debate de la defensa y el gasto militar.

3.3. ANÁLISIS DEL DISCURSO INSTITUCIONAL

Uno de los componentes metodológicos más relevante fue el análisis crítico del discurso (ACD) aplicado a materiales institucionales del programa ReArm EU, discursos del Alto Representante de la UE para Asuntos Exteriores y de Seguridad (Josep Borrell), y comunicados del Parlamento Europeo. Se siguió el enfoque propuesto por Fairclough (2003), que permite examinar las relaciones entre el lenguaje, el poder y la legitimidad, atendiendo tanto al contenido explícito como a las estrategias retóricas utilizadas para justificar el rearme.

3.4. DINÁMICAS EN EL AULA Y PRIMERAS CONCLUSIONES

3.4.1. Debates, ponentes externos, ejercicios de role-play

A lo largo del semestre, se desarrollaron dinámicas participativas diseñadas para fomentar el pensamiento crítico, la deliberación argumentada y el contraste de perspectivas sobre el papel de la defensa en el contexto europeo. El enfoque se hizo a través de diálogos y avanzando progresivamente en los hitos a discutir, respetando el escepticismo inicial de los estudiantes, pero ofreciendo marcos conceptuales y testimonios que permitieran complejizar su visión inicial.

En las primeras sesiones, se organizaron debates a partir de noticias actuales sobre la guerra en Ucrania, la historia reciente de la expansión de la OTAN hacia el Este de Europa o las decisiones de gasto militar de algunos Estados. Estas actividades permitieron identificar argumentos recurrentes entre los estudiantes, como la defensa de la diplomacia como única vía legítima de acción internacional o la crítica al rol histórico de las potencias militares occidentales.

En la fase intermedia del curso, se realizaron sesiones con invitados-ponentes externos que aportaron distintas visiones sobre el tema. Estas voces contrastadas sirvieron para abrir debates y profundizar en las ambivalencias del contexto actual.

Además, se promovieron ejercicios de role-play diplomático, en los que los estudiantes asumían el papel de representantes de diferentes Estados ante una crisis ficticia. Esta metodología ayudó a tomar conciencia de

los compromisos contradictorios que implica la seguridad colectiva, y de cómo el gasto militar puede entenderse como una inversión necesaria bajo determinadas condiciones.

3.4.2. Estudios de caso

Estudio de caso 1: La defensa territorial en Estonia — ¿Una necesidad real?

Contexto: Estonia, país miembro de la UE y de la OTAN desde 2004, comparte más de 300 km de frontera con Rusia. Tras la invasión de Ucrania en 2022, ha intensificado su gasto en defensa, elevándolo al 2.9 % del PIB en 2023 —uno de los más altos de Europa—, y ha solicitado un mayor despliegue de tropas de la OTAN en su territorio. Al mismo tiempo, la población civil estonia participa activamente en programas de defensa civil, como la *Liga de Defensa Estonia*.

Preguntas para el aula:

- ¿Está justificado que Estonia priorice el gasto militar frente a otras necesidades sociales?
- ¿Qué mensaje envía a otros países de la UE sobre la vulnerabilidad fronteriza?
- ¿Qué implicaciones tiene esto para la idea de defensa común europea?

Lecturas sugeridas:

- Malksoo, M. (2022). Vulnerability and resistance in NATO's eastern flank. *European Security*, 31(3), 367–386.
- NATO (2023). Deterrence and Defence on the Eastern Flank. www.nato.int

Estudio de caso 2: Ataques cibernéticos en Lituania — Más allá del campo de batalla físico

Contexto: Lituania ha sido objetivo recurrente de ciberataques atribuidos a actores vinculados al Kremlin, especialmente tras su apoyo militar y diplomático a Ucrania. En 2022, ciberataques coordinados

afectaron sitios web de infraestructuras críticas, ministerios y medios de comunicación, paralizando servicios públicos durante horas. El gobierno declaró que se trataba de una “forma moderna de guerra híbrida”.

Preguntas para el aula:

- ¿Deberían los ciberataques ser considerados una amenaza equivalente a la militar?
- ¿Cómo puede la UE responder colectivamente a este tipo de agresiones?
- ¿Está la ciudadanía europea suficientemente concienciada sobre la seguridad digital?

Lecturas sugeridas:

- EU Agency for Cybersecurity (ENISA). (2023). *Threat Landscape Report*.
- Rid, T. (2020). *Active Measures: The Secret History of Disinformation and Political Warfare*. Farrar, Straus and Giroux.

Estudio de caso 3: Fake news y desinformación en Francia durante las elecciones de 2022

Contexto: Durante la campaña presidencial francesa de 2022, varias plataformas detectaron campañas coordinadas de desinformación impulsadas desde fuera de la UE, especialmente desde Rusia, que buscaban amplificar discursos anti-OTAN, dividir a la opinión pública y erosionar la confianza en los medios tradicionales. Las *deep fakes*, bots y noticias falsas circularon masivamente en redes sociales, cuestionando la legitimidad del proceso democrático.

Preguntas para el aula:

- ¿Cómo afectan estas campañas de desinformación a la soberanía política de los Estados europeos?
- ¿Es la defensa informativa una dimensión legítima de la política de seguridad?

- ¿Qué papel deben jugar los ciudadanos en la protección de la verdad y el espacio público?

Lecturas sugeridas:

- European External Action Service (2022). *EU vs Disinfo Annual Report*.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework*. Council of Europe.

3.4.3 Las reflexiones al final del curso

La reflexión final del curso, estructurada en forma de ensayo individual, permitió detectar una evolución significativa en el posicionamiento del alumnado. Si bien el escepticismo no desapareció, muchos estudiantes pasaron a reconocer la necesidad de una capacidad mínima de defensa autónoma para Europa, siempre que se preserve un marco de control democrático, transparencia institucional y coherencia con los valores del proyecto europeo. En palabras de una estudiante: *“Nunca imaginé que acabaría defendiendo un gasto militar, pero ahora entiendo que la defensa no es incompatible con los valores de paz, si se gestiona con responsabilidad y visión europea”*.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la experiencia docente confirman la hipótesis de que existe un escepticismo generalizado entre los jóvenes universitarios hacia el gasto militar y las políticas de rearme, particularmente en contextos educativos marcados por valores pacifistas y por un contexto socio-cultural que tiende a desactivar los reflejos defensivos incluso en contextos de riesgo creciente. Esta conclusión se alinea con los estudios de Inglehart y Norris (2016), que describen una transición generacional hacia prioridades no militares, como el medio ambiente, la igualdad o la cooperación multilateral. El punto de partida del curso reflejaba claramente esta orientación: una mayoría de los estudiantes concebían la defensa como sinónimo de militarismo y percibían el rearme como una

traición, según su forma de ver, a los principios fundacionales de la integración europea.

Sin embargo, a lo largo del semestre, y gracias a una combinación de análisis de textos, debates informados y exposición a perspectivas expertas contrastadas, se produjo una evolución significativa en las percepciones de los estudiantes. Este cambio no implicó un giro hacia posiciones militaristas, pero sí una revalorización del papel de la defensa como condición necesaria, aunque no suficiente para la protección del orden democrático europeo. Tal como plantea Daniel Fiott (2022), la autonomía estratégica no exige renunciar a los valores normativos de la UE, sino complementarlos con la capacidad real de protegerlos frente a amenazas externas.

El enfoque pedagógico basado en discusión crítica y análisis del discurso resultó clave para esta evolución. Lejos de imponer una visión única, se ofreció un espacio de reflexión argumentada que permitió a los estudiantes reconciliar sus valores pacifistas con la idea de que la defensa también puede ser una herramienta de responsabilidad política. Esta conclusión guarda relación con los planteamientos de Jolyon Howorth (2019), quien sostiene que la defensa europea solo puede consolidarse si va acompañada de una legitimación democrática sostenida y un marco institucional que impida abusos o desviaciones autoritarias.

Se aprecia una carencia en la narrativa pública de la defensa europea, tal como advierten Helwig (2022) y Leonard (2005). La Unión Europea ha sido históricamente percibida como un proyecto de paz civil y normativo, lo que ha dejado un vacío simbólico en torno al uso legítimo de la fuerza. Esta falta de relatos que conecten el rearme con valores democráticos o humanitarios dificulta su aceptación pública, particularmente entre las generaciones más jóvenes, socializadas en un entorno dominado por el “soft power” y el rechazo al militarismo clásico (Sjursen, 2006).

Como señala Helwig (2022), la política exterior de la UE sufre de una “débil capacidad narrativa estratégica” que le impide construir una legitimidad emocional ante su propia ciudadanía. En lugar de articular el rearme como una extensión coherente de los valores europeos como la protección de la democracia, la defensa de los derechos humanos o la

autonomía frente a regímenes autoritarios, el discurso institucional sigue marcado por tecnicismos, ambigüedad retórica y falta de símbolos compartidos. Esto genera desconexión y, en ocasiones, sospecha. No ha existido un *demos europeo* desde el inicio del proyecto europeo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Sin este *demos* es difícil apelar a una adhesión a un sistema de defensa común europea que debe hacer frente a los nuevos desafíos de una geopolítica que ha variado dramáticamente con la desvinculación de la administración norteamericana del presidente Donald Trump de los asuntos de la defensa europea.

Además, el contraste con los Estados nación es evidente: mientras países como Francia o Reino Unido disponen de forma simbólica fuerte de mitologías militares, héroes nacionales o ritos cívicos asociados a la defensa, la UE carece de estos recursos simbólicos que doten de sentido y legitimidad a su política de seguridad (Leonard, 2005; Krotz & Maher, 2011). En este sentido, la defensa europea no solo enfrenta desafíos industriales o presupuestarios, sino también culturales y semióticos: cómo traducir el lenguaje de la seguridad a una narrativa compartida que no contradiga, sino que reafirme, la identidad pacífica y normativa de Europa.

Esta dimensión simbólica es crucial para construir apoyo social a largo plazo. Como argumenta Mark Blyth (2013), las políticas públicas no se legitiman únicamente por su eficacia, sino por su capacidad de conectar con los marcos cognitivos y emocionales de los ciudadanos. Sin una pedagogía pública de la defensa que se base en valores reconocibles como la solidaridad, la autonomía estratégica y la justicia global, es improbable que el rearme europeo logre una aceptación sostenida en el tiempo.

En este contexto, la educación superior puede jugar un papel estratégico como espacio para construir nuevas formas de alfabetización en seguridad que permitan superar el binarismo entre militarismo acrítico y pacifismo ingenuo.

La experiencia pedagógica confirma lo planteado por Fairclough (2003) en torno al poder del discurso para construir o bloquear consensos sociales. El análisis crítico del lenguaje institucional permitió a los

estudiantes no solo comprender mejor las decisiones de política de defensa, sino también identificar los vacíos narrativos que hacen de esta política un tema tabú o conflictivo en la esfera pública.

En conjunto, los resultados de este estudio de caso sugieren que es posible abordar pedagógicamente temas sensibles como el rearme europeo sin renunciar al pluralismo ideológico, siempre que se proporcione un marco deliberativo sólido y se reconozca la complejidad inherente a los dilemas de seguridad en el siglo XXI.

5. CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica analizada en este artículo demuestra que es posible abordar con éxito temas controvertidos como el rearme europeo en entornos académicos caracterizados por una cultura crítica hacia el militarismo. Lejos de ser un obstáculo, el escepticismo inicial del alumnado se convirtió en un punto de partida para la construcción de un debate informado y plural sobre la seguridad y la defensa en Europa.

El trabajo con los estudiantes se estructuró en varias fases. En primer lugar, se realizó una encuesta diagnóstica inicial para identificar sus percepciones previas, que mostraron un claro predominio de posturas contrarias al aumento del gasto militar y favorables a soluciones exclusivamente diplomáticas. Posteriormente, se ofrecieron contenidos contextuales sobre el panorama geopolítico, acompañados de sesiones con expertos invitados —docentes, periodistas y analistas— que aportaron visiones contrastadas sobre el papel de la defensa europea. A lo largo del curso, se organizaron debates dirigidos, ejercicios de role-play diplomático y análisis críticos de discursos institucionales, con el objetivo de complejizar el marco conceptual de los alumnos y fomentar una mirada más estratégica y menos ideológica.

El enfoque metodológico —basado en el análisis del discurso, la exposición a testimonios diversos y la participación activa— resultó especialmente eficaz para estimular el pensamiento crítico del alumnado. En la reflexión final del curso, estructurada como ensayo individual, se

observó una evolución significativa: sin abandonar sus valores pacifistas, muchos estudiantes reconocieron la necesidad de que Europa disponga de una capacidad mínima de defensa autónoma, siempre bajo control democrático y con criterios de legitimidad y transparencia. Como expresó una estudiante: *"La defensa no es incompatible con los valores de paz, si se gestiona con responsabilidad y visión europea"*.

Uno de los principales logros de esta experiencia fue evidenciar que las posiciones pacifistas y postmaterialistas no son necesariamente incompatibles con una defensa europea razonada, siempre que esta se plantee como un instrumento de protección de derechos, soberanía y estabilidad, más que como una expresión de poder duro o militarismo ideológico. Como han señalado autores como Fiott (2022) y Howorth (2019), la autonomía estratégica no exige abandonar los valores fundacionales de la Unión Europea, sino dotarlos de medios reales para su defensa en un entorno internacional crecientemente hostil.

Al mismo tiempo, el caso pone de relieve los importantes déficits narrativos que enfrenta el proyecto de defensa europeo. Tal como advierten Helwig (2022) y Leonard (2005), la UE carece de una gramática simbólica capaz de vincular el rearme con ideales cívicos y democráticos, lo que dificulta su legitimidad social. Esta carencia es especialmente visible entre las generaciones jóvenes, cuya socialización ha estado marcada por una Europa de paz prolongada y de primacía del soft power. En este contexto, la educación superior emerge como un espacio estratégico para construir nuevas formas de alfabetización en seguridad, capaces de reconciliar los ideales normativos con las necesidades materiales de la defensa.

En definitiva, este estudio de caso apunta a la necesidad de integrar la defensa en el debate académico no como un dogma ni como un tabú, sino como un campo legítimo de reflexión política, ética y estratégica. En un momento en que la seguridad europea está siendo redefinida, formar ciudadanos críticos y comprometidos con los valores democráticos implica también darles las herramientas para comprender por qué la defensa — en clave europea — puede ser una condición para su preservación.

6. REFERENCIAS

- Béraud-Sudreau, L., & Giegerich, B. (2022). *Defence Data 2022: European Defence Spending Increase and Industrial Challenges*. International Institute for Strategic Studies (IISS). <https://bit.ly/4kuotuz>
- Biscop, S. (2020). *European strategy in the 21st century: New future for old power*. Routledge.
- Biscop, S. (2021). European strategic autonomy: Pick a number. *Egmont Institute Brief*, 56.
- Blyth, M. (2013). *Austerity: The history of a dangerous idea*. Oxford University Press.
- European Commission. (2023). *Reinforcing the European defence industry through common procurement (ReArm EU)*. <https://bit.ly/4kwprq5>
- European Commission. (2023). *Special Eurobarometer 518: European security and defence*. Brussels: Directorate-General for Communication.
- European External Action Service. (2022). *Strategic Compass for Security and Defence*. <https://bit.ly/4mPZByS>
- European External Action Service (2022). *EU vs Disinfo Annual Report*.
- EU Agency for Cybersecurity (ENISA). (2023). *Threat Landscape Report*.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fiott, D. (2022). *Strategic autonomy: A European defence agenda*. European Union Institute for Security Studies (EUISS). <https://bit.ly/45c9sZp>
- Helwig, N. (2022). *Communicating EU foreign policy: Between strategic narratives and public diplomacy*. *Journal of Common Market Studies*, 60(1), 105–121. <https://bit.ly/3FCpVMa>
- Howorth, J. (2019). *European defence policy: Beyond the nation state*. Routledge.
- Inglehart, R., & Norris, P. (2016). *Cultural Backlash: Trump, Brexit and Authoritarian Populism*. Cambridge University Press.
- Kaldor, M. (2020). *Global Security Cultures*. Polity Press.
- Keohane, D. (2023). *Security in flux: Europe's response to the war in Ukraine*. Centre for European Reform.
- Krotz, U., & Maher, R. (2011). *International Relations and European Integration: Power and Influence in the EU*. *Journal of Common Market Studies*, 49(1), 1–21.
- Leonard, M. (2005). *Why Europe will run the 21st century*. PublicAffairs.

- Malksoo, M. (2022). *Vulnerability and resistance in NATO's eastern flank*. *European Security*, 31(3), 367–386.
- NATO (2023). *Deterrence and Defence on the Eastern Flank*. <https://bit.ly/45GNzS6>
- Rid, T. (2020). *Active Measures: The Secret History of Disinformation and Political Warfare*. Farrar, Straus and Giroux.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications
- Sjursen, H. (2006). *The EU as a 'normative power': How can this be?*. *Journal of European Public Policy*, 13(2), 235–251. <https://bit.ly/45extj8>
- Tardy, T. (2023). *Recalibrating EU security and defence: The war in Ukraine and beyond*. EUISS Brief, (3). <https://bit.ly/4dQkXYR>
- Tardy, T. (2023). *The return of deterrence: European defence after Ukraine*. EUISS Brief, 14.
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework*. Council of Europe.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ELEMENTOS DO DIREITO INTERNACIONAL NO ENSINO DA POLÍTICA INTERNACIONAL NA LICENCIATURA EM DIREITO

JOÃO TAVARES

Universidade Lusófona / CEAD Francisco Suárez

ANTÓNIO TAVARES

Universidade Lusófona / CEAD Francisco Suárez

1. INTRODUÇÃO

“O ritmo da mudança global que vivemos foi dramaticamente acelerado a partir de 1989, momento em que a queda do Muro de Berlim, bem como as profundas transformações políticas na Europa Central e de Leste, marcaram o fim do império soviético” (Dougherty & Pfaltzgraff, Jr., 2011, p. 2), assim como o começo de uma nova ordem mundial de afirmação de um momento unipolar dos EUA.

De acordo com António José Fernandes (2015, p. 24), “não obstante a complexidade crescente das relações entre os diferentes atores internacionais (...), não há dúvida de que os Estados, como entidades políticas soberanas, continuam a ser os principais agentes das relações internacionais”, ou seja, os Estados são os principais atores na arena da política internacional. A configuração do sistema internacional é determinada pela correlação de forças existente entre os Estados, que são capazes de influenciar o equilíbrio da balança de poderes.

Assim como a globalização e o fortalecimento das interações entre Estados, organizações internacionais e atores não estatais têm evidenciado a inseparabilidade entre o Direito Internacional e a Política Internacional como áreas de estudo. Enquanto o primeiro fornece as

normas e princípios que regulam as relações entre os Estados, já o segundo analisa as dinâmicas de poder, interesses e estratégias que moldam essas mesmas interações que ocorrem na arena da política internacional.

Todavia, a ordem mundial unipolar já concluiu a sua fase de transição, neste momento, com a configuração do sistema internacional a sofrer mudanças sistêmicas, devido à emergência de novas potências que vão determinar o mundo pós-americano, nas palavras de Fareed Zakaria (2008), ou pós-ocidental nas palavras de Oliver Stuenkel (). Vivemos num mundo onde a hegemonia unilateral dos Estados Unidos da América (EUA) se prepara para ceder espaço a uma nova ordem mundial de cariz multipolar, o que chama atenção para o facto do ensino de Política Internacional na Licenciatura em Direito na Faculdade de Direito e Ciência Política da Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto deva evoluir, de uma forma a refletir a importância do Direito Internacional para o estudo da unidade curricular de Política Internacional.

Aliás, a continua evolução do sistema internacional como consequência do fim do momento unipolar dos EUA e o advento do mundo pós-ocidental tem vindo a introduzir uma nova dinâmica no ensino da unidade curricular opcional de Política Internacional, na licenciatura de Direito. Essa mesma dinâmica obriga a valorizar a ideia de Direito dentro do enquadramento tradicional da Política Internacional, como forma de compreensão da importância e da relevância do Direito Internacional para o funcionamento do sistema internacional e para o entendimento da sua configuração. O sistema internacional consiste “num conjunto de objetos e nas relações entre esses objetos e os seus atributos” (Dougherty & Pfaltzgraff, Jr., 2011, p. 152), naquilo que Modelski (1961) define como um sistema social com necessidades funcionais e estruturais.

A interligação entre Política Internacional e o Direito Internacional assenta na existência de uma interdependência entre o comportamento dos Estados e de outras organizações internacionais no sistema internacional, e as normas jurídicas que procuram regular essas mesmas interações que ocorrem no sistema internacional. A Política

Internacional refere-se às dinâmicas de poder, interesses, cooperação e conflitos que moldam as relações entre os Estados soberanos, as organizações internacionais e os atores não estatais no sistema internacional. Já o Direito Internacional é o conjunto de regras jurídicas, tratados, costumes e princípios que fornecem uma estrutura normativa para orientar, limitar e legitimar as ações dos atores das relações internacionais que ocorrem no sistema internacional.

No sistema internacional, verificamos que o Direito Internacional é essencial, uma vez que atua como o elemento estabilizador das relações entre os vários atores, o que outorga previsibilidade e legitimidade às suas interações, como é o caso da Carta das Nações Unidas (CNU). A Carta das Nações Unidas estabelece os princípios fundamentais, como a soberania estatal, e a proibição do uso da força, que servem para mitigar conflitos e promover a cooperação.

Além disso, o Direito Internacional regula as questões mais complexas que existem no sistema internacional, desde o comércio mundial até ao meio ambiente e aos direitos humanos, uma vez que transcendem as capacidades de um único Estado e exigem uma resposta global.

Neste contexto, a inclusão de elementos do Direito Internacional no ensino da Política Internacional, especialmente no âmbito da Licenciatura em Direito, emerge como uma necessidade premente para a formação de juristas preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e interligado.

Com esta integração ampliamos a compreensão dos estudantes sobre o funcionamento das organizações internacionais, os tratados e as normas que regem a convivência entre os Estados no sistema internacional, assim como capacita os estudantes a interpretar, de forma crítica, os eventos políticos, tendo em consideração as obrigações jurídicas internacionais existentes.

Ao promover uma abordagem interdisciplinar, essa evolução curricular contribui para o desenvolvimento de competências analíticas e práticas essenciais para a atuação em áreas como diplomacia, organizações internacionais e resolução de conflitos transnacionais, onde a conexão entre Política Internacional e Direito Internacional é essencial para

estruturar e regular as interações no sistema internacional contemporâneo.

2. OBJETIVOS

A nossa investigação visa demonstrar a importância da introdução de elementos relacionados com o ensino do Direito Internacional, na unidade curricular de Política Internacional, na Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito e de Ciência Política da Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto. Consideramos incompleta a lacuna na formação de estudantes que delas prescindam ou reduzam a patamares de quase insignificância, pretendendo demonstrar a sua indispensabilidade para a compreensão da relevância do Direito Internacional para as relações entre os Estados no seio do sistema internacional.

A nossa investigação propõe-se a explorar a relevância dessa incorporação, iremos argumentar que ela não só enriquece o ensino jurídico, mas também alinha a formação académica às exigências de uma ordem global em constante evolução, marcada por crises, negociações e a busca por justiça, ao serviço da diplomacia, e equilíbrio nas relações entre os Estados no sistema internacional, através da análise da estrutura do programa curricular para identificar as lacunas na formação dos estudantes decorrentes da ausência ou redução do foco em Direito Internacional, desta forma contribuindo para formar juristas mais capacitados a compreender as relações entre Estados na arena da política internacional.

3. METODOLOGIA

Será assente no estudo de caso, de modo qualitativo, com ênfase neste processo a utilizar. Iremos seguir a classificação do estudo de caso quanto ao objetivo da investigação, de acordo com Yin (1993): descritivo, exploratório e explanatório. No qual a nossa investigação vai se focar na unidade curricular de Política Internacional da Licenciatura em Direito da Faculdade de Direito e Ciência Política da Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto.

Iremos analisar a estrutura do programa curricular para identificar as lacunas na formação dos estudantes decorrentes da ausência ou redução do foco em Direito Internacional, e iremos demonstrar que a importância da integração desses mesmos elementos necessários como solução pedagógica relevante no contexto de um sistema internacional em mudança, onde normas jurídicas internacionais ganham peso em negociações e conflitos.

4. DISCUSSÃO

De acordo com António José Fernandes (2008, p. 13), “desde a Antiguidade Clássica, muitos estudiosos se têm debruçado sobre as disputas, os contactos e os acordos entre Cidades, Principados, Reinos e Estados modernos, procurando compreender e explicar a natureza das relações entre as entidades políticas de cada época”.

Numa primeira fase, a unidade curricular de Política Internacional na Licenciatura em Direito (Universidade Lusófona, 2015a) focava-se mais em dinâmicas sistémicas e históricas que caracterizam o ensino da Política Internacional, em moldes semelhantes ao que é lecionada na Licenciatura em Estudos Europeus, Estudos Lusófonos e Relações Internacionais, que está inserida na unidade orgânica comum da Faculdade de Direito e Ciência Política da Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto (Universidade Lusófona, 2015b) ainda que adaptada à visão que o Direito implica.

Neste caso, com o advento do momento unipolar dos Estados Unidos da América (EUA), a implosão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e o fim da Guerra Fria, as normas do Direito Internacional para a regulação das relações de poder entre os Estados dentro da configuração do sistema internacional pós-Guerra Fria adquiriram uma nova importância com os EUA a determinarem a aplicação das normas internacionais da ordem mundial liberal por si definida.

Perante o iminente fim do momento unipolar dos EUA, o sistema internacional encontra-se em transição para uma nova configuração sistémica, espoletada pela emergência de novas grandes potências e

blocos económicos () que pretendem desafiar a ordem internacional assente em normas, edificada pelos EUA, enquanto Washington pretende assegurar a manutenção do statu quo da primazia do seu poder e da sua posição hegemónica no sistema internacional.

4.1. PROGRAMA DA UNIDADE CURRICULAR – ANTES E DEPOIS

Conteúdos Programáticos Antes - Idênticos ao programa da unidade curricular de Política Internacional da Licenciatura em Estudos Europeus, Estudos Lusófonos e Relações Internacionais. (Universidade Lusófona, 2025b).

Introdução

O mundo pós-1918.

A ascensão das ideologias.

O século dos extremos.

O surgimento da democracia.

O fim do imperialismo.

A Guerra Fria.

A religião na política internacional

O 11 de Setembro e o Terrorismo Internacional

O ressurgimento da China e a nova ordem mundial

As grandes crises internacionais

Conteúdos Programáticos Depois – programa da unidade curricular de Política Internacional da Licenciatura em Direito (Universidade Lusófona, 2025a)

Introdução

O mundo pós-1918.

A ascensão das ideologias.

Século dos extremos.

O surgimento da democracia.

A guerra fria.

O fim do imperialismo.

A política e a religião na política internacional

O 11 de Setembro e o Terrorismo Internacional

A importância do direito para a política internacional - o caso do direito humanitário, do direito internacional público, do direito diplomático e do direito penal internacional.

A cyberdiplomacia

4.2. O IMPACTO DA AUSÊNCIA DO DIREITO INTERNACIONAL NO ENSINO DA UNIDADE CURRICULAR

A interdependência entre Direito Internacional e Política Internacional é um pilar fundamental para compreender as relações entre os Estados no século XXI, especialmente em contextos marcados pela globalização, crises transnacionais e crescente judicialização das interações entre Estados devido ao desenvolvimento do Direito Internacional. No âmbito da Licenciatura em Direito, onde se espera formar profissionais aptos a atuar em cenários complexos, a ausência de elementos do Direito Internacional no ensino da Política Internacional provoca lacunas significativas, o que compromete a formação acadêmica, a preparação profissional e a capacidade crítica dos estudantes para enfrentarem os desafios de um mundo globalizado e interligado.

A Política Internacional, conforme definida por autores como Kenneth Waltz (1979), examina as interações entre Estados sob a ótica do poder, interesses e conflitos, frequentemente estruturadas por teorias como o realismo, liberalismo ou construtivismo. Contudo, essas dinâmicas não operam em um vácuo normativo. O Direito Internacional, descrito por Malcolm Shaw (2017) como o conjunto de normas que regulam as relações entre sujeitos internacionais, fornece a solidez jurídica que molda e legitima as ações estatais. A ausência do Direito Internacional no ensino da Política Internacional reduz a análise a uma perspectiva descritiva, focada em eventos políticos ou estratégias, sem considerar as normas jurídicas que definem sua legalidade ou impacto.

Um exemplo ilustrativo dessa situação é a disputa no Mar do Sul da China, onde a República Popular da China reivindica soberania estatal sobre áreas contestadas por Estados como as Filipinas e o Vietname. A

abordagem de ensino sobre este caso apenas sob a ótica da Ciência Política e das Relações Internacionais, atribuindo destaque ao jogo de poder entre potências, negligencia a decisão de 2016, do Tribunal Arbitral Permanente, que, com base na Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar (CNUDM), rejeitou as reivindicações do Estado chinês. Sem o Direito Internacional, os discentes não conseguem compreender como as normas jurídicas internacionais podem influenciar as negociações diplomáticas ou então como os Estados procuram manipular lacunas legais a seu favor para prosseguirem com os seus respectivos interesses nacionais. Essa desconexão resulta em uma formação fragmentada, incapaz de captar a complexidade das relações internacionais contemporâneas.

Além disso, a ausência do Direito Internacional impede a análise de atores não estatais, como organizações internacionais e tribunais, que desempenham papéis importantes na governação do sistema internacional. Robert Keohane (1984) argumenta que organizações internacionais, como as Nações Unidas (ONU) ou a Organização Mundial do Comércio (OMC), estruturam a cooperação internacional entre Estados soberanos, que operam no sistema internacional, frequentemente por meio de normas internacionais jurídicas. Ignorar a componente jurídica no ensino da Política Internacional acaba por limitar a capacidade dos alunos de entenderem de que forma o Direito molda o multilateralismo, acaba por limitar a sua visão a uma perspectiva estatal e hierárquica.

A globalização no sistema internacional, acelerada pela implosão da União Soviética e o fim da Guerra Fria no século XX, exige profissionais mais versáteis, capazes de atuar nos mais variados contextos transnacionais, tais como os litígios comerciais, a defesa de Direitos Humanos ou a negociação de acordos internacionais.

No entanto, a ausência do Direito Internacional no ensino da Política Internacional apresenta-se como uma lacuna na preparação dos licenciados para exames de admissão à Ordem dos Advogados. Essa lacuna tem implicações práticas. Por exemplo, um advogado que atua em disputas na OMC precisa compreender não apenas as estratégias políticas dos Estados envolvidos, mas também as regras do Acordo Geral sobre

Tarifas e Comércio (GATT) e os precedentes existentes do Órgão de Solução de Controvérsias. Sem familiaridade com o Direito Internacional, o profissional estará mal equipado para interpretar tratados ou argumentar com base em normas internacionais, o que pode limitar a sua capacidade de trabalho e competitividade num mercado cada vez mais globalizado.

A ausência do Direito Internacional também afeta carreiras profissionais em organizações internacionais. O Tribunal Penal Internacional (TPI), por exemplo, exige profissionais que combinem sensibilidade política com domínio do Direito Internacional Penal. Um jurista que estudou Política Internacional, sem referência ao Direito Internacional, terá dificuldades para analisar casos como o julgamento de Omar al-Bashir, onde questões de soberania estatal, que é um tema de Política Internacional, entrelaçam-se com obrigações jurídicas do Estatuto de Roma, que está inserido na área de estudo do Direito Internacional. Esta desconexão curricular acaba por contribuir para redução das oportunidades de ingressos em áreas de alta especialização, o que reforça a necessidade de uma abordagem integrada e interdisciplinar.

O ensino da Política Internacional desprovido de Direito Internacional tende a enfatizar narrativas históricas ou estratégicas, negligenciando a análise crítica das estruturas normativas que regulam o comportamento internacional. O Direito Internacional, permite avaliar a legitimidade das ações dos Estados, no quadro desse mesmo direito, conduzindo os estudantes a assumirem uma postura mais crítica sobre as dinâmicas de poder na política internacional e a sua articulação com as normas jurídicas dos tratados internacionais.

Um caso de paradigmático exemplo é a invasão do Iraque em 2003, frequentemente abordada em Política Internacional como uma decisão estratégica dos EUA para consolidarem a sua influência no Médio Oriente. No entanto, sem o Direito Internacional, os alunos não exploram a controvérsia jurídica em torno da violação da Carta da ONU, que proíbe o uso da força sem autorização do Conselho de Segurança. Essa omissão impede uma análise crítica das consequências legais e éticas da intervenção militar, o que limita a capacidade dos estudantes

de Direito de desenvolverem argumentos fundamentados em normas internacionais.

Além disso, a ausência do Direito Internacional dificulta a compreensão de conceitos como *soft power*, proposto por Joseph S. Nye (2004), que muitas vezes se manifesta por meio de normas jurídicas, como acordos de Direitos Humanos ou tratados internacionais. Sem o acervo do Direito Internacional, os alunos não conseguem avaliar de que forma o Direito influencia a projeção de valores globais, comprometendo sua capacidade de análise interdisciplinar.

Os desafios contemporâneos, como alterações climáticas, cibersegurança, pandemias e migrações forçadas, por exemplo, exigem uma abordagem integrada entre Direito Internacional e Política Internacional. O Acordo de Paris (2015), por exemplo, é simultaneamente, um marco político resultado de negociações entre os Estados que atuam no sistema internacional, e um instrumento jurídico, com compromissos legalmente vinculantes para redução de emissões. Ensinar Política Internacional sem referência ao Direito Internacional impede que se compreenda como normas jurídicas internacionais estruturam a cooperação internacional, ou de que forma os Estados soberanos podem ser responsabilizados pelo não cumprimento das suas obrigações jurídicas.

Na mesma esteira, a cibersegurança ilustra a interdependência entre as duas áreas. Ataques cibernéticos, como foi o caso do ransomware *WannaCry*, em 2017, levantam questões políticas sobre a rivalidade entre Estados, mas também jurídicas, como a aplicabilidade do Direito Internacional Humanitário em conflitos digitais. A ausência do Direito Internacional no ensino da Política Internacional limita a capacidade dos discentes de analisarem esses fenômenos emergentes, que exigem soluções baseadas em normas jurídicas internacionais e estratégias integradas.

4.3. OS BENEFÍCIOS DA INTEGRAÇÃO DO DIREITO INTERNACIONAL NO ENSINO DA UNIDADE CURRICULAR E PERSPETIVAS FUTURAS

A inclusão de elementos do Direito Internacional no ensino da Política Internacional numa Licenciatura em Direito representa uma abordagem estratégica para formar juristas preparados para os desafios de um mundo globalizado. Num contexto marcado pela interdependência entre normas jurídicas e dinâmicas políticas, essa integração disciplinar enriquece a formação académica, amplia as perspetivas profissionais e fortalece a capacidade crítica dos estudantes.

A Política Internacional, como campo de estudo, analisa as interações entre Estados, organizações internacionais e atores não estatais que atuam na arena da política internacional, essa mesma interação é objeto de estudo pelas Teorias das Relações Internacionais tais como o realismo, que enfatiza o poder (Waltz, 1979), ou o liberalismo, que destaca a cooperação (Keohane, 1984).

No entanto, importa relembrar que essas mesmas interações são reguladas por normas do Direito Internacional, que definem direitos, obrigações e limites legais para as ações internacionais. A integração do Direito Internacional no ensino da Política Internacional permite aos estudantes compreenderem as relações internacionais de forma mais completa, através da interligação das estratégias políticas às estruturas jurídicas que as sustentam.

O Acordo de Paris (2015), é um exemplo académico que ilustra como os compromissos jurídicos moldam a cooperação internacional. Ensinar esse caso numa perspetiva integrada combina a análise política das negociações climáticas, marcadas por interesses divergentes entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, com o estudo das obrigações legais previstas no tratado, como metas de redução de emissões. Esta abordagem capacita os interessados a avaliarem não apenas os cálculos estratégicos dos Estados, mas também os mecanismos de *accountability* jurídica, como os relatórios nacionais e revisões periódicas.

Segundo Malcolm Shaw (2017), o Direito Internacional oferece “um sistema de regras que estabiliza as expectativas internacionais”, e sua inclusão no ensino da Política Internacional permite decifrar como essas regras influenciam conflitos, negociações e as alianças globais.

A integração do Direito Internacional destaca ainda o papel de atores não estatais, como tribunais internacionais e organizações não governamentais, que moldam a governança global. O estudo do Tribunal Penal Internacional (TPI) num curso integrado de Política Internacional e de Direito Internacional permite analisar tanto a pressão política de Estados contra investigações, como por exemplo a resistência do governo húngaro de Viktor Órban na observação de processos no TPI, em relação às normas do Estatuto de Roma que fundamentam sua jurisdição. Esta visão holística inserida no programa da unidade curricular acabou por enriquecer a formação dos estudantes, desta forma contribuiu para acabar com a limitação de abordagens exclusivamente políticas ou jurídicas, uma vez que as abordagens interdisciplinares, através do enquadramento histórico e conceptual da Política Internacional a textos jurídicos, como tratados, jurisprudência e qualquer outra legislação internacional serve para completar o quadro geral da matéria a ser lecionada.

A inclusão de elementos tais como o Direito Internacional Humanitário, do Direito Internacional Público, do Direito Diplomático e do Direito Penal Internacional no currículo atual da unidade curricular opcional de Política Internacional na Licenciatura em Direito permite adotar metodologias ativas, como simulações de negociações na ONU ou análises de casos do TPI, que promovem a aprendizagem prática, semelhante ao que acontece nas licenciaturas na área da Ciência Política e das Relações Internacionais. O enriquecimento dos estudos em volta da ciberdiplomacia veio permitir reforçar esta nova abordagem à unidade curricular em questão.

5. CONCLUSÕES

“O aumento crescente das interações internacionais entre entidades públicas, entre entidades públicas e entidades privadas sujeitas a diferentes entidades públicas, levou à criação de numerosos cursos de Relações Internacionais” (Fernandes, 2015, p. 7) em Portugal, destinados a estudar e a compreender os fenómenos que ocorrem na arena da política internacional.

As mudanças sistêmicas provocadas pelo novo momento unipolar dos EUA, com a Administração Trump, permitiram a necessidade de uma nova abordagem curricular da Licenciatura em Direito na Faculdade de Direito e Ciência Política da Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto, através da introdução da unidade curricular de Política Internacional, como unidade curricular opcional do terceiro ano da licenciatura anteriormente mencionada, visando aprofundar e desenvolver o conhecimento da realidade subjacente à complexa problemática envolta do sistema internacional. O ensino de Política Internacional, sem uma integração robusta com o Direito Internacional, é insuficiente para preparar os estudantes de Direito para os desafios do sistema internacional contemporâneo.

Contudo, a emergência do mundo pós-americano, para o qual Graham Allison (2022) nos alertava na sua obra *Destinados à Guerra - Poderão a América e a China escapar à armadilha de Tucídides* para a existência da “A Armadilha de Tucídides” veio confirmar que a inclusão do Direito Internacional no programa curricular da disciplina vai contribuir para uma melhor aprendizagem, por parte dos estudantes de Direito, sobre a Política Internacional, é decisiva para adaptar o ensino às transformações globais que ocorrem na configuração vigente do sistema internacional, permitindo fornecer instrumentos aos juristas para analisarem a interação entre os Estados na arena da política internacional, uma vez que os Estados não pode, abdicar da aplicação do Direito Internacional.

Desta forma, podemos verificar que a inclusão de elementos do Direito Internacional, no ensino da Política Internacional, capacita os estudantes de Direito a compreenderem as normas que regem as relações entre Estados e a aplicarem esse conhecimento em contextos práticos, como na advocacia internacional de negócios, na esfera diplomática ou na formulação de políticas públicas conexas.

A Política Internacional e o Direito Internacional estão vinculados um ao outro. As normas jurídicas internacionais refletem os interesses estratégicos dos Estados e o seu equilíbrio de poder na arena da política internacional, enquanto a política tenta assegurar a eficácia e a aplicação das normas jurídicas internacionais dentro do sistema internacional. Um

exemplo pertinente é o Conselho de Segurança da ONU, onde as decisões jurídicas (como sanções ou intervenções) são profundamente influenciadas por disputas políticas entre as potências com poder de veto. O Direito Internacional não apenas estrutura as interações ao estabelecer direitos e obrigações, mas também serve como uma ferramenta da política, sendo moldado e desafiado por ela, uma vez que serve de lente normativa para a compreensão dos conflitos, das negociações e da cooperação internacional, ao mesmo tempo, que a Política Internacional contextualiza as normas internacionais em termos de poder e interesses estratégicos.

O Direito Internacional apresenta-se como indispensável para o sistema internacional contemporâneo porque fornece o arcabouço que regula as relações entre os atores, reduz a anarquia inerente à Política Internacional e oferece mecanismos para resolver disputas, promovendo um mínimo de ordem em um mundo marcado por diversidade de interesses e poder assimétrico.

A nossa investigação concluiu que a integração dos elementos relativos ao Direito Internacional, no ensino da Política Internacional, apresenta-se como estrutural, tendo em consideração a importância do Direito para assegurar o funcionamento das relações entre os Estados no sistema internacional, cada vez mais fragmentado e complexo, e onde as normas podem renovar a sua centralidade, assim como formar juristas sem uma bagagem robusta de Direito Internacional dentro da Política Internacional é como enviar navegadores para o mar sem os devidos equipamentos tais como uma bússola para se orientarem na navegação marítima.

O que leva a considerar, a adoção destes conceitos introduzidos para o programa da unidade curricular, lecionada na Licenciatura em Direito, serem também adotados no quadro do primeiro ciclo em Estudos Europeus, Estudos Lusófonos e Relações Internacionais, uma vez que os estudantes podem beneficiar da mesma abordagem integrada, o que vai permitir aumentar e diversificar a oferta académica da Faculdade de Direito e Ciência Política da Universidade Lusófona – Centro Universitário do Porto no quadro do ensino superior português.

7. REFERENCIAS

- Allison, G. (2022). *Destinados à Guerra - Poderão a América e a China escapar à armadilha de Tucídides*. Lisboa: Gradiva.
- Dougherty, J. E. & Pfaltzgraff, Jr., R. L. (2011). *Relações Internacionais – As Teorias em Confronto*. Lisboa: Gradiva.
- Fernandes, A. J. (2008). *As Relações Internacionais e Portugal – Da Europa do Mundo ao Mundo da Europa*. Lisboa: Prefácio
- Fernandes, A. J. (2015). *Relações Internacionais – Evolução, Protagonistas e Teorias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Keohane, R. O. (1984). *After Hegemony: Cooperation and Discord in the World Political Economy*. Princeton: Princeton University Press.
- Modelski, G. (1961). “Agraria and Industria: Two Models of International System”. Knorr, K. & Verba, S. (Eds.). *The International System: Theoretical Essays*. Princeton: Princeton University Press, 121-122.
- Nye, J. S. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: PublicAffairs.
- Shaw, M. N. (2017). *International Law*. 8th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidade Lusófona. (2025a). *Política Internacional – Licenciatura em Direito*. <https://www.ulusofona.pt/porto/licenciaturas/direito/ULP288-10051>
- Universidade Lusófona. (2025b). *Política Internacional – Licenciatura em Estudos Europeus, Estudos Lusófonos e Relações Internacionais*. <https://www.ulusofona.pt/porto/licenciaturas/estudos-europeus-estudos-lusofonos-e-relacoes-internacionais/ULP290-10051>
- Waltz, K. (1979). *Theory of International Politics*. New York: McGraw-Hill.
- Zakaria, F. (2008). *O Mundo Pós-Americano*. Lisboa: Gradiva.

INTEGRACIÓN DE LA AGENDA 2030 EN LA DOCENCIA DEL DERECHO PENAL: UN ENFOQUE JURÍDICO COMPROMETIDO CON EL CAMBIO SOCIAL³⁴

FRANCISCO ALMENAR PINEDA
Profesor Ayudante Doctor
Departamento de Derecho Penal
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho penal ha sido tradicionalmente definido como el conjunto de las reglas jurídicas establecidas por el Estado, que asocian el crimen como hecho a la pena como legítima consecuencia (Von Liszt, 1914, p. 1). Aunque la citada idea supone que esta rama del Derecho se centra en el estudio de la norma y la sanción, en un contexto global marcado por desafíos como la desigualdad, el cambio climático y la corrupción, el Derecho penal enfrenta la necesidad de adaptarse a los nuevos paradigmas de justicia y sostenibilidad. Entre ellos, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en fecha 25 de septiembre de 2015³⁵, establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la paz y la prosperidad. Según su apartado 55, estos objetivos son de alcance universal, por lo que no solo deben guiar las políticas públicas, sino también la formación jurídica. Incorporarlos en la enseñanza del Derecho penal implica trascender el enfoque tradicional y promover una visión crítica, ética y comprometida con

³⁴ Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Educativa Emergente “*Derecho penal activo: innovación en metodologías activas para un aprendizaje profundo y significativo*” UV-SFPIE_PIEE-3892702.

³⁵ Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, 70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, disponible en <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>

la justicia global (Avendaño Castro et al., 2016, p. 192), y constituye una necesidad urgente, dada la envergadura de esos retos y el papel crítico que desempeña la universidad (Sustainable Development Solutions Network, 2017, p. 6).

El presente artículo explora cómo los ODS pueden integrarse en la docencia de esta rama del Derecho, proponiendo metodologías innovadoras en clave de sostenibilidad y justicia global, y formando juristas comprometidos con los grandes desafíos de nuestro tiempo. Para ello, en los siguientes puntos se analizan esos objetivos como marco ético-jurídico en materia penal, las técnicas de enseñanza y su impacto en la formación jurídica.

2. LOS ODS COMO EJE TRANSVERSAL EN EL DERECHO PENAL

Los ODS ofrecen un escenario conceptual para reinterpretar las figuras penales desde una perspectiva de sostenibilidad y de respeto de los derechos humanos, conforme se desarrolla en el Preámbulo de la Agenda 2030. Su incorporación en la enseñanza permite conectar la teoría jurídica con problemas sociales reales, fomentando un enfoque crítico y transformador. Algunos ejemplos clave son:

2.1. ODS 5: IGUALDAD DE GÉNERO

Este objetivo invita a revisar tipos penales incluidos en el Código Penal, como la violencia intrafamiliar de sus artículos 153 y 173, el matrimonio forzado del artículo 172 *bis*, o el acoso sexual del artículo 184; a considerar la perspectiva de género en la interpretación actual de normas que fueron creadas en el entorno androcéntrico (Lloria García, 2020, p. 8); y a estudiar la posible incorporación de otras conductas como la discriminación múltiple en el empleo, desde ese mismo enfoque. La enseñanza del Derecho penal debe incluir análisis críticos sobre cómo las normas pueden perpetuar desigualdades o, por el contrario, contribuir a su erradicación (Ríos Corbacho, 2021, p. 56). Por ejemplo, el estudio del Derecho comparado en supuestos de feminicidio, que en algunos casos se trata de forma restringida entre delitos del ámbito intrafamiliar, y en otros, de manera más amplia, dentro de leyes sobre

violencia de género contemplando todos los supuestos (Marín de Espinosa Ceballos, 2017, p. 102); del diferente tratamiento que recibe el matrimonio forzado en los Códigos penales europeos, donde algunos países optan por una regulación sistemática de esta materia, tipificándolo en un título, capítulo o sección propia (Bélgica, Bulgaria, Croacia, Italia, Luxemburgo, Malta e Irlanda), un segundo grupo lo castiga en preceptos sin rúbrica especial relativa a esos matrimonios (Austria, Alemania, Dinamarca, Francia, Grecia, España, Polonia, Portugal, Suecia y Suiza), y otros Códigos ni siquiera lo regulan en un precepto de forma específica (Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Hungría, Letonia, Lituania, Países Bajos, República Checa y Rumanía), permitiendo reflexionar sobre la efectividad de las leyes y la necesidad de reformas; o de resoluciones como la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, caso Beauty Salomon contra España, de 24 de julio de 2012, la Sentencia del Tribunal Constitucional 3/2018, de 22 de enero de 2018, o la Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, de fecha 2 de mayo de 2017, donde se fundamenta la necesaria tipificación de la discriminación múltiple en nuestro Código Penal.

2.2. ODS 10: REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES

La criminalización de la pobreza y la selectividad del sistema penal también son temas que deben abordarse críticamente (Rivas, 2011, p. 165). Como explican Neubacher y Bögelein (2022, p. 55), existe una sospecha general de que aquella situación es causa de delincuencia, colocando a los pobres y socialmente desfavorecidos bajo una suposición injustificada. En consecuencia, esos colectivos son vigilados de cerca, a lo que se añade que tienen más dificultades que las personas privilegiadas para defenderse y hacerse escuchar.

En esta línea, los estudiantes pueden analizar cómo ciertas políticas penales afectan desproporcionadamente a comunidades marginadas, en contraste con los principios de justicia social. Por ejemplo, la pena de multa conlleva consecuencias diferentes para unos y otros. Mientras que los condenados que pueden pagarla cumplen rápidamente con ella, quienes no pueden hacerlo quedan sujetos a la responsabilidad personal subsidiaria de un día de privación de libertad por cada dos cuotas no

satisfechas, según el artículo 53 del Código Penal. Las personas con poco dinero son las que sufren este mal adicional, mientras que los sujetos más pudientes se ven favorecidos por aquella pena. A ello se añade el impacto que tiene el régimen penitenciario sobre estos reclusos que no han podido abonar la multa. Alternativas como la pena de trabajos en beneficio de la comunidad, como sustitución de la pena de multa, equipara a unos y otros condenados (Muller-Foti et al., 2007, p. 88), si bien en nuestro ordenamiento está prevista en ese mismo precepto, los artículos 25.2 de la Constitución y 49 del Código Penal requieren del consentimiento del condenado.

2.3. ODS 13: ACCIÓN CLIMÁTICA

El cambio climático exige una respuesta desde el Derecho penal, que viene impuesta, entre otros, en el Considerando 8 de la Directiva (UE) 2024/1203 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de abril de 2024³⁶, desempeñando un papel fundamental en la protección de los océanos y mares, y abordando aspectos como la sostenibilidad de los recursos de pesca, el cambio climático y la seguridad alimentaria. De esta forma, también se puede atender a las previsiones del artículo 3.3 del Tratado de la Unión Europea, que declara la obligación comunitaria de obrar en pro del desarrollo sostenible de Europa, basado en la mejora de la calidad del medio ambiente; del artículo 191 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE), en cuanto al objetivo de la Unión de contribuir a la utilización prudente y racional de los recursos naturales, fomentar medidas para hacer frente a problemas medioambientales, y luchar contra el cambio climático; y del artículo 45 de la Constitución Española, donde se reconoce el derecho de todos a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo, la obligación de los poderes públicos de velar por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el

³⁶ Directiva (UE) 2024/1203 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de abril de 2024, relativa a la protección del medio ambiente mediante el Derecho penal y por la que se sustituyen las Directivas 2008/99/CE y 2009/123/CE.

medio ambiente, y la imposición de sanciones penales para quienes violen esas previsiones.

En este sentido, en los Capítulos III y IV, Título XVI, del Libro II del Código Penal se tipifican una serie de comportamientos que, en su mayoría, son normas penales en blanco, con el bien jurídico común de la fauna y flora (biodiversidad), considerada parte de los recursos naturales integrantes del medio ambiente (Matallín Evangelio, 2013, p. 54). Puede entenderse que con esta regulación se trata de garantizar el mantenimiento o equilibrio de las propiedades intrínsecas de los diversos sistemas naturales, así como la preservación de los ecosistemas que le son propios (Górriz Royo, 2015, p. 40). Así, bajo la rúbrica “*De los delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente*” (el III) y “*De los delitos contra la flora y fauna*” (el IV), sus preceptos tienen como presupuesto la infracción de normas administrativas protectoras de esa materia y buscan sancionar tanto las conductas que dañan los ecosistemas marinos, como también aquellas contrarias a su preservación y al uso sostenible de los bienes naturales (Mata y Martín, 2010, p. 1270).

A pesar de que también existen otros instrumentos internacionales en materia de preservación del medio ambiente, como la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, de 9 de mayo de 1992, o el Protocolo de Kyoto de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático, de fecha 11 de diciembre de 1997, el marco penal español todavía tiene el reto de adaptarse a las nuevas realidades, sancionando actividades que contribuyan al deterioro ambiental y fortaleciendo las medidas para proteger las costas y mares.

Por la importancia del Derecho penal en esta materia, la docencia debe abordar casos como el ecocidio, la deforestación ilegal, o los recientes desastres naturales acaecidos en nuestro entorno, analizando cómo el sistema penal puede ser una herramienta de protección ambiental.

2.4. ODS 16: PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES EFICACES E INCLUSIVAS

Este objetivo plantea desafíos como la lucha contra todas las formas de violencia, la corrupción y el soborno, la delincuencia organizada, y su impunidad.

Por ello, el ODS 16 es el objetivo más aspiracional y difícil de lograr de todos los incluidos en ese plan de las Naciones Unidas, habiendo sido incluso catalogado de imposible cumplimiento (Gómez Gil, 2017, p. 113). Aunque está plenamente vinculado a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que los Estados se comprometen a proteger y promover esos derechos y las libertades fundamentales de todas las personas, como señala Villanueva Ulfgard (2019, p. 21), resulta especialmente complicado que los países puedan crear un entorno propicio para que la sociedad civil contribuya a la cohesión social, la participación política y los procesos de toma de decisiones inclusivos, así como fomentar las innovaciones sociales, cuando los niveles de desigualdad, violencia e inseguridad son persistentemente altos.

Siguiendo a Sanahuja (2018, pp. 37-38), podemos considerar que el debate académico sobre paz, seguridad y desarrollo, trata de identificar y reconocer los factores y relaciones que explican los litigios, y sus efectos en relación a los procesos de desarrollo: por un lado, los conflictos armados tienen consecuencias graves y duraderas que condicionan o frenan los procesos de desarrollo; por otro, la ausencia de desarrollo genera desigualdad, injusticia o exclusión, que suelen encontrarse entre las causas de la mayoría de los esos conflictos y de otras formas de violencia armada, incluyendo el terrorismo y el crimen organizado. Todo ello deriva en taras importantes para el funcionamiento de la democracia, limitando su capacidad para distribuir el poder político y hacer posible el acceso a él por parte de grupos tradicionalmente subordinados (Casas Zamora et al., 2015, p. 57). Así pues, son inadecuadas, insuficientes, y a veces hasta contraproducentes las soluciones tradicionales a los conflictos, eminentemente político-diplomáticas, militares o policiales de carácter represivo, siendo necesarios enfoques más amplios e integrales para acabar con la violencia y para la construcción de una paz duradera. Soluciones que han de extenderse a esos factores multicausales y complejos, abordando los problemas del desarrollo, de la construcción del Estado, y del conjunto de las relaciones sociales, involucrando el esfuerzo conjunto de los países con una visión que permita dar participación a diferentes sectores de la sociedad (Meija Medina, 2009, p. 248).

De esta forma, el Derecho penal puede enriquecer ese debate, fortaleciendo la gobernanza y garantizando el acceso a la justicia, especialmente para grupos vulnerables, por cuanto de conformidad con el artículo 9.2 de la Constitución, corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo sean reales y efectivas, removiendo los obstáculos normativos, sociales o económicos que impidan o limiten ese acceso³⁷.

En definitiva, el planteamiento de los citados objetivos desde una perspectiva penalista permite conectar la teoría jurídica con problemas reales, como la criminalización de la pobreza (ODS 10) o la protección de víctimas vulnerables (ODS 16).

3. METODOLOGÍAS DOCENTES INNOVADORAS

Para lograr una formación jurídica alineada con los ODS, es fundamental adoptar estrategias pedagógicas activas que trasciendan el modelo tradicional de enseñanza basado en la mera transmisión de conocimientos teóricos. La ampliación hacia todo tipo de soporte innovador hace posible la motivación y la estimulación de los alumnos hacia la investigación y la elaboración creativa, como indica González Bravo (2023, p. 86). Estas metodologías no solo facilitan la comprensión del Derecho penal en su dimensión social, sino que también fomentan habilidades esenciales para la práctica profesional en un mundo globalizado y en constante transformación (Ortega León y Batista Ojeda, 2021, p. 153). En este sentido, se propone aquí implementar estrategias pedagógicas activas y participativas como el aprendizaje con casos reales, las simulaciones y proyectos interdisciplinarios:

3.1. APRENDIZAJE BASADO EN CASOS REALES

Esta técnica permite a los estudiantes analizar sentencias judiciales de especial relevancia desde la perspectiva de los ODS, vinculando el

³⁷ De igual manera se ha pronunciado la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2007). El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. Estudio de los estándares fijados por el sistema interamericano de derechos humanos. 7 de septiembre de 2007, p. 1.

marco normativo con problemáticas globales. El principal responsable de este método docente fue el Decano de la Universidad de Harvard, Christopher Columbus, quien en el año 1870 exigía a sus estudiantes que leyeran casos jurisprudenciales reales, sustituyendo el libro de texto por el libro de casos, y de ahí extrajeran sus propias conclusiones (Serna de la Garza, 2004, p. 1050).

Por ejemplo, en el caso de los delitos medioambientales, el estudio de procedimientos como el ecocidio en el Amazonas, denominado Chiquitania, Chaco y Amazonia vs. Estado Plurinacional de Bolivia, juzgados en la Sentencia del Tribunal Internacional de los Derechos de la Naturaleza en virtud de la audiencia celebrada los días 17 y 18 de agosto de 2020, donde fue denunciada la violación de los derechos de la Naturaleza y los seres que la habitan, incluyendo aquí a las poblaciones indígenas a propósito de los incendios forestales en Bolivia, que tuvieron una duración de 70 días entre julio y septiembre de 2019, y en la que se definía el ecocidio como “*daño o destrucción masiva del sistema ecológico*” (Consideración 80), concluyendo con la declaración de la actuación dolosa del Estado, al impulsar y mantener una política de deforestación para expandir la frontera agrícola en territorios indígenas y áreas protegidas donde está prohibido por el Derecho nacional e internacional (Consideración 104)³⁸; o los vertidos tóxicos en ríos (relacionados con el ODS 13 - Acción por el clima y el ODS 15 - Vida de ecosistemas terrestres), como el caso de los desagües al río Besaya, provocando una elevada mortandad entre la fauna, juzgado en la Sentencia del Juzgado de lo Penal 3 de Santander, de fecha 29 de noviembre de 2013, recurso 13/2013, Pte. Ilma. Sra. D^a Rosa María Fernández Gutiérrez, que concluía condenando al pago de los gastos de limpieza y repoblación de los ríos por el número de ejemplares que se habían acreditado como muertos, excluyendo a la fauna invertebrada por falta de prueba sobre su afectación, a pesar de que se había visto afectada, ayuda

³⁸ Sentencia disponible en <https://www.rightsofnaturetribunal.org/wp-content/uploads/2018/04/Sentencia-Chiquitania-Chaco-y-Amazonia-vs.-Estado-Plurinacional-de-Bolivia-FINAL.pdf>

a reflexionar sobre las instrumentos y las limitaciones del Derecho penal para proteger bienes jurídicos colectivos.

Otros supuestos de corrupción sistémica, como el análisis de la sentencia Odebrecht, del Tribunal Administrativo de Cundinamarca, Sección Primera, Subsección A, de 6 de diciembre de 2018, en que se analizaban los hechos relativos a la presencia de esa multinacional en Colombia entre 2009 y 2016, en una amalgama de contratos que evidenciaban corrupción en los sectores públicos y privados, locales e internacionales, contra la moral administrativa, la defensa del patrimonio público, y el acceso a los servicios públicos y a que su prestación sea eficiente y oportuna; o el caso Gürtel, resuelto en la Sentencia 507/2020, dictada por el Tribunal Supremo en fecha 14 de octubre de 2020, recurso 10575/2018, Pte. Excmo. Sr. D. Juan Ramón Berdugo Gómez de la Torre, relativa a un sistema de contratación pública manipulada a través de diversos cargos políticos; constituyen algunos de los ejemplos vinculados al ODS 16 - Paz, justicia e instituciones sólidas, que permiten discutir sobre cómo los delitos pueden socavar el sistema democrático y el desarrollo sostenible.

Esta metodología permite desarrollar la capacidad de argumentación jurídica (Abramovich, 2007, p. 104) y sensibiliza sobre el papel del Derecho penal como herramienta de transformación social (Frisch, 2014, p. 16), facilitando que los estudiantes entiendan el impacto social de las normas, y fomentando una visión crítica de esta rama jurídica los casos en que se aplica.

3.2. SIMULACIONES Y *ROLE-PLAYING*

Las dinámicas de juego denominadas *role-playing*, implican que los estudiantes asuman roles específicos en escenarios simulados, que les permiten experimentar situaciones de la vida real y desarrollar habilidades prácticas de manera significativa y entretenida (Bernal Párraga et al., 2024, p. 1440). De esta forma, los alumnos pueden debatir y recrear juicios ficticios, asumiendo la posición de fiscales, defensores o jueces, incorporando argumentos basados en derechos humanos y sostenibilidad, que también puede resultar en una herramienta útil para abordar conflictos penales con enfoque ODS. En este sentido, algunas

posibilidades abarcarían supuestos de ecocidio, como podría ser un caso hipotético de destrucción masiva de un ecosistema, debatiendo responsabilidades penales y reparación ambiental (ODS 13 – acción climática); o la trata de personas desde una perspectiva de género, en el que se analizarían las respuestas penales frente a redes de explotación (ODS 5 - Igualdad de género y ODS 8 - Trabajo decente), evaluando la protección de las víctimas desde un enfoque restaurativo.

Estas actividades promueven el trabajo en equipo (Jiménez del Río, 2019), la empatía y la aplicación práctica de los ODS en contextos jurídicos complejos (Martín, 1992, p. 63).

3.3. PROYECTOS INTERDISCIPLINARES

Si un problema legal se presenta a dos pensadores en derecho escogidos al azar, obtendremos soluciones incompatibles, por lo que evidentemente no podemos basarnos solo en el conocimiento jurídico para proveer respuestas definitivas a esas cuestiones, tal y como argumentaba Posner (2000, pp. 107-108), analizando cómo el abanico de opiniones políticas en las facultades de Derecho se expande desde el marxismo, el feminismo, el nihilismo y el anarquismo a la izquierda, hasta el liberalismo económico y político y el fundamentalismo cristiano, por la derecha, por lo que se ha producido un auge del estudio de disciplinas que son complementarias a esta ciencia.

Por ello, podemos considerar que la colaboración con otras especialidades como la sociología, criminología o ciencias políticas y de la Administración Pública, o incluso la filosofía acerca de lo que debemos entender por justicia (Cabieses Crovetto, 2012, p. 20), para abordar problemas complejos enriquece la formación jurídica y el análisis de supuestos multidisciplinarios.

Con este método podrían elaborarse proyectos sobre justicia restaurativa en comunidades marginadas (ODS 11), en los que se realizarían trabajos conjuntos con sociología o criminología para diseñar modelos de reinserción que reduzcan la exclusión social, integrando perspectivas jurídicas, sociales y éticas; o en materia de Derecho penal y salud global (ODS

3 - Salud y bienestar), analizando delitos relacionados con pandemias o contaminación industrial, integrando perspectivas médicas y jurídicas.

De esta forma, se fomenta una visión holística, preparando a los estudiantes para enfrentarse a desafíos que trascienden las fronteras del Derecho penal clásico.

4. IMPACTO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA

Los ODS fueron diseñados e implementados para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Objetivo 4). Esta finalidad implica la generalización de una educación de calidad en todos los niveles, según se declara en la citada Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, aprovechando la expansión de las tecnologías de la información y las comunicaciones e interconexión mundial, con todas las posibilidades que brindan para acelerar el progreso humano, superar la brecha digital y desarrollar las sociedades del conocimiento, así como para la innovación (Declaraciones 7 y 15). Para lograr esa visión del mundo integral e integradora todos los actores deben sentirse y ser parte de este proyecto (Bórquez Polloni et al., 2017, p. 126), también en la formación jurídica.

La incorporación de los ODS mediante metodologías innovadoras tiene un efecto transformador en la educación legal, mejorando el conocimiento técnico y potenciando competencias clave para el ejercicio profesional en el siglo XXI, como la conciencia ética, el pensamiento crítico o el compromiso profesional:

4.1. CONCIENCIA ÉTICA

Los estudiantes pueden reflexionar sobre sus propias actuaciones en el entorno y sobre el impacto actual y futuro (Rieckmann, 2018, p. 39), comprendiendo la importancia social de las normas penales y su papel en la construcción de una sociedad más justa, como ciudadanos, profesionales, consumidores, o en las empresas que crearán o para las que trabajarán (Sustainable Development Solutions Network, 2020, 7). De esta forma, se puede concluir que esta rama jurídica no es un fin en sí

misma, sino un instrumento al servicio de dirección y control, al servicio de la justicia social, fijando su contenido sobre la base de la función que le corresponde desempeñar en la organización estatal (Roxin, 2006, p. 7). Al analizar casos con impacto en los ODS, los estudiantes internalizan que su futura labor puede contribuir la protección de grupos vulnerables (ej. víctimas de violencia de género bajo el ODS 5), o la defensa de bienes comunes (ej. recursos naturales vinculados al ODS 6 - Agua limpia).

4.2. PENSAMIENTO CRÍTICO

El pensamiento crítico puede definirse como aquel que permite actuar, interactuar y aportar en la transformación de escenarios socioculturales y políticos que resultan negativos para el bienestar de las personas (Milena Páez et al., 2020, p. 16).

Con ese razonamiento se incluyen habilidades cognitivas de interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, siendo una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica (Facione, 1990, pp. 2 y 4).

A partir de esas premisas, con esta competencia se debaten y cuestionan normas obsoletas o injustas, como las que pudieran perpetuar las desigualdades, criminalizar la protesta ambiental mientras se toleran prácticas empresariales contaminantes, o cómo reformar el tipo penal de ecicidio para que sea efectivo, sin que lo que se pueda juzgar como justo permita excluir el juicio de valor opuesto (Kelsen, 2001, 38).

Por tanto, a través de este ejercicio se trataría de formar juristas capaces de impulsar reformas legales alineadas con los ODS.

4.3. COMPROMISO PROFESIONAL

Se instruyen juristas capaces de desempeñar su actividad laboral considerando los ODS y de impulsar reformas alineadas con esos objetivos, por cuanto, como indica Carreño Bustamante (2010, p. 14), además de tener las obligaciones de todo ciudadano, deberán decidir en todas las instancias sociales, políticas y sociales, transversadas por el derecho como regulador y constructor de todas esas relaciones.

La formación en ODS cultiva un perfil de profesional del Derecho con vocación de cambio, preparado para diseñar políticas públicas con enfoque sostenible y participar en los acondicionamientos políticos, sociales, económicos, axiológicos y tecnológicos del país (Serje Jiménez, 2023).

En relación con todas estas metodologías, las experiencias piloto como la implantada en la Universidad del País Vasco han mostrado resultados alentadores, consiguiendo una mayor motivación estudiantil, al valorar los alumnos la conexión entre teoría y realidad social (Lukas et al., 2011, p. 10). Esos enfoques también han derivado en trabajos de investigación con impacto en la sociedad, donde surgen tesis y proyectos personales sobre justicia climática, derechos indígenas, acceso a la justicia para víctimas de violencia de género y *compliance* penal vinculado a ODS, siendo la tarea universitaria el medio para ir consiguiendo esos fines (Carrillo et al., 2009, p. 29).

5. CONCLUSIÓN

La integración de los ODS en la enseñanza del Derecho penal constituye una necesidad urgente para lograr los fines que se pretenden en el tiempo planificado. Frente a crisis globales como el cambio climático, la desigualdad o la corrupción, los futuros juristas en general, y los penalistas en particular, deben ser agentes de cambio, no meros estudiosos o aplicadores de normas. Esta idea exige repensar y actualizar los programas académicos, incorporando contenidos sobre justicia social y sostenibilidad, con los ODS como eje transversal; adoptar metodologías participativas que fomenten la reflexión ética y la creatividad jurídica, como el aprendizaje basado en casos y simulaciones; y fortalecer alianzas con actores sociales, incluyendo ONG, instituciones públicas, empresas y comunidades afectadas por las injusticias penales, a fin de que desde la perspectiva del Derecho penal se dialogue con otras disciplinas y realidades.

Este enfoque no solo modernizaría la enseñanza, sino que también respondería a demandas sociales crecientes, como la exigencia de transparencia, sostenibilidad y justicia global. Las facultades de Derecho tienen la oportunidad y la responsabilidad de liderar este cambio.

Solo así lograremos un sistema penal que, más que castigar, contribuya a construir sociedades justas, pacíficas y sostenibles, en línea con la Agenda 2030. Se trata de grandes desafíos, pero el potencial papel transformador de la educación jurídica puede contribuir especialmente a su consecución.

6. REFERENCIAS

- Abramovich, V. E. (2007). La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público, en Villarreal, M. y Courtis, C. (Coords.), *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. CLIP, Clínica Legal de Interés público, México, 104.
- Avendaño Castro, W.R., y Guacaneme Pineda, R.E. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Civilizar. Ciencias sociales y humanas*, vol. 16, núm. 30, enero-julio 2016, Bogotá (Colombia), 192. Disponible en <https://bit.ly/42GrcKN>, consultado en fecha 26 de marzo de 2025.
- Bernal Párraga, A.P., Martínez Oviedo, M.Y., Ortiz Rosillo, A., Molina Ayala, R.E., Toapanta Guanoquiza, M.J., Correa Pardo, J.A., y Guerra Altamirano, I.C. (2024). Aprendizaje basado en el role-playing: fomentando la creatividad y el pensamiento crítico desde temprana edad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 8, n° 4, julio-agosto 2024, Ciudad de México (México), 1440.
- Bórquez Polloni, B., y Lopicich Catalán, B. (2017). La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista de Bioética y Derecho*, Universidad de Barcelona, Barcelona, 126.
- Cabieses Crovetto, G. (2012). El carácter interdisciplinario del Derecho y la utilidad de la economía en su estudio. *Themis Revista de Derecho*, n° 62, Lima (Perú), 20.
- Carreño Bustamante, M.T. (2010). Compromiso social de los profesionales del derecho. *Ambiente Jurídico, Centro de investigaciones sociojurídicas*, n° 12, ed. Universidad de Manizales, México, 14.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., y Villagómez, M.S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, vol. 4, n° 2, Quito (Ecuador), 29.
- Casas Zamora, K., Muñoz-Pogossian, B., Vidaurri, M. (2015). Consideraciones sobre la desigualdad política en las Américas, en VVAA, *Desigualdad e inclusión social en las Américas*, Organización de los Estados Americanos, Washington (Estados Unidos), 57.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2007). *El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. Estudio de los estándares fijados por el sistema interamericano de derechos humanos*. 7 de septiembre de 2007, 1.

- Facione, P.A. (1990). *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos a los efectos de evaluación y enseñanza educativa. Resumen ejecutivo “El Informe Delphi”*. California Academic Press, Millbrae, California, 1990, 2 y 4.
- Frisch, W. (2014). Transformaciones del Derecho penal como consecuencia del cambio social. *Revista de Estudios de la Justicia*, nº 21, Santiago (Chile), 16.
- Gómez Gil, C. (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, nº 140, Madrid, 113.
- González Bravo, M.I. (2023). Introduciendo los entornos personales de aprendizaje en el aula del MUPES, en López Esteba, C. (Ed.) et al., *Propuestas docentes para la integración de la Agenda 2030 y los ODS en la Universidad de Salamanca*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 86.
- Górriz Royo, E. M. (2015). *Delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente*. Tirant lo Blanch. 40.
- Jiménez del Río, A. (2019). Las dinámicas de role-playing como método de selección de personal. *Revista Inesem business school*, Granada, publicación digital.
- Kelsen, H. (2001). ¿Qué es la Justicia?. *Lecturas de Filosofía del Derecho*, vol. 2, México, 38.
- Lloria García, P. (2020). Algunas reflexiones sobre la perspectiva de género y el poder de castigar del Estado. *Estudios Penales y Criminológicos*, vol.40, Santiago de Compostela, 8.
- Lukas, J.F., Santiago, K., Joaristi, L., Lizasoain, L. (2011). Evaluación basada en competencias en las asignaturas del área MIDE, en VVAA, *Experiencias innovadoras en el aprendizaje a través de la evaluación*. Bukok Publishing, Madrid, 10.
- Marín de Espinosa Ceballos, E. (2017). El marco normativo de la violencia de género: un estudio de Derecho comparado acerca de las leyes de segunda generación y de la Ley integral española. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3ª época, nº 17, enero de 2017, Madrid, 102. Disponible en <https://bit.ly/3SifP5F>, consultado en fecha 26 de marzo de 2025.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, nº 15, 63.
- Mata y Martín, R.M., et al. (2010). Capítulo III. De los delitos contra los recursos naturales y el medio ambiente. *Comentarios al Código Penal*. 1270.
- Matallín Evangelio, A. (2013). Delitos relativos a la protección del a biodiversidad. *Tirant lo Blanch*. 54.

- Meija Medina, J.M. (2009). Las fuerzas armadas de Honduras ante las amenazas del Siglo XXI, en VVAA, *La violencia del Siglo XXI. Nuevas dimensiones de la guerra*, Centro superior de estudios de la defensa nacional, Ministerio de defensa, Madrid, 248.
- Milena Páez, R., y Emilio Oviedo, P. (2020). Problemas y posibilidades del pensamiento crítico en la educación, en Milena Páez, R., y Emilio Oviedo, P. (eds.) y VVAA, *Pensamiento crítico en la educación*, CLACSO, Bogotá (Colombia), 16.
- Müller-Foti, G., Robertz, F.J., Schildbach, S., y Wickenhäuser, R. (2007). Punishing the disoriented? Medical and criminological implications of incarcerating patients with mental disorders for failing to pay a fine. *International Journal of Prisoner Health*, junio 2007, Leeds (Inglaterra), 88. Disponible en <https://bit.ly/3GPJqRo>, consultado en fecha 26 de marzo de 2025.
- Neubacher, F. y Bögelein, N. (2020) ¿Criminalidad de los pobres – criminalización de la pobreza? Análisis de dos conceptos recalcitrantes. *Revista Sistema Penal Crítico*, vol. 1, Salamanca, 55.
- Ortega León, D., y Batista Ojeda, M.E. (2021). Hacia el desarrollo sostenible: La educación en derechos humanos en la formación de especialistas en Derecho Penal. *Revista de Educación y Derecho*, Barcelona, octubre 2021, 153.
- Posner, R.A. (2000). La decadencia del Derecho como disciplina autónoma: 1962-1987. *Derecho y economía: una revisión de la literatura*, Fondo de Cultura Económica, México, 107-108.
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competences in Education for Sustainable Development, en Leicht, A., Heiss, J., y Byun, W. (eds.), *Issues and trends in education for sustainable development*. UNESCO, Paris (Francia), 39.
- Ríos Corbacho, J.M. (2021). La metodología y herramientas en la enseñanza del moderno Derecho penal. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 6, junio 2021, Málaga, 56.
- Rivas, L.A. (2011). La selectividad del castigo como refuerzo de las desigualdades sociales. Los vulnerables vulnerados. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Políticas*, vol. 5, nº 8, Corrientes (Argentina), 165.
- Roxin, K. (2006). Dependencia e independencia del Derecho penal con respecto a la política, la filosofía, la moral y la religión. *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales*, vol. LIX, Madrid, 7.
- Sanahuja, J.A. (2018). Paz, seguridad y gobernanza: el ODS 16 y la Agenda 2030 de desarrollo sostenible, en Fernández Liesa, C.R. y Díaz Barrado, C.M. (Dir.), *Objetivos de desarrollo sostenible y Derechos humanos: paz, justicia e instituciones sólidas/Derechos humanos y empresas*, Instituto de Estudios Internacionales y Europeos Francisco de Vitoria de la Universidad Carlos Tercero, Madrid, 37-38.

- Serje Jiménez, C.H. (2023). Los ODS y los abogados desde las facultades y programas de Derecho. *Legis ámbito jurídico*, 12 de diciembre de 2023, Bogotá (Colombia), disponible en <https://bit.ly/3YZcWdG>, consultado el 3 de mayo de 2025.
- Serna de la Garza, J.M. (2004). Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México, *Boletín mexicano de derecho comparado*, vol. 37, nº 111, Ciudad de México, diciembre 2004, 1050.
- Sustainable Development Solutions Network (2017). *Getting started with the SDGS in universities*, Melbourne (Australia), 6.
- Sustainable Development Solutions Network (2020). *Accelerating education for the SDGs in Universities: a guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*, Nueva York (Estados Unidos), 7.
- Villanueva Ulfgard, R. (2019). La implementación del ODS 16 y los compromisos de la cooperación internacional. ¿Hacia dónde vamos con la paz, la justicia y las instituciones en América Latina? *Documentos de trabajo*, 20/2019 (2ª época), Madrid, 21.
- Von Liszt, F. (1914). *Tratado de Derecho Penal. Tomo I*. Reus.

ESTRATEGIAS VISUALES PARA EL APRENDIZAJE CRÍTICO DEL DERECHO PENAL

MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Desde mitad de la década de 2010 el auge de los contenidos *true crime*, término acuñado con el que se refiere a todas aquellas historias reales de crímenes contadas en documentales, series, podcasts y otros formatos, ha sido notable. Las producciones de no ficción, como *The Jinx*³⁹ (Jarecki, 2015) —en España conocida como *El gafe*— o *Making a Murderer*⁴⁰ (Demos & Ricciardi, 2015) —en España, *Fabricando a un asesino*— se convirtieron en fenómenos masivos en plataformas de *streaming* como HBO o Netflix, marcando un punto de inflexión en la popularidad de este género.

En cuanto a España, este interés también se refleja en la creciente producción de documentales criminales, ya que entre el año 2016 y el año 2021 se realizaron 12 documentales *true crime* españoles para plataformas digitales, lo que evidencia una tendencia al alza (Del Barrio Cabello, 2024). Estas producciones nacionales tienden, además, a adoptar un enfoque más reflexivo y creativo, evitando el morbo y el sensacionalismo gratuito, lo cual las hace especialmente valiosas desde una perspectiva educativa.

³⁹ *The Jinx* es una docuserie que trata sobre Robert Durst, un magnate inmobiliario de Nueva York que terminó condenado por asesinato. En ella se muestra su historia a través de más de 20 horas de entrevistas y detallando su juicio y sus llamadas desde prisión.

⁴⁰ *Making a Murderer* sigue el caso real de Steven Avery, quien tras 18 años preso por una violación de la que fue exonerado en el año 2003, fue condenado en el año 2007 por el asesinato de una fotógrafa local.

El público joven, en particular, ha mostrado gran afinidad por estos relatos criminales audiovisuales, y es que contenidos como *El caso Alcàsser*⁴¹ (Campos, 2019) o *Lucía en la telaraña*⁴² (Ocaña, González Pérez, & Ocaña, 2021), centrados en delitos ocurridos en España, han captado su atención en plena ola del *true crime*.

Este tipo de materiales no solo entretiene, sino que también acerca el Derecho Penal y el sistema de justicia al gran público, el *true crime* ha dejado de ser solo entretenimiento morboso para desempeñar un papel pedagógico, ya que ha despertado el interés general por el Derecho Penal y el funcionamiento de la justicia (The Impact Lawyers, 2024). En otras palabras, las narrativas de crímenes reales están acercando el Derecho a la ciudadanía, motivando a la gente a comprender mejor los entresijos del sistema penal. Además, estos documentales suelen ofrecer una visión accesible de casos criminales complejos y, en ocasiones, exponen fallas estructurales del sistema de justicia, como errores judiciales, sesgos de clase o género o influencia mediática en los juicios, generando debate social y conciencia crítica sobre dichos problemas.

En este contexto, resulta oportuno aprovechar el interés generalizado por los relatos criminales audiovisuales e integrarlo en la enseñanza del Derecho Penal, debido a que si las nuevas generaciones consumen y aprenden del mundo que les rodea principalmente a través de imágenes en movimiento y relatos visuales, una cuestión fundamental será ¿por qué no utilizar esos mismos medios para enseñar Derecho?

El presente texto aborda una experiencia docente que precisamente explota ese potencial: el uso de materiales audiovisuales, bien sean documentales o series de temática penal, como herramienta educativa.

⁴¹ Se trata de una serie documental que relata el triple asesinato, en el año 1992, de tres jóvenes de catorce y quince años que, mientras hacían autoestop, fueron secuestradas y posteriormente violadas y torturadas en el municipio valenciano de Alcàsser, tratándose de uno de los crímenes más mediáticos y brutales de la historia de España.

⁴² Docuserie que profundiza en el caso sin resolver del asesinato de Lucía Garrido, ocurrido en abril de 2008 en Alhaurín de la Torre. La narración sigue la lucha de su hermana por desatapar una verdad sepultada bajo una compleja red de corrupción en la Costa del Sol, donde confluyen narcotráfico, homicidios, delitos medioambientales, tráfico de armas y operaciones urbanísticas irregulares.

2. OBJETIVOS

Partiendo desde la hipótesis en la que la incorporación de contenidos audiovisuales de crímenes y juicios en las aulas de Derecho puede contextualizar la teoría penal en casos concretos, fomentar un análisis crítico del discurso jurídico en la cultura popular y desarrollar competencias transversales en los estudiantes —como la argumentación, la ética y la sensibilidad social— tratadas en un formato más atractivo y cercano a su realidad mediática cotidiana, se definen los siguientes objetivos principales, en consonancia con las necesidades formativas de los estudiantes de esta disciplina:

2.1. CONTEXTUALIZAR EL ESTUDIO DEL DERECHO PENAL EN SU REALIDAD SOCIAL

Uno de los propósitos fundamentales es la vinculación de la teoría penal con casos concretos y realistas, de modo que los estudiantes puedan contextualizar los conceptos jurídicos en situaciones similares a las que ocurren en la vida real.

A menudo, en la enseñanza tradicional, los delitos, penas y principios penales se estudian de forma abstracta o mediante ejemplos de manual poco conectados con la realidad actual, por lo que, a través del uso de contenidos audiovisuales de crímenes reales o verosímiles, se pretende situar al alumno “dentro” del caso, formando parte de la visualización de los hechos, de los personajes implicados, las pruebas y el procedimiento, tal como se presentarían ante un tribunal o en la escena del crimen, aportando esta contextualización una comprensión más profunda de las normas penales, pues obliga a considerar las circunstancias fácticas, psicológicas y sociales que rodean a cada delito, y la forma en que esas circunstancias pueden influir en la aplicación del Derecho.

A modo de ejemplo, a través de un documental *true crime*, un estudiante presencia la cronología de un homicidio, desde la investigación policial hasta el juicio oral, observando las dificultades probatorias o las decisiones tomadas por fiscales y jueces, asentando determinados conceptos, como autoría, circunstancias atenuantes o validez de la prueba, en

donde dejan de ser meras definiciones para cobrar vida en ese relato específico.

En este sentido, (Rodríguez Moro, 2022) puntualiza que el uso de escenas de películas o series en las clases de Derecho Penal puede ser una herramienta útil, visual e ilustrativa para el aprendizaje de la teoría del delito, permitiendo al estudiante aprender a calificar delitos y calcular las penas aplicables. Esto se debe a que las escenas escogidas suelen reflejar casos que podrían ocurrir en la vida real, ayudando a los alumnos a apreciar la aplicabilidad práctica de las normas penales, logrando conectar la teoría con la realidad y cumpliendo con la máxima pedagógica de ligar los contenidos académicos con su contexto real.

En este caso, los documentales, series y escenas de películas se seleccionan cuidadosamente para que ilustren los temas del programa de la asignatura. Como muestra, para ilustrar el delito de homicidio se utilizó el fragmento de un documental que reconstruye un caso real de asesinato, mostrando tanto la perspectiva de la víctima y los investigadores como el desarrollo del proceso penal, sirviendo para que los alumnos entendieran cómo en un caso real intervienen múltiples factores, tales como pruebas forenses, testimonios, motivaciones del autor o cobertura mediática, que condicionan la calificación jurídica y el resultado del juicio.

2.2. Fomentar el análisis crítico de los discursos penales en medios y ficción

El segundo objetivo se centró en el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes ante la representación del delito y la justicia penal en los medios de comunicación y la cultura del entretenimiento. Los documentales y series de crimen en ocasiones gozan de ciertos aspectos, como una narrativa, un punto de vista y a veces ciertas tesis o sesgos sobre el sistema penal que se convirtieron en insumos para que el alumnado aprendiera a leer entre líneas e identificar mensajes explícitos e implícitos, detectando posibles estereotipos o prejuicios y contrastando la versión presentada con la realidad jurídica.

Una actividad realizada para cumplir este objetivo fue, tras la visualización, entablar debates en los que los estudiantes analizaran

críticamente el contenido, si el documental mostraba un posible error judicial, como la condena de un inocente, se discutía sobre las garantías procesales y qué pudo fallar, reflexionando acerca de si el montaje del documental enfatiza ciertos elementos para generar empatía con el condenado o para criticar a la policía. Por otro lado, si la serie de ficción presentaba a abogados poco éticos manipulando pruebas, se aprovechaba para dialogar sobre la ética profesional y cómo a veces la televisión difumina la frontera entre el bien y el mal con fines dramáticos, siendo utilizada en este caso la serie *Cómo defender a un asesino*⁴³.

Este tipo de análisis enseña al estudiante de Derecho a no aceptar pasivamente las narrativas audiovisuales, sino a cuestionarlas con base en el rigor jurídico a través de diversas cuestiones como: ¿es verosímil este procedimiento? ¿qué se omite o exagera? ¿qué imagen del sistema penal se transmite al público?

Cabe destacar que este objetivo también abarca el desarrollo de competencias de alfabetización mediática en el ámbito jurídico, y esto se debe a que vivimos en una época en donde los juicios mediáticos y la opinión pública influyen en la percepción de la justicia, siendo fundamental que los estudiantes aprendan a analizar críticamente un documental criminal, permitiendo que en el futuro se puedan enfrentar con más criterio a noticias sensacionalistas o series de moda que tratan temas penales.

En este sentido, existen autores que afirman que la unión entre Derecho y material audiovisual ayuda a fomentar la conciencia crítica sobre la justicia, destacando que la utilización del cine en la enseñanza del Derecho posibilita que el alumno analice las implicaciones de las decisiones judiciales más allá del caso concreto y reflexione sobre el impacto social de los conflictos jurídicos representados (España Pérez, 2023).

En nuestra experiencia, se fomenta esta actitud crítica planteando preguntas guía tras cada visionado: ¿Cómo retrata el documental a los

⁴³ En inglés *How to get away with murder*, (Nowalk, 2014), presenta a cuatro de alumnos de Derecho con grandes expectativas profesionales que se esfuerzan por captar la atención de una fiscal y docente de impecable trayectoria. Sin embargo, la participación de estos jóvenes en un caso de asesinato altera radicalmente su destino y pone en jaque a la institución académica que los acoge.

acusados y a las víctimas?, ¿qué opinión parece tener el narrador sobre la actuación policial o judicial?, ¿hay algún sesgo de género, raza o clase en la forma de contar la historia?, ¿qué habríais hecho distinto como fiscales o jueces?

Las discusiones resultantes fueron muy enriquecedoras, puesto que los estudiantes detectaron con agudeza, entre otros, el sensacionalismo en ciertos programas o los conflictos éticos en series como la mencionada anteriormente *Cómo defender a un asesino*, donde los protagonistas, en ocasiones, recurren a tácticas cuestionables para eludir la acción de la justicia.

2.3. DESARROLLAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES: ARGUMENTACIÓN, ÉTICA Y SENSIBILIDAD SOCIAL

El tercer gran objetivo pedagógico fue potenciar determinadas competencias transversales en los estudiantes mediante la interacción con materiales audiovisuales, debido a que más allá del aprendizaje de contenidos teóricos, la formación jurídica contemporánea debe aspirar a inculcar habilidades y valores que trascienden la mera teoría, como la capacidad de argumentar, la reflexión ética, la empatía y la conciencia social. Esta metodología se reveló propicia para trabajar estas competencias de forma integrada al análisis jurídico.

En relación a esto, la dinámica de discusión de casos audiovisuales obligó a los alumnos a practicar la argumentación jurídica oral, ya que al debatir en clase acerca de cómo calificar un delito visto en una serie o si cierta prueba sería admisible en juicio, los estudiantes debían exponer su postura, citar las normas pertinentes y fundamentar jurídicamente sus conclusiones. De este modo, estaban ejercitando la misma habilidad que requerirán como profesionales, puesto que deberán articular razonamientos legales claros y persuasivos.

En las sesiones se observó cómo, a medida que avanzaban las actividades, los alumnos ganaban confianza y rigor en sus intervenciones, empleando mejor el lenguaje técnico penal y contraponiendo argumentos de manera más estructurada.

En segundo lugar, los contenidos seleccionados plantearon con frecuencia dilemas éticos y consideraciones de justicia que invitaron a la

reflexión y al debate moral donde, a modo de ejemplo, al ver un documental sobre un asesino reincidente, surgieron cuestiones acerca de la visión de la reinserción y de la cadena perpetua. En otras ocasiones, al analizar una serie donde los protagonistas encubren un delito, se discutió la responsabilidad ética del abogado frente a la lealtad a su cliente, permitiendo a los estudiantes cuestionarse no solo qué es legal, sino qué es justo o correcto, resultando un alumnado más consciente de las implicaciones humanas de las normas penales y más sensible a los dilemas que enfrentan los operadores jurídicos en la práctica.

Por último, también se buscó mejorar la expresión escrita y la capacidad de investigación de los alumnos, principalmente, a través de los debates en clase, e incluso a través de la entrega de un breve informe o comentario jurídico sobre el caso analizado. Al tener que redactar sus conclusiones de manera clara y técnicamente correcta ejercitaron la redacción jurídica, aplicando el estilo propio de escritos legales, buscando información adicional de manera individual y colectiva, a través de la lectura de noticias reales sobre el caso de un documental, fomentando su autonomía en la investigación jurídica y su capacidad de contrastar fuentes.

3. FUNDAMENTO TEÓRICO

La educación jurídica tradicional se ha caracterizado por el uso de métodos pedagógicos centrados en la clase magistral y en la memorización de leyes, con poca cabida para recursos didácticos alternativos, todo esto debido a que en este modelo clásico, el profesor era el transmisor único del conocimiento y el estudiante asumía un rol pasivo, limitado a tomar apuntes y repetir contenidos (Andrés Molina & Jiménez Bernal, 2022).

Diversos autores señalan desde hace tiempo que este enfoque no logra desarrollar plenamente las habilidades requeridas en los juristas actuales, dando lugar a que, en las últimas décadas, se ha desarrollado una pedagogía jurídica que ha virado hacia modelos más participativos en los que el docente ya no es simplemente un orador ante una audiencia inerte, sino que es un guía que diseña situaciones de aprendizaje y cede el protagonismo al estudiante para que asuma un papel más activo y

autónomo en su formación, y por consecuencia, abriendo la puerta a metodologías innovadoras.

En efecto, la omnipresencia de lo audiovisual en la vida de los jóvenes convierte a este recurso en un aliado natural para la docencia, y esto se debe a que los estudiantes actuales están habituados desde temprana edad a consumir información y entretenimiento en formato vídeo, pues el estilo de aprendizaje audiovisual se ha vuelto uno de los más habituales gracias a la abundancia de contenidos multimedia a su alcance. Por ello, integrar materiales audiovisuales en el aula no es una mera ocurrencia, sino que se trata prácticamente de una necesidad para captar la atención de una generación inmersa cotidianamente en ese lenguaje.

Varios trabajos académicos apoyan esta idea, (Andrés Molina & Jiménez Bernal, 2022) afirman que el uso de recursos visuales en clase resulta imprescindible para mantener el interés del alumnado actual, dado su entorno mediático, encontrándose en la misma línea a (Arrabal Platero, y otros, 2018), quienes sostienen que las películas de temática jurídica permiten al estudiante alcanzar ciertos conocimientos a través de un método de aprendizaje que consideran mucho más gráfico y práctico, sirviendo de base para debates que refuercen la asimilación de los contenidos teóricos.

Por otro lado, vincular las ideas provenientes de series de televisión, películas, libros o incluso videojuegos con los contenidos de clase es una apuesta innovadora, la cual redundará en una mejora de la calidad docente al motivar al alumnado y facilitar su aprendizaje mediante ejemplos cercanos y conocidos, esto se debe a que, en vez de ver la afición de los jóvenes por la televisión y el cine como un obstáculo, se transforma en una vía para innovar en la enseñanza.

Entre las ventajas señaladas sobre el empleo de materiales audiovisuales en la enseñanza jurídica, podemos destacar, a modo de resumen, las siguientes:

- Facilitan la comprensión y contextualización de conceptos legales al situarlos en tramas narrativas concretas, lo cual ayuda al estudiante a entender las implicaciones prácticas de una decisión judicial.

- Permiten apreciar el impacto social de los conflictos jurídicos representados, a través de dilemas acerca de la custodia compartida, la pena de muerte o de los delitos juveniles se pueden examinar en su dimensión humana y social a través de la historia que cuenta la película o documental.
- Aumentan la motivación del alumnado puesto que estas actividades les resultan más amenas e interesantes en comparación con ejercicios tradicionales puramente textuales.

Asimismo, el uso de cine y series promueve un aprendizaje más activo, puesto que el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en un analista que debe observar, cuestionar y extraer conclusiones del material visto.

Ahora bien, la literatura también advierte que el empleo de recursos audiovisuales no está exento de desafíos, y es que la instrucción jurídica a través del cine debe hacerse con rigor para no trivializar los contenidos, no se debe convertir la enseñanza del Derecho en simple cine-foro, pero sí puede servir como complemento valioso cuando se usa con criterio (España Pérez, 2023).

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos definidos en el epígrafe anterior se diseñó una metodología activa en la que los contenidos audiovisuales son el eje central de prácticamente la totalidad de las sesiones prácticas de la asignatura. El proceso seguido incluye la selección de materiales, las herramientas utilizadas para compartirlas y la dinámica de trabajo implementada en el aula.

4.1. SELECCIÓN DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES

Para comenzar con la metodología a seguir, antes de nada se debe realizar una selección de las series, documentales y películas que tengan relación con la guía docente de la asignatura, optando en este caso, por una combinación de material *true crime*, del género de no ficción, y por

contenidos de ficción legal, todo ello con la finalidad de ofrecer perspectivas complementarias.

A modo de ejemplo, en lo que al material de documentales se refiere, la serie *Crims* fue una de las elegidas⁴⁴, resultando útil por su formato de investigación periodística en donde cada episodio combina entrevistas, archivos reales y recreaciones para narrar un caso criminal verídico (Porta, 2020).

Junto a los documentales, también se utilizaron escenas de series de ficción de temática penal para explorar situaciones hipotéticas y dilemas que pudieran no aparecer en los casos reales seleccionados, siendo el caso de la anteriormente mencionada serie *Cómo defender a un asesino*, aprovechando su popularidad entre el público joven para visualizar y analizar la diversidad de problemas penales que plantea en su trama. Esta serie ofrece una visión dramatizada en la que, a diferencia de la mayoría de las producciones legales tradicionales, también se defiende a los culpables y se les ayuda a evadir la acción de la justicia y, aunque sucede en el contexto del sistema norteamericano, esta serie permitió a los estudiantes españoles discutir sobre temas como la ética del abogado defensor, el manejo de pruebas ilícitas o la presión por ganar un caso, además de comparar procedimientos distintos a los de nuestro sistema penal, resultando educativo para distinguir entre el sistema acusatorio estadounidense y el sistema mixto español.

4.2. PLATAFORMAS Y HERRAMIENTAS UTILIZADAS

Una vez elegidos los fragmentos audiovisuales para cada actividad, se procedió a ponerlos a disposición de los estudiantes mediante plataformas digitales, proporcionando los enlaces de los servicios de *streaming* en los que se alojaban, optándose por un enfoque de *flipped classroom* sencillo, en donde se indicaba a los alumnos qué contenido debían ver antes de la clase presencial, de manera que debían llegar al aula con el material visualizado previamente.

⁴⁴ Producción catalana dirigida por el director Carles Porta. Repasa casos reales de asesinatos ocurridos en Cataluña.

Esta modalidad tuvo buena acogida, pues les daba flexibilidad para ver el material a su propio ritmo y la posibilidad de repetir alguna escena si no la entendían bien a la primera, destinando el tiempo de las clases presenciales para la discusión y el análisis, en lugar de consumirlo en la proyección.

4.3. DINÁMICA DE LAS SESIONES DE ANÁLISIS Y DEBATE

Situándonos en las clases prácticas, la dinámica general solía poseer el mismo patrón: 1) visualización previa; 2) análisis guiado; 3) discusión abierta. En algunos casos muy específicos en los que el material no había podido ser visto de antemano por gran parte del alumnado, se proyectaba en el aula el fragmento seleccionado, pero siempre asegurando una corta duración para dejar tiempo al debate. A continuación, el docente realizaba una serie de preguntas iniciales para desmenuzar el caso, en donde se pedía a los estudiantes que identificaran los hechos relevantes, que señalaran los posibles delitos cometidos por los personajes, que comentaran cómo se había desarrollado la investigación o el juicio, entre otros.

Acto seguido comenzaba la discusión grupal sobre los aspectos jurídicos de fondo, en donde el rol del docente es más cercano al de moderador y facilitador que de expositor, alentando a los alumnos a expresar sus opiniones, aunque fueran discrepantes, y a replicarse entre ellos con base en argumentos legales.

Para finalizar las sesiones, el profesor hacía una síntesis de las conclusiones alcanzadas, enfatizando las lecciones jurídicas aprendidas del caso analizado, aclarando cualquier discrepancia entre la ficción y la realidad legal, garantizando de esta manera que los estudiantes asimilaran los conocimientos correctos y no aquellos malentendidos que fueran producto de la dramatización.

5. DISCUSIÓN

La implementación de esta metodología en la enseñanza universitaria produjo numerosos efectos positivos, observando el primer beneficio claro en el alto nivel de motivación y participación alcanzado entre el

estudiantado, quienes se involucraban de forma más activa, aportando ideas o preguntas. El factor narrativo y visual de los casos captó su atención al empatizar con las víctimas o indignarse con las injusticias mostradas, los estudiantes se sentían impulsados a opinar y buscar soluciones, derivando en una mayor dedicación a la materia, logrando un nivel de compromiso que raramente se consigue con una clase magistral.

En este sentido, se apreció una mejora en la comprensión y retención de los contenidos teóricos, ciertos conceptos de Derecho que antes podían parecer abstractos o difíciles, los asimilaban una vez los veían aplicados en un caso concreto. A modo de ejemplo, tras la visualización de un caso, una serie de estudiantes proponía que el acusado debía responder por homicidio doloso, mientras que otros apuntaban a que podría ser homicidio imprudente, debatiendo los escenarios a través de la cita de las definiciones del Código Penal y de las circunstancias mostradas en el vídeo, que apuntaban a dolo o imprudencia. En este punto, el docente iba subrayando las conexiones con el temario teórico, por lo que si se mencionaba el homicidio imprudente y algún estudiante tenía alguna duda, se recordaba brevemente la diferencia con el homicidio doloso, retornando acto seguido al caso práctico.

Otro beneficio importante fue la integración de teoría y práctica lograda, ya que a menudo se critica que los estudiantes de Derecho poseen muchos conocimientos teóricos pero poco bagaje para su aplicación práctica. A través de este método, cada fragmento audiovisual funcionó como un caso práctico en miniatura, obligando a los alumnos a aplicar las normas penales pertinentes, discutir su interpretación y apreciar las dificultades de probar los hechos. De esta forma se redujo la brecha existente entre la teoría aprendida en las clases magistrales, recibiendo opiniones muy positivas: el alumnado se sentía más seguro al resolver casos escritos en exámenes, puesto que ya habían practicado previamente.

En suma, los beneficios incluyen mayor motivación, mejor comprensión y recuerdo de la materia, desarrollo de pensamiento crítico y consolidación de competencias prácticas, redundando todo ello en una formación más sólida y crítica.

6. RESULTADOS

La aplicación de esta metodología didáctica innovadora produjo resultados tangibles en las competencias y en el rendimiento de los estudiantes. De forma general, se constató un notable avance en las habilidades jurídicas prácticas de los participantes, confirmada posteriormente en las evaluaciones realizadas a las actividades, tanto orales como escritas, en donde se demostró una mejora a la hora de identificar problemas jurídicos en supuestos de hecho y para ofrecer soluciones bien fundamentadas.

En particular, se observaron progresos en los siguientes aspectos:

- La identificación de cuestiones procesales y probatorias mejoró tras habituarse a analizar casos audiovisuales, los estudiantes comenzaron a ser más precisos en detalles procedimentales y probatorios en cualquier caso jurídico que se les presentaba.
- La aplicación del Derecho a hechos concretos se incrementó, revelándose en la capacidad de los alumnos para calificar jurídicamente conductas y encuadrarlas en los tipos penales adecuados. Al inicio del curso, al enfrentar un caso práctico, algunos estudiantes dudaban sobre qué delito imputar o mezclaban figuras sin orden, sin embargo, tras las sesiones audiovisuales, se mostraban más certeros y sistemáticos.
- En cuanto a la calidad de la argumentación y del pensamiento crítico, los debates periódicos pulieron la habilidad argumentativa del alumnado. En las presentaciones orales evaluadas mediante exposiciones de jurisprudencia o debates formales que formaban parte de la evaluación continua, demostraron ser más habilidoso a la hora de estructurar sus ideas para rebatir posiciones contrarias con respeto y fundamentos, además, incorporaron con mayor naturalidad una visión crítica en sus respuestas, no quedándose solo en repetir la ley, sino analizando posibles problemas.
- En línea con las competencias transversales, la mejora de la redacción jurídica fue notable, y es que, aunque la metodología se centró en la parte oral, los efectos se trasladaron también

a la escritura, confirmando este desarrollo en los trabajos finales entregados por los estudiantes, percibiendo una redacción más precisa y estructurada.

En conclusión, los resultados respaldan la eficacia pedagógica de integrar recursos audiovisuales en la enseñanza universitaria debido a que los estudiantes no solo aprendieron los contenidos previstos, sino que desarrollaron habilidades analíticas, críticas y comunicativas fundamentales para su futura práctica jurídica, y todo ello a través de un aprendizaje más dinámico y conectado con la realidad.

7. CONCLUSIONES

Integrar contenidos audiovisuales en la docencia del Derecho Penal se revela como una estrategia didáctica altamente enriquecedora en donde los beneficios tangibles incluyen a un alumnado más motivado y participativo, una mejor comprensión de la materia gracias a la contextualización práctica, el fomento del análisis crítico de la información penal que circula en la sociedad, y el desarrollo de competencias transversales esenciales, como la argumentación jurídica, la ética profesional o la sensibilidad hacia la justicia.

En suma, esta metodología contribuye a formar juristas que posean unos conocimientos teóricos sólidos, pero también con la capacidad de aplicarlos en contextos reales, con pensamiento crítico y con empatía hacia los actores del sistema penal.

La experiencia descrita demuestra que esta metodología puede servir de puente entre la teoría jurídica y la realidad social de los delitos y la justicia, logrando ligar la teoría con la práctica de manera coherente y significativa para el estudiante a través del uso de material audiovisual.

Es importante reseñar que no se trata de sustituir las clases tradicionales, sino de complementarlas con una herramienta poderosa que habla en el lenguaje de los alumnos actuales, logrando que la justicia deje de ser un concepto lejano para convertirse en historias concretas con las que se pueda interactuar y sobre las que se pueda opinar y debatir.

Por supuesto, no todas las experiencias serán idénticas a esta, pero es importante señalar que:

- Se deben seleccionar cuidadosamente los materiales audiovisuales que se van a utilizar, asegurando su relevancia jurídica y evitando contenidos que primen el sensacionalismo sobre el rigor.
- Es necesario alinear cada contenido con los objetivos de aprendizaje marcados, por lo que antes de la sesión se debe tener claro qué conceptos o competencias se quieren trabajar con el material elegido.
- Proveer del material a los estudiantes de manera previa a la sesión para aprovechar mejor el tiempo presencial.
- Contextualizar y encuadrar el visionado a través de una breve presentación acerca de qué deben observar, preparando al estudiante para un visionado activo y con propósito.
- Es ideal fomentar la participación activa de todos los estudiantes durante el análisis a través de la realización de preguntas abiertas o de asignar pequeños grupos o roles.
- Se debe actuar como moderador y garante del rigor, puesto que el profesor debe guiar la discusión para que no se desvíe demasiado y para corregir errores conceptuales. Es crucial intervenir si surgen interpretaciones erróneas de la ley a raíz del material visto, explicando la norma correcta.
- Para finalizar, es fundamental conectar las conclusiones del caso con la teoría vista al final de la sesión, resumiendo el aprendizaje obtenido para vincularlo explícitamente con los temas del programa oficial.

En conclusión, esta experiencia metodológica ha evidenciado el alto valor pedagógico de la integración audiovisual en la enseñanza universitaria, logrando acercar la formación jurídica a la realidad, estimular el pensamiento crítico y dotar al estudiantado de herramientas analíticas y actitudinales que difícilmente se conseguirían con métodos tradicionales.

8. REFERENCIAS

- Andrés Molina, Ó., & Jiménez Bernal, M. (2022). El uso del cine como recurso audiovisual en la enseñanza del derecho. En C. M. López Espadafor, *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales* (págs. 9-18). Dykinson.
- Arrabal Platero, P., Basterra Hernández, M., Castro Liñares, D., Bonsignore Fouquet, D., García Martínez, A., Gimeno Beviá, V.,... Rabasa Martínez, I. (2018). El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas. En R. Roig-Vila, *Memorias del Programa de Redes-IBCE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-18* (págs. 1419-1424). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Campos, R. (Dirección). (2019). *El caso Alcàsser* [Película].
- Del Barrio Cabello, A. (2024). The Spanish true crime documentary on digital platforms (2016-2021): evolution and characteristic features. *AVANCA | CINEMA*, 277-284.
- Demos, M., & Ricciardi, L. (Dirección). (2015). *Making a Murderer* [Serie documental].
- España Pérez, J. A. (2023). Casos prácticos jurídicos basados en programas de televisión. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 28, 11-32.
- Jarecki, A. (Dirección). (2015). *The Jinx* [Documental].
- Nowalk, P. (Dirección). (2014). *How to get away with murder* [Serie].
- Ocaña, T., González Pérez, R., & Ocaña, S. (Dirección). (2021). *Lucía en la telaraña* [Documental].
- Porta, C. (Dirección). (2020). *Crims* [Serie documental].
- Rodríguez Moro, L. (2022). El uso de escenas de películas y de otros documentos audiovisuales como técnica de aprendizaje sobre la calificación del delito y determinación de las penas en el Derecho Penal. En C. López Espadafor, *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales* (págs. 211-219). Dykinson.
- The Impact Lawyers. (2024). El "True Crime", el género que está despertando el interés por el Derecho Penal. *The Impact Lawyers Newsroom*.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE: APLICACIÓN DEL AULA INVERTIDA EN LA VALORACIÓN DE SECUELAS PSICOLÓGICAS Y VICTIMOLOGÍA

CARMEN MARÍA GALVEZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia. España

JULIO ÁNGEL CAMACHO RUIZ
Universidad de Murcia. España

1. INTRODUCCIÓN A LA VICTIMOLOGÍA Y AL ESTUDIO DE LAS SECUELAS PSICOLÓGICAS

En la actualidad, el Consejo de la Psicología de España define la Psicología Jurídica como una disciplina especializada dentro de la Psicología, cuyo propósito es analizar el comportamiento de los actores jurídicos en relación con el Derecho, la Ley y la Justicia. Esta especialidad abarca el estudio, análisis, promoción, evaluación, prevención y, cuando es necesario, el asesoramiento y tratamiento de fenómenos conductuales y relacionales que influyen en la conducta legal de los individuos, utilizando para ello los métodos propios de la Psicología Científica.

La Psicología Científica hace referencia a la utilización del método científico, y al compromiso de los profesionales de la Psicología de realizar las acciones formativas necesarias para lograr una actualización continua, así como seguir los criterios de calidad en los procedimientos realizados y promover la práctica basada en la evidencia científica.

En respuesta a la necesidad de intervención en contextos específicos, la Psicología Jurídica ha evolucionado como una disciplina orientada a atender demandas sociales concretas. Además, desempeña un papel fundamental en el análisis de la forma en que las normas y leyes impactan en la conducta de las personas.

Desde esta perspectiva, el concepto de Psicología Jurídica debe comprenderse de manera amplia y dinámica, enfatizando la interacción entre la ciencia del comportamiento y el marco legal.

Por otra parte, el término Psicología Forense hace referencia a todas aquellas actividades que los profesionales de la Psicología llevan a cabo en el ámbito de la Administración de Justicia. En este sentido, se puede considerar que la Psicología Forense es la aplicación práctica de la Psicología Jurídica en el contexto judicial y en su relación con los Tribunales.

La Psicología Jurídica -que constituye un ámbito de la Psicología Social- ha sido definida como una rama de la psicología aplicada al mejor ejercicio del derecho; siendo la Psicología Forense la vertiente directamente relacionada con los Tribunales de Justicia.

De lo anterior se deriva que la Psicología Jurídica y Forense es una disciplina especializada dentro de la psicología aplicada al ámbito legal. Se centra en el estudio y evaluación del comportamiento de las personas en relación con el sistema judicial, proporcionando herramientas para la toma de decisiones en los diversos contextos legales. Esta disciplina abarca una amplia variedad de áreas, como la evaluación de la credibilidad de testigos, la determinación del estado mental de las personas acusadas, y la atención a las personas víctimas de delitos y sus familiares.

Al emplear el término víctima, se hace referencia a una figura olvidada en el tiempo debido, principalmente, al papel central que ha desempeñado la persona delincuente en el Derecho Penal.

Aunque las referencias históricas a la víctima son innumerables, se producían normalmente desde un plano secundario. En tal sentido, destacan las aportaciones realizadas por algunos autores, como Ferri que enfatiza la necesidad de promover la reparación del daño. Garófalo que también plantea que es fundamental indemnizar a las víctimas. Y Von Hentig (1941) quién insiste en que no solo se debe atender a la persona acusada, sino que hay que prestar atención a la víctima y brindar una respuesta a sus necesidades (Morillas Fernandez et al., 2015).

No es hasta la década de 1950 que surge una fuerte corriente criminológica de protección a la víctima, sustentada en las ideas de actuación

y prevención del delito, que va a desembocar en una disciplina propia encargada de su estudio: la Victimología.

La Victimología es una disciplina que estudia el impacto de los delitos y otros eventos traumáticos en las víctimas, así como los procesos de victimización y sus consecuencias; además de analizar los procesos de desvictimización. Su abordaje implica un análisis integral de los factores individuales, sociales y contextuales que influyen en la experiencia de la víctima, además de las respuestas del sistema de justicia y los recursos de apoyo disponibles. A lo largo de las últimas décadas, esta disciplina ha cobrado especial relevancia dentro del campo de la Psicología Jurídica y Forense y de la Criminología, al centrarse en la comprensión de las necesidades y derechos de las víctimas y en la reducción de los efectos adversos de la victimización (Morillas Fernandez et al., 2015).

Dentro de las múltiples dimensiones de la victimización, las secuelas psicológicas representan una de las áreas de mayor interés para la investigación y la intervención clínica y forense. Las personas que han experimentado situaciones de violencia, abuso, agresión y/o cualquier otro tipo de trauma pueden desarrollar una amplia variedad de afectaciones emocionales y cognitivas. Entre los trastornos más comunes asociados a la victimización se encuentran el trastorno de estrés postraumático (TEPT), la depresión, la ansiedad, y diversos síntomas disociativos. Estas alteraciones pueden afectar significativamente el bienestar psicológico de la persona, influyendo negativamente en su funcionamiento diario, sus relaciones interpersonales, su percepción de seguridad y su proyecto de vida.

El estudio de las secuelas psicológicas de la victimización no solo permite comprender el impacto individual del delito o evento traumático, sino que también aporta información clave para el diseño de estrategias de intervención psicológica y políticas públicas orientadas a la reparación y protección de las víctimas. Desde un enfoque interdisciplinar, la victimología pretende contribuir al desarrollo de sistemas de apoyo efectivos que favorezcan la resiliencia y la recuperación de quienes han sufrido experiencias de victimización (Yılmaz, 2021).

1.1. TIPOS DE VICTIMIZACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS PSICOLÓGICAS

La violencia es un fenómeno de gran complejidad que se manifiesta en diversos delitos y cuya delimitación conceptual resulta compleja. Esto se debe también a su naturaleza multidimensional y a la presencia de factores biológicos, sociales y psicológicos asociados a la misma.

En términos generales, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (OMS, 2002) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza física o el poder, ya sea en forma de amenaza o de manera efectiva, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que provoque o tenga una alta probabilidad de provocar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos en el desarrollo o privaciones” (Morillas Fernández et al., 2015). Como se observa en la propia definición aparecen el daño psicológico y/o las secuelas psicológicas como aspectos relevantes dentro de la propia conceptualización de la violencia.

Se trata de una definición amplia que incluye diversos tipos de violencia y que también incorpora las repercusiones sufridas por las víctimas, no restringiéndose únicamente a la muerte o las lesiones, sino incluyendo también las consecuencias psicológicas de los actos violentos, que afectan el bienestar de los individuos, sus familias y la sociedad en general.

Desde esta perspectiva, la violencia, entendida como un fenómeno que puede ocasionar la muerte, lesiones y daños psicológicos en las víctimas, se encuentra directamente relacionada con el estudio de la victimización como resultado de un evento traumático.

Según el análisis de Echeburúa (2004), un suceso traumático es aquel acontecimiento negativo e intenso que irrumpe de manera repentina, resulta inesperado e incontrolable y pone en peligro la integridad física y/o psicológica de una persona, generando en la víctima respuestas de temor, desesperanza y/o miedo intenso (Morillas Fernández et al., 2015).

Dentro de los factores que explican el impacto psicológico derivado de los sucesos traumáticos destacan la magnitud y naturaleza del evento, así como la ausencia de mecanismos de afrontamiento adecuados para afrontar una situación desconocida e inesperada. En este sentido, el

término victimización hace referencia al cambio en el estado inicial de un individuo o colectivo al asumir el rol de víctima. Se trata de un proceso más que de un evento aislado, entendiéndose desde una perspectiva multidimensional que la victimización trasciende la mera consideración del acto delictivo en un tiempo y espacio determinados e implica cambios en la persona que la ha sufrido.

De lo anterior se deriva que el proceso de victimización es el resultado de la interacción de diversos factores que no solo determinan las secuelas psicológicas del hecho criminal, sino también están asociados al riesgo de ser revictimizado en un futuro.

En este marco, se pueden identificar dos categorías principales de consecuencias de la victimización: a) las secuelas psicológicas, derivadas del impacto traumático sufrido por la víctima, tales como el trastorno de estrés postraumático, la depresión o la ansiedad; y b) las repercusiones en el ámbito socio-político, es decir, aquellas que afectan el bienestar de la víctima sin estar intrínsecamente ligadas a su persona. Dentro de esta segunda categoría se encuentran factores como la situación económica y laboral, las redes de apoyo social y el papel de la Administración de Justicia.

Este último aspecto resulta especialmente relevante si se considera la importancia del sistema judicial en la rehabilitación de las víctimas (Morillas Fernández et al., 2015).

En consecuencia, tras la vivencia de un evento traumático, resulta frecuente que las víctimas experimenten una serie de secuelas derivadas del evento traumático. Las consecuencias pueden ser experimentadas tanto de manera directa como indirecta; es decir, por parte de la persona que sufre el hecho criminal, o bien, la repercusión en los familiares de la víctima.

Se trata de un fenómeno complejo y multicausal donde intervienen multitud de elementos y que debe ser analizado teniendo en cuenta la individualidad y personalidad de cada víctima, así como desde una perspectiva interseccional y biopsicosocial que permita comprender las particularidades de cada caso y desarrollar estrategias de intervención más efectivas y personalizadas.

De lo anterior se deriva que la victimización es un proceso complejo que puede manifestarse de diversas formas, dependiendo del tipo de daño sufrido, el contexto en el que ocurre y la relación entre la víctima y el victimario; entre otros factores. En términos generales, la victimización puede clasificarse en distintas categorías, cada una con características particulares y con efectos psicológicos que varían en intensidad y duración y cuya definición también depende del modelo teórico empleado. A continuación, se describen los principales tipos de victimización (Morillas Fernandez et al., 2015).

1. Victimización Primaria

La victimización primaria hace referencia al daño directo que sufre una persona como resultado de un delito o acto violento. Este tipo de victimización incluye agresiones físicas, abuso sexual, violencia de género, robos, estafas, entre otros. Las consecuencias psicológicas de la victimización primaria pueden incluir:

- Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), caracterizado por revivir el suceso traumático, la hipervigilancia y la evitación de estímulos asociados al evento traumático.
- Ansiedad y síntomas depresivos, derivados del impacto emocional del evento.
- Alteraciones en la autoestima y en la percepción de control sobre la propia vida.
- Desconfianza y dificultades en las relaciones interpersonales.
- Desarrollo de alteraciones psicopatológicas.

2. Victimización Secundaria

La victimización secundaria ocurre cuando la víctima experimenta un daño adicional debido a la respuesta inadecuada de instituciones o de su entorno social. Esta puede surgir -por ejemplo- durante el proceso judicial, cuando la víctima es revictimizada a través de interrogatorios insensibles, demoras en la administración de justicia, o falta de apoyo por parte de las autoridades. También puede manifestarse en la familia,

instituciones sociosanitarias, y/o comunidad, cuando la víctima recibe cuestionamientos, rechazo o culpabilización.

Las secuelas de la victimización secundaria también pueden ser graves, ya que incrementan el sufrimiento de la persona y dificultan su recuperación, pudiendo generar:

- Un sentimiento de desprotección e indefensión, al percibir que no se le cree o no se le brinda justicia.
- Reexperimentación del trauma, al verse obligada a narrar repetidamente el evento.
- Desconfianza institucional, lo que desmotiva a las víctimas a denunciar o a buscar ayuda en ese momento y en el futuro.

3. Victimización Terciaria

La victimización terciaria ocurre cuando los efectos negativos del delito o acto violento se extienden a la familia, amistades o incluso a la sociedad en su conjunto.

Este tipo de victimización puede provocar:

- Estrés y ansiedad en el círculo cercano de la víctima.
- Sensación de inseguridad en la comunidad.
- Estigmatización de las víctimas y sus familiares.

El estudio de los distintos tipos de victimización resulta fundamental para comprender las diversas formas en que las personas pueden verse afectadas por la violencia y los delitos. Además, permite diseñar estrategias de intervención adecuadas, desde el ámbito psicológico hasta el legal, para garantizar una atención integral y una reparación efectiva a las víctimas. Identificar los mecanismos de revictimización y minimizar sus efectos es una tarea esencial en la protección de los derechos y el bienestar de quienes han sufrido alguna forma de victimización.

1.2. EL PROCESO DE DESVICTIMIZACIÓN: RESARCIMIENTO DEL DAÑO EN LA PERSONA OFENDIDA

A diferencia del proceso de victimización, que abarca tanto los mecanismos y factores que conducen a una persona a convertirse en víctima (vulnerabilidad víctimal) como las secuelas psicológicas resultantes, el proceso de desvictimización se centra en la recuperación integral del individuo tras la experiencia traumática (Morillas Fernández et al., 2015).

La desvictimización hace referencia al proceso de restitución o compensación del impacto y las consecuencias que el delito ha podido generar en la víctima. Esta reparación constituye uno de los objetivos primordiales, si no el principal, dentro del ámbito de la victimología (Morillas Fernández et al., 2015).

Se trata de un fenómeno complejo y multifactorial, influenciado por una amplia variedad de elementos, y que está en la base del desarrollo de los programas de intervención psicológica y el diseño de las políticas públicas dirigidas al tratamiento de las víctimas y el resarcimiento del daño.

En este sentido, se puede afirmar que el proceso de desvictimización considera el grado de victimidad, es decir, el conjunto de factores que, desde una perspectiva biológica, social y psicológica, inciden en la victimización de un individuo y en su susceptibilidad a sufrir ciertos delitos. Así, este proceso se relaciona con el análisis de dichas características una vez ocurrido el evento criminal, con el propósito de diseñar estrategias preventivas que minimicen la ocurrencia de situaciones similares en el futuro (Morillas Fernández et al., 2015).

Las actitudes personales desempeñan un papel fundamental en la recuperación del sujeto. En este contexto, la interpretación que el individuo haga del suceso, así como la influencia de las opiniones de terceros, pueden facilitar o dificultar el proceso de recuperación. Entre las características individuales que más influyen en la posibilidad de recuperación, destaca la resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar situaciones traumáticas de la manera más saludable posible, resistiendo el impacto del evento y logrando sobreponerse a sus efectos negativos.

En lo que respecta a la dimensión social, con frecuencia son las personas del entorno de la víctima quienes contribuyen a su estigmatización o, en algunos casos, llegan a justificar la conducta del agresor. Este último aspecto implica una falta de reconocimiento social del daño sufrido, lo que dificulta aún más la capacidad de la víctima para superar la experiencia traumática (van Horn et al., 2024).

Asimismo, las condiciones sociales del individuo, tales como el acceso a un empleo estable, la seguridad económica o el estatus social, constituyen factores que impactan significativamente en el bienestar personal y, en consecuencia, pueden ser tan relevantes como los factores intrínsecos del individuo en su proceso de recuperación (Morillas Fernández et al., 2015). Todo lo cual demuestra la necesidad de intervenir en las causas estructurales de la violencia y la delincuencia.

2. OBJETIVOS

Se considera que el Proyecto de Innovación Docente Cumplió con los Fines y Objetivos planteados inicialmente y que se detallan a continuación.

- Potenciar la creación de material de estudio y aprendizaje para uso colaborativo, por parte del estudiantado, en entornos no formales, que tendrá su validación, contraste y resolución de dudas y problemas en clase.
- Contribuir a la creación de materiales de estudio que permitan una mejor comprensión de los contenidos tratados en la materia.
- Aumentar los niveles de participación del alumnado de acuerdo a las indicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior y de la LOSU, con respecto a la promoción del rol activo y protagónico del alumnado.
- Aumentar la motivación del alumnado, teniendo en cuenta la relevancia de la misma en el rendimiento académico del alumnado y el logro de un aprendizaje significativo.
- Fomentar la capacidad de análisis crítico, la creatividad y las habilidades comunicativas en el alumnado participante.
- Optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se considera necesario continuar profundizando en los beneficios de esta metodología en la docencia de postgrado, específicamente en el contexto de la Psicología Jurídica y Forense.

3. METODOLOGÍA

El aula invertida ha sido elegida para desarrollar el presente proyecto de innovación docente por sus ventajas y su creciente relevancia en el ámbito docente universitario (Borit y Stangvaltaite-Mouhat, 2020).

Según Gavriel (2015), el enfoque del Aula Invertida o Flipped Classroom ofrece varios beneficios importantes, entre los que se encuentran: I) Aprovechar de manera eficiente el tiempo de contacto, fomentando una mayor interactividad y promoviendo un aprendizaje de nivel superior. II) Enfocarse principalmente en el estudiantado. III) Permitir al alumnado avanzar a su propio ritmo a través del contenido. IV) Servir como un paso intermedio y un entrenamiento hacia el aprendizaje autodirigido. V) Ser un método efectivo para presentar al estudiantado los recursos disponibles y enseñarles cómo buscar y analizar información científica.

En este caso en concreto el alumnado complementó el proceso habitual de enseñanza-aprendizaje con la introducción de la metodología de aula invertida, teniendo en cuenta la efectividad de este tipo de acciones (Hew y Lo, 2018). Se considera que la metodología del aula invertida permitió al alumnado consolidar de forma práctica los aprendizajes teóricos realizados.

El presente proyecto de innovación docente (Código: 10242) se desarrolló en la asignatura optativa Valoración Psicológica de Secuelas y Victimología, del Máster de Psicología Jurídica y Forense, de la Facultad de Psicología y Logopedia, de la Universidad de Murcia, España.

Las actividades se desarrollaron en el primer cuatrimestre, que es cuándo se imparte la asignatura, siguiendo el calendario de actuaciones previsto:

- Septiembre: Diseño y búsqueda de los materiales necesarios para realizar la actividad (responsable: profesorado).

- Octubre: Explicación de la actividad por parte del profesorado. Comienzo del trabajo de creación de los recursos de aprendizaje por parte del alumnado.
- Noviembre: Tutorías y supervisión del proceso (responsable: profesorado). Visita de toda la clase al Laboratorio de Innovación Docente de la Universidad de Murcia, con el objetivo de poder aprovechar este espacio para trabajar en la creación de los recursos de aprendizaje (responsable: profesorado).
- Diciembre: Realización de las exposiciones de los recursos creados (responsable: alumnado). Creación en el aula virtual de un espacio para que toda la clase pudiera acceder a los recursos creados y potenciar el aprendizaje colaborativo (responsable: profesorado). Evaluación de los resultados del proyecto de innovación docente y de los recursos creados (responsable: profesorado).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a los resultados obtenidos, los mismos se detallan a continuación y se han organizado en cuatro bloques temáticos: 2.1. Cumplimiento de objetivos y tareas previstas, 2.2. Análisis de la participación y del rendimiento académico del alumnado, 2.3. Análisis de los resultados del cuestionario anónimo de evaluación del proyecto, y 2.4. Divulgación de los resultados del Proyecto de Innovación Docente.

2.1. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS Y TAREAS PREVISTAS

Se considera que se cumplieron los objetivos de aprendizaje propuestos. Además, se considera que se cumplieron las tareas previstas por parte del profesorado y del alumnado, tal y como se describe a continuación.

Profesorado:

El profesorado elaboró y explicó las actividades propuestas. Diseñó la rúbrica de evaluación y resolvió dudas durante las clases. Además,

tutorizó al alumnado, supervisó y evaluó el material creado por los estudiantes. Se creó un vídeo introductorio al Programa de Televisión: La Lupa Jurídico-Forense, formato en el que se desarrolló la exposición final del material elaborado fuera de clase con la supervisión docente. En la última sesión, se preparó un ambiente propicio para la exposición, incluyendo la escenografía con atrezzo y la organización de los tiempos de intervención. La exposición se realizó en el laboratorio de innovación docente de la Universidad de Murcia. Finalmente, se evaluaron los resultados del proyecto de innovación docente a través de un cuestionario online anónimo.

Alumnado:

El alumnado formó grupos de trabajo reducidos y analizó, de forma crítica y aplicando los contenidos de la asignatura, una película, serie, documental o material audiovisual en el que hubiera al menos una víctima. Recibió una rúbrica con los aspectos clave a incluir en su análisis y, fuera del aula, preparó una presentación creativa del material audiovisual estudiado. Además, elaboró un informe práctico sobre la actividad. En la última clase, cada grupo expuso sus recursos en el formato de Programa de Televisión: La Lupa Jurídico-Forense. Posteriormente, los grupos debatieron sobre los distintos recursos presentados. La exposición se realizó en el laboratorio de innovación docente de la Universidad de Murcia.

Todos los materiales creados estuvieron disponibles para toda la clase en el aula virtual, contribuyendo así al aprendizaje colaborativo.

La visita al laboratorio de innovación docente resultó muy útil y motivó aún más al alumnado. Resulta importante destacar que la atención por parte del personal del laboratorio fue muy profesional y eficaz.

2.2. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN Y DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO

El 100% del alumnado matriculado realizó de forma satisfactoria todas las actividades previstas en la asignatura y dentro del Proyecto de Innovación Docente. El promedio del rendimiento en el examen final de

la asignatura fue de 4.51 sobre 5 puntos posibles, por lo que se valora como muy positivo el rendimiento académico y se hipotetiza que el proyecto de innovación docente sea uno de los elementos que ha contribuido al mismo. Además, el 95% del alumnado asistió a todas las clases incluidas las clases en las que no era obligatoria la asistencia.

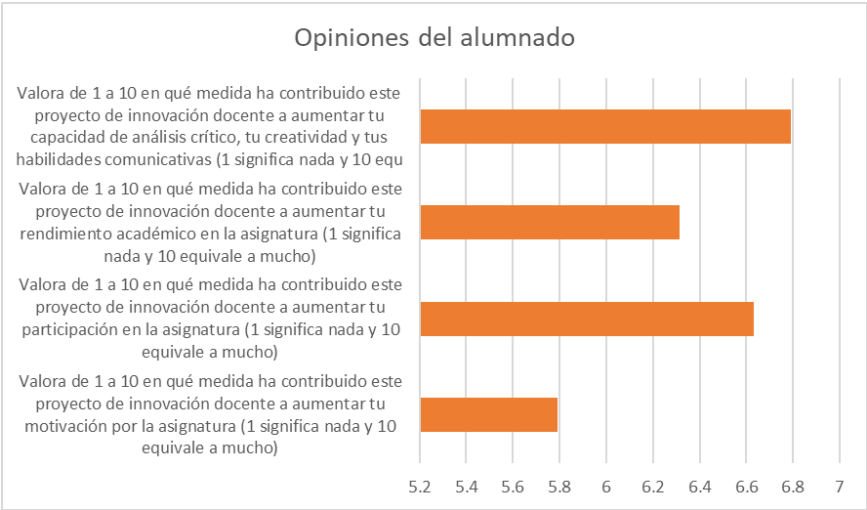
2.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ANÓNIMO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El presente Proyecto de Innovación docente incluyó una evaluación anónima a través de Forms, en la cual se incluía una parte cuantitativa y otra cualitativa. En el apartado cuantitativo el alumnado debía valorar en una escala de 1 a 7, dónde 1 equivalía a nada y 10 a mucho, el aporte del proyecto docente. En la sección de evaluación cualitativa el alumnado debía compartir sus experiencias y opiniones sobre el mismo.

A nivel cuantitativo, el alumnado evaluó el proyecto de la siguiente forma. Pueden consultarse más detalles de la evaluación cuantitativa en la Tabla 1.

- Contribución del proyecto al aumento de la motivación por la asignatura: 5.79.
- Contribución del proyecto al aumento de la participación en la asignatura: 6.63.
- Contribución del proyecto al aumento del rendimiento académico: 6.32.
- Contribución del proyecto al aumento de la capacidad de análisis crítico, la creatividad y las habilidades comunicativas: 6.79.
- Valoración global del proyecto (promedio de las áreas anteriormente descritas): 6.38.

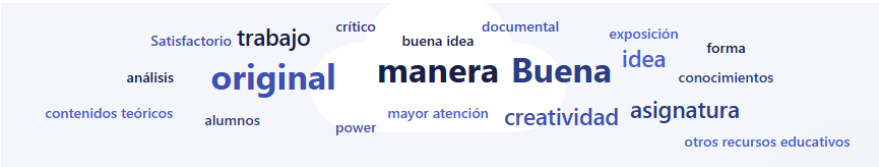
GRÁFICO 1. Valoración cuantitativa del Proyecto de Innovación Docente por parte del alumnado



Fuente: Evaluación anónima del proyecto por parte del estudiantado

A nivel cualitativo, el alumnado valoró el proyecto como “creativo, original, satisfactorio y como otra forma de obtener conocimientos y generar recursos educativos” (Véase Figura 1).

FIGURA 1. Opiniones del alumnado sobre el Proyecto de Innovación Docente



Fuente: Evaluación anónima del proyecto por parte del estudiantado

A continuación, se presentan algunas opiniones del alumnado que fueron comentadas en el apartado cualitativo del formulario:

- “Me parece la mejor manera de aprender y motivar la creatividad.”
- “Ha fomentado la creatividad además de la unión con mis compañeros, manteniendo siempre el humor como herramienta principal”.
- “Es una forma creativa y diferente de participar en la asignatura”.

2.4. DIVULGACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

El presente Proyecto de Innovación Docente se divulgó a través de las redes sociales de la profesora y de la asignatura, específicamente Twitter, Instagram y LinkedIn. Previamente se obtuvo el consentimiento del alumnado para divulgar dichos resultados y las imágenes de las actividades.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las valoraciones realizadas por el alumnado y las experiencias durante la implementación del proyecto, se valora como muy positivo este proyecto de innovación docente ya que ha logrado cumplir con los objetivos propuestos inicialmente e implicar a todo el alumnado de forma activa en la asignatura, así como aumentar su motivación, rendimiento académico y habilidades de creatividad, análisis crítico y comunicación.

También se observó un aumento de la cohesión grupal y de la comunicación entre los distintos grupos y entre todos los miembros de la clase.

Cómo líneas futuras de trabajo sería interesante analizar el impacto de esta metodología en comparación con otras metodologías didácticas innovadoras para continuar perfeccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Murcia, España, por aprobar y apoyar la realización del presente Proyecto de Innovación Docente (Código: 10242).

7. REFERENCIAS

- Borit, M., y Stangvaltaite-Mouhat, L. (2020). GoDental! Enhancing flipped classroom experience with game-based learning. *European journal of dental education: official journal of the Association for Dental Education in Europe*, 24(4), 763–772. <https://doi.org/10.1111/eje.12566>
- Gavriel J. (2015). The flipped classroom. Education for primary care: an official publication of the Association of Course Organizers, National Association of GP Tutors, World Organization of Family Doctors, 26(6), 424–425. <https://doi.org/10.1080/14739879.2015.1109809>
- Hew, K. F., y Lo, C. K. (2018). Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC medical education*, 18(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1144-z>
- Morillas Fernandez, D. L., Patró Hernández, R. M., y Aguilar Cárceles, M. M. (2015). *Victimología: un estudio sobre la víctima y los procesos de victimización*. Dykinson.
- van Horn, J. E., Wallinius, M., Bouman, Y. H. A., Renaud, P., y van Dongen, J. D. M. (2024). Editorial: New directions in forensic psychology: applying neuropsychology, biomarkers and technology in assessment & intervention. *Frontiers in psychology*, 15, 1479498. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1479498>
- Yılmaz T. (2021). Victimology from clinical psychology perspective: psychological assessment of victims and professionals working with victims. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 40(4), 1592–1600. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01433-z>

LA JUSTICIA RESTAURATIVA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

MARÍA DEL MAR LÓPEZ BUENO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho Penal ha estado tradicionalmente anclada en un paradigma que prioriza el análisis exegético de las normas, es decir, se apoya en el sentido de las palabras que las conforman, prevaleciendo también la categorización de los tipos delictivos y por tanto, la aplicación de las penas legalmente establecidas. Este enfoque se fundamenta en la idea de que el delito debe ser castigado de manera proporcional al daño causado, basándose en una interpretación lógica y formal del delito, relegando a un segundo plano las dimensiones humanas, emocionales y sociales intrínsecas al conflicto penal, provocando que la figura del delito se descontextualice, analizándose como una mera infracción a la norma, y las consecuencias para las personas afectadas quedan a menudo invisibilizadas o tratadas de forma secundaria (Canales Yactayo, y otros, 2024).

Si bien, aunque este paradigma es necesario, resulta insuficiente a la hora de abordar estas dimensiones del conflicto penal, ya que el vigente sistema penal retributivo está diseñado de manera que la víctima ocupa un rol meramente testimonial frente a un hecho que le impacta de forma directa: el delito. Esta perspectiva, centrada en la retribución, ha generado una desconexión entre el agresor y la víctima, relegando a esta última a una posición pasiva dentro del entramado social.

La sociedad, influida en gran medida por los medios de comunicación, suele demandar normativas más severas, transformando el castigo en una especie de obsesión colectiva. Aunque esta actitud puede reforzar la

percepción de justicia, disuadir al infractor y satisfacer ciertos impulsos vengativos, lo cierto es que termina por ignorar a la víctima, dejándola sin la atención ni la reparación que merece (Domingo de la Fuente, 2017).

Frente a esta insuficiencia que posee el enfoque tradicional, centrado únicamente en la retribución y el castigo, existe una necesidad de integrar la justicia restaurativa en la enseñanza del Derecho Penal, denominada como justicia restaurativa, la cual ofrece un modelo prometedor para la reparación y para la reintegración. Esta representa un enfoque innovador en el ámbito penal, ya que, a modo de resumen, busca abordar el daño causado por el delito mediante la inclusión activa de la víctima, del infractor y de la comunidad en el proceso de resolución de conflictos (United Nations Office on drugs and crime, 2020).

La incorporación de principios propios de la justicia restaurativa podría significar un avance significativo dentro del ámbito del Derecho Penal. En este contexto, el entorno educativo adquiere una relevancia especial, ya que la introducción de este enfoque busca no solo humanizar el Derecho Penal, sino también acercar al estudiantado a las dimensiones sociales y humanas del sistema de justicia.

Replantear la enseñanza tradicional mediante la adopción crítica y complementaria de la justicia restaurativa se vuelve fundamental para formar profesionales del derecho con mayor conciencia social, empatía y compromiso con una justicia verdaderamente transformadora. Este enfoque, lejos de contradecir la estructura jurídica vigente, se presenta como un valioso complemento que contribuye a una justicia más equitativa, más humana y, sobre todo, más alineada con las necesidades reales de las víctimas.

Este trabajo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en una asignatura del Grado en Derecho, la cual ha estado orientada a incorporar los principios de la justicia restaurativa en la enseñanza del Derecho Penal. Todo esto se ha realizado a través de una metodología participativa, basada en el análisis de casos reales y simulados, recursos audiovisuales, como documentales o entrevistas testimoniales, y espacios de reflexión, pretendiendo fomentar una visión crítica del sistema penal,

sensibilizar al alumnado frente a los efectos del castigo y promover competencias como la empatía, la argumentación ética y la escucha activa.

A lo largo de este documento se expondrán los diferentes objetivos pedagógicos existentes, su fundamentación teórica, la metodología empleada, los principales resultados observados y las conclusiones alcanzadas. El objetivo final es la construcción de una docencia jurídica más comprometida con la transformación social, la dignidad humana y la justicia restaurativa.

2. OBJETIVOS

La propuesta pedagógica que se presenta busca introducir una transformación profunda en la forma de enseñar el Derecho Penal, incorporando elementos éticos, restaurativos y críticos en la formación del estudiantado. En relación con esto, se establecen los siguientes objetivos, haciendo distinción entre generales y específicos:

2.1. OBJETIVO GENERAL

Com0 objetivo general se encuentra el replanteo de la enseñanza del Derecho Penal en la universidad, en todos sus niveles, bien sea grado, máster o doctorado, desde una perspectiva restaurativa. La meta que se busca con esto es la formación de profesionales que posean competencias jurídicas, éticas y sociales, y que además estén comprometidos con una justicia más humana y dialogante.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- En cuanto al primero de los objetivos específicos, se incorpora el uso de los principios de la justicia restaurativa en el análisis de los conflictos penales para que los estudiantes puedan identificar y proponer alternativas a la respuesta punitiva tradicional.
- En segundo lugar, se busca fomentar una reflexión crítica sobre la función del castigo en el sistema penal, en donde se promueve el debate entre todos los alumnos acerca de sus alcances, limitaciones y consecuencias.

- Para continuar, existen ciertas competencias transversales que están ligadas a la docencia y que se deben desarrollar por parte de los alumnos, tales como la empatía, la escucha activa, el pensamiento ético y la capacidad de resolución, a través del diálogo, de conflictos.
- Otros de los objetivos que se persiguen es la mejora y el potenciamiento del trabajo colaborativo y la participación activa del alumnado. Esto generará una serie de espacios de construcción colectiva del conocimiento y de análisis de casos en los que se pondrán en común múltiples perspectivas.
- Para terminar con los objetivos específicos, existen múltiples herramientas pedagógicas innovadoras que se utilizan muy poco o nada en un gran porcentaje de aulas, como se trataría del uso de recursos audiovisuales, dramatizaciones, entrevistas y simulaciones, que conecten el aprendizaje jurídico con experiencias reales y significativas, por lo que se busca promover la integración de todas estas herramientas audiovisuales en el aula.

3. FUNDAMENTO TEÓRICO

Tras la introducción de la temática del capítulo se ha podido observar que existe, históricamente, un modelo dominante en la enseñanza del Derecho Penal, tratándose del enfoque dogmático, el cual promueve la justicia retributiva, mientras que, de manera alternativa a este modelo aparece el denominado como justicia restaurativa.

Por lo que antes de proseguir, se debe realizar una breve definición de ambos enfoques.

3.1. EL ENFOQUE TRADICIONAL DEL DERECHO PENAL: LA JUSTICIA RETRIBUTIVA

El enfoque dogmático se basa en el estudio sistemático de los elementos normativos del delito, estos son, acción, tipicidad, antijuridicidad, culpabilidad y punibilidad. Esta aproximación, aunque útil para estructurar el conocimiento técnico, tiende a centrarse exclusivamente en la norma

y en su aplicación, dejando de lado la dimensión humana y relacional del conflicto.

Algunos autores han cuestionado los efectos deshumanizantes de este modelo, señalando que el Derecho Penal no puede ser comprendido ni aplicado sin tener en cuenta su contexto histórico, político y social. En ese sentido, la enseñanza del Derecho Penal debe incorporar una mirada crítica que permita comprender las consecuencias reales del castigo y las desigualdades que atraviesan el sistema penal (Zaffaroni, 2021).

Tal y como se comentó en la introducción, una de las teorías de la pena existente es la justicia retributiva, en donde su objetivo principal es ofrecer una justificación a la imposición de sanciones por parte del Estado frente a la comisión de delitos. Esta postura se sustenta bajo la premisa que la pena tiene como propósito hacer efectiva la justicia o restaurar el orden jurídico vulnerado, por lo que, en consecuencia, quien infringe la ley debe recibir un castigo proporcional al daño causado y a la gravedad de su conducta.

En este punto se puede observar que este planteamiento guarda cierta similitud con la antigua Ley del Tali3n⁴⁵, coloquialmente conocida tambi3n como "ojo por ojo, diente por diente".

El retribucionismo surge en un contexto hist3rico caracterizado por penas extremadamente severas, que incluían prolongadas torturas y muertes dolorosas, debido a que en esa 3poca las cárceles eran insalubres y presentaban condiciones deplorables para los reclusos.

Dicho esto, la justicia retributiva no se basa en la prevenci3n del delito ni en la rehabilitaci3n del delincuente, y es que se parte de la idea de que el delito genera un desequilibrio en el orden jur3dico y moral que

⁴⁵ La Ley del Tali3n se origin3 en Mesopotamia, en donde era habitual aplicar este tipo de normas como un mecanismo para administrar justicia y canalizar socialmente los impulsos de venganza. La ley establecía que la represalia debía guardar proporci3n con el daño provocado, ya que lo que pretendía no era solo evitar la desmesura en las respuestas violentas, sino tambi3n preservar un orden b3sico dentro de la comunidad. Así, ante ofensas menores se imponían sanciones m3s leves, contribuyendo a una resoluci3n de conflictos m3s equilibrada. Adem3s, incorporaba un componente preventivo al imponer penas equivalentes al perjuicio causado, generando un efecto disuasorio que pretendía desalentar conductas delictivas por medio del temor a recibir un castigo sim3trico.

debe ser restablecido mediante un castigo justo y proporcional, en donde la pena debe corresponder a la gravedad del delito, castigando solo al culpable y según su grado de culpabilidad, y con independencia de su peligrosidad futura.

A diferencia de las teorías preventivas, que miran hacia el futuro con la intención de evitar nuevos delitos, la justicia retributiva se enfoca en el pasado, ya que su finalidad es la de reparar el mal hecho, independientemente de que en el futuro esa persona pueda o no reinserirse socialmente.

3.2. UNA ALTERNATIVA TRANSFORMADORA DEL DERECHO PENAL: LA JUSTICIA RESTAURATIVA

Frente a lo anteriormente definido en el apartado previo se encuentra la justicia restaurativa, la cual se presenta como un paradigma alternativo al modelo retributivo, este modelo busca atender las necesidades de todas las partes involucradas en el conflicto penal, desde la víctima, pasando por el infractor y terminando con la comunidad, a través del diálogo, la responsabilidad compartida y la reparación del daño (Mañalich Raffo, 2007).

En este punto se encuentra una de las mayores diferencias entre esta y el sistema penal tradicional, que se centra en la infracción de la norma y en la aplicación de un castigo proporcional, la justicia restaurativa se enfoca en el daño causado y en cómo puede repararse de manera participativa y voluntaria. Los procesos restaurativos incluyen prácticas como la mediación penal, los círculos de diálogo, las conferencias familiares y los encuentros restaurativos.

Diversos estudios han demostrado que estos procesos pueden generar mayores niveles de satisfacción en las víctimas, reducir la reincidencia delictiva y fortalecer los vínculos comunitarios, por lo que la justicia restaurativa se presenta como una vía que permite reconocer y respetar los sentimientos de las víctimas al tiempo que brinda a los infractores una oportunidad para evitar su marginación social.

En esta línea, Braithwaite señala que este modelo de justicia tiene una gran relevancia tanto para quienes han sufrido un delito como para quienes podrían ser víctimas en el futuro. Según el autor, se trata de un proceso que no solo favorece la reconstrucción emocional, sino que

también actúa de manera preventiva al reunir a todas las personas afectadas en un espacio de diálogo sincero, marcado por el dolor compartido, se genera un entorno que propicia compromisos auténticos para evitar la repetición de conductas delictivas. Este acercamiento, caracterizado por la intimidad y la apertura en la comunicación, tiene el potencial de despertar en el infractor un genuino sentimiento de remordimiento (Braithwaite, 2002).

Para Dan Van Ness (Van Ness & Stron, 1997) existen cinco principios clave que orientan el enfoque restaurativo de la justicia:

- Participación activa y consenso pleno: La justicia restaurativa se basa en la inclusión de todas las partes afectadas —víctimas, infractores y, en ciertos casos, miembros de la comunidad impactada—, buscando una participación genuina y un acuerdo colectivo en el proceso.
- Reparación del daño causado: El objetivo principal es restaurar lo que se ha perdido. En este sentido, se atienden las necesidades de la víctima —como obtener información, expresar emociones o recibir compensación— y también se considera que el infractor puede necesitar sanar, asumir responsabilidad y reparar el daño como parte de su proceso personal.
- Asunción directa de responsabilidad: La responsabilidad en el ámbito restaurativo implica reconocer no solo la infracción a la norma, sino también el daño causado a la víctima. El infractor debe rendir cuentas de manera activa y constructiva, sin justificar sus acciones, asumiendo el deber de enmendar el daño socialmente.
- Reintegración y reconstrucción de vínculos: Este enfoque promueve la reunificación de las partes divididas por el delito. Se parte de la idea de que los roles de víctima e infractor son temporales, y que ambas partes deben ser acompañadas hacia una superación de ese pasado, fomentando su reintegración social.
- Fortalecimiento de la comunidad: La justicia restaurativa también se orienta a empoderar a la comunidad, abordando no solo el

delito en sí, sino también las desigualdades o tensiones estructurales que pueden haber contribuido al conflicto. De esta forma, se busca prevenir futuros delitos mediante la construcción de una sociedad más equitativa, pacífica y cohesionada. (Van Ness, 2006)

En conjunto, estos principios coinciden con la visión de Howard Zehr, al considerar que el delito no solo transgrede normas, sino que genera daños reales, cuya reparación exige la participación activa de todos los implicados. Este enfoque promueve la restauración de los lazos sociales, favoreciendo una convivencia más armónica y una justicia más humana (Zehr, 2014).

3.3. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La inclusión del enfoque restaurativo en la docencia del Derecho Penal se enmarca también en una concepción pedagógica crítica, cuyo fin es el de proponer una educación basada en el diálogo, la conciencia crítica y la transformación social, por lo que, desde esta perspectiva, el aula no debe ser un espacio de reproducción pasiva de conocimientos, sino un lugar de encuentro, reflexión y acción colectiva.

Esta pedagogía aplicada a la enseñanza jurídica implica cuestionar los supuestos hegemónicos del Derecho, analizar su relación con el poder y la exclusión, y formar profesionales capaces de intervenir en los conflictos sociales desde una mirada ética y emancipadora.

Por tanto, el cruce entre justicia restaurativa y pedagogía crítica ofrece un marco teórico sólido para replantear la enseñanza del Derecho Penal, transformando tanto sus contenidos como sus métodos, pudiendo aplicarse, tras una adaptación, a otras materias.

4. METODOLOGÍA

La experiencia pedagógica que se analiza fue implementada durante un curso universitario del Grado en Derecho, y estuvo orientada por principios de participación activa, aprendizaje experiencial y reflexión crítica. La metodología combinó recursos teóricos, prácticos y audiovisuales, en

un marco que integró el enfoque restaurativo como eje transversal de todo el proceso formativo.

4.1. DISEÑO GENERAL DE LA EXPERIENCIA

El curso fue estructurado para integrar contenidos teóricos sobre el sistema penal, el castigo, los modelos de justicia y, especialmente, la justicia restaurativa. A lo largo del cuatrimestre se propuso al alumnado una serie de actividades diseñadas para conectar los conceptos jurídicos con experiencias humanas reales, favorecer el análisis crítico de casos concretos y estimular el desarrollo de competencias éticas y comunicativas.

Se trabajó a partir de cinco ejes metodológicos:

- Estudio de casos reales y simulados.
- Uso de recursos audiovisuales.
- Análisis comparativo entre modelos de justicia.
- Elaboración de informes jurídicos argumentados.
- Talleres de reflexión y diálogo grupal.

4.2. ESTUDIO DE CASOS

Como primer eje metodológico se encuentra el análisis de casos reales y simulados, donde se seleccionaron casos penales en los que se hubieran aplicado prácticas restaurativas, así como otros en los que no se había explorado esta vía. El alumnado, organizado en grupos, debía identificar las características del conflicto, los actores involucrados, los daños generados, las respuestas del sistema penal y las posibilidades de reparación desde una perspectiva restaurativa.

Los casos simulados, en tanto, permitieron a los estudiantes representar roles (víctima, infractor, facilitador, comunidad), con el objetivo de descubrir el proceso de diálogo restaurativo. Esta dinámica promovió el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa, la comunicación no violenta y la toma de decisiones colectivas.

A modo de ejemplo, y para ilustrar esta experiencia, uno de los casos que se estudiaron fue el de Maixabel Lasa⁴⁶ y su conexión con la justicia restaurativa (Fernández, 2021).

4.3. USO DE MATERIALES AUDIOVISUALES

Por otro lado, también se utilizaron documentales, películas, entrevistas y cortometrajes que mostraban testimonios de víctimas, ofensores, operadores jurídicos y facilitadores de justicia restaurativa. Entre los recursos más significativos se encuentran entrevistas a víctimas de delitos graves que participaron en procesos de reparación, así como materiales producidos por ONGs y centros de mediación penal.

Siguiendo en la línea del ejemplo indicado en el apartado previo, se recomendó a los alumnos la visualización en su totalidad de la película *Maixabel* (Bollaín, 2021), aunque en las sesiones docentes se reprodujeron determinados fragmentos que representaban el proceso a seguir y la finalidad de la justicia restaurativa.

El visionado de estos materiales sirvió como disparador para el análisis y la discusión en clase, ayudando a sensibilizar al alumnado sobre las implicaciones emocionales del delito y sobre el impacto diferencial entre una respuesta punitiva y una restaurativa.

4.4. ANÁLISIS COMPARATIVO

En cada actividad realizada se propuso un ejercicio de análisis comparado entre el modelo retributivo clásico y el modelo restaurativo en donde los estudiantes debían identificar los fundamentos, objetivos y consecuencias de cada enfoque, además de debatir en torno a cuál respondía de manera más adecuada al conflicto penal planteado y qué solución podría tomarse en cada caso.

⁴⁶ Destacada activista y figura política comprometida con la promoción de la convivencia en el País Vasco. Entre 2001 y 2012, desempeñó el cargo de directora de la Oficina de Atención a las Víctimas del Terrorismo del Gobierno Vasco. Viuda de Juan María Jáuregui, dirigente del PSE-EE asesinado por la organización ETA, Lasa fue una de las primeras víctimas del terrorismo que accedió a mantener un encuentro cara a cara en prisión con los responsables del asesinato de su esposo.

Se utilizó la siguiente matriz como guía para el análisis grupal:

TABLA 1. *Guía para análisis comparativo entre Justicia restaurativa y retributiva.*

Aspecto	Modelo retributivo	Modelo restaurativo
Lógica principal	Castigar la infracción	Reparar el daño causado
Rol del Estado	Protagonista y sancionador	Facilitador del proceso
Participación de la víctima	Mínima, periférica	Activa, central en el proceso
Rol del infractor	Sancionado, pasivo	Responsable, activo
Objetivo del proceso	Determinar culpa y aplicar pena	Reconstruir vínculos y reparar daños

Fuente: Elaboración propia.

Esta comparación permitió visualizar las tensiones entre ambos paradigmas y abrir espacios de reflexión crítica sobre el sentido del castigo y las posibilidades reales de justicia.

4.5. PRODUCCIÓN DE INFORMES JURÍDICOS

Previamente a la puesta en común en las sesiones de trabajo, cada grupo de estudiantes debía elaborar un informe final en el que se analizaba el caso asignado desde la perspectiva restaurativa y comparándolo con la perspectiva retributiva. Dicho informe debía mantener la estructura indicada en la Tabla 1 y debía incluir, de manera justificada, los siguientes apartados:

- Descripción detallada del caso.
- Identificación de daños y actores involucrados.
- Análisis de la respuesta penal tradicional.
- Propuesta de abordaje restaurativo.
- Fundamento jurídico y ético de la propuesta.

La realización de este informe permitió consolidar conocimientos teóricos explicados en las sesiones docentes impartidas por el profesor, fortalecer la capacidad argumentativa, debido a que debían justificar todas las propuestas realizadas, y aplicar de manera práctica los conceptos trabajados en clase.

4.6. ESPACIOS DE REFLEXIÓN COLECTIVA

Una vez llegada la fecha de exposición en el aula, se realizaron sesiones de reflexión en los que el alumnado pudo compartir sus impresiones, aprendizajes, dudas y emociones surgidas durante el proceso, considerando estos espacios como especialmente valiosos para visibilizar los cambios de perspectiva, el impacto subjetivo del curso y el crecimiento de una mirada más ética y humana sobre el Derecho Penal.

En las últimas sesiones se le solicitó al alumnado la realización de un pequeño resumen y puesta en común de lo aprendido, detectando ciertas similitudes entre la justicia retributiva como la restaurativa, entre ellas, que ambas comparten un mismo objetivo fundamental: restablecer el equilibrio roto por la comisión de un delito. No obstante, difieren sustancialmente en la forma en que persiguen ese propósito.

Desde la perspectiva retributiva, la imposición de dolor o sufrimiento se considera necesaria para sancionar la conducta ilícita y restituir el orden jurídico, lo cual se materializa a través de la aplicación de una pena legalmente establecida.

Por otro lado, detectaron que la justicia restaurativa, aunque paradójicamente puede presentar ciertos matices retributivos, enfoca el restablecimiento del equilibrio desde una dimensión constructiva y participativa. Este modelo otorga un rol activo tanto al infractor como a la víctima, orientándose no únicamente hacia el hecho pasado, sino principalmente hacia la prevención de futuros delitos. Así, se busca transformar el conflicto en una oportunidad de reconstrucción y reparación.

En un contexto social marcado por el creciente aislamiento de los individuos, la justicia restaurativa promueve vínculos positivos y refuerza el tejido social. Su finalidad, más allá de disminuir los índices de criminalidad, es mitigar los efectos dañinos del delito en las personas involucradas. La clave de su eficacia radica en su capacidad para atender las necesidades emocionales y relacionales derivadas del crimen, al tiempo que brinda un espacio real de participación a la ciudadanía.

Concluyeron que este enfoque parte de la idea de que el delito quiebra la armonía dentro de la comunidad, por lo que el infractor no solo debe

responder ante la víctima, sino también ante la colectividad. Muchas víctimas han manifestado sentirse utilizadas como simples instrumentos para facilitar la condena del infractor. Sin embargo, la justicia restaurativa aspira a reconocer y atender de forma más integral tanto los daños visibles como aquellos que permanecen ocultos, proporcionando res-puestas más humanas y satisfactorias.

En cuanto a las diferencias que encontraron, la gran mayoría estuvo de acuerdo en que para abordar las diferencias entre la justicia restaurativa y la denominada justicia tradicional resulta necesario reflexionar sobre hasta qué punto el sistema penal vigente puede considerarse verdaderamente retributivo.

Tras la exposición docente de varios autores, entre ellos Vahakn N. Dadrian, consideraron que, tras analizar su libro acerca de los genocidios del siglo XX, como el armenio y el Holocausto (Dadrian, 2005), destacan que la justicia retributiva se articula en torno a un eje de impunidad y castigo, donde el sufrimiento del infractor es visto como respuesta proporcional al daño causado, independientemente de si este asume o no su responsabilidad.

Concluyeron también que, a pesar de que los Estados modernos promueven modelos de prevención general positiva, en la práctica muchos sistemas penales continúan siendo altamente estructurados y centrados en el castigo, ya que estos sistemas recurren con frecuencia al encarcelamiento y al poder coercitivo del Estado para mantener el orden, en el mismo sentido que Márquez Cárdenas (Márquez Cárdenas, 2007).

En la lógica retributiva la culpa solo se compensa mediante una pena proporcional al delito cometido. Incluso enfoques preventivos, como la disuasión por temor al castigo, conservan un carácter punitivo esencial (Durán, 2011).

Al realizar varios informes grupales, otro grupo de trabajo indicó que existen otros autores que contrastan claramente esta visión con la justicia restaurativa al señalar que mientras la justicia retributiva se enfoca en identificar al infractor y aplicar una sanción, la restaurativa centra su atención en las personas afectadas, sus necesidades y la reparación del daño (Arias, 2011), señalando que el autor Howard Zehr profundiza en

esta distinción al resaltar que la justicia restaurativa parte de la cuestión: ¿Quién ha sido dañado y qué necesita?, promoviendo la implicación activa de víctimas, ofensores y la comunidad (Zehr, 2010).

En este sentido, y aunque la justicia retributiva haya evolucionado desde formas primitivas de venganza hacia estructuras legales más formales, aún conserva elementos emocionalmente reactivos. Sentimientos como la ira, el deseo de venganza y la humillación, derivados de la victimización, explican en parte el surgimiento de un sistema que busca neutralizar el delito mediante el sufrimiento del autor. Sin embargo, esta forma de castigo ha tendido a invisibilizar el daño emocional y social de la víctima, centrándose únicamente en su dimensión pública.

Frente a ello, la justicia restaurativa ofrece un enfoque más humano, al transformar esos impulsos destructivos en procesos constructivos, y es que al aplicar la ley penal de manera categórica sin considerar sus consecuencias humanas deja vacíos éticos significativos. Sin embargo, la restaurativa promueve la responsabilidad activa del infractor y la participación directa en la reparación del daño, mirando hacia el futuro más que al pasado.

A pesar de compartir con la justicia retributiva ciertos elementos de censura —como la condena de la conducta delictiva y el reconocimiento de la responsabilidad—, la justicia restaurativa reinterpreta estos conceptos desde una lógica relacional y social. Emociones como la culpa, el remordimiento o la vergüenza se canalizan para restaurar los vínculos rotos, no para duplicar el sufrimiento.

Así, en lugar de imponer al infractor un castigo que reproduzca el dolor infligido, la justicia restaurativa propone que repare activamente ese daño. Esta reparación no solo contribuye al equilibrio moral, sino que también reduce el impacto emocional en todas las partes. Por ello, ambas perspectivas pueden coexistir y complementarse dentro del sistema penal y penitenciario.

5. DISCUSIÓN

La experiencia pedagógica desarrollada permite abrir un debate profundo y necesario sobre los fines del Derecho Penal y sobre el modo en

que se forma a quienes lo van a aplicar y es que, tradicionalmente, la enseñanza del Derecho Penal ha estado orientada por una lógica retributiva que entiende el castigo como el mecanismo central para restablecer el orden jurídico vulnerado.

Sin embargo, desde la perspectiva restaurativa y la pedagogía crítica, esta lógica es insuficiente e incluso contraproducente cuando se trata de alcanzar una justicia verdaderamente transformadora.

5.1. REFLEXIONAR EL CASTIGO

Como uno de los ejes principales, se podría afirmar que el castigo ha sido considerado históricamente como el elemento nuclear de la justicia penal ya que la retribución parte del supuesto de que quien comete un delito debe ser sancionado por el Estado con una pena proporcional al daño causado, tal y como se ha expuesto en epígrafes previos. Esta visión se sustenta en una concepción legalista y racional del conflicto penal, donde lo importante es demostrar la culpabilidad del infractor y aplicar una sanción justa.

No obstante, esta mirada presenta limitaciones importantes, debido a que:

- En primer lugar, coloca en el centro al infractor y desplaza a la víctima a un rol secundario o testimonial.
- En segundo lugar, refuerza la idea de justicia como venganza, sin considerar las posibilidades de diálogo, reparación o transformación del daño.
- En tercer lugar, tiende a quitarle responsabilidad al infractor, que se limita a cumplir una pena impuesta, sin involucrarse activamente en la reparación del conflicto.

Frente a este paradigma, la justicia restaurativa propone una visión en la que el conflicto penal no se reduce a una violación de la ley, sino que se entiende como una ruptura de relaciones humanas y sociales. Esto da lugar a que el foco ya no está solo en la norma, sino en las personas implicadas.

En este modelo, la finalidad no es castigar sino reparar, restaurar, responsabilizar y transformar.

5.2. EL PAPEL DE LA VÍCTIMA

Una de las características más significativas de la justicia restaurativa que se ha realizado por parte del alumnado es destacar la centralidad de la víctima, mientras que en el proceso penal tradicional la víctima queda al margen, sujeta a la estrategia del fiscal o incluso desprotegida ante un sistema que privilegia el trámite jurídico sobre la experiencia del daño.

En cambio, el modelo restaurativo le devuelve la palabra a la víctima, a la cual se le permite expresar cómo le afectó el hecho, qué necesita para sentirse reparada, qué espera del infractor y de la comunidad, contribuyendo a una experiencia de justicia más humana en donde se reconoce el dolor y se intenta sanarlo mediante el diálogo, el compromiso y la responsabilidad compartida.

5.3. EL ROL DEL INFRACTOR

Otra principal característica que se destaca es que el modelo restaurativo no se basa en la sanción impuesta, sino en la asunción voluntaria de responsabilidad por parte del infractor, ya que se parte del principio de que toda persona, incluso quien ha cometido un delito, tiene la capacidad de reflexionar, empatizar y reparar. Se busca que el infractor comprenda el impacto de sus actos, se involucre en la reparación del daño y participe en la construcción de acuerdos restaurativos.

Por supuesto, esto no significa impunidad, si no que implica una responsabilidad activa y profunda, muy distinta a la obediencia pasiva a una pena.

5.4. LO RESTAURATIVO COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO

La incorporación de este enfoque en la docencia penal ha permitido observar importantes transformaciones en el estudiantado, que pasaron de tener una mirada cercana al modelo retributivo y legalista a una visión más crítica, empática y comprometida con los derechos humanos, en donde el proceso de reflexión colectiva, el análisis de casos reales, la escucha de testimonios y la simulación de procesos restaurativos permitieron cuestionar muchos de los supuestos que atraviesan el discurso jurídico tradicional.

La metodología empleada demostró que es posible, y necesario, construir una enseñanza del Derecho que promueva la conciencia ética, la responsabilidad social y el pensamiento crítico. En un contexto donde la violencia institucional y la desconfianza en el sistema judicial son cada vez mayores, formar juristas con capacidad de escucha, diálogo y sensibilidad social es un desafío urgente.

6. RESULTADOS

La implementación de una propuesta pedagógica basada en la justicia restaurativa generó resultados significativos, tanto en el plano del aprendizaje académico como en el desarrollo personal y ético del estudiantado. A través de la observación directa, el análisis de producciones escritas y visuales y la participación en espacios de reflexión grupal, se identificaron diversas transformaciones que permiten valorar positivamente la experiencia.

6.1. INTERÉS POR MODELOS ALTERNATIVOS DE JUSTICIA

Tras llevar a cabo esta propuesta metodológica, muchos estudiantes expresaron su interés por profundizar en la justicia restaurativa y explorar otras formas de intervención jurídica, como la justicia terapéutica, la justicia transformativa o la mediación penal.

Se percibió un desplazamiento del paradigma punitivo hacia una búsqueda de justicia más inclusiva y reparadora, lo cual constituye un indicador claro del impacto de la propuesta pedagógica en la formación de una nueva generación de juristas.

6.2. TRANSFORMACIÓN DE LA MIRADA SOBRE EL CONFLICTO PENAL

Uno de los primeros cambios observados fue en la forma de concebir el delito, ya que inicialmente, muchos estudiantes abordaban los casos penales desde una lógica sancionatoria, centrada en la determinación de la culpa y la aplicación de la pena. Sin embargo, a medida que avanzaba el curso, esta visión comenzó a ser más compleja, puesto que el alumnado incorporó preguntas sobre el daño causado, el sufrimiento de las víctimas, el contexto social del infractor y las posibles alternativas a la cárcel.

En los informes finales realizados se evidenció un cambio en la manera de redactar y argumentar, se pasó de una mirada puramente legalista a una visión más amplia en la que el Derecho Penal se analiza como un instrumento con impacto real en la vida de las personas. En estos informes se reconoce que no siempre el castigo repara y que la justicia puede construirse también desde el diálogo y la responsabilidad.

6.3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS ÉTICAS Y COMUNICATIVAS

Uno de los objetivos definidos en esta propuesta tenía relación con el desarrollo de competencias transversales clave para el ejercicio profesional en el ámbito jurídico. A lo largo de la asignatura se ha destacado una mejora en el alumnado de:

- Empatía: ha habido mejora en la capacidad de ponerse en el lugar de la víctima o del infractor, esto fue fundamental para entender el conflicto más allá del expediente judicial.
- Escucha activa: en los debates grupales el alumnado aprendió a escuchar sin interrumpir, a valorar la diversidad de opiniones y a construir consensos.
- Pensamiento ético: se promovió una reflexión profunda sobre el sentido del castigo, el rol del Derecho y la función social de la justicia, respondiendo favorablemente la gran mayoría de los alumnos.
- Capacidad argumentativa: sin duda la capacidad en la que se ha detectado una mejoría sobresaliente, los informes y debates permitieron fortalecer la argumentación jurídica, incorporando no solo normas, sino también principios, valores y marcos teóricos interdisciplinarios.

6.4. PARTICIPACIÓN ACTIVA Y TRABAJO COLABORATIVO

El enfoque metodológico del curso favoreció una participación activa por parte de los alumnos, la dinámica grupal, el análisis de casos y los espacios de diálogo promovieron un aprendizaje cooperativo en donde el conocimiento se construyó de forma colectiva.

También se observó un clima de confianza y respeto que permitió que todos los estudiantes compartieran sus experiencias personales, emociones e ideas, generando un compromiso real con el proceso de formación, mayor motivación por los contenidos y una implicación emocional que fortaleció los aprendizajes.

6.5. INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

Después de haber recabado la opinión del alumnado tanto al inicio como al final de la asignatura se observó mejoría en la valoración, ya que las apreciaciones fueron positivas en relación con la claridad en la explicación y con la comprensión de los conceptos, así como respecto a la metodología empleada en las sesiones docentes y en las sesiones de trabajo en grupo.

7. CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica basada en la incorporación de la justicia restaurativa en la enseñanza del Derecho Penal ha evidenciado que es posible replantear los enfoques tradicionales en la formación jurídica. Aunque el modelo dogmático y retributivo aporta herramientas técnicas esenciales, resulta limitado a la hora de comprender la complejidad de los conflictos penales y formar profesionales con una sólida conciencia ética y compromiso social.

Mediante el diálogo, la participación activa, el análisis crítico de casos y la inclusión de voces habitualmente excluidas del proceso penal, como las víctimas o los propios infractores, se promovieron aprendizajes significativos y profundamente transformadores, dando lugar a que los alumnos no solo se familiaricen con alternativas al modelo punitivo, sino que también desarrollen competencias fundamentales para una práctica jurídica más humana, como la empatía, la escucha activa, la reflexión ética, el trabajo colaborativo y la argumentación crítica.

La perspectiva restaurativa permite superar la lógica del castigo como única forma de respuesta al delito, y plantea una forma de hacer justicia centrada en la reparación del daño, la asunción de responsabilidades y la reconstrucción de vínculos sociales. Este enfoque no solo enriquece

el proceso formativo, sino que contribuye a transformar una cultura jurídica a menudo dominada por el tecnicismo, la despersonalización y ciertas formas de violencia institucional.

Formar juristas con una mirada restaurativa implica formar personas críticas, éticamente comprometidas y sensibles al sufrimiento humano. En un contexto de crisis del sistema penal, desconfianza creciente hacia las instituciones y avance del populismo punitivo, esta tarea se vuelve más urgente que nunca.

En conclusión, la integración de la justicia restaurativa en la docencia universitaria del Derecho Penal no debe entenderse como una opción secundaria, sino como una apuesta imprescindible por una educación jurídica más integral, comprometida y humanista.

8. REFERENCIAS

- Arias, X. (2011). Programa de Justicia Restaurativa en el Poder Judicial. Poder Judicial de Costa Rica.
- Bollaín, I. (Dirección). (2021). Maixabel [Película].
- Braithwaite, J. (2002). Setting Standards for Restorative Justice. *British Journal of Criminology*, Vol. 42, N° 3, 563-577.
- Canales Yactayo, J., Luyo Cordero, K., Gutiérrez Malasquez, D., Cárdenas Barrios, C., Zela Ccanto, Y., & Mayta Baldeon, N. (2024). Justicia Restaurativa y Retributiva en el Derecho Penal. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, Vol. 8, N° 4, 5234-5252.
- Dadrian, V. (2005). Las interrelaciones históricas y legales entre el genocidio armenio el holocausto judío: de la impunidad a la justicia retributiva. *Revista de Ciencias Sociales*, N° 22, 13-100.
- Domingo de la Fuente, V. (2017). Justicia restaurativa como ciencia penal o social, encaminada a mejorar la justicia. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, N° 67, 73-90.
- Durán, M. (2011). Teorías absolutas de la pena: Origen y fundamentos. *Revista de Filosofía*, Vol. 67, 123-144.
- Fernández, J. (12 de noviembre de 2021). Maixabel Lasa, ejemplo de que la justicia restaurativa sirve para pasar la página del odio. Obtenido de Tribuna Complutense: <https://tribuna.ucm.es/news/maixabel-lasa-ejemplo-de-que-la-justicia-restaurativa-sirve-para-pasar-la-pagina-del-odio>

- Mañalich Raffo, J. (2007). La pena como retribución. Segunda parte: La retribución como teoría del Derecho penal. *Derecho Penal y Criminología*, Vol. 28, N° 83, 75-120.
- Márquez Cárdenas, A. E. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, Vol. X, N° 20, 201-212.
- United Nations Office on drugs and crime. (2020). *Manual sobre Programas de Justicia restaurativa* (2° ed.). Viena.
- Van Ness, D. W. (2006). Principios y desarrollos actuales de la justicia restaurativa. En F. Bernal Acevedo, & S. Castillo Vargas, *Justicia restaurativa en Costa Rica: Acercamientos teóricos y practices*. I Congreso de Justicia Restaurativa (págs. 33-48). San José.
- Van Ness, D. W., & Stron, K. (1997). *Restoring Justice*.
- Zaffaroni, E. R. (2021). Conferencia en el marco del panel “Humanizando la Justicia Penal: debates y aportes interdisciplinarios sobre Justicia Penal”, del 2° Congreso Latinoamericano de Justicia Restaurativa. En A. Pividor, E. Avilés Tulián, & M. Pesado Riccardi, *Justicia restaurativa: aportes y reflexiones sobre el campo restaurativo y la cultura de paz* (págs. 112-115).
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Good Books.
- Zehr, H. (2014). Conferencia sobre Justicia Restaurativa en delitos graves. I Congreso Nacional de mecanismos alternativos de solución de conflictos. Tamaulipas.

BLOQUE III.

DERECHO ECONÓMICO

CHATGPT, GAMMA Y LA METODOLOGÍA DEL CASO EN EL MÁSTER PARA ABOGACÍA

MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ

Directora Cátedra Cervelló

Profesora Derecho Mercantil y Negociación

IE Law School / IE University

1. INTRODUCCIÓN

Si bien desde la pandemia producida por el COVID-1, la utilización de la tecnología y la digitalización experimentó un auge enorme con presencia en todos los ámbitos de la sociedad, sin duda alguna universidades y escuelas de negocio se vieron muy afectadas por ello. No solamente fue el hecho de la necesidad de impartir las clases online, si no la aparición de la metodología *blended*⁴⁷ en la impartición de las clases que ha permanecido para muchos cursos en función de las necesidades.

Nos encontramos en las aulas que la digitalización ha llegado y, aún más, la inteligencia artificial es ya una realidad. No podemos desconocer el hecho de que los alumnos utilizan herramientas de inteligencia artificial para preparar sus trabajos, lo que tiene una repercusión enorme en el aprendizaje y la formación de los futuros abogados. Por otra parte,

⁴⁷ Sobre las diferentes metodologías, *vide*, entre otros, Galeote Muñoz, P. (2024). “La utilización de foros en sesiones asíncronas en la enseñanza del derecho mercantil en máster”, *Innovación docente en Ciencias Sociales y disciplinas artísticas: Administración de Empresas, Economía, Derecho, Ciencias Políticas y Arquitectura, Arte y Diseño de Moda*, (coord. Mateu Gordon, J. L., Molina Hernández, C., y Luceño Casals, L.), Dykinson, 546 y ss.; y Tejada Fernández, J. (2002). “El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente”, *Acción pedagógica*, 11(2), 32; y Saltan, F. (2017). “Blended Learning Experience of Students Participating Pedagogical Formation Program: Advantages and Limitation of Blended Education”, *Journal of Higher Education I* (6), <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p63>

la mayoría de los profesores ya utilizan la inteligencia artificial también en su día a día.

Creemos necesario, por tanto, hacer un ejercicio de reflexión sobre lo que implica la inteligencia artificial en la docencia, desde el punto de vista de su inclusión en las clases, cuando tanto alumnos como profesores la utilizan. Ésta es la clave de este trabajo centrado en los grupos de máster en abogacía y en la asignatura de derecho mercantil. Nos planteamos la realización de esta investigación no solo persuadiendo a los alumnos a que la usaran, si no como requisito indispensable para poder seguir una clase⁴⁸.

Además de lo anterior, debemos tener en consideración que lo utilizamos en sesiones donde se sigue la metodología del caso⁴⁹, por lo que nos enfrentamos al doble reto de usar una metodología cómo ésta con una nueva herramienta disruptiva como es la inteligencia artificial.

2. OBJETIVOS

El objetivo que perseguimos con esta investigación es doble ya que, por un lado, se trata de observar si, con la utilización de la inteligencia artificial, conseguimos una mayor motivación del alumno por las clases y, por otra parte, si el grado de aprendizaje del alumno es mayor con la utilización de la inteligencia artificial o no.

Si tenemos en cuenta la implicación de la inteligencia artificial en el sector legal hoy, no cabe duda de que la transformación de la profesión del abogado es obvia; transformación que no sustitución. Puede ocurrir, como ya está pasando, que determinadas tareas pasen a ser realizadas por la inteligencia artificial, lo que sin duda está trayendo un cambio en la estructura de las firmas que está afectando a las posiciones más junior. Si esto es así, merece la pena el entrenamiento del alumno en el

⁴⁸ Shan W., Fang W., Zhen Z., Jingxuan W., Tam T., Zhao D. (2024). "Artificial intelligence in education: A systematic literature review", *Expert Systems with Applications*, Volume 252, Part A, <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>.

⁴⁹ Sobre esta metodología, *vide*, por todos, McMahon, S. and K., Sherri L. (2022). "The Contextual Case Method: Moving Beyond Opinions to Spark Students Legal Imaginations", *108 Virginia Law Review Online* 72, <https://ssrn.com/abstract=4049251>

ejercicio de la profesión con esta herramienta sin descuidar, por supuesto, el conocimiento profundo del derecho sustantivo. Además, este entrenamiento lo va a ser con dos herramientas de inteligencia artificial diferentes: una es ChatGPT y otra Gamma. Los alumnos deben entender que no toda herramienta de inteligencia artificial es la adecuada para un objetivo determinado.

Por otra parte, nos encontramos en las clases con una cierta predisposición a no contar sinceramente al profesor la utilización que se hace de la inteligencia artificial. Partimos de que el profesor debe hacer saber a los alumnos que la inteligencia artificial para estas sesiones es obligatoria pero que se deben seguir una serie de pautas marcadas. Solo cuando los alumnos son conocedores de la apertura del profesor a su utilización, en su caso, ellos cumplen con las normas y empieza a integrarse adecuadamente esta herramienta en la clase y, por tanto, en el aprendizaje.

Así, añadimos un tercer objetivo relacionado con los dos anteriores que es conseguir que los alumnos compartan normalmente su percepción sobre la utilización de la inteligencia artificial en la resolución de los casos propuestos, en la manera que se indica.

3. METODOLOGÍA

La metodología para llevar a cabo estas sesiones es compleja puesto que implica la utilización de características de la metodología del caso. La actividad requiere que los alumnos trabajen con inteligencia artificial mientras preparan la clase en casa, así como durante la sesión en la que se realizará el caso preparado.

Respecto a qué casos pueden y deben utilizarse, podemos considerar que, de la tipología de casos existente, doctrinales, jurisprudencias y abiertos, son estos últimos a los que nos referimos. Los casos doctrinales es obvio que pueden ser resueltos de manera más o menos adecuada por la inteligencia artificial; los casos jurisprudenciales de igual manera que los anteriores, siendo los casos abiertos o de solución no cerrada, los que son los adecuados para que pueda usarse en ellos la inteligencia artificial. Al no tener solución cerrada y, si son bien redactados por el

profesor, la inteligencia artificial tampoco dará soluciones concretas lo que obligará al alumno a tener que decantarse y a utilizar sus conocimientos jurídicos.

Si analizamos, en profundidad, por qué la inteligencia artificial no da, en este tipo de casos, soluciones adecuadas, podemos asegurar que es por lo siguiente: (a) la ambigüedad de la redacción del caso; (b) la inteligencia artificial no conoce de estrategias ni tiene juicio o pensamiento crítico por lo que no elige en función de lo anterior y ni del sentido común, que no tiene obviamente y que es tan importante para los abogados; (c) no conoce de innovación y, por tanto, puede alucinar con redacciones un poco más novedosas para la que no está entrenada. La jerga, incluso, con la que está redactada el caso va a influir mucho. La redacción del caso, no de forma coloquial y sí de forma mucho más técnica puede ayudar a una solución menos adaptada a lo que se deba.

Los objetivos que, desde el punto de vista del método del caso, se persiguen son: (i) que los alumnos utilicen el razonamiento jurídico para confirmar o no, o enriquecer, o modificar, etc., la solución aportada por la inteligencia artificial; (ii) fomentar el desarrollo, en los alumnos, de habilidades interpersonales que son clave para el abogado: comunicación, negociación, toma de decisiones y liderazgo. En este sentido, es importante que se tenga en cuenta que el pensamiento crítico debe aflojar en los alumnos a la hora de valorar la solución aportada por la inteligencia artificial⁵⁰, pero, además, esa solución debe ser utilizada por los alumnos, por el abogado, para impactar en el cliente y en la otra parte, en el sentido de que sus habilidades de comunicación van a ser más necesarias que nunca⁵¹. Estas habilidades comunicativas son las

⁵⁰ Habilidades que constituyen lo que viene siendo entendido como el “abogado efectivo”, Randall K. (2017). “Soft Skills for the Effective Lawyer”, *Cambridge University Press*, 249–262, <https://doi.org/10.1017/9781108238816.007>

⁵¹ Pata un estudio en profundidad de cómo la tecnología es condición necesaria pero no suficiente para el abogado hoy, *vide*, por todos, Aloisi, A., Galeote, P., Parra, N. (2025). *Innovation beyond Technology. The Crucial Role of Skills in Driving Change in the Legal Profession: Perspectives from Lawyers at Major Firms in Spain*, <https://www.ie.edu/lawahead-center/wp-content/uploads/sites/610/2025/05/INFORME-LAWAHEAD-2025-1.pdf>. También son habilidades que conducen y aseguran que el abogado ejerce la profesión de manera ética; sobre el ejercicio ético de la profesión desde el punto de vista de un líder, Ciulla, J. B. (2004). “Ethics and Leadership Effectiveness,” *The Nature of Leadership*, vol. 11, no. 26, : 302–327.

que van a llevar al alumno a convertirse en abogado y a destacar su valor añadido frente a la inteligencia artificial.

Antes de la sesión donde se va a llevar a cabo el debate, es necesario que el profesor lleva a cabo la preparación y redacción del caso. Como hemos dicho anteriormente, es clave que el caso sea de solución abierta, a pesar de que los alumnos deben llegar a una solución concreta. Nos referimos con “solución abierta” a que son varias las soluciones a las que pueden llegar los alumnos, pero la elegida debe concretarse detalladamente.

Para la investigación, utilizamos un caso sobre el régimen de control de aportaciones no dinerarias en el que, a modo de historia, o, dicho de otro modo, como si fuera el cliente el que nos detalla el caso que somete a nuestra consideración unos hechos para su valoración y aportación de soluciones. En este sentido, en la redacción del caso, recomendamos el utilizar ambigüedades o vaguedades de tal forma que la inteligencia artificial no sepa la solución. Por ejemplo, si el caso es sobre el régimen de control de aportaciones no dinerarias, se puede poner algo así como que *“el cliente duda de si realizó aportaciones dinerarias o también un crédito que tenía con su madre pero del que no recuerda nada...”*; se trata de un ejemplo de redacción donde la inteligencia artificial dudará e incluso puede que alucine. Cualquier redacción del caso que propicie una respuesta más o menos teórica será resuelta bien por la inteligencia artificial.

Redactado y elaborado el caso ya, en primer lugar, el profesor, en la clase anterior, deberá indicar a los alumnos que, en la próxima sesión, la metodología va a cambiar y que van a utilizar la inteligencia artificial; en concreto, debe indicar que se descarguen las aplicaciones de ChatGPT y de Gamma. Además, les enviará un caso práctico, que podrá estar colgado también en la plataforma que utilicen los alumnos para las clases. El caso, aparentemente, es un caso normal de derecho mercantil.

El caso concreto, objeto de esta investigación, era sobre el régimen de control en las aportaciones a capital en una sociedad de capital. El profesor deberá subrayar la importancia de que los alumnos sigan las siguientes instrucciones:

- Deben identificar el tema del caso, que no se les adelanta por el profesor y que, en este caso, fue el régimen de las aportaciones a capital en las sociedades de capital.
- El tema, si no lo dominan, deben prepararlo como harían en un despacho. Pueden utilizar cualquier medio, incluida la inteligencia artificial.
- El caso que se le entrega a los alumnos debe ser redactado como si fuera un cliente que llega a un despacho y plantea un caso real. Cuanto más parecida sea la narrativa del caso a un caso real, mejor será el grado de aprendizaje del alumno de máster.
- El caso debe solucionarse en grupo, (a estos efectos los alumnos podrán utilizar los grupos que ya tuvieran hechos en clase o bien los puede crear el profesor con carácter previo a la clase).
- El caso debe ser resuelto de tres maneras diferentes: (i) con inteligencia artificial y usando la herramienta ChatGPT; (ii) con inteligencia artificial y usando la herramienta Gamma; y (iii) por el grupo según crea, teniendo en cuenta las respuestas de inteligencia artificial pero pudiendo resolverlo según su criterio.
- Cuando el caso se resuelve con ChatGPT y con Gamma, el prompt que da el profesor en el caso no puede cambiarse; siempre debe ser el mismo que responde a la fórmula de “*resuelve el caso siguiente...*”
- En la solución dada por el grupo pueden utilizar lo que ellos quieran, pero la solución debe ser la que darían a un cliente.

Por otra parte, el profesor debe preparar esta clase de la siguiente manera:

- Debe preparar los objetivos de aprendizaje de la sesión. En este caso era el conocimiento profundo y práctico del régimen de control de las aportaciones en una sociedad de capital.
- Debe tener preparadas las preguntas o conocer las líneas por las que va a guiar el debate en la clase.

4. RESULTADOS Y DEBATE GENERADO CON LOS ALUMNOS

- Siguiendo el método del caso, el profesor comenzará preguntando a cualquier alumno cómo ha enfocado el caso ChatGPT. Posteriormente, otro expondrá cómo lo ha enfocado Gamma, para pasar, con posterioridad a la resolución por parte de los alumnos.
- Teniendo claras las tres respuestas, empezará un debate dirigido por el profesor sobre cuál es la respuesta correcta a cada una de las cuestiones planteadas en el caso. Poco a poco, así, se irán sacando las conclusiones que el profesor tenía preparadas.
- Una vez llevada a cabo la sesión con los alumnos en la clase y haber realizado la comparativa de soluciones generadas, se pusieron en común las opiniones de cada uno para poder extraer luego las conclusiones.
- En primer lugar, el profesor preguntó por la comparativa entre la solución aportada por ChatGPT y la generada por Gamma. Casi con unanimidad, los alumnos destacaron que, si bien ninguna de las herramientas dan una solución al caso completo y preciso, sí que ChatGPT aporta más ideas y se acerca más a la solución real que Gamma. Muchos destacaron, como era de prever, que a la hora de presentar las conclusiones del caso, el diseño aportado por Gamma era mucho más atractivo que el dado por ChatGPT. Entre todos concluimos que, efectivamente, para despachos y firmas de abogados pueden ser más útiles herramientas como ChatGPT, mientras que para realizar presentaciones de resultados o con clientes etc., pueden resultar más adecuadas otras herramientas de inteligencia artificial, como puede ser Gamma.
- Por otra parte, es interesante que el profesor reflexione sobre la instrucción que dió el día anterior en relación a que el prompt introducido en la inteligencia artificial debía ser el que se ofrecía en el caso, sin cambiarlo. Durante la sesión, es conveniente que el profesor pida a los alumnos que repitan el

prompt formulándolo de otra manera para que vean cómo la respuesta varía y no siempre en un sentido mejor; a veces la respuesta varía bastante. Incluso, pueden observar que el mismo prompt en momentos diferentes produce soluciones al caso que difieren. El profesor puede reflexionar aquí con los estudiantes del Máster sobre la seguridad de este tipo de herramientas para el abogado y la necesidad de fomentar el pensamiento y el juicio crítico entre profesionales del Derecho, ahora más que nunca.

- En cuanto al grado de aprendizaje y, teniendo en cuenta, que estos alumnos no conocían en profundidad este tema con anterioridad a enfrentarse al caso, todos eran de la opinión de que, a la hora de tener un juicio crítico sobre una solución aportada por la inteligencia artificial, el conocimiento del derecho sustantivo es lo más importante y necesario. La seguridad que da el tener conocimientos sólidos del derecho sustantivo no puede ser sustituida por nada.

Como profesora de esta materia, puedo corroborar el alto grado de atención e implicación de los alumnos en estas sesiones. El hecho de tratar con los alumnos, abiertamente, sobre el uso de la inteligencia artificial produce que se mantenga un debate enriquecedor y honesto de cómo debe utilizarse, las limitaciones en su uso, el cómo no todas las herramientas de inteligencia artificial sirven para lo mismo y, algo clave en este momento del estado de la técnica, el problema de los sesgos y de la confidencialidad de los datos⁵².

- Sobre esto último, queremos hacer aquí una reflexión que debe tenerse en cuenta. Los alumnos, en general, utilizan la inteligencia artificial sin, seguramente, haber reflexionado sobre la misma.

⁵² Galeote Muñoz, P. (2024). "Online Dispute Resolution (ODR) y su evolución: digitalización e inteligencia artificial en la resolución alternativa de conflictos", *La transformación digital de las empresas*, Molina Hernández, C., (Dir.), La transformación digital de las empresas, Atelier, pp. 226-229.

- En cuanto a los sesgos y la confidencialidad, dada la escasez de tiempo debido a la multitud de temas implicados a tratar, se postergó el tema a otra sesión, más relacionada con inteligencia artificial pero absolutamente necesaria.

En general, el tema de los sesgos⁵³, como tal, era desconocido por la mayoría de los alumnos; puede ser una buena oportunidad el que el profesor explique lo que son y lo que pueden implicar para la inteligencia artificial. El debate, en este sentido, puede ir por muchos caminos pero creemos conveniente el que se muestre la tecnología como una herramienta más, no la única, pero sí una herramienta que facilita si la utilizamos con cuidado y teniendo en cuenta lo que es.

- En nuestra experiencia, cuando el alumno reflexiona sobre que el algoritmo está diseñado y creado por una empresa y que los creadores, diseñadores, desarrolladores etc., cuando programan, lo han hecho en función de sus conocimientos pero también de sus prejuicios y que eso va a condicionar la respuesta dada, comienzan a comprender que no es una herramienta sin más y que también ellos y, por tanto, la solución aportada al cliente puede estar condicionada.
- Por otra parte, es un buen momento para que el profesor reflexione con los alumnos sobre temas de confidencialidad, deontología e inteligencia artificial. Los alumnos de máster en abogacía se encuentran en ese momento, normalmente, estudiando deontología profesional y son conscientes ya de las obligaciones y deberes del abogado en el ejercicio de su profesión. Sin duda alguna, la inteligencia artificial marca un reto importante en cuanto a que los datos de personas y los hechos introducidos en la herramienta, no sabemos hasta qué

⁵³ Sobre los sesgos, en general, en relación con la inteligencia artificial, *vide*, Tiwary, P., y Pati, J. (2024). “Harnessing Online Dispute Resolution (ODR) for effective Conflict Resolution in E-Commerce Platforms: Opportunities and Challenges”, *Naturalista Campano*, v. 28, Issue 1, p. 1936.

punto la inteligencia generativa los va a utilizar, ni dónde va esa información. estrictamente confidencial.

Al final del debate y de la sesión posterior, estamos convencidos de que el alumno termina con un conocimiento responsable de lo que tiene entre las manos cuando usa estas herramientas⁵⁴. En ningún momento, salvo mejor opinión al respecto, se debe tratar de disuadir al alumno para que utilice la inteligencia artificial en su trabajo, pero sí persuadirle a que lo haga siempre, porque lo debe hacer, pero teniendo en cuenta lo que es un uso responsable de la misma⁵⁵.

5. CONCLUSIONES

Respecto a las conclusiones que podemos sacar de esta investigación realizada durante una sesión de derecho mercantil, destacamos como más importantes las siguientes:

La tarea del abogado que ejerce la profesión está condicionada ahora ya y, en un futuro, por supuesto, por la utilización de la inteligencia artificial. Ello nos debe llevar a profesores y universidades a plantearnos cómo debe ser el enfoque de la enseñanza del Derecho cuando tenemos una herramienta tan disruptiva que nos sirve.

Por lo anterior, creemos necesario realizar este tipo de casos en la enseñanza de sesiones de derecho para alumnos de máster porque ya tienen un conocimiento básico del derecho y apenas les queda tiempo para empezar a prepararse para el ejercicio de la profesión. Si en el máster les preparamos para eso, entre otros objetivos, parece adecuado que sea aquí donde se realice el ejercicio.

⁵⁴ Atienza, S. (2025). “AI Transformation in the Legal Sector Begins in Law Schools,” *The Conversation*, <https://theconversation.com/aitransformation-in-the-legal-sector-begins-in-law-schools-252007>

⁵⁵ En general, sobre la importancia de la tecnología, la innovación y el papel de las habilidades interpersonales en el ejercicio de la abogacía, *vide*, por todos, Aloisi, A., Galeote, P., y Parra, N., (2025)., *op. cit.*

Nos encontramos en las aulas que la digitalización ha llegado y aún más, la inteligencia artificial es ya una realidad para alumnos pero también para profesores. Es por ello por lo que creemos oportuno hacer un ejercicio de reflexión sobre lo que implica la inteligencia artificial en la docencia.

Además hemos partido de la utilización del método del caso en esas sesiones lo que incrementa la complejidad de la investigación: se trata de utilizar la inteligencia artificial con metodología del caso.

Los objetivos de la investigación son: (i) tratar de analizar si la motivación del alumno es mayor al introducir la inteligencia artificial como herramienta en la metodología del caso; (ii) analizar también si el grado de aprendizaje es mayor; y (iii) conseguir que los alumnos compartan con el profesor la utilización que hacen de la inteligencia artificial.

La inteligencia artificial debe utilizarse hoy como una herramienta de consulta más, incluso en las sesiones con metodología del caso.

No podemos desconocer el hecho de que siempre deben comprobarse los resultados obtenidos en la resolución de un caso con inteligencia artificial; la inteligencia artificial comete alucinaciones y solo un conocimiento profundo del derecho sustantivo por el abogado o el estudiante que se prepara para serlo puede llegar a descubrirlo. No podemos desconocer el hecho de que los alumnos deben manejar más que nunca el derecho sustantivo de que se trate.

Profesores y alumnos deben ser conscientes de que hay un problema de sesgo difícil de solucionar cuando usamos la inteligencia artificial. La herramienta ha sido diseñada por alguien con determinados sesgos que es necesario descontar.

La inteligencia artificial no resuelve los casos de forma adecuada; son respuestas que deben enriquecerse siempre con una adaptación a la situación concreta a la que nos referimos.

Profesores y alumnos deben ser conscientes de que la respuesta o la solución aportada por la inteligencia artificial depende del prompt y de cómo se redacte. Una buena redacción, concreta y determinada puede llevar a respuestas más cercanas a la realidad.

El abogado, no del futuro y sí del presente, es un profesional que debe valerse de todas las herramientas disponibles para conseguir solucionar de la mejor manera el caso que trae el cliente. Esas herramientas exigen un conocimiento profundo de ellas pero también que en conocer y manejar todo tipo de competencias digitales y manejo de la inteligencia artificial. Igualmente, es aquel que debe decidir, con carácter previo, qué herramienta usar desde el punto de vista ético y teniendo en cuenta eso realizar un juicio crítico de la solución aportada. Una vez que tiene una solución, es necesario que conozca y maneje todas las competencias comunicativas para que surta efecto la solución elegida.

El abogado del siglo XXI es un profesional que sabe derecho y tecnología pero que además es competente en lo interpersonal. Si no fuera así, el abogado sería sustituido por la inteligencia artificial y toda la sociedad civil sufriría esas consecuencias. Un Estado Democrático y de Derecho exige que todos sus ciudadanos sean libres e iguales lo que implica que los profesionales, cualquiera que sea a lo que se dediquen, ejerzan su profesión de manera abierta pero ética⁵⁶ y teniendo en cuenta que somos seres humanos que necesitamos de soluciones adecuadas, pero que no sobrepasen límites que todos nos impusimos en una consitución como la española de 1978.

6. REFERENCIAS

- Aloisi, A., Galeote, P., Parra, N. (2025). Innovation beyond Technology. The Crucial Role of Skills in Driving Change in the Legal Profession: Perspectives from Lawyers at Major Firms in Spain, <https://www.ie.edu/lawahead-center/wp-content/uploads/sites/610/2025/05/INFORME-LAWAHEAD-2025-1.pdf>
- Atienza, S. (2025). “AI Transformation in the Legal Sector Begins in Law Schools,” *The Conversation*, March 25, 2025. <https://theconversation.com/aitransformation-in-the-legal-sector-begins-in-law-schools-52007>

⁵⁶ Ciulla, J. B. (2004). *op. cit.*

- Cejas Martínez, M. F., Lozada Arias, B. N., Urrego, A. J., Mendoza Velasco, D. J. y Rivas Urrego, G. (2020). “La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador, *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 37(6), 131-148.
- Ciulla, J. B. (2004). “Ethics and Leadership Effectiveness,” *The Nature of Leadership*, vol. 11, no. 26, : 302–327.
- Expósito Gómez, E. y Turull Rubinar, M. (2022). *Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia*, Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.
- Chak, S. C., & Fung, H. (2015). *Exploring the Effectiveness of Blended Learning in Cost and Management Accounting: An Empirical Study, New Media, Knowledge Practices and Multiliteracies*, 189-203, Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-209-8_18, 189-203
- Galeote Muñoz, P. (2024). “La utilización de foros en sesiones asíncronas en la enseñanza del derecho mercantil en máster”, *Innovación docente en Ciencias Sociales y disciplinas artísticas: Administración de Empresas, Economía, Derecho, Ciencias Políticas y Arquitectura, Arte y Diseño de Moda*, (coord. Mateu Gordon, J. L., Molina Hernández, C., y Luceño Casals, L.), Dykinson, 546 y ss.
- “Online Dispute Resolution (ODR) y su evolución: digitalización e inteligencia artificial en la resolución alternativa de conflictos”, *La transformación digital de las empresas*, Molina Hernández, C., (Dir.), La transformación digital de las empresas, Atelier.
- Galeote Muñoz y Molina C. (2022). “Casos interactivos para sesiones asíncronas de Derecho Mercantil”, Valero Redondo, M., Tabuenda Bengoa, M. y Molina Hernández (coords.), *Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho*, Dykinson, 941-953.
- McMahon, S. and K., Sherri L. (2022). “The Contextual Case Method: Moving Beyond Opinions to Spark Students Legal Imaginations”, *108 Virginia Law Review Online* 72, <https://ssrn.com/abstract=4049251>
- Shan W., Fang W., Zhen Z., Jingxuan W., Tam T., Zhao D. (2024). “Artificial intelligence in education: A systematic literature review”, *Expert Systems with Applications*, Volume 252, Part A, <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>.
- Randall K., (2017) “Soft Skills for the Effective Lawyer”, *Cambridge University Press*, 249–262, <https://doi.org/10.1017/9781108238816.007>

- Saltan, F., (2017). “Blended Learning Experience of Students Participating Pedagogical Formation Program: Advantages and Limitation of Blended Education”, *Journal of Higher Education I* (6), <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v6nlp63>.
- Tiwari, P., y Pati, J. (2024). “Harnessing Online Dispute Resolution (ODR) for effective Conflict Resolution in E-Commerce Platforms: Opportunities and Challenges”, *Naturalista Campano*, v. 28, Issue 1.

COLABORACIÓN Y CODOCENCIA EN LAS ASIGNATURAS DERECHO DE SOCIEDADES Y DERECHO PENAL DE LA EMPRESA

MARÍA QUINTAS PÉREZ

Universidad Pontificia Comillas

MATÍ DE LOS ÁNGELES HERNÁNDEZ ALFARO

Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

La interrelación entre las diferentes áreas de conocimiento, que resulta habitual en el ejercicio profesional, no siempre tiene su reflejo en la enseñanza universitaria. Ello es debido a la compartimentación del diseño de los planes de estudios del Grado en Derecho, que hace que lo más habitual sea que cada profesor enfoque la impartición de su asignatura exclusivamente desde la óptica de su propia disciplina.

Es evidente que, dada la complejidad de los problemas jurídicos a los que un profesional del derecho debe enfrentarse, se hace necesario que los estudiantes reciban una formación interdisciplinar que les permita abordar cualquier controversia desde distintas ópticas jurídicas, no sólo para favorecer su comprensión integral de los supuestos prácticos sino, además, para que en el futuro sean capaces de trabajar cualquier cuestión relevante con profesionales especializados en distintas áreas.

En este contexto, las metodologías docentes tradicionales resultan, en muchas ocasiones, insuficientes para responder a los desafíos formativos que enfrenta los estudiantes de ciencias jurídicas. Ante esta realidad, se vuelve imprescindible repensar los modelos pedagógicos universitarios desde claves innovadoras, colaborativas y críticamente fundamentadas. La codocencia se erige, en este marco, como una estrategia para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, promover

la transversalidad de conocimientos y fortalecer el pensamiento jurídico complejo.

La propuesta de innovación docente que ahora presentamos persigue aprovechar los puntos de encuentro entre dos asignaturas comprendidas en áreas de conocimiento claramente diferenciadas, el Derecho Mercantil y el Derecho Penal de la Empresa. Dicha convergencia la encontramos en el interés que comparten por el estudio de la actividad vinculada a las sociedades mercantiles.

La asignatura de Derecho de Sociedades es una asignatura obligatoria, que se imparte en la Universidad Pontificia Comillas a estudiantes de cuarto curso de las titulaciones de Grado en Derecho (E-1) y los dobles grados en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas (E-3); Grado en *Business Analytics* (E3- *Analytics*) y en Derecho y Relaciones Internacionales (E-5). La asignatura introduce al alumno en el estudio de las sociedades mercantiles, su marco jurídico, estructura, órganos sociales y principales operaciones societarias. El conocimiento y dominio de esta parte del Derecho mercantil resulta indispensable para el egresado en Derecho, toda vez que las sociedades mercantiles se han convertido en los principales operadores del mercado.

Por su parte, la asignatura de Derecho Penal de la empresa es una optativa que se imparte en los últimos cursos del Grado en Derecho (E-1) y los dobles grados en Derecho y en Administración y Dirección de Empresas (E-3) y en Derecho y Relaciones Internacionales (E-5). Los alumnos ya han cursado Introducción al Derecho Penal, Teoría del Delito y Parte Especial. En esta asignatura se analizan los delitos relacionados con la actividad empresarial, así como los criterios para la determinación de la responsabilidad penal (y civil) de las personas físicas (como directivos, administradores y empleados) y jurídicas en este ámbito.

A partir de la revisión de literatura especializada, el análisis de propuestas curriculares y experiencias docentes innovadoras, se plantea una propuesta de articulación pedagógica entre ambas asignaturas centrada en la colaboración docente como eje fundamental. El enfoque metodológico adoptado privilegia el aprendizaje significativo, la participación de los estudiantes y la integración crítica de los conocimientos jurídicos abordados.

Así pues, la presente propuesta se circunscribe en una visión de la educación superior que reconoce la urgencia de formar juristas capaces de analizar los problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinaria, ética y comprometida con la realidad. En tal sentido, la codocencia se presenta no sólo como una técnica pedagógica, sino como una práctica frente a la fragmentación del conocimiento y la desvinculación entre la teoría y la práctica jurídica.

Este estudio se organiza en siete apartados que abordan, de forma progresiva y articulada, los distintos elementos que conforman la propuesta de codocencia entre las asignaturas de Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico. Tras una introducción contextual que justifica la pertinencia de la experiencia, se exponen los objetivos y los fundamentos conceptuales y pedagógicos que la sustentan. A continuación, se detallan las especificidades del diseño metodológico propuesto. Los apartados siguientes desarrollan los resultados esperados y una discusión crítica sobre su implementación. Finalmente, se presentan las conclusiones generales y se ofrece un conjunto de referencias bibliográficas que sustentan el trabajo.

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como propósito explorar, desde una perspectiva pedagógica y jurídica, la implementación de un modelo de codocencia en la enseñanza de dos asignaturas que, como hemos adelantado, comparten una preocupación transversal por la regulación de la actividad empresarial, la prevención del delito económico y la garantía del interés público, siendo escenarios privilegiados para el análisis conjunto desde perspectivas complementarias.

En la literatura pedagógica, el término codocencia ha sido utilizado predominantemente para describir modalidades de enseñanza compartida entre docentes de educación general y docentes de educación especial, particularmente en contextos de inclusión educativa (Fluijt, Bakker y Struyf, 2016). No obstante, la práctica admite una pluralidad de aproximaciones y denominaciones, como la enseñanza cooperativa (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989), la enseñanza colaborativa

(Nevin, Thousand y Villa, 2009) o la enseñanza en equipo (*team teaching*), esta última sin una definición única consolidada (Baeten y Simons, 2014). Todas estas nociones, aunque no idénticas, comparten una preocupación común: repensar el aula como un espacio dinámico de encuentro entre saberes docentes diversos, con potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la heterogeneidad. En el ámbito universitario, y particularmente en la enseñanza del Derecho, esta apertura se traduce en la posibilidad de desmontar estructuras pedagógicas verticales, favoreciendo experiencias formativas que reproduzcan la complejidad del mundo jurídico real, donde las decisiones suelen implicar múltiples disciplinas, miradas y marcos normativos.

La codocencia no es una práctica ampliamente extendida en el ámbito universitario en España, donde predomina el modelo tradicional de un único docente por asignatura (Fernández Enguita, 2012). Sin embargo, diversos estudios señalan que puede aportar beneficios significativos tanto para el profesorado como para el alumnado. Entre ellos, cabe mencionar que la codocencia permite al estudiante acceder a puntos de vista diferentes pero complementarios, permitiéndole adquirir una formación integral. Así se reconoce en Cía Blasco, García Ruiz, Martínez de la Hidalga y Sánchez Martín (2022). Esta metodología promueve que los docentes se complementen al combinar sus experiencias, conocimientos y habilidades (Friend, 2013) y ayuda al estudiante a hacer uso de su pensamiento crítico al verse frente a dos perfiles de profesor y dos materias distintas (Custodio, Strotmann, Buckingham, López, y Peral, 2021).

A su vez, la codocencia también reporta beneficios para los docentes implicados. Uno de los más destacables es que contribuye a su desarrollo profesional, ya que le permite recibir una retroalimentación constructiva por parte de un compañero tanto sobre su desempeño en el aula como sobre cómo los estudiantes están comprendiendo y asimilando los contenidos (Cía Blasco, García Ruiz, Martínez de la Hidalga, y Sánchez Martín, 2022; Rodríguez, 2014). El tiempo dedicado a la planificación conjunta también es productivo y enriquecedor para ambas partes, pues la necesidad de coordinarse con un compañero y profundizar en un temario distinto al de la propia rama de especialidad fomenta la creatividad y la reflexión sobre la práctica (Yoo, Heggart y Burridge, 2019).

Así las cosas, el objetivo de esta experiencia de innovación docente es, en primer lugar, fomentar la comprensión y el análisis integrado de dos ramas del derecho que convergen en algunos de sus temas. Ello porque consideramos que para entender delitos como las insolvencias punibles, la administración desleal, la estafa de inversiones o los delitos societarios es necesario tener una sólida base de Derecho Mercantil. A su vez, también resulta conveniente que los alumnos tengan una clara idea de la estructura empresarial como paso previo a la explicación de a quién se le puede exigir responsabilidad por la comisión de un delito dentro de una empresa. Y a la inversa, al explicar ciertos temas de Derecho Mercantil, resulta de interés analizar las posibles consecuencias penales de los mismos.

Asimismo, la experiencia de codocencia que ahora presentamos persigue, como horizonte último, habilitar en los estudiantes una comprensión profunda sobre la necesidad del enfoque interdisciplinario en el ejercicio de la profesión jurídica. Se trata de visibilizar las limitaciones del saber compartimentado en contraste con el trabajo colaborativo entre profesionales con trayectorias y especializaciones diversas. Desde esta perspectiva, enseñar Derecho en clave de codocencia no sólo eleva la calidad del aprendizaje, sino que, además, sumerge a los alumnos en experiencias formativas significativas, donde el diálogo entre disciplinas se convierte en una herramienta de transformación del quehacer jurídico. Así, la interdisciplinariedad no es una aspiración abstracta, sino una condición necesaria para repensar críticamente el desempeño de la actividad jurídica y formar profesionales capaces de responder con mayor sensibilidad, rigor y compromiso a las complejidades de la problemática jurídica (Scholssberg, 2003).

Por otro lado, debemos tener presente que la codocencia también presenta ciertos desafíos que debemos considerar a fin de conseguir los objetivos propuestos. Entre los principales obstáculos se encuentran la sintonía entre los docentes y la disponibilidad de tiempo para impartir y planificar conjuntamente. Friend (2008) advierte que uno de los factores que puede influir negativamente en la codocencia es la manera en que se conforman los equipos docentes, pues se ha observado que las parejas asignadas por un tercero suelen presentar más dificultades que las que se forman por elección voluntaria mutua. Asimismo, diversos

estudios han identificado como uno de los retos más habituales la dificultad para encontrar tiempos comunes destinados a la planificación compartida (Hedin & Conderman, 2015; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Montgomery & Akerson, 2019).

También se han reconocido otras desventajas, entre las que se encuentran: una posible falta de compatibilidad entre los docentes (Bashan y Holsblat, 2012), la comparación entre pares (Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009), dificultad para proporcionar retroalimentación (Parsons y Stephenson, 2005) y una mayor carga de trabajo en comparación con la clase tradicional (Nokes, Bullough, Egan, Birrell & Hansen, 2008).

No obstante, en nuestro caso, hemos adoptado un enfoque proactivo y voluntario en la implementación de esta experiencia, lo que ha facilitado una colaboración fluida entre ambas docentes. Además, hemos delimitado cuidadosamente el alcance de la actividad, restringiéndola a un número reducido de sesiones dentro del curso. Esta planificación acotada nos permite anticipar que los posibles inconvenientes señalados en la literatura tendrán un impacto limitado o podrán ser evitados.

3. METODOLOGÍA

Como ya hemos adelantado, la codocencia, entendida como la colaboración simultánea y planificada de dos o más docentes en un mismo espacio de enseñanza, representa una estrategia educativa orientada a enriquecer la experiencia formativa. Esta metodología se fundamenta en principios de horizontalidad, interdisciplinariedad, y aprendizaje dialógico, integrando diversas perspectivas para abordar de forma crítica y compleja los contenidos curriculares.

Desde una perspectiva teórica, la codocencia se articula con los planteamientos de la pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux y Flecha, 1992), al promover relaciones pedagógicas menos jerárquicas, más colaborativas, y orientadas a la emancipación del pensamiento. Lejos de un modelo transmisivo de conocimiento, esta estrategia posibilita la construcción compartida del saber jurídico, donde estudiantes y docentes participan activamente en el estudio de la realidad.

En el plano práctico, la codocencia permite modelar diversas formas de razonamiento jurídico, estimular el pensamiento crítico y fomentar la articulación entre contenidos disciplinares, particularmente en las ciencias jurídicas, donde la complejidad normativa y la confluencia entre distintos ámbitos del derecho es creciente, esta modalidad de enseñanza se presenta como una vía idónea para formar juristas más reflexivos, flexibles y conscientes del contexto en que actúan.

Asimismo, la codocencia favorece el desarrollo de competencias profesionales esenciales, como la cooperación, la resolución de problemas, la argumentación y la comunicación asertiva. Estas habilidades, alineadas con los perfiles de egreso de numerosas facultades de derecho, cobran mayor fuerza cuando se trabajan en un entorno docente colaborativo que reproduce la diversidad de enfoques del ejercicio jurídico real. En síntesis, la codocencia no sólo representa una práctica metodológica innovadora, sino también una oportunidad para resignificar la función docente universitaria como un acto colectivo, dialógico y crítico.

La implementación de una propuesta de codocencia en la enseñanza universitaria exige no sólo voluntad institucional, sino también un diseño metodológico riguroso, coherente con los objetivos de aprendizaje y con las dinámicas propias del contexto académico y disciplinar. En este apartado se presenta una propuesta detallada para la articulación codocente entre las asignaturas de Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico, estructurada en torno a cinco dimensiones claves: modalidad de codocencia elegida, perfil de los docentes implicados, organización los contenidos y tiempos de impartición, la participación de los estudiantes a través del trabajo colaborativo y las modalidades de evaluación compartida.

3.1. MODALIDAD DE CODOCENCIA ELEGIDA

Dentro de las distintas modalidades de codocencia existentes, se ha optado por la enseñanza en equipo, lo que supone que ambos docentes están a la vez en el aula y se van alternando a lo largo de la sesión en la impartición de la materia (Custodio, Strotmann, Buckingham, López y Peral, 2021). Se trata de modelo de trabajo en equipo que persigue la plena colaboración en la planificación, la enseñanza y la evaluación (Baeten y

Simons, 2014). Al mismo tiempo, se trata de un modelo de igualdad de estatus, en el que ambas profesoras compartimos idéntico estatus y responsabilidades en el aula (Simons, Baeten y Vanhees, 2018).

3.2. PERFIL DE LOS DOCENTES IMPLICADOS

La codocencia demanda un compromiso pedagógico compartido, así como habilidades específicas de comunicación, cooperación y planificación conjunta, por tanto, no puede entenderse simplemente como la coexistencia de dos figuras docentes en un aula.

En este sentido, el perfil de los docentes implicados en esta experiencia debe reunir, una sólida formación de su propia disciplina, que permita sostener argumentaciones complejas, dialogar críticamente entre marcos normativos distintos y anticipar los puntos de fricción o solapamiento entre ambos campos.

Asimismo, se requiere una disposición al trabajo colaborativo que se traduzca en una planificación conjunta, la toma de decisiones compartida y una actitud abierta al diálogo permanente. Además, resulta fundamental tener una orientación pedagógica crítica y reflexiva, comprometida con el aprendizaje activo de los estudiantes y con una enseñanza situada que aborde los contenidos a partir de casos reales, dilemas éticos y controversias jurídicas.

La combinación de estas competencias garantiza que los docentes implicados actúen no sólo como simples transmisores de contenidos, sino también sirvan como modelo de trabajo colaborativo que los alumnos podrán incorporar en un futuro a su práctica profesional.

3.3. ORGANIZACIÓN LOS CONTENIDOS Y TIEMPOS DE IMPARTICIÓN

El diseño de los contenidos en una experiencia codocente requiere una cuidadosa revisión de los programas de ambas asignaturas para identificar núcleos temáticos afines, momentos de articulación posible y secuencias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje progresivo. En este caso se decidió que esta metodología no sería utilizada en todas las clases de una o ambas asignaturas sino de forma puntual en ambas materias. En concreto, consideramos oportuno hacer uso de la

misma en cuatro clases (de 50 minutos cada una) en cada una de las asignaturas.

Los contenidos seleccionados se abordarán en sesiones conjuntas de codocencia, intercaladas con momentos autónomos en cada asignatura para profundizar contenidos específicos. Esta alternancia favorece tanto la amplitud conceptual como la transversalidad temática.

Para realizar una adecuada planificación, lo primero fue identificar aquellos temas que podían beneficiarse de la explicación conjunta. Así, seleccionamos, en la asignatura de Derecho de Sociedades, los epígrafes relativos a las ofertas públicas de suscripción de acciones y posibles estafas de inversores, el régimen de responsabilidad de los administradores, las obligaciones contables y fiscales y las situaciones de insolvencia de la sociedad. Por su parte, en la de Derecho Penal de la Empresa, consideramos que sería útil contar con un profesor de mercantil al explicar la exigencia de responsabilidad por delitos que se cometen en una empresa así como ciertos delitos, en concreto, en las insolvencias punibles, la estafa de inversores y los delitos societarios.

A continuación, seleccionamos un par de casos prácticos complejos, reales y sobre ellos fuimos construyendo la clase. En primer lugar, el caso Bankia⁵⁷, el cual, desde el punto de vista del derecho de sociedades, nos permite analizar los deberes de transparencia, la diligencia de los administradores y la relevancia jurídica de la veracidad en la comunicación de información financiera al mercado. Por su parte, en el ámbito penal, es un buen ejemplo de un posible delito de estafa de inversiones y falsedad contable y permite debatir sobre la responsabilidad penal de los administradores, de los directivos y de los auditores, así

⁵⁷ Sentencia del Tribunal Supremo, Sala Primera, de lo Civil, Sección Pleno, Sentencia 24/2016 de 3 febrero de 2016, Rec. 1990/2015 (ECLI:ES:TS:2016:92), en la que el TS confirma la nulidad de la compra de acciones de Bankia por error en el consentimiento provocado por las graves inexactitudes en el folleto informativo. Asimismo, pueden verse la Sentencia del Tribunal Supremo, Sala Segunda, de lo Penal, número 839/2022, de 24 de octubre de 2022, Rec. 4953/2020 (ECLI:ES:TS:2022:3836), que absuelve a los imputados de los delitos de falsedad contable y estafa contra inversores, y entiende que se produjo una actuación contable autorizada, no sin disensiones internas, por el Banco de España; folleto informativo de salida a bolsa que no se acredita disponga de una información falsa.

como sobre la intervención de la Comisión Nacional del Mercado de Valores y la Competencia y el Banco de España.

Por su parte, el caso Pescanova⁵⁸ nos permite hablar sobre la utilización de sociedades pantalla y facturas falsas, sobre los delitos de falsedad contable, estafa, estafa de inversiones, insolvencias punibles y blanqueo de capitales. Así mismo, propicia el debate sobre la exigencia de responsabilidad penal a la persona jurídica y las medidas que se pueden tomar para evitar la comisión de delitos dentro de una empresa. Desde el punto de vista del Derecho de sociedades, el caso ilustra cómo algunas prácticas de ingeniería contable y la utilización de sociedades pantalla para distorsionar la realidad financiera pueden constituir una vulneración del deber de lealtad y diligencia exigido al órgano de administración de la sociedad mercantil.

Estos supuestos, que se irán modificando en cada curso, resultan un instrumento efectivo para reflexionar sobre responsabilidad penal de personas jurídicas (art. 31 *bis* Código Penal) y el defecto estructural (culpa *in vigilando*), examinando también la implicación individual de los socios y administradores que se encuentran al frente de las sociedades y, al mismo tiempo, facilita el estudio de las decisiones societarias, tales como: la gestión de los fondos de la compañía, transferencia de activos, constitución de sociedades paralelas y su nexo con delitos económicos (blanqueo, insolvencia punible, alzamiento de bienes, malversación, etc.).

De esta forma ambas profesoras participamos de manera simultánea en las sesiones seleccionadas, alternando las explicaciones desde sus respectivas áreas de conocimiento. Para hacer más amena y práctica la experiencia, se utilizan metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos reales y el debate estructurado,

⁵⁸ Sentencia del Tribunal Supremo, Sala Segunda, de lo Penal, número 89/2023, de 10 de febrero 2023, Rec. 5765/2020 (ECLI:ES:TS:2023:441), en esta sentencia del Tribunal Supremo estima parcialmente el recurso interpuesto contra la sentencia de la Audiencia Nacional que condenó a los responsables de la sociedad por delitos de falsedad, estafa, alzamiento de bienes y falsedad continuada en las cuentas anuales, en concurso medial con un delito continuado de falseamiento de información económica y financiera, y dicta segunda sentencia en la que absuelve por delitos de estafa y falsedad a parte de los acusados.

fomentando así una participación más activa del alumnado y una visión transversal de los problemas jurídicos.

3.4. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DEL TRABAJO COLABORATIVO

Uno de los objetivos centrales de nuestra propuesta de codocencia es implicar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Para ello, el modelo pedagógico se basa en el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la reflexión crítica.

Se plantea la conformación de equipos heterogéneos con distribución de roles en el tratamiento de los casos estudiados (abogado societario, penalista, fiscal, defensor, juez) para simular escenarios reales. A partir del análisis de los supuestos fácticos se propone a los estudiantes realizar el estudio normativo y realizar una discusión interdisciplinar, donde los equipos debatan los problemas jurídicos planteados y expongan las respuestas de forma fundamentada. Finalmente, se pedirá a los estudiantes que realicen una reflexión sobre el aprendizaje adquirido y la experiencia docente.

3.5. EVALUACIÓN

Para valorar si el proyecto de innovación docente funciona de forma efectiva, tanto para el alumnado como para el profesorado implicado, plantearemos un proceso de evaluación que combine diferentes enfoques y herramientas. El propósito será comprobar si la colaboración interdisciplinar entre asignaturas contribuye a una mejor comprensión de los contenidos, facilita un aprendizaje más integrado y aporta valor a la experiencia docente.

Desde la perspectiva del alumnado, evaluaremos si la docencia compartida les ayuda a relacionar conocimientos de ambas asignaturas y a aplicarlos de manera más significativa. Para ello, al finalizar la actividad propondremos una encuesta anónima que combinará preguntas cerradas con escalas de valoración y preguntas abiertas, con el fin de recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos. En dicha encuesta abordaremos cuestiones como la claridad en la exposición de los conceptos, la utilidad de los casos prácticos propuestos, la mejora en la comprensión

de los temas tratados y el grado de implicación y motivación durante la sesión. También contemplamos la posibilidad de analizar los resultados académicos del alumnado en actividades vinculadas con los contenidos abordados de forma interdisciplinar y observaremos directamente su nivel de participación e interés durante el desarrollo de la actividad.

Por parte del profesorado, reservaremos un espacio de reflexión conjunta una vez finalizada la experiencia, para intercambiar impresiones sobre lo que ha funcionado, las posibles dificultades surgidas y las mejoras que se podrían incorporar. Esta reunión nos permitirá valorar la coordinación entre ambas docentes, la integración real de contenidos y el impacto percibido en el alumnado. De forma complementaria, cada una podrá llevar un breve registro o diario de seguimiento con observaciones personales, ideas o incidencias relevantes. Asimismo, elaboraremos una rúbrica sencilla de autoevaluación que nos permita valorar aspectos como la eficacia de la colaboración docente, la claridad en la transmisión interdisciplinar y la percepción del alumnado.

Gracias a estos mecanismos, obtendremos una visión más completa del desarrollo del proyecto. Consideraremos como indicadores de éxito la mejora en la comprensión de los contenidos por parte del alumnado, su mayor motivación, el *feedback* positivo recogido en las encuestas, el enriquecimiento mutuo de nuestra práctica docente y el deseo de continuar o ampliar la experiencia en el futuro. Esta evaluación nos permitirá no solo medir el impacto inicial, sino también sentar las bases para consolidar y mejorar la propuesta en próximas ediciones.

4. RESULTADOS ESPERADOS Y PROYECCIONES

La implementación del modelo de codocencia propuesto en las asignaturas de Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico nos permite anticipar una serie de impactos positivos tanto en la formación de jurídica de nuestros alumnos, las habilidades docentes de las profesoras implicadas y a nivel institucional. Desde el punto de vista de los estudiantes, se espera un fortalecimiento del pensamiento crítico, una mayor integración de saberes y un incremento en la capacidad de análisis interdisciplinar. A través de la exposición constante a perspectivas

complementarias, los estudiantes desarrollarán una comprensión más matizada de los fenómenos jurídicos complejos.

Asimismo, se prevé un aumento en la motivación y el compromiso con el aprendizaje, al verse interpelados por metodologías activas y experiencias colaborativas. La codocencia fomenta la participación protagónica del estudiantado, convirtiéndolo en agente activo de su propio proceso formativo.

Desde una perspectiva institucional, la experiencia puede contribuir a fortalecer una cultura académica más abierta, horizontal y cooperativa entre docentes. También podría incidir en la renovación de los planes de estudio, al mostrar la viabilidad y pertinencia de integrar enfoques disciplinares tradicionalmente disociados. Además, la propuesta puede convertirse en un referente fácilmente replicable en otras asignaturas o titulaciones, que pueda contribuir a consolidar un modelo pedagógico innovador dentro de la institución.

Finalmente, se proyecta que esta experiencia sienta las bases para futuras investigaciones sobre prácticas docentes interdisciplinares, y mejores prácticas docentes en el ámbito jurídico.

5. DISCUSIÓN

La propuesta de codocencia entre Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico se circunscribe a un contexto educativo cada vez más demandante de soluciones pedagógicas innovadoras y colaborativas. Esta discusión gira en torno a tres ejes centrales: la viabilidad institucional de la codocencia, las tensiones epistemológicas entre los campos disciplinares, y la respuesta de los alumnos frente a los cambios que supone la incorporación de este modelo de enseñanza.

En primer lugar, la viabilidad institucional de la codocencia depende de múltiples factores, entre otros, el reconocimiento del tiempo de planificación conjunta como parte del trabajo docente, la flexibilidad en la asignación de horarios y espacios, y la valoración de los resultados de aprendizaje interdisciplinar en los procesos de evaluación institucional. La resistencia al cambio, común en entornos universitarios, debe enfrentarse con evidencia, formación docente y acompañamiento pedagógico.

En segundo lugar, la integración de dos disciplinas jurídicas que operan con lógicas, marcos normativos y objetivos formativos distintos, obliga a realizar un esfuerzo compartido de adaptación y encaje de los contenidos. La codocencia no implica uniformidad, sino diálogo para la búsqueda de consenso que resuelva las diferencias para alcanzar el objetivo común. Esta tensión puede resultar provechosa en la medida en que permite construir nuevas categorías analíticas y reformular viejas prácticas docentes a partir de una mirada crítica.

Por último, la recepción por parte de los alumnos constituye un termómetro valioso para ajustar la propuesta. La experiencia recogida en experiencias similares sugiere que los estudiantes valoran positivamente los espacios donde pueden contrastar miradas, participar activamente y aplicar el conocimiento a problemas reales. No obstante, también exige una mayor responsabilidad, autonomía y disposición al trabajo en equipo, lo que debe ser acompañado con estrategias de orientación y seguimiento.

Esta discusión permite reafirmar que la codocencia no es una metodología más, sino una apuesta transformadora, que tensiona las estructuras tradicionales de enseñanza y abre horizontes para una educación jurídica crítica, interdisciplinar y actualizada.

6. CONCLUSIONES

El estudio aquí presentado propone la codocencia como una estrategia pedagógica eficaz y pertinente para la enseñanza del Derecho en el en un contexto complejo y cambiante. Lejos de tratarse de una mera técnica didáctica, esta práctica implica una transformación e implicación profunda del rol docente, de la relación con el conocimiento y de la dinámica en el aula universitaria.

La experiencia conjunta entre Derecho de Sociedades y Derecho Penal Económico revela las posibilidades que abre la integración curricular crítica y consensuada, especialmente en contextos donde la fragmentación disciplinar impide una comprensión compleja de los problemas jurídicos reales. La codocencia, en este sentido, permite rearticular los saberes jurídicos, promover el aprendizaje significativo y la formación profesionales con una mirada crítica y reflexiva.

Los desafíos no son menores, la implementación de la codocencia requiere tiempo, voluntad para colaborar, coordinación y reflexión continua. Sin embargo, los beneficios formativos justifican sobradamente su implementación.

En un contexto de transformación educativa, donde se pone en cuestión el modelo tradicional del aula universitaria, la codocencia se presenta como una práctica que resignifica el acto de enseñar y aprender derecho, apostando por una enseñanza del derecho que aproxime al alumno a los retos de la vida profesional.

8. REFERENCIAS

- Baeten, M., Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation, *Teaching and Teacher Education*, 41, pp. 92-110.
- Bashan B., Holsblat R. (2012). Co-teaching through modeling processes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration, *Remedial and Special Education*, 10 (2), pp. 17-22.
- Cía Blasco, J., García Ruiz, C., Martínez de la Hidalga, C. y Sánchez Martín P. (2022). Cuadernos de Pedagogía Ignaciana Universitaria: Codocencia. Universidad Pontificia Comillas.
- Custodio, M., Strotmann, B., Buckingham, L., López, A., y Peral, A. (2021). Guía de buenas prácticas de codocencia. Universidad Pontificia Comillas.
- Fedesco, H. N., Cavin, D., & Henares, R. (2020). Field-based Learning in Higher Education: Exploring the Benefits and Possibilities. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 20(1).
- Fernández Enguita, M. (2012), 2a/2p << a/p – Del aislamiento en la escuela a la codocencia. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo, en: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Participación educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado, Vol. 7/N.º 10/2020.
- Fluijt, D., Bakker, C. y Struyf E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams, *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), pp. 187-201.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9-19.

- Friend, M. (2013). *Co-Teach! Creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools* (2nd ed.). Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- Goodnough K., Osmond P., Dibbon D., Glassman M., Stevens K. (2009). Exploring a triad model of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 285-296.
- Hedin, L., & Conderman, G. (2015). Shared promises and challenges of coteaching: General special education and mentor preservice partnerships, *Action in Teacher Education*, 37(4), 397-417. doi:10.1080/01626620.2015.1078756
- Nevin, A.I., Thousand, J.S., Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say?, *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 569-574.
- Nokes J., Bullough R., Egan W., Birrell J., Hansen J. (2008). The paired-placement of student teachers: An alternative to traditional placements in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2168-2177.
- Parsons M., Stephenson M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219–233.
- Scholssberg, D. (2003) An examination of transactional law clinics and interdisciplinary education, *Washington University Journal of Law and Policy*, n. 11.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416. doi:10.1177/001440290707300401.
- Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2018). Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education: Investigating Student Teachers' Experiences With Parallel and Sequential Teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24-40. <https://doi.org/10.1177/0022487118789064>
- Yoo, J., Heggart, K. y Burrige, N. (2019). Collaborative Coteaching (CCT): Practitioner Learning through Shared Praxis. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 65– 77. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.5>

LA CONSTITUCIÓN EN LÍNEA DE SOCIEDADES DE RESPONSABILIDAD LIMITADA Y EL EMPLEO DE LOS MEDIOS TELEMÁTICOS EN SU ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO

CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ

Profesor Propio Adjunto de Derecho mercantil (Titular acreditado)
Universidad Pontificia Comillas

MIGUEL MARTÍNEZ MUÑOZ

Profesor Propio Adjunto de Derecho mercantil
Universidad Pontificia Comillas

JORGE PRADES LÓPEZ

Notario de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto “La constitución en línea de sociedades de responsabilidad limitada y el empleo de los medios telemáticos en su organización y funcionamiento”, presentado por los profesores Molina y Martínez, además del Notario Prades, también profesor de la Universidad Pontificia Comillas, se hace en base a la aplicación que sus proponentes han realizado en la docencia de la asignatura de Derecho de Sociedades durante el curso académico 2024/2025 en la Universidad Pontificia Comillas, a la que pertenecen.

Conviene destacar que esta propuesta de innovación se realiza en base a un proyecto de innovación docente que, también, durante el mismo curso, han llevado a cabo gracias al reconocimiento alcanzado en la convocatoria 2023/2024 de la Universidad Pontificia Comillas para el desarrollo de proyectos de innovación docente. En concreto, esta práctica de innovación docente se sustenta en una ponencia que el profesor

Molina presentó con anterioridad⁵⁹, aunque, como veremos a lo largo de esta propuesta, nos encontramos con un aspecto novedoso que marca la diferencia respecto de prácticas similares.

En este contexto, hemos acercado a nuestros alumnos la incorporación, cada vez más creciente, de las nuevas tecnologías y herramientas informáticas en nuestros ámbitos de conocimiento y práctica profesional. La metodología llevada a cabo ha permitido el acercamiento de los estudiantes hacia la realidad en el mundo empresarial actual y las nuevas tecnologías en su funcionamiento. Para ello, se ha hecho especial hincapié en las siguientes cuestiones en las que los estudiantes podrían recurrir a la *gestión online*:

- Constitución e inscripción de una sociedad de responsabilidad limitada.
- Convocatoria y celebración de una junta general.
- Convocatoria y celebración del órgano de administración de una sociedad de capital.

Con la idea de desarrollar esta técnica docente, los ponentes han establecido, en el transcurso del curso, la explicación teórico-práctica de los distintos contenidos del programa de la asignatura de referencia⁶⁰, recurriendo a las aplicaciones informáticas que permiten la constitución, tramitación y gestión de una actividad mercantil, como las arriba referenciadas.

De esta forma, en el transcurso de las explicaciones de los contenidos de las materias ya referenciadas, los alumnos de los diversos grupos en los que se han desarrollado esta práctica, han realizado la aplicación de los

⁵⁹ Enciso Alonso-Muñumer, M. y Molina Hernández, C. (2023). El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias. En C. Cucinotta, C. Molina Hernández y B. Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso (Coords.), *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho* (pp. 994-1106). Dykinson.

⁶⁰ Cejas Martínez, M. F., Lozada Arias, B. N., Urrego, A. J., Mendoza Velasco, D. J. y Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 37(6), 134 y 145.

contenidos de la asignatura de Derecho de sociedades con la incorporación y la utilización de las nuevas tecnologías y de las herramientas informáticas, que permitirían a cualquiera la creación online de un negocio empresarial, y el desarrollo de las sociedades mercantiles en base a propuestas en el seno del órgano de administración y de la junta general.

Todo ello, que, como comentaremos, ha contado con la inestimable ayuda del servicio tecnológico del Consejo General del Notariado, quienes han dado soporte a la actividad, con la creación de una plataforma idéntica a la realidad, para que los estudiantes pudieran proceder al sistema de constitución en línea de las diversas sociedades de responsabilidad limitada que se han llevado a cabo.

En este sentido, y como evaluación de nuestra actividad, el resultado de los profesores y participantes ha sido muy satisfactorio. Hemos pretendido conectar a los alumnos con la realidad en la constitución y en el desarrollo de una actividad empresarial, permitiéndoles conocer todos los instrumentos oficiales que posibilitarían la creación y la llevanza online de un negocio, conjugándose, como es obvio, con la actividad presencial y directa en administraciones públicas y entidades privadas; de esta forma, hemos alcanzado la combinación de los mecanismos tradicionales y los nuevos y avanzados sistemas desarrollados en la disciplina mercantil.

2. OBJETIVOS

La digitalización en el Derecho de sociedades es una constante evolutiva en la práctica mercantil. Numerosas normas de nuestro Derecho comunitario y español plantean la necesidad de la implicación de los socios en el quehacer diario de una sociedad. Entre los estímulos para garantizar, no sólo la fidelidad de los socios al proyecto empresarial, sino también a su implicación, se encuentra la incorporación paulatina de la digitalización en el Derecho de las sociedades de capital.

En lo concerniente a la constitución de sociedades, si bien este sistema es una realidad desde el año 2003, con la entrada en nuestro ordenamiento de la sociedad limitada nueva empresa, que permitía el proceso en línea de constitución, nos encontramos en la actualidad con un

procedimiento ágil, seguro y perfectamente legal respecto de la constitución de una sociedad de responsabilidad limitada.

La pandemia relacionada con la enfermedad de COVID-19 nos llevó a establecer, de forma transitoria, la posibilidad de la celebración virtual de las sesiones de los órganos de las sociedades de capital, a fin de potenciar la continuación de los negocios, a pesar de la paralización, casi total, de nuestra actividad económica. Pues bien, ya no de forma transitoria, sino de carácter estable y para todas las sociedades de capital (con anterioridad, y siempre que estuviese previsto en los estatutos, se permitía la asistencia telemática de los accionistas en las sociedades anónimas), se contempla, en relación a la junta general, no sólo la asistencia telemática, sino también la junta exclusivamente telemática. En este contexto, a fin de garantizar total seguridad a los socios, estas cuestiones deben preverse explícitamente en los estatutos. En paralelo, y respecto del órgano de administración, nada impide que las reuniones de este órgano puedan celebrarse de forma telemática, con la asistencia total o parcial de sus administradores.

Por ello, en una combinación teórico-práctica de la asignatura del Derecho de sociedades, se les plantea a nuestros estudiantes la obligación de contemplar los mecanismos necesarios para el procedimiento de constitución de sociedades, organización y funcionamiento, en los que han de aplicar los conocimientos adquiridos y, desde ese momento, llevarlos a la práctica.

En definitiva, la actualidad de la temática abordada, junto con el desarrollo de medios tecnológicos, a raíz de esta ponencia de innovación docente, nos lleva a considerar que esta iniciativa resulta muy interesante para la formación de nuestros alumnos de Derecho de sociedades, extensible en un futuro, a estudiantes de otras titulaciones y de otras Facultades.

El objetivo general de esta ponencia no es otro que la aplicación de los conocimientos adquiridos, en base a las competencias y resultados de aprendizaje proyectados, a través del uso de los medios telemáticos en la constitución, organización y funcionamiento de sociedades de responsabilidad limitada, vehículo societario más frecuente en nuestra práctica jurídico-mercantil.

Y, a partir de ahí, los objetivos específicos marcados en la propuesta y logrados, una vez que se ha llevado a cabo, son:

- Constituir una sociedad de responsabilidad limitada: las sociedades mercantiles, en la actualidad, constituyen el instrumento más utilizado para el desarrollo de cualquier actividad de naturaleza mercantil. Para ello, no sólo van a conocer los requisitos necesarios para ello, que se enseñan en el grado en Derecho, sino que lo llevarán a la práctica.
- En relación al objetivo anterior, además de este conocimiento teórico-práctico, la innovación se encuentra gracias a utilizar el sistema notarial de constitución en línea de una sociedad de responsabilidad limitada, con la intervención de un fedatario público.
- Plantear, más allá de la temática otorgada por el profesor responsable, cualesquiera asuntos en la propia organización y funcionamiento de la sociedad, con asistencia telemática de socios y administradores.
- Conocer las dificultades de garantizar la identidad, respetar los derechos de los socios y administradores, que asistan a la sesión de la junta general y/o del órgano de administración.

3. METODOLOGÍA

El grado en Derecho, tradicionalmente, cuenta con unas metodologías, estrategias de enseñanza y aprendizaje de un innegable corte clásico. Si bien es cierto que esta propuesta no se plantea con un enfoque disruptivo respecto de la esencia de nuestros estudios, el enfoque práctico de la iniciativa, junto al uso de medios telemáticos, confieren a esta iniciativa de una metodología, enseñanza y aprendizaje innovador y actual⁶¹.

El uso obligatorio de las diversas plataformas habilitadas a nuestros estudiantes, tanto para la constitución como para la organización y

⁶¹ Sousa-Ferreira, R., Aparecido Campanari, X. y Rodrigues, A. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, Vol. 19, p. 226.

funcionamiento de sociedades de responsabilidad limitada, en aplicación de los diversos conocimientos adquiridos al efecto, nos lleva a garantizar que el estímulo en el aprendizaje se verá incrementado⁶².

Esta ponencia de innovación docente reúne, sin duda, un carácter novedoso y práctico, como se concreta a continuación:

- Se trata de una metodología docente innovadora, en tanto en cuanto, se procede a la combinación de un aprendizaje basado en el proyecto de constitución de una sociedad, junto con el planteamiento de problemas reales en el día a día de su funcionamiento.
- Los sistemas de evaluación, en esta iniciativa, han premiado las dificultades que cada sociedad se ha atrevido a plantear en el desarrollo de la constitución, organización y funcionamiento de la sociedad de responsabilidad limitada. Partiendo de unas líneas básicas propuestas por los profesores responsables de la asignatura, a continuación, se ha observado como los estudiantes han aplicado los conocimientos adquiridos, en una segunda fase, en la que han establecido cambios estatutarios y de organización de la sociedad.
- Hay una colaboración entre docentes, que, si bien pertenecemos a la misma área de conocimiento, del éxito del mismo, sugerimos el establecimiento para la asignatura de Marco Jurídico de la Empresa, que, perteneciendo también a esta área, se enmarca en la titulación de Administración y Dirección de Empresas y puede resultar igual o más útil para esos alumnos, con un perfil emprendedor claro.
- Por último, pero más adecuada a la iniciativa que se plantea, esta actividad de innovación docente conlleva indudablemente el uso pedagógico de herramientas digitales.

⁶² Menon, S. y Suresh, M. (2022). Enablers of technology agility in higher education, *International Journal of Information and Learning Technology*, Vol. 39 (n.2), pp. 166-196.

Por un lado, en relación a lo anterior, los alumnos han tenido acceso al simulador digital de constitución de sociedades, idéntico al real, que desarrolla el Consejo General del Notariado. A través de esta herramienta digital, los alumnos han podido constituir en línea una sociedad de responsabilidad limitada, tal y como se hace en el mundo real. Gracias, en segundo lugar, a *Teams*, los alumnos han celebrado las sesiones correspondientes a la junta general y al órgano de administración.

De esta forma, en ambos casos, los profesores implicados en la actividad de innovación docente, en su condición de Notario y responsables de la materia, han supervisado las labores de constitución, organización y funcionamiento de las sociedades, manteniéndose un contacto constante que ha permitido un mejor desarrollo de la actividad.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la actividad “La constitución en línea de sociedades de responsabilidad limitada y el empleo de los medios telemáticos en su organización y funcionamiento” han resultado altamente y satisfactorios, tanto para el profesorado implicado, los estudiantes de los diversos grupos que han realizado la actividad, como para el Centro Tecnológico del Consejo General del Notariado. En este sentido, nos parece oportuno destacar, por un lado, los resultados que desde el punto de vista docente se han obtenido, y, por otro lado, los resultados que se han alcanzado por parte de los estudiantes que han realizado diversos proyectos de sociedades de responsabilidad limitada, abordando cuestiones propias de su constitución y, posteriormente, de su organización y funcionamiento.

En relación a los profesores Martínez, Prades y Molina, conviene resaltar que la metodología basada en la combinación de la explicación teórica y el desarrollo práctico mediante el uso de instrumentos tecnológicos ha sido óptima, más teniendo presente que los estudiantes son, en su mayoría, expertos digitales y que, al contextualizar la explicación de diferentes instituciones mercantiles con un enfoque eminentemente práctico, se ha percibido una mayor atención e involucración por su parte. Asimismo, en atención a los objetivos académicos, a pesar del esfuerzo de la incorporación de las herramientas tecnológicas en el

transcurso de las diferentes materias, no encontramos problema alguno en relación a cursos pasados en los que se venía explicando los mismos contenidos, pero, por el contrario, sin adentrarnos en el desarrollo informático y tecnológico de distintas materias.

Como aspecto no negativo, pero si preparatorio, señalamos que la preparación de sesión en la que se iban a desarrollar las explicaciones para el registro de la solicitud de constitución de las diversas sociedades mercantiles, con el soporte de las personas responsables del soporte informático del Centro Tecnológico del Consejo General del Notariado, ha supuesto un mayor tiempo y esfuerzo. Además, los problemas derivados de las diversas particularidades de las distintas sociedades, hace evidente que esta sesión debiera organizarse de manera individual para la atención pormenorizada de cada sociedad constituida por parte de nuestro alumnado. A pesar de ello, la muestra realizada con una sociedad hizo que los estudiantes comprobasen, de primera mano, todo el procedimiento de creación de la solicitud de constitución de una sociedad de responsabilidad limitada, culminando con la identificación de los socios a realizar por el fedatario público correspondiente, que, en este caso, evidentemente, residía en la figura del profesor Prades.

En cuanto a los estudiantes, la principal carencia que hemos podido constatar ha girado en torno a la dificultad del desarrollo de un mayor número de pruebas de evaluación, para la puesta en práctica, por ejemplo, de los conocimientos adquiridos para el desarrollo de las sociedades de responsabilidad limitada. Como se ha comentado, esta actividad ha girado en torno a dos fases, que se detallan a continuación: en un primer momento, los estudiantes debían presentar los documentos necesarios para el momento fundacional de la sociedad, completándose con la solicitud de registro en la plataforma del Notariado habilitada especialmente para ellos. Y, en segundo lugar, en una segunda fase, a través de los órganos propios de la sociedad, debían realizar, al menos, tres acuerdos relativos a la organización y funcionamiento de la sociedad de responsabilidad limitada.

Se han realizado evaluaciones específicas en relación al interés evidente que ha suscitado la combinación teórico-práctica en estos casos. Como elemento más destacable, consideran que el uso de las herramientas

informáticas acerca de las diferentes cuestiones estudiadas y el perfecto desempeño por parte de los profesores acerca de la explicación práctica con el uso de todas las herramientas informáticas, ha motivado que el seguimiento de las diferentes cuestiones de contenido haya sido mucho más ameno y fructífero. Además, señalan que el grado de aprendizaje es más elevado, en cierta medida gracias a la participación que ha generado esta metodología docente.

Por todo ello, conviene destacar que los resultados son muy positivos, de forma que, como mínimo, se plantea el mantenimiento de esta práctica de innovación docente, buscando la posibilidad del desarrollo de métodos de evaluación que permitan el uso de estas opciones. Y, además, la incorporación de esta metodología innovadora en otras titulaciones y materias en las que el Derecho de sociedades ocupe un espacio central en la evaluación de los estudiantes.

5. DISCUSIÓN

Consideramos que el éxito de este proyecto de innovación docente se basa en el hecho de que los alumnos conocen que esto no es un juego, en sí mismo, y que es algo que se está probando, por primera vez, a través de una herramienta idéntica a la habilitada para la constitución en línea de sociedades de responsabilidad limitada a través del Notariado. Cuando el alumno escucha esto, siente la importancia y se presta a colaborar, al menos en nuestro caso.

Como hemos tenido oportunidad de comentar, en torno al mes de febrero, esto es, segundo mes del semestre de la asignatura de referencia, se procede a través de la comunicación tecnológica y directa, pero, en clase, durante aproximadamente sesenta - noventa minutos, a una sesión de información y volcado en la herramienta de registro de la solicitud con los responsables del Centro Tecnológico del Notariado, además de un intercambio de impresiones donde los profesores dirigen un debate primero sobre contenidos y luego sobre la experiencia de utilizar esta tecnología. Por supuesto, se les pide a los alumnos que transmitan las dificultades derivadas de la plataforma de constitución en línea de las sociedades, de modo que, en este momento, el formato de clase debe

ser el tradicional, y obviamos que, no de forma *online*, sino que presencialmente⁶³ se resuelven las dudas y dificultades derivadas del registro de solicitud de constitución de la sociedad de responsabilidad limitada. Los profesores, acompañados de los informáticos del Centro Tecnológico del Notariado, quienes realmente se ponen al frente de esta sesión.

En siguientes sesiones, ya en el formato tradicional de las lecciones magistrales de la asignatura de referencia, Derecho de Sociedades, abordadas por los profesores Martínez y Molina, asistimos a la comprobación que el aprendizaje derivado de la sesión práctica fue notable y que el interés por la mejora en algunos aspectos de los estatutos de la sociedad demostraba que la aplicación de esta actividad resultaba plenamente satisfactoria.

El contacto habitual con los representantes de los grupos derivados de cada sociedad de responsabilidad limitada ha permitido que el aprendizaje y la resolución de dudas haya sido también motivo de una plena participación de los estudiantes, involucrados en el éxito de la actividad.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones a las que se ha podido llegar a través de la iniciativa “La constitución en línea de sociedades de responsabilidad limitada y el empleo de los medios telemáticos en su organización y funcionamiento” son las siguientes:

El desarrollo de las tecnologías, protagonista principal en el tiempo en que vivimos, nos lleva a una necesaria incorporación de éstas en la innovación docente y educativa en el sector universitario⁶⁴. No se puede obviar el perfil competencial de nuestros estudiantes, con significativos dominios y alcances en las nuevas tecnologías, por lo que una actividad

⁶³ El trabajo a distancia y el “entretenimiento”, en este caso, se suplen por la actividad presencial efectuada para el proceso de constitución en línea de una sociedad de responsabilidad limitada. Sobre esta cuestión, véase, Mystakidis, S. (2022). *Metaverse, Encyclopedia*, Vol. 2, p. 486.

⁶⁴ Burris, R., Keeton, R. E., Landis, C. P y Park, R. (2019), *Teaching Law with Computers. A collection of Essays*, Routledge.

de esta tipología resulta interesante, sino también necesaria, para una asignatura de la importancia y del calado del Derecho de sociedades.

La calidad docente en el contexto del desarrollo de técnicas o prácticas de innovación docente no tiene por qué sufrir pérdidas. Mantenemos esta información en tanto en cuanto nos hemos encontrado con el mantenimiento de los programas, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación de cada una de las materias de referencia. En este sentido, como hemos tenido oportunidad de abordar, más allá del desarrollo de las aplicaciones informáticas vinculadas a la actividad mercantil, y, más concretamente, societaria, pretendemos, de cara a futuro, incorporar vías de evaluación que permitan la gestión de las aplicaciones informáticas en las diversas actividades de evaluación de la asignatura. Consideramos primordial que, no sólo se enseñe al estudiantado la aplicación práctica e informática de las actividades ya comentadas, sino que, en un futuro, puedan participar en estas actividades como formadores o, incluso, como parte activa en estos procedimientos. La metodología usada en estas clases debe ser la misma que la utilizada en las sesiones presenciales, de tal forma que lo que difiera sea el vehículo o tecnología utilizada. Grupos de alumnos de más de treinta son difíciles de manejar en cuanto a logística y espacio físico necesarios, y, fundamentalmente, para el seguimiento de las diversas dudas y cuestiones que se plantean de cara al éxito fundacional de la sociedad de responsabilidad limitada que cada grupo representa.

El éxito de la actividad de innovación docente viene condicionado, sin duda alguna, por la incorporación de las nuevas tecnologías en el mundo jurídico. Nos enfrentamos, sin duda alguna, a múltiples retos en cada curso académico. Los estudiantes, cada vez más, reclaman novedades tecnológicas en el desarrollo de sus planes de estudio. Esto, además, acompasado de una tendencia mayoritaria a la digitalización, reto fundamental de nuestras instituciones públicas. Por ello, además de encontrarnos con estudiantes de grado que conviven con redes sociales, aplicaciones informáticas de distinta índole, etc., nos ha llevado a considerar que la disciplina mercantil suscita que se combine el enfoque práctico con el método más tradicional.

Por ello, a modo de conclusión, podemos finalizar diciendo que esta actividad nos ha permitido mantener los estándares previstos en los distintos planes de estudio, acercando a la realidad actual y tangible que suponen distintas cuestiones que se contienen en la asignatura de Derecho de sociedades. Todo ello sin olvidarnos que el interés suscitado en los estudiantes, ha permitido que el Derecho societario se conciba como una ciencia que, además de resultar completamente necesaria, se adapta, poco a poco, a las realidades propias de los avances tecnológicos y, por qué no decirlo, del día a día de nuestros estudiantes jóvenes. El emprendimiento es un fenómeno que abunda en el entorno universitario y la aproximación de estas cuestiones a las generaciones futuras del ámbito profesional puede resultar tremendamente satisfactorio.

7. AGRADECIMIENTOS

La actividad “La constitución en línea de sociedades de responsabilidad limitada y el empleo de los medios telemáticos en su organización y funcionamiento” ha sido un éxito, sin duda, gracias a dos entidades, como se explica a continuación.

En primer lugar, nuestro agradecimiento al Consejo General del Notariado, que, a través del profesor Prades, Notario de Madrid y profesor asociado en la Universidad Pontificia Comillas, ha acogido con gran ánimo y satisfacción la actividad propuesta. En este sentido, especial énfasis en el agradecimiento a los responsables del Centro Tecnológico del Notariado, quienes, en diversas sesiones preparatorias, nos mostraron a los profesores de la asignatura la herramienta informática de constitución en línea de sociedades de responsabilidad limitada, a fin de establecer un marco de actividad posible y factible para los estudiantes. Asimismo, en una segunda parte, en la sesión presencial, permitiendo que de primera mano los estudiantes conociesen todo el proceso fundacional y de registro de solicitud de constitución de una sociedad de responsabilidad limitada. Sin duda alguna, sin la participación del Notariado y de su Centro Tecnológico, esta actividad no hubiera sido un éxito.

En segundo lugar, nuestro agradecimiento a la Universidad Pontificia Comillas por la concesión del proyecto de innovación docente “La

constitución en línea de sociedades de responsabilidad limitada y el empleo de los medios telemáticos en su organización y funcionamiento”. Año a año, la Oficina de Apoyo a la Innovación Docente, como centro responsable de estas iniciativas, impulsa y propone la consolidación de actividades de innovación docente a los profesores de la Universidad.

La actividad docente requiere, curso a curso, de unos cambios derivados, entre otras cuestiones, de las herramientas informáticas y de las aplicaciones digitales que presiden el día a día de nuestra actividad. Por ello, el reconocimiento de esta iniciativa propuesta, por parte de la Universidad y con el apoyo del Notariado, revierte en el éxito de la actividad, constatado en los resultados logrados y en las mejoras definidas, para que, a futuro, se consolide como una actividad de evaluación en diversas materias en las que las sociedades de responsabilidad limitada sean el vehículo de enseñanza y emprendimiento.

8. REFERENCIAS

- Burris, R., Keeton, R. E., Iandis, C. P y Park, R. (2019), *Teaching Law with Computers. A collection of Essays*, Routledge.
- Cejas Martínez, M. F., Lozada Arias, B. N., Urrego, A. J., Mendoza Velasco, D. J. y Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 37(6), 131-148.
- Enciso Alonso-Muñumer, M. y Molina Hernández, C. (2023). El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias. En C. Cucinotta, C. Molina Hernández y B. Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso (Coords.), *Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho* (pp. 994-1106). Dykinson.
- Menon, S. y Suresh, M. (2022). Enablers of technology agility in higher education, *International Journal of Information and Learning Technology*, Vol. 39 (n.2), pp. 166-196.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse, *Encyclopedia*, Vol. 2, pp. 486-497.
- Sousa-Ferreira, R., Aparecido Campanari, X. y Rodrigues, A. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, Vol. 19, pp. 223-241.

ANATOMÍA DE LOS GOBIERNOS LOCALES. LA PRÁCTICA Y FUNCIONAMIENTO MEDIANTE LA TRANSFERENCIA DE LA EXPERIENCIA DEL FUNCIONARIADO DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL

IRENE BELMONTE-MARTÍN

*Área de Ciencia Política y de la Administración
Departamento de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad Miguel Hernández*

FRANCISCO JAVIER SANJUÁN ANDRÉS

*Área de Derecho Constitucional
Departamento de Ciencia Jurídica
Universidad Miguel Hernández*

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como finalidad compartir nuestra experiencia en el proyecto de innovación docente Anatomía de los gobiernos locales. La práctica y funcionamiento mediante la transferencia de la experiencia del funcionariado de la Administración Local, diseñado para aproximar el conocimiento práctico del quehacer político y administrativo de nuestros gobiernos locales al estudiantado del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, así como el del doble grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública y Derecho (doble grado PODE) y del doble grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública y ADE (doble grado PADE) de la Universidad Miguel Hernández (en adelante, UMH).

Quisiéramos advertir que a lo largo del texto, hemos decidido unificar el estudiantado de las tres titulaciones antedichas en el del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, no sólo por razones evidentes de simplificación lectora sino también porque todas estas titulaciones comparten el núcleo común de estos estudios y el mismo grupo de clase.

En cualquier caso, el proyecto está dirigido ampliamente tanto al estudiantado del grado como el de los dobles grados PODE y PADE.

Con esta perspectiva, presentamos nuestra solicitud a la convocatoria de proyectos de innovación educativa universitaria PIEU- UMH para el curso 2024-2025.

Aun así, quienes firmamos esta contribución quisiéramos destacar que la semilla y el desarrollo del proyecto tiene una larga trayectoria, pues ya lo habíamos ido desarrollando en varios cursos académicos antes de concurrir y obtener el reconocimiento en la convocatoria de proyectos de innovación docentes universitarios. Nuestro ánimo al presentar el proyecto en la convocatoria PIEU -UMH 2024 no era otro que ampliar y profundizar lo ya avanzado al darle una cobertura institucional y dotarle de mayor contenido académico y experimental. Además que, por vocación, convicción y profesión, nos consideramos unos estudiosos del ámbito local tanto desde la perspectiva del derecho como en la de la gestión pública y de la ciencia política.

La idea de diseñar este proyecto de innovación docente para acercar al alumnado del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública al estudio práctico de las administraciones locales desde su interior – a partir de la asistencia a los plenos, visitas a las instituciones, así como talleres formativos que combinan el *expertise* del personal técnico local y el conocimiento académico - se incardina sobre la base de tres reflexiones que hemos ido madurando a lo largo de nuestra labor docente e investigadora en la universidad.

La primera, está relacionada con el entorno de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Orihuela en el que se imparte el grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública. Así, dada la situación periférica tanto de la ciudad de Orihuela como de la comarca de la Vega Baja, al sur de la provincia de Alicante y por ende, de la Comunidad Valenciana, encontramos el municipalismo muy presente en los 27 municipios que conforman dicha comarca, en los que existe una gran diversidad tanto poblacional como del ámbito rural o costero. De esa manera, la ubicación del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública constituye un entorno privilegiado para abordar el estudio de los gobiernos locales, y

por ende, se le abre al grado la oportunidad de aportar un valor diferenciador con respecto a otras titulaciones ya sean muy similares o afines de otras universidades. Esta oportunidad es muy favorable dada la proximidad tanto física como institucional entre el Ayuntamiento de Orihuela y la Facultad pues colindan y casi comparten la misma plaza.

La segunda, enlaza con las salidas profesionales del grado. Ya que no sólo los cuerpos habilitados nacionales a la administración local (secretaría, intervención, tesorería, gestión técnica, gestión administrativa...) son las opciones más relevantes de quienes desean acceder a la función pública, sino que además, la experiencia nos muestra la elevada ratio de egresados y egresadas que acaba superando oposiciones y trabajando en las diversas administraciones locales. Complementariamente, también un alto porcentaje quienes se han graduado en el grado han ostentado u ostentan la máxima representación política local en alcaldías, concejalías o como diputados/as provinciales. Por este hecho - que estudiantes del grado consideran como salida profesional el ámbito local ya sea en la carrera política o como profesional técnico especializado – consideramos como algo más que deseable presentar un proyecto docente, no sólo para complementar el plan de estudios del grado con acciones de aprendizaje eminentemente prácticas, sino que además constituye un reto para facilitar el futuro desarrollo profesional de nuestro estudiantado.

La tercera, tiene que ver con el fomento y la mejora de los contenidos en las prácticas extracurriculares. Por una parte, la participación del personal y/o representantes políticos de los ayuntamientos en los distintos seminarios y talleres que engloban el proyecto pone en contacto con el estudiantado del grado y sus preocupaciones en el entorno de la política y la administración local. De esta manera, se generan economías de escala bidireccionales: por una parte, los y las potenciales tutoras profesionales de los ayuntamientos pueden contactar con que los/as estudiantes que muestren más capacidad e interés en determinadas tareas; mientras que por otra parte, el alumnado en prácticas ya ha recibido una básica formación procedimental, por lo que cuando se incorpora a las prácticas ya tiene parte del conocimiento del funcionamiento de una administración local asimilado. Cabría mencionar que el grado en Ciencias Políticas no dispone de una asignatura *Prácticum* de

carácter obligatorio en su plan de estudios, por lo que las prácticas extracurriculares en sus ayuntamientos cercanos pueden ser considerada como una fortaleza formativa.

En definitiva, las instituciones de gobierno y gestión local consolidan una alternativa poderosa para acercar la toma de decisiones políticas a su ciudadanía. Como apuntan diversos estudios (Álvarez y Tur, 2023; Belmonte-Martín, 2016; Collado-Campaña, 2021; Iglesias, 2022; Kerley *et al.*, 2019; Lackowska *et al.*, 2021; Magré *et al.*, 2019; Tur y Sanjuán, 2018, entre muchos otros), el ámbito local favorece una gestión de los servicios públicos basada en principios como la subsidiariedad, la autonomía local, la suficiencia financiera, la participación y el derecho de asociación, por lo que constituye un laboratorio idóneo para el estudio del sistema democrático. Máxime teniendo en cuenta que desde la perspectiva de la historia antigua, el origen de las democracias se sitúa en las ciudades (como por ejemplo en la democracia ateniense) incluso mucho antes de la consolidación de los Estados como tal.

Los municipios tienen, además, la capacidad de transformarse en verdaderos gobiernos en el sentido político del término, pues no solo gestionan servicios públicos fundamentales, sino que deciden e impulsan políticas públicas, actuando como pioneros en la profundización de la democracia. Y ello con una mayor capacidad de flexibilidad, y anticipación ante los nuevos cambios y retos económico-sociales, políticos y administrativos (Canales, 2002).

Por último, como señalan Borja y Castells (1997), el ámbito local —ya sea el barrio, la ciudad o la región— representa un espacio idóneo para ensayar y desarrollar nuevas fórmulas de participación política y electoral, descentralización territorial y funcional, y gestión colaborativa de los programas públicos.

En particular, este capítulo que nos ocupa y que trata el proyecto docente que hemos desarrollado se estructura de la siguiente forma: en el epígrafe siguiente, se describen los objetivos que orientan nuestra propuesta. A continuación, se procederá a la descripción de las metodologías docentes utilizadas, así como del plan de trabajo desarrollado, a lo

que seguirá una valoración de los principales resultados alcanzados. Cerraré el capítulo el aparatado de conclusiones y de reflexiones finales.

2. OBJETIVOS

El objetivo general (OG) del proyecto Anatomía de los gobiernos locales. La práctica y funcionamiento mediante la transferencia de la experiencia del funcionariado de la Administración Local es fomentar el aprendizaje y acercar el conocimiento del funcionamiento práctico de los gobiernos locales al alumnado del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública. Para hacer llegar este objetivo al grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública de la UMH aprovechamos el expertise del personal técnico y político de los gobiernos locales (de momento de los municipios, aunque también tenemos planeado ampliar a las Diputaciones provinciales al ser considerado ámbito local) así como del personal académico de la UMH, básicamente, aunque también se podrá recurrir a profesorado de otras universidades que estén especializados en los estudios tanto de la gestión como de la política local.

A partir de este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos (OE):

1. Fomentar el campo de estudio de las administraciones públicas locales, así como dar a conocer la amplitud de sus salidas laborales.
2. Profundizar en el conocimiento y poner en valor las competencias y los servicios que desarrollan los gobiernos locales a su ciudadanía
3. Conocer la preparación, organización previa y desarrollo del Pleno municipal como órgano de máxima representación política de la ciudadanía en el gobierno municipal.
4. Poner en contacto al estudiantado del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública con representantes políticos electos, así como personal estatuario que trabajan en los Ayuntamientos.

5. Fomentar las prácticas institucionales del estudiantado del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública en los ayuntamientos de la Comarca de la Vega Baja y otras organizaciones locales como Partenariados Público-Privados (PPP).

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍAS DOCENTES UTILIZADAS

Las metodologías docentes tratan de dar respuesta a tres cuestiones fundamentales: cómo organizar el aprendizaje del alumnado, cómo desarrollar dichos aprendizajes y cómo evaluarlos. Para ello, se distinguen tres componentes fundamentales que pueden ser considerados comunes en el amplio abanico de metodologías (De Miguel, 2006):

- Modalidad: componente organizativo o escenario en el que se desarrolla el proceso aprendizaje, puede ser en horario presencial, clases teóricas, seminarios, talleres, tutorías, prácticas externas o con trabajo autónomo del estudiante individual o en grupo.
- Método: componente técnico procedimental, como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo, lección magistral, estudio de casos o contrato de aprendizaje.
- Estrategias evaluativas: componente transversal, como pruebas escritas tipo test, de respuesta larga/corta, portafolio, presentaciones orales o escritas.

El proyecto de innovación docente Anatomía de los gobiernos locales. La práctica y funcionamiento mediante la transferencia de la experiencia del funcionariado de la Administración Local se incardina de forma holística hacia los tres componentes - el organizativo, el técnico y el transversal - ya que se dirige a ofrecer toda una serie de conocimientos, integrados a través de unos talleres prácticos, visitas a instituciones y seminarios académicos, para obtener una formación rigurosa y una información sólida sobre la administración pública local.

De esa manera, las metodologías utilizadas engloban tanto clases magistrales, el aprendizaje cooperativo como el método del caso.

En el sistema de aprendizaje tradicional, las clases teóricas se reconducen a la puesta en práctica de la denominada lección magistral, que constituye el método más antiguo y extendido en la enseñanza universitaria. Las cualidades que debe poseer una lección magistral son: poder tomar apuntes, claridad en la exposición, despertar interés y originalidad. De cualquier forma, a pesar de las ventajas evidentes de las lecciones magistrales, estas se completan con otras sesiones presenciales de carácter práctico que comprenden la resolución de ejercicios y problemas con la finalidad de ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos teóricos previamente adquiridos en las sesiones teóricas

El aprendizaje cooperativo es una estrategia didáctica que parte de la organización de la clase en pequeños grupos en los que el alumnado trabaja de forma coordinada para resolver tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje. Los objetivos de los y las participantes se hallan vinculados, de manera que sólo se alcanzan los propios si necesariamente el resto del grupo logra los suyos.

El método del caso consiste en el estudio de una situación real, que normalmente tiene que ver con una decisión, una oportunidad, un problema o una cuestión compleja afrontada por una persona u organización en un entorno concreto. La información proporcionada para la resolución del caso es normalmente insuficiente para su resolución completa y cerrada, con lo cual se fomenta la discusión entre el estudiantado en la búsqueda de respuestas, y proporciona la posibilidad de ofrecer varias soluciones igualmente satisfactorias.

3.2. ÁMBITO DE ESTUDIO Y MATERIALES

El régimen local se caracteriza principalmente por la diversidad de sus municipios, ya sea por su tamaño, actividad económica o localización geográfica, afirmándose la heterogeneidad como una de las notas predominantes del sistema. Así, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024), existen en la actualidad 8.132 municipios,

siendo la tendencia a la creación de nuevos municipios una constante en nuestro país.

Es por ello, que nuestro campo de experimentación serán básicamente los municipios de la comarca de la Vega Baja, ya que nos sirve de laboratorio de lo que se extrapola a nivel nacional y, con más detalle en Orihuela, capital de la comarca y ciudad en la que se ubica la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas en la que se adscriben los títulos en Ciencias Políticas y Gestión Pública. No obstante, este hecho no impide que también se amplíe a otros municipios (como en el caso de mesas redondas y/o coloquios con representantes políticos electos) además del proyecto de hacer partícipe también a la Diputación provincial al ser también considerada administración local y “el ayuntamiento de los ayuntamientos”.

En definitiva, además de los contenidos eminentemente prácticos que imparte el personal ya sea político y administrativo de los ayuntamientos, el profesorado proponemos los siguientes materiales para el estudio y la comprensión del sistema político y administrativo local en España y que son manuales básicos en nuestras asignaturas.

- Álvarez, Enrique y Tur, Rosario (2023). Derecho Constitucional. Tecnos.
- Anduiza, Eva y Bosch, Agustí (2004). Comportamiento político y electoral. Ariel Ciencia Política.
- Montabes, Juan y Martínez, Antonia (eds.) (2019). Gobierno y Política en España. Tirant Lo Blanch.
- Vallès, Josep María y Martí I Puig, Salvador (2020). Ciencia política: un manual. Ariel.

Complementariamente, se fomenta entre el alumnado la consulta a las páginas webs del Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), así como el de las instituciones locales. Además que el profesorado recomendamos manuales y estudios más concretos sobre gobierno y administración local cuando el estudiantado así nos lo requiera.

El detalle de las actividades que desarrollan el proyecto está explicado en la siguiente sección dedicada al “Plan de trabajo.

3.3. PLAN DE TRABAJO

Para llevar a cabo los objetivos del proyecto docente, se han planeado una serie de actividades en las que participaremos conjuntamente personal de los ayuntamientos, representantes políticos locales, académicos y académicas con especialización en administraciones locales de otras universidades además del profesorado de la UMH que hemos diseñado esta propuesta. De esta forma, en el siguiente cuadro se detallan las actividades que conforman esta propuesta:

TABLA 1. *Plan de trabajo orientativo del proyecto de innovación docente Anatomía de los gobiernos locales. La práctica y funcionamiento mediante la transferencia de la experiencia del funcionamiento de la Administración Local*

Actividad	Contenidos/ temáticas	Objetivos
Seminario 1	Formación para la visita al pleno municipal. Temas a tratar: La organización y el funcionamiento de los Plenos Municipales. La segunda descentralización: un reto pendiente para las administraciones locales. El sistema electoral local: un análisis de las elecciones en Orihuela.	OG OE1-2-3
Visita 1	Pleno del Ayto. de Orihuela	OG OE 1-2-3-4
Seminario 2	Ciclo de conferencias. Temas propuestos: Calidad y regeneración democrática en los gobiernos locales. Liderazgo en el ámbito municipal.	OG OE1-2
Mesa redonda 1	Mesa redonda con representantes electos de los ayuntamientos de la Vega Baja. Se buscará la representación de todos los partidos políticos.	OG OE1-2-4-5
Seminario 3	Ciclo de conferencias. Temas propuestos: Políticas públicas de modernización administrativa en el ámbito local. La innovación en el sector público local.	OG OE1-2-5
Visita 2	Instalaciones y servicios administrativos del Ayto. de Orihuela. Organiza: Alcaldía y equipo del proyecto	OG OE 1-2-4-5

La fecha de la visita 1 está restringida a la que nos recomiende el secretario del Ayuntamiento de Orihuela para que se adecue a una temática más interesante para el alumnado. El seminario 1 siempre debe preceder a la visita pues los contenidos son indispensables para un mayor entendimiento de lo que ocurre en el pleno. De la misma manera, el seminario 2 y la mesa redonda 1 deben ser consecutivos.

El estudiantado participante en este proyecto docente deberá inscribirse en un formulario de Google con el compromiso de participar al menos en el 80% de las sesiones programadas.

A continuación, en la Figura 1 y la Figura 2 se muestran ejemplos de cómo se desarrollan algunas de las actividades.

FIGURA 1. Cartel informativo de la primera actividad (seminario formativo y visita al pleno del ayuntamiento de Orihuela)

**Visita al Pleno del Ayuntamiento de Orihuela
en el marco de la titulación en *Ciencias Políticas y
Gestión Pública***

*Proyecto PIEU 2024: Anatomía de los gobiernos locales. La práctica y funcionamiento mediante la transferencia de la
experiencia del funcionamiento de la Administración Local*

- Jornada formativa: 26 de noviembre de 2024 de 12 a 14 h.
- Asistencia al Pleno: 28 de noviembre de 2024 a las 9 h.
- Inscripciones en: <https://forms.gle/TJRiV8PqfYJRJGPAA>

EXCMO. AYUNTAMIENTO
ORIHUELA

GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS
Y GESTIÓN PÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y
JURÍDICAS DE ORIHUELA

UNIVERSITAS
Miguel Hernández

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2. Imagen de la segunda visita realizada a las instalaciones y servicios administrativos del ayuntamiento de Orihuela en la que el alcalde y concejal de Infraestructuras y Mantenimiento; Desarrollo Rural; Empleo; Emergencias nos atendió en la sala Oriol



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

En cuanto a la valoración de la experiencia durante los cursos académicos, (2023/2024) y (2024/2025), aunque recordamos que únicamente está institucionalizada a través del reconocimiento de los proyectos docentes de innovación PIEU-UMH el último curso, resaltamos que hemos recibido un *feedback* altamente satisfactorio tanto del estudiantado de la UMH como del personal técnico y político del ayuntamiento de Orihuela. De hecho, el funcionario del cuerpo de secretario de habilitación nacional ha sido nombrado colaborador honorífico del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas por su constante apoyo a la actividad y por su participación en los seminarios explicando el funcionamiento de sus funciones en el gobierno local.

En lo que respecta a los aspectos más positivos de la experiencia, destacamos las buenas prácticas y el buen uso de interdisciplinariedad, transversalidad, responsabilidad e interés del estudiantado en el

conjunto de actividades que integran la experiencia, así como la colaboración y el compromiso con la transmisión de los valores del servicio público que ejercen por parte del personal de los ayuntamientos. Además, que han conectado muy bien con las dudas y requerimientos que les iba planteando el estudiantado.

En este mismo sentido, quisiéramos poner de manifiesto que como resultado de la experiencia, el proyecto ha sido seleccionado en dos ocasiones para participar en la Jornada de Gobierno Abierto en la Administración local que organiza la Subdirección de formación local del INAP (adscrito al Ministerio para la Transformación Digital y Función Pública del Gobierno de España)⁶⁵.

En 2025, también recibimos la invitación para participar en II Jornada de Gobierno Abierto en la Administración local- experiencias, aprendizajes y retos de futuro, y así lo hicimos en el Bloque 3, Experiencias y casos de gobierno abierto local Transparencia, rendición de cuentas e integridad, apertura de datos, Participación ciudadana, inclusión e innovación pública, aunque en esta ocasión lo hicimos de manera presencial en la sede del INAP de la calle Atocha en Madrid.

Asimismo, también hemos sido invitados a participar en las próximas Jornada de Innovación Docente UMH 2025 (*forthcoming*) que se celebrarán en julio 2025, siendo el objetivo de la jornada la creación de un espacio de debate para intercambiar ideas y reflexionar sobre el futuro de la docencia que impartimos además de contribuir a fomentar una cultura de innovación y excelencia en la universidad. Además, también se presentará esta experiencia de forma online en el grupo permanente de Innovación docente de la Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración (AECPA) en las sesiones de trabajo y divulgativas que realizamos los últimos viernes de cada mes durante el curso académico (cafés docentes).

⁶⁵ En 2024, la participación fue virtual a través de un video que está alojado en el repositorio del INAP y que realizamos con los testimonios de nuestro estudiantado participante. Puede verse el video en el siguiente enlace del blog del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública. <https://www.youtube.com/watch?v=wmSOXMiQZdw>

En lo que respecta a los indicadores para evaluar los resultados del proyecto, se han presentado los siguientes:

- Estudiantes satisfechos con la docencia recibida: mejora del indicador en las encuestas de calidad del grado. Servicio de calidad UMH.
- Estudiantes satisfechos con la formación práctica recibida: mejora del indicador en las encuestas de calidad del grado. Servicio de calidad UMH.
- Número de prácticas realizadas por el estudiantado: mejora del indicador en las encuestas de calidad del grado. Servicio de calidad UMH.

Si bien no somos capaces de resaltar limitaciones y puntos débiles a la actividad, ponemos de manifiesto que para la continuidad y buen desarrollo del proyecto es condición suficiente y necesaria que exista una fuerte confianza entre las personas e instituciones que lideramos el proyecto. Pues resulta imprescindible la coordinación con respecto a los contenidos a tratar, cómo lo vamos a abordar y las fechas en las que se van a realizar las actividades.

En cuanto a las aplicaciones futuras de la experiencia, nuestro ánimo es seguir continuar, desarrollar y consolidar la experiencia volviendo a presentarlo en la futuro convocatoria de proyectos docentes de innovación PIEU en la UMH, tratándolo de actualizar y mejorar cada año.

Para finalizar, valoramos este proyecto docente (o cualquiera similar que se quiera emprender) como muy recomendable; si bien reconocemos que es difícil de implementar desde el punto de vista logístico, pues se tiene que dar una serie de casualidades que confluyen en nuestro caso: la confianza entre los y las docentes que lideramos el proyecto durante nuestros años de trabajo conjunto en la UMH así como el compromiso de las instituciones locales de nuestro entorno con la formación práctica y aplicada del estudiantado del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, como potenciales trabajadores y trabajadoras en los mismos.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos compartido nuestra experiencia de proyecto innovación docente Anatomía de los gobiernos locales. La práctica y funcionamiento mediante la transferencia de la experiencia del funcionariado de la Administración Local diseñado con el fin de acercar y facilitar el conocimiento práctico de nuestros gobiernos locales al estudiantado del grado en Ciencias Políticas y Gestión Pública, así como de los dos dobles grados en Ciencias Políticas y Gestión Pública y Derecho y en Ciencias Políticas y Gestión Pública y ADE de la Universidad Miguel Hernández.

Desde nuestro punto de vista y con el conocimiento atesorado de los años participando en otros proyectos docentes, así como por nuestra dedicación al estudio de las instituciones y la política local, apreciamos nuestra experiencia como exitosa y extrapolable a otras universidades y docentes con oportunidad para llevarla a cabo. En nuestro caso, comenzamos de manera informal realizando seminarios y visitas puntuales, si bien decidimos integrar y dar un encuadre institucional a todo lo que se venía desarrollando presentando la propuesta como proyecto de innovación docente en la convocatoria del curso 2024-2025, obteniendo reconocimiento y apoyo para llevarla a cabo, así como financiación para compartir y transmitir la experiencia.

Confiamos en que pronto tendremos la oportunidad de leer y enriquecernos con experiencias docentes afines a la nuestra.

6. AGRADECIMIENTOS

Quienes firmamos este capítulo, agradecemos al Vicerrectorado de Estudios de la Universidad Miguel Hernández las convocatorias de los programas de proyectos de innovación docentes PIEU-UMH por la ayuda recibida para llevar a cabo, así como para poder compartir con la comunidad esta experiencia.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, E. y Tur, R. (2023). *Derecho Constitucional*. Tecnos.
- Anduiza, E. y Bosch, A. (2004). *Comportamiento político y electoral* Ariel Ciencia Política.
- Belmonte-Martín, I. (2016). *La modernización de la gestión tributaria local en España. El caso de Suma gestión Tributaria de la Diputación de Alicante*. Instituto Nacional de Administración Pública (INAP).
- Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de información*. Taurus.
- Canales, J. M. (2002). *Lecciones de administración y de gestión pública*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Collado-Campaña, F. (2021). *El liderazgo local en Andalucía durante la democracia (1979-2019)*. Comares.
- De Miguel Díaz, M. (coord.) (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Alianza Editorial.
- Iglesias, A. (ed.) (2022). *Local governance in Spain*. Springer.
- Kerley, R. Liddle, J. & Dunning, P. T. (2019). *The Routledge Handbook of International Local Government*. Routledge.
- Lackowska, M., Szmigiel-Rawska, K. & Teles, F. (2021). *Local Government in Europe: New Perspectives and Democratic Challenges*. Bristol: Bristol University Press. DOI: <https://doi.org/10.1332/policypress/9781529217186.001.0001>
- Magré, J., Navarro, C. y Zafra, M. (2019). El gobierno local en España. *Política y gobierno en España*, (pp 679-704). Tirant Lo Blanch.
- Montabes, J y Martínez, A. (2019). *Política y gobierno en España*. Tirant Lo Blanch.
- Tur, R y Sanjuán, F.J. (2018). Las consultas populares municipales. Cuadernos Manuel Giménez Abad, 15, 169-187.
- Vallès, J. M. y Martí I Puig, S. (2020). *Ciencia política: un manual*. Ariel.

INCENTIVOS FISCALES EN LA INCLUSION EN MEXICO

MARÍA FERNANDA ROBLES MONTAÑO

JESÚS ENRIQUE FLORES ARGUELLES

MARÍA FERNANDA RIVERA ROBLES

JESÚS AGUSTÍN RIVERA ROBLES

Universidad de Sonora

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión laboral en México se ha convertido en un tema central dentro de las políticas públicas y la gestión empresarial, principalmente debido a la creciente necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades a diversos grupos de la sociedad que históricamente han estado marginados del mercado laboral. Entre estos grupos se encuentran personas con discapacidad, adultos mayores, mujeres, jóvenes en situación de vulnerabilidad, y personas que viven en condiciones de pobreza extrema. Si bien diversos factores influyen en la inclusión laboral, uno de los mecanismos clave que el gobierno mexicano ha adoptado para fomentar la integración de estos grupos al mercado de trabajo son los incentivos fiscales.

Los incentivos fiscales son beneficios económicos otorgados por el gobierno a las empresas que implementan políticas y prácticas orientadas a la inclusión de trabajadores de grupos vulnerables. Estos incentivos pueden manifestarse en forma de reducciones o exenciones de impuestos, deducciones adicionales en el pago de impuestos sobre la renta o incluso en subsidios directos. A través de estas medidas, se busca aliviar la carga fiscal de las empresas a cambio de su compromiso con la creación de un entorno laboral más inclusivo, diverso y equitativo. En un país como México, donde las desigualdades sociales y económicas son una realidad persistente, los incentivos fiscales juegan un papel crucial al incentivar a las empresas a ir más allá del cumplimiento legal y a contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa.

Uno de los principales objetivos de los incentivos fiscales en el ámbito laboral es reducir las barreras económicas que enfrentan las empresas al momento de contratar a personas de grupos vulnerables. En muchos casos, los costos adicionales asociados con la adaptación de espacios, capacitación especializada o el apoyo necesario para garantizar la accesibilidad y el bienestar de los empleados con discapacidad o en situación de vulnerabilidad pueden ser percibidos como una carga para las pequeñas y medianas empresas (PyMEs). Los incentivos fiscales, entonces, actúan como una herramienta de apoyo para equilibrar esas cargas y fomentar un entorno de trabajo inclusivo.

México ha implementado diversos programas y leyes que buscan fortalecer la inclusión laboral mediante incentivos fiscales. Por ejemplo, la Ley del Impuesto sobre la Renta (ISR) ofrece a las empresas que contratan personas con discapacidad o que implementan medidas de accesibilidad en sus instalaciones una deducción fiscal adicional. A su vez, el Sistema de Incorporación al Régimen de la Seguridad Social (SISS) permite a las empresas que incluyan en su plantilla laboral a grupos vulnerables acceder a beneficios adicionales en cuanto a la seguridad social y la cobertura de salud de sus empleados.

Sin embargo, a pesar de las políticas y programas existentes, la implementación efectiva de estos incentivos fiscales enfrenta diversos desafíos. La falta de información y la complejidad de los trámites burocráticos son barreras que impiden a muchas empresas, especialmente las pequeñas, aprovechar completamente estos beneficios. Además, aunque los incentivos fiscales pueden ser un buen inicio, es fundamental que vayan acompañados de otras medidas que aseguren la capacitación adecuada de los empleados, la sensibilización de los empleadores y la creación de un entorno laboral verdaderamente inclusivo y accesible.

La importancia de estos incentivos fiscales no solo radica en su capacidad para aumentar la contratación de personas de grupos vulnerables, sino también en su contribución a la transformación de la cultura laboral en México, promoviendo un cambio de paradigma en el que la diversidad y la inclusión se convierten en factores fundamentales para el éxito y el crecimiento empresarial. De esta forma, los incentivos fiscales se configuran como una herramienta clave para lograr una inclusión

laboral más efectiva, justa y sostenible, que no solo beneficie a los individuos, sino también a las empresas y a la economía en su conjunto.

Los incentivos fiscales representan un paso importante en el camino hacia una inclusión laboral más amplia en México, pero su efectividad depende de una implementación eficiente, de la sensibilización del sector empresarial y del acompañamiento constante de las autoridades para garantizar que las políticas públicas en materia de inclusión laboral sean realmente accesibles y beneficiosas para todos los actores involucrados.

La inclusión laboral hace referencia al acceso equitativo de todos los sectores de la población, incluidos grupos históricamente marginados (como personas con discapacidad, mujeres, jóvenes, personas mayores, y grupos indígenas) al mercado de trabajo. En México, a pesar de los avances en políticas públicas, estos grupos aún enfrentan barreras significativas para acceder a empleos dignos y bien remunerados. Las desigualdades laborales son evidentes y la tasa de desempleo o subempleo es más alta para estos grupos.

Los incentivos fiscales son mecanismos a través de los cuales el gobierno ofrece beneficios tributarios a las empresas o individuos que cumplen con ciertos requisitos. El objetivo principal de estos incentivos es fomentar el comportamiento deseado por parte de los actores económicos, como en este caso, promover la inclusión laboral de grupos vulnerables. Estos incentivos pueden tomar diversas formas, tales como:

- Exenciones o reducciones de impuestos.
- Deducciones fiscales por la contratación de personas con discapacidad, adultos mayores, o jóvenes.
- Subsidios o apoyos financieros para las empresas que invierten en programas de inclusión laboral.
- A lo largo de las últimas décadas, México ha implementado varias leyes y reformas para promover la inclusión laboral y el uso de incentivos fiscales, entre las que destacan:
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2005): Esta ley establece derechos fundamentales para las personas con discapacidad, incluyendo su inclusión laboral.

- Ley del Impuesto sobre la Renta (ISR): En esta ley, se prevén algunos incentivos fiscales para las empresas que contratan a personas con discapacidad o grupos en situación de vulnerabilidad.
- Reforma Laboral de 2019: Esta reforma tiene como uno de sus objetivos principales la mejora de las condiciones laborales, pero también incluye algunas disposiciones para fomentar la inclusión en el ámbito laboral.
- Ley de Fomento al Empleo para Personas con Discapacidad: A través de esta ley, el gobierno mexicano ha establecido incentivos fiscales específicos para las empresas que contratan a personas con discapacidad.

En la práctica, México ha implementado ciertos incentivos fiscales con la intención de facilitar la inclusión laboral de grupos vulnerables. Entre los más relevantes están:

- Deducción de impuestos por contratación de personas con discapacidad: Las empresas que contraten a personas con discapacidad pueden deducir ciertas cantidades de sus impuestos sobre la renta.
- Incentivos por contratación de jóvenes: Existen programas de apoyo fiscal para las empresas que emplean a jóvenes en su primer empleo o aquellos que forman parte de grupos vulnerables.
- Subsidios para la capacitación laboral: El gobierno ofrece deducciones fiscales a las empresas que invierten en programas de capacitación para grupos vulnerables.
- Impacto y desafíos de los incentivos fiscales en la inclusión laboral

Aunque los incentivos fiscales han sido una herramienta importante para fomentar la inclusión laboral, su efectividad ha sido cuestionada en diversas ocasiones. Algunos de los desafíos que enfrenta México en este ámbito son:

- Falta de conciencia y capacitación en las empresas: Muchas empresas desconocen los incentivos fiscales disponibles o no tienen la capacitación adecuada para incorporar de manera efectiva a personas de grupos vulnerables.
- Informalidad laboral: Una parte importante del mercado laboral en México se encuentra en la informalidad, lo que dificulta la aplicación efectiva de incentivos fiscales.
- Baja implementación de políticas inclusivas: A pesar de los incentivos fiscales, las empresas pueden no estar comprometidas con la inclusión laboral más allá de los beneficios fiscales inmediatos, lo que reduce el impacto a largo plazo.

Perspectivas y reformas futuras

En los últimos años, ha habido un interés renovado por parte del gobierno y organizaciones civiles en mejorar los incentivos fiscales para lograr una inclusión más efectiva. Además, las empresas sociales y las startups han comenzado a integrar más activamente las políticas de inclusión en sus modelos de negocio, lo que podría ayudar a cambiar el panorama.

Los incentivos fiscales son una herramienta clave en la promoción de la inclusión laboral en México, pero su efectividad depende de una implementación adecuada y de un compromiso real por parte del sector privado y el gobierno. A pesar de los esfuerzos legislativos y fiscales, aún existen barreras significativas que deben superarse para lograr una inclusión laboral real y efectiva para todos los grupos vulnerables en México.

La inclusión laboral se comprende como la inserción total e incondicional de un grupo de personas a una determinada área laboral sin importar cualquier condición adversa, esta busca beneficiar a todas las personas por igual, entendiendo que la sociedad debe contemplar también las necesidades de la población con discapacidad (Meléndez, 2016), velando por sus derechos (Reyes, 2015). Aún queda un largo camino para que las personas con discapacidad se incorporen como grupo de interés en dichas organizaciones y de esta manera puedan acceder, permanecer y ascender a un trabajo en el mercado laboral (Marrugo y Bernal, 2017).

Al hablar de inserción laboral de personas con discapacidad, necesariamente nos referimos al tema de los derechos humanos. Actualmente en el país se cuenta con políticas públicas y fiscales, que identifican a las personas con discapacidad como un “grupo de atención prioritaria”, así mismo se enfatiza que la discapacidad requiere atención especial y aprovisionamiento de recursos económicos y humanos, así como de ayudas técnicas, con el fin de hacer efectivos los derechos que estas personas tienen a la educación, salud, rehabilitación y habilitación, inserción social y empleo. (Ordoñez, 2011)

El bienestar laboral, es sensibilizar al sector económico y público sobre entornos seguros y ambientes de trabajo saludables, de manera que pueda garantizarse la salud de los trabajadores. Además, se busca dar respuesta a las demandas de los centros de trabajo que requieren una calidad integral en el servicio propuesto a las personas con discapacidad, desde la óptica de la ergonomía, la psicología, tipo y calidad del contrato laboral, con un enfoque meramente práctico y de seguridad.

Por otra parte, si un trabajador sufre un riesgo de trabajo que se traduce en los accidentes y enfermedades a que está expuesto en ejercicio o con motivo del trabajo.

Entendiéndose como accidente de trabajo toda lesión orgánica o perturbación funcional, inmediata o posterior; o la muerte, producida repentinamente en ejercicio, o con motivo del trabajo, cualquiera que sea el lugar y el tiempo en que dicho trabajo se preste, o el que se produzca al trasladarse el trabajador, directamente de su domicilio al lugar del trabajo, o de éste a aquél. (México, 2024).

Aclarando qué, si el patrón asegura a los trabajadores a su servicio contra riesgos de trabajo, quedará relevado en los términos que señala la Ley del Seguro Social, del cumplimiento de las obligaciones que sobre responsabilidad por esta clase de riesgos establece la Ley Federal del Trabajo. (Trabajo, 2024).

En México, uno de los desafíos más importantes que enfrenta el mercado laboral es la inclusión de grupos históricamente marginados, como personas con discapacidad, mujeres, adultos mayores y comunidades indígenas. A pesar de los avances legislativos y las políticas públicas

en favor de la igualdad de derechos laborales, la inserción de estos grupos en el mercado de trabajo sigue siendo limitada debido a diversos factores, entre los que se incluyen la falta de accesibilidad, las barreras sociales y los prejuicios laborales.

Los incentivos fiscales se han configurado como una herramienta clave para abordar esta problemática, ya que pueden ofrecer beneficios tangibles tanto para las empresas como para los empleados provenientes de estos sectores vulnerables. A través de la reducción de impuestos, exenciones fiscales u otros apoyos, el Estado mexicano tiene la oportunidad de motivar a las empresas a contratar y retener a trabajadores de grupos excluidos, contribuyendo a la equidad social y a la construcción de una economía más inclusiva.

A pesar de la existencia de programas fiscales que buscan fomentar esta inclusión, existe una necesidad urgente de evaluar la efectividad de estos incentivos y su capacidad para transformar el panorama laboral del país. Si bien se han implementado políticas fiscales que permiten a las empresas recibir beneficios por la contratación de personas con discapacidad, por ejemplo, la tasa de empleo en este sector sigue siendo baja, lo que pone en duda la eficacia real de los incentivos actuales. Además, muchas empresas desconocen o no aprovechan plenamente las ventajas fiscales que pueden obtener, lo que limita el impacto de estas políticas en el empleo inclusivo.

El estudio y análisis de los incentivos fiscales relacionados con la inclusión laboral resulta esencial para identificar áreas de mejora y para proponer nuevas estrategias que optimicen estos mecanismos. Asimismo, es fundamental comprender las barreras que enfrentan las empresas en su implementación, tales como la falta de información, la percepción de costos adicionales o la falta de incentivos suficientes.

Este tema es de relevancia no solo para el ámbito económico y laboral, sino también para la cohesión social y la equidad. Un sistema fiscal que favorezca la inclusión laboral puede contribuir a la reducción de la desigualdad, fomentar el desarrollo de habilidades en sectores desfavorecidos y aumentar la competitividad y la innovación dentro de las empresas. Por lo tanto, investigar los incentivos fiscales en la inclusión

laboral es una prioridad para la construcción de una sociedad más justa y un entorno económico más dinámico.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto de los incentivos fiscales en la inclusión laboral de personas en situación de vulnerabilidad en México, evaluando su efectividad en la promoción de la igualdad de oportunidades en el empleo y el fortalecimiento de la integración laboral de grupos marginados, como personas con discapacidad, mujeres, jóvenes y adultos mayores.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICO

Analizar los incentivos fiscales actuales en México dirigidos a empresas que contraten a personas en situación de vulnerabilidad:

Evaluar cómo las políticas fiscales incentivadoras impactan la inclusión laboral de grupos como personas con discapacidad, adultos mayores, o aquellos en condiciones de pobreza extrema.

Examinar los efectos de los incentivos fiscales en la contratación y retención de personal de grupos marginados: Investigar si los beneficios fiscales realmente facilitan la contratación a largo plazo de personas de grupos vulnerables y si mejoran la calidad de sus empleos.

Evaluar la efectividad de los programas fiscales en la mejora de la competitividad de las empresas que implementan políticas de inclusión laboral: Estudiar si los incentivos fiscales contribuyen a que las empresas logren una mejor rentabilidad y competitividad mediante la integración de personal diverso.

Identificar las barreras y retos que enfrentan las empresas para acceder a los incentivos fiscales relacionados con la inclusión laboral: Examinar los obstáculos administrativos, legales y de percepción que dificultan la implementación efectiva de estos incentivos

. Proponer recomendaciones para optimizar los incentivos fiscales en México en favor de la inclusión laboral: Sugerir mejoras o nuevas

estrategias fiscales que puedan incrementar la efectividad de los incentivos, ampliando la inclusión laboral de diferentes grupos sociales.

Comparar el sistema de incentivos fiscales de México con el de otros países con políticas inclusivas similares: Analizar casos internacionales para identificar buenas prácticas y posibles adaptaciones para el contexto mexicano.

3. METODOLOGÍA

Evaluar la efectividad de los incentivos fiscales establecidos en la Ley del Impuesto sobre la Renta (ISR) y otras disposiciones fiscales para fomentar la inclusión laboral de personas con discapacidad y adultos mayores en el sector formal en México. Cuantitativo y cualitativo, con enfoque descriptivo y correlacional. Las Técnicas de recolección de datos

Cuestionarios estructurados: Para recolectar datos cuantitativos sobre el conocimiento y uso de los incentivos fiscales por parte de las empresas.

Entrevistas semiestructuradas: Para obtener información cualitativa sobre las experiencias y percepciones de empleadores y empleados.

Análisis documental: Revisión de políticas públicas, leyes y reportes institucionales relacionados con los incentivos fiscales y la inclusión laboral.

4. RESULTADOS

Aumento en la participación femenina: La implementación de políticas inclusivas ha llevado a un aumento en la participación de mujeres en el mercado laboral. Por ejemplo, Iberdrola reportó un incremento del 21% al 28% en la contratación de mujeres, destacando avances significativos en la inclusión de género.

Desigualdad persistente: A pesar de los avances, persisten desafíos significativos. Según la organización Acción Ciudadana Frente a la Pobreza, 22 millones de mujeres están fuera del mercado laboral, y la participación económica femenina en México es solo del 46%, comparado con el 67% en otros países de la OCDE.

Desigualdad regional: Existen disparidades regionales en la implementación de políticas de inclusión laboral. Estados como Chiapas y Tabasco presentan una baja participación femenina en el mercado laboral, mientras que entidades como Ciudad de México y Colima muestran mejores indicadores.

Nivel de conocimiento: Un porcentaje significativo de las empresas podría no estar completamente informada sobre los incentivos fiscales disponibles para contratar personas con discapacidad y adultos mayores. Se espera que solo un pequeño grupo de empresas, principalmente las de mayor tamaño y las que están comprometidas con la responsabilidad social empresarial (RSE), tenga un conocimiento profundo de estos incentivos.

Tasa de aprovechamiento: Aunque las empresas más grandes o multinacionales podrían aprovechar los incentivos fiscales, las micro, pequeñas y medianas empresas (MiPymes) podrían tener tasas de aprovechamiento muy bajas debido a la falta de conocimiento o recursos para implementar políticas de inclusión. Se podría observar que las empresas que realmente utilizan estos incentivos lo hacen en menor medida, y en ciertos sectores (como servicios de salud o tecnología), donde la accesibilidad laboral es más viable.

Percepción empresarial: Los empleadores podrían tener ideas divididas sobre los incentivos fiscales. Algunos podrían considerar que los incentivos no son lo suficientemente atractivos o significativos como para cambiar su enfoque de contratación. Otros, sin embargo, podrían ver estos incentivos como una herramienta útil para mejorar la imagen de su empresa y cumplir con estándares de inclusión.

Barreras percibidas: Se podrían identificar barreras importantes, como la falta de infraestructura adecuada en las empresas, la falta de formación de los empleados para trabajar con personas con discapacidad, o la falta de incentivos claros para la adaptación del lugar de trabajo. Además, algunas empresas podrían no saber cómo realizar el proceso administrativo para obtener los incentivos fiscales.

Aumento en la contratación: Si los incentivos fiscales son efectivamente utilizados, se podría observar un aumento en la contratación de personas con discapacidad y adultos mayores. El análisis de datos

podría mostrar una correlación entre el uso de incentivos fiscales y una mayor inclusión laboral en determinados sectores.

Variación sectorial: Los resultados podrían revelar que algunos sectores, como la tecnología, la educación y los servicios, tienen una mayor tendencia a contratar personas con discapacidad y adultos mayores, debido a que las barreras físicas son menores y la posibilidad de ajustar el entorno laboral es más accesible.

Motivaciones de los empleadores: Desde una perspectiva cualitativa, las entrevistas podrían revelar que muchos empleadores ven la contratación de personas con discapacidad como parte de una estrategia de responsabilidad social o como una forma de diversificar su fuerza laboral. Para los adultos mayores, las motivaciones podrían estar relacionadas con la experiencia laboral y la estabilidad que estos trabajadores pueden aportar.

Valoración de los incentivos: Se podría observar que las empresas que han contratado a personas con discapacidad o adultos mayores valoran positivamente los incentivos fiscales, pero a menudo las motivaciones que las impulsan van más allá de los beneficios fiscales (por ejemplo, cumplir con objetivos de inclusión social o mejorar la cultura organizacional).

Tasa de retención: Un análisis longitudinal podría revelar si las personas con discapacidad y los adultos mayores contratados mediante los incentivos fiscales permanecen en sus empleos a largo plazo. Se podrían identificar patrones de rotación, y si esta rotación es más alta en los casos donde la inclusión no está adecuadamente respaldada por la empresa (por ejemplo, en términos de formación o adaptación del puesto de trabajo).

Aumento en la productividad: Se podría medir la productividad de los empleados contratados mediante incentivos fiscales, comparándola con la de otros empleados. Esto ayudaría a entender si los empleados con discapacidad y los adultos mayores tienen un rendimiento comparable al de otros trabajadores y si se han generado beneficios adicionales para las empresas a partir de su inclusión.

Experiencia de los empleados: Las entrevistas con trabajadores con discapacidad y adultos mayores podrían revelar si se sienten valorados y

respaldados en sus puestos de trabajo, si las empresas ofrecen suficiente capacitación o si existen barreras psicológicas o culturales dentro de las organizaciones.

Condiciones laborales: También se podría identificar que, en algunos casos, aunque se logre la inclusión, las condiciones de trabajo no son siempre las óptimas, lo que puede afectar la permanencia y la productividad de estos empleados.

Actitudes hacia la inclusión: Se podría encontrar que las empresas más grandes y las que tienen políticas de RSE activas tienen una actitud más positiva hacia la inclusión laboral. Sin embargo, en las MiPymes o en sectores más conservadores, las actitudes hacia la inclusión pueden ser menos favorables, basadas en percepciones erróneas sobre las dificultades o costos asociados con la contratación de personas con discapacidad o adultos mayores.

Percepciones de los trabajadores: Los trabajadores con discapacidad y los adultos mayores podrían informar sobre su experiencia en el lugar de trabajo, sobre si se sienten igualmente valorados que sus compañeros y si la empresa ha implementado medidas de adaptación necesarias para que su inclusión sea efectiva.

Recomendaciones para ajustar los incentivos: A través de los análisis, se podrían identificar áreas donde los incentivos fiscales pueden ser modificados o ampliados para mejorar su efectividad, como aumentar la duración de los beneficios fiscales, ofrecer incentivos adicionales para la formación de los empleados o eliminar trámites burocráticos que dificultan el acceso a estos beneficios.

Sugerencias de mejora desde las empresas: Las empresas podrían sugerir que, además de los incentivos fiscales, se proporcionen programas de capacitación para adaptar mejor los lugares de trabajo, o incluso incentivos adicionales para promover el cambio cultural dentro de las organizaciones hacia una verdadera inclusión.

Mejorar la comunicación y orientación: Los trabajadores y empleadores podrían sugerir que las políticas fiscales sean más visibles y que exista

mayor apoyo en la orientación sobre cómo aprovechar estos incentivos, tanto a nivel estatal como en las propias cámaras empresariales.

5. DISCUSIÓN

En México, la inclusión laboral de personas en situaciones vulnerables o de grupos históricamente marginados sigue siendo un desafío estructural. A pesar de que existen diversas políticas públicas y mecanismos diseñados para promover la equidad en el empleo, uno de los enfoques más relevantes para fomentar esta inclusión ha sido la implementación de incentivos fiscales a las empresas que contraten a personas en condiciones de vulnerabilidad, como personas con discapacidad, adultos mayores, jóvenes en situación de pobreza o personas en situación de desempleo de larga duración. Sin embargo, los incentivos fiscales en México, aunque bien intencionados, no siempre han logrado los resultados esperados.

A pesar de las iniciativas que buscan mejorar el acceso al empleo para estos grupos, la efectividad de los incentivos fiscales en términos de inclusión laboral se ve afectada por una serie de factores, tales como la falta de conciencia entre las empresas sobre estos beneficios, la burocracia que dificulta el acceso a dichos incentivos, la falta de incentivos adicionales para garantizar la retención de estos trabajadores a largo plazo, y la existencia de normas sociales y culturales que continúan excluyendo a determinados grupos en el mercado laboral.

Adicionalmente, es relevante señalar que, si bien los incentivos fiscales pueden generar una mayor contratación, no siempre se traducen en condiciones laborales inclusivas y equitativas. Es decir, muchas veces las empresas aprovechan los beneficios fiscales, pero no ofrecen las condiciones necesarias para una verdadera inclusión, como adaptaciones en el lugar de trabajo o programas de sensibilización para los empleados.

Por tanto, el planteamiento del problema en torno a los incentivos fiscales para la inclusión laboral en México radica en analizar si estos incentivos están realmente siendo efectivos para fomentar una inclusión laboral sostenible y de calidad, y si están contribuyendo a una verdadera transformación en las dinámicas de empleo dentro de la sociedad mexicana.

Es necesario evaluar si las políticas fiscales actuales son suficientes, y si no lo son, qué ajustes podrían implementarse para fortalecer los mecanismos de inclusión laboral. De igual manera, se deben explorar las posibles barreras estructurales que limitan la efectividad de estos incentivos y cómo se podrían superar para lograr un impacto más amplio y duradero en la integración laboral de grupos vulnerables.

Los incentivos fiscales son políticas públicas diseñadas para estimular comportamientos específicos en el sector privado. En el ámbito de la inclusión laboral, estos incentivos pueden adoptar diversas formas:

- **Deducciones fiscales:** Permiten a las empresas reducir su carga tributaria al contratar a personas de grupos vulnerables.
- **Exenciones o reducciones de impuestos:** Ofrecen alivios fiscales a las empresas que implementan políticas de inclusión efectiva.
- **Subsidios y apoyos directos:** Proveen recursos para la capacitación y adaptación de puestos de trabajo para personas con discapacidad.

Estas medidas no solo buscan aumentar la contratación de grupos marginados, sino también fomentar un entorno laboral más diverso e inclusivo, lo que puede traducirse en beneficios en México ha comenzado a integrar la perspectiva de género en sus presupuestos públicos, reconociendo la importancia de asignar recursos específicos para la igualdad de género. Prácticas como el gasto etiquetado y las auditorías de género están siendo implementadas en algunos estados, aunque su alcance y efectividad varían.

Empresas como Iberdrola México también están liderando el camino en la implementación de políticas de diversidad, equidad e inclusión. A través de programas de desarrollo de competencias para mujeres y la creación de comunidades inclusivas, han logrado un aumento en la participación femenina y la inclusión de otros grupos minoritarios en su fuerza laboral económicos y sociales a largo plazo.

A pesar de los esfuerzos, persisten desafíos significativos. La implementación efectiva de incentivos fiscales requiere de una

infraestructura administrativa robusta, mecanismos de seguimiento y una voluntad política constante. Además, es esencial que estas políticas vayan acompañadas de cambios culturales y estructurales que promuevan una verdadera inclusión en el ámbito laboral.

En conclusión, los incentivos fiscales pueden ser una herramienta poderosa para fomentar la inclusión laboral en México. Sin embargo, su éxito dependerá de una implementación adecuada, un seguimiento riguroso y un compromiso continuo por parte de todos los actores involucrados.

6. CONCLUSIONES

Los incentivos fiscales en México representan una herramienta estratégica para fomentar la inclusión laboral de grupos históricamente marginados, como personas con discapacidad, mujeres, adultos mayores y comunidades indígenas. A pesar de los avances legislativos y la existencia de programas fiscales destinados a promover la equidad en el empleo, persisten desafíos significativos en su implementación efectiva.

La baja tasa de participación laboral de las mujeres, que se sitúa en un 46% en comparación con el 67% en otros países de la OCDE, y la alta informalidad laboral, con un 55.5% de las mujeres trabajando en este sector, evidencian la necesidad urgente de fortalecer las políticas públicas en materia de inclusión laboral.

Empresas como Iberdrola México han demostrado que la diversidad e inclusión no solo son principios éticos, sino también factores que potencian la competitividad y la innovación organizacional. Estudios indican que las empresas diversas tienen un 25% más de probabilidades de ser rentables y competitivas, cifra que aumenta al 36% con diversidad étnica y cultural.

7. REFERENCIAS

- Capacitismo laboral en México. (2025). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Capacitismo_laboral_en_M%C3%A9xico
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_General_para_la_Inclusi%C3%B3n_de_las_Personas_con_Discapacidad
- Reforma laboral de 2019 de México. (2024). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Reforma_laboral_de_2019_de_M%C3%A9xico
- Sheinbaum ofrece a las empresas que inviertan en México hasta 30.000 millones de pesos en incentivos fiscales. (2025, enero 21). El País. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/economia/2025-01-21/sheinbaum-ofrece-a-las-empresas-que-inviertan-en-mexico-hasta-30000-millones-de-pesos-en-incentivos-fiscales.html>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2015, agosto 4). Realiza STPS acciones laborales para un México más incluyente e igualitario. <https://www.gob.mx/stps/articulos/realiza-stps-acciones-laborales-para-un-mexico-mas-incluyente-e-igualitario>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2015, febrero 10). Impulsa STPS acciones para garantizar la inclusión laboral de personas con discapacidad. <https://www.gob.mx/stps/prensa/impulsa-stps-acciones-para-garantizar-la-inclusion-laboral-de-personas-con-discapacidad>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2017, enero 24). Invita STPS a empresas a obtener estímulos fiscales. <https://www.gob.mx/stps/prensa/invita-stps-a-empresas-a-obtener-estimulos-fiscales>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2015, julio 31). Fomenta STPS inclusión laboral de personas con discapacidad y adultos mayores. <https://www.gob.mx/stps/prensa/fomenta-stps-inclusion-laboral-de-personas-con-discapacidad-y-adultos-mayores>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (s.f.). Beneficios de la inclusión laboral. <https://teleton.org/beneficios-de-la-inclusion-laboral/>
- Partido Verde Ecologista de México. (2024, diciembre 3). Partido Verde impulsa inclusión laboral para personas con discapacidad. <https://www.partidoverde.org.mx/prensa/senado/boletines/26188-partido-verde-impulsa-inclusion-laboral-para-personas-con-discapacidad>

SECCIÓN II.

EXPERIENCIAS EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN
DE EMPRESAS Y ECONOMÍA Y EXPERIENCIAS
EN HISTORIA Y HUMANIDADES

BLOQUE I.

ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS
Y ECONOMÍA

PROYECTOS CON VALOR: POTENCIANDO LAS HABILIDADES BLANDAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ-ALLES
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN: NUEVAS EXIGENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el actual escenario global, marcado por la digitalización acelerada, la automatización de procesos, la innovación tecnológica constante y la creciente interdependencia de los mercados, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de preparar a los estudiantes para contextos laborales caracterizados por la incertidumbre, la complejidad y la necesidad de adaptación continua. En este entorno volátil y competitivo, ya no resulta suficiente una formación puramente técnica o basada en la adquisición de conocimientos disciplinares de manera teórica y descontextualizada. La universidad contemporánea debe asumir una función transformadora, orientada al desarrollo de competencias integrales que incluyan tanto habilidades técnicas como competencias transversales, también conocidas como habilidades blandas o “soft skills”.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en su proceso de convergencia y armonización, ha supuesto un punto de inflexión en esta dirección. El enfoque por competencias que promueve este marco sitúa al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje, otorgándole un papel activo en la construcción de su conocimiento, y reconoce explícitamente la importancia de las habilidades blandas como elementos fundamentales para la empleabilidad. En disciplinas como el marketing, el diseño de estrategias comerciales, la gestión de relaciones con clientes o la investigación de mercados exige profesionales con una alta capacidad para trabajar en equipo, comunicar eficazmente, liderar

proyectos, tomar decisiones en contextos ambiguos, resolver problemas de forma creativa y comprender las dinámicas humanas y sociales que configuran los entornos empresariales.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible explorar e implementar metodologías docentes que posibiliten la adquisición y el fortalecimiento de estas competencias en entornos educativos reales. La docencia universitaria debe evolucionar desde modelos transmisivos, centrados en el profesor y en la memorización de contenidos, hacia propuestas más activas, colaborativas y experienciales, que permitan al estudiante enfrentarse a situaciones significativas y retadoras. En este contexto, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología especialmente idónea para responder a estas exigencias, pues permite articular la dimensión académica con la dimensión profesional y personal del alumnado, mediante el desarrollo de proyectos vinculados a contextos reales y relevantes.

En el ámbito de la educación secundaria, investigaciones como la de Antón Sancho y Sánchez Domínguez (2020) han evidenciado que la implementación del ABP, incluso en combinación con metodologías como el modelo de Flipped Classroom, puede incidir de manera significativa en la mejora del rendimiento académico, particularmente en áreas tradicionalmente percibidas como difíciles, como es el caso de la geometría analítica. La experiencia reportada por estos autores pone de manifiesto cómo la introducción de proyectos contextualizados y la implicación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje generan una mayor motivación, un incremento del compromiso y, en consecuencia, un aprendizaje más profundo y duradero. Este tipo de evidencias, aunque desarrolladas en niveles educativos previos, resultan transferibles a la educación superior y contribuyen a fundamentar la necesidad de promover metodologías activas, centradas en el estudiante y alineadas con las demandas del siglo XXI.

En este sentido, la presente ponencia se enmarca en una experiencia docente desarrollada en la asignatura Dirección de Marketing, del Double Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad, que se imparte en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cádiz, donde se ha implementado

un proyecto integrador basado en los principios del ABP. Esta experiencia busca explorar en qué medida el trabajo por proyectos contribuye al desarrollo de competencias transversales en el alumnado universitario, proporcionando datos empíricos sobre la percepción estudiantil en relación con la utilidad, pertinencia y aplicabilidad de este enfoque metodológico.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y LAS HABILIDADES BLANDAS

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se ha consolidado, en las últimas décadas, como una de las metodologías activas más eficaces para promover un aprendizaje significativo, profundo y transferible. Su fundamento teórico se encuentra en el constructivismo pedagógico, que sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la experiencia, la interacción social y la resolución de problemas contextualizados. En contraposición con las metodologías tradicionales, donde el rol del estudiante es eminentemente receptivo y pasivo, el ABP lo convierte en protagonista del proceso de aprendizaje, al situarlo frente a desafíos reales que requieren investigación, toma de decisiones, cooperación, comunicación y reflexión.

Una de las principales aportaciones del ABP es que permite al alumnado enfrentar problemas auténticos que exigen la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones prácticas. En palabras de Thomas (2000), el ABP no debe confundirse con la inclusión ocasional de actividades de investigación o resolución de problemas, sino que constituye un enfoque metodológico en el que los proyectos estructuran y guían el desarrollo del currículo. En esta metodología, los proyectos no son actividades marginales, sino el eje vertebrador del aprendizaje. Como destaca también Dole et al. (2016), el ABP implica una transformación pedagógica profunda, en la que se transita de una enseñanza centrada en el docente a una centrada en el estudiante, con una fuerte componente de trabajo colaborativo y pensamiento crítico.

En el caso concreto de la asignatura Dirección de Marketing, el ABP ha permitido a los estudiantes conectar los contenidos teóricos con

realidades empresariales de su entorno. A través del diseño y ejecución de un proyecto aplicado, en este caso, la elaboración de un informe analítico sobre una empresa local, el alumnado no solo ha debido aplicar conocimientos conceptuales, sino también movilizar una amplia gama de competencias transversales. La interacción directa con profesionales del sector, la recolección y análisis de información en contextos reales, y la presentación de los resultados ante sus compañeros han generado un entorno de aprendizaje auténtico y motivador.

Numerosos estudios han puesto de manifiesto el impacto positivo del ABP en el desarrollo de habilidades blandas. Las habilidades blandas, también conocidas como competencias transversales o "soft skills", son aquellas capacidades personales e interpersonales que permiten a los individuos interactuar de manera efectiva con su entorno. A diferencia de las habilidades técnicas, que se vinculan con el conocimiento específico de una disciplina, las habilidades blandas son transferibles a cualquier ámbito profesional.

Entre las habilidades blandas más valoradas por el mercado laboral destacan:

- **Comunicación efectiva:** capacidad para expresar ideas con claridad, tanto de forma oral como escrita.
- **Trabajo en equipo:** colaboración con otros para alcanzar objetivos comunes.
- **Liderazgo:** capacidad para guiar y motivar a un grupo hacia metas compartidas.
- **Pensamiento crítico:** análisis y evaluación de información para tomar decisiones fundamentadas.
- **Resolución de problemas:** habilidad para encontrar soluciones a situaciones complejas.
- **Creatividad:** generación de ideas originales e innovadoras.
- **Empatía y escucha activa:** comprensión de las emociones y puntos de vista ajenos.

El ABP se convierte en un catalizador natural de estas competencias, ya que requiere que el alumnado trabaje en entornos colaborativos, asuma responsabilidades, resuelva situaciones reales y comunique sus resultados. Además, el trabajo en proyectos fomenta la iniciativa, la gestión del tiempo y el compromiso con la tarea.

En la asignatura de Dirección de Marketing estas habilidades están presentes de forma explícita en su ficha docente, donde se promueven competencias como: la comunicación oral y escrita, el liderazgo, la capacidad de análisis, la creatividad, la toma de decisiones y la planificación.

En el ámbito de la educación secundaria, experiencias como las de Barron et al. (1998) o Boaler (2002) han demostrado que el ABP mejora la comprensión de conceptos matemáticos, pero también la capacidad de aplicarlos en contextos diversos, además de incrementar la motivación y la percepción de autoeficacia en el alumnado. Más aún, Morales y García (2015) destacan que el ABP no solo mejora el rendimiento académico, sino que favorece una mejor percepción de la asignatura y genera actitudes más positivas hacia el aprendizaje.

En el contexto universitario, la experiencia analizada en esta ponencia confirma estos hallazgos. La implementación del proyecto "Conociendo el tejido empresarial de la provincia de Cádiz" ha contribuido significativamente al desarrollo de habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de problemas, la creatividad y la empatía. La recogida de datos, realizada mediante un cuestionario tipo Likert aplicado al alumnado participante, muestra una valoración muy positiva del ABP como herramienta para fortalecer estas competencias. Así, el 82% de los estudiantes destacó mejoras notables en su capacidad para trabajar en equipo, el 96% reconoció avances en su competencia comunicativa y el 89% en liderazgo, mientras que el 78% manifestó un fortalecimiento de su creatividad.

Estos resultados, en línea con lo observado por Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016), confirman que el ABP no solo favorece la comprensión de contenidos, sino que constituye un entorno idóneo para el desarrollo de habilidades esenciales para el desempeño profesional en el siglo XXI. A través del ABP, el aprendizaje deja de ser una acumulación

de contenidos para convertirse en una experiencia de transformación personal y social, en la que el estudiante no solo aprende a saber, sino también a hacer, a convivir y a ser.

3. OBJETIVOS

Durante el curso académico 2024-2025, se planteó al alumnado de la asignatura Dirección de Marketing un proyecto integrador con el objetivo de establecer una conexión efectiva entre los contenidos teóricos abordados en el aula y la realidad empresarial del entorno más cercano. Esta iniciativa, concebida como una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), llevó por título “Conociendo el tejido empresarial de la provincia de Cádiz”.

A partir de esta propuesta, se invitó a los estudiantes a organizarse en grupos de trabajo compuestos por cuatro integrantes y, seguidamente, a seleccionar una empresa local que no formara parte de una cadena o franquicia de ámbito nacional o internacional. Una vez elegida la empresa, debían establecer contacto directo con la persona responsable del área de marketing o de la dirección general, con el fin de concertar y llevar a cabo una entrevista presencial.

La actividad requería la recolección de información cualitativa clave en torno a diversos aspectos estratégicos de la empresa seleccionada, entre los que se incluían:

- Segmentación y perfil del cliente;
- Propuesta de valor y posicionamiento de la marca;
- Prácticas de responsabilidad social corporativa y su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS);
- Enfoque de marketing adoptado (desde el 1.0 hasta el 6.0);
- Estrategias de diferenciación del producto o servicio;
- Principales retos estratégicos a los que se enfrenta la organización.

Con base en esta información, cada grupo debía elaborar un informe analítico que posteriormente sería expuesto de forma oral ante el resto de la clase.

Este proceso supuso la activación intensiva de una amplia gama de habilidades blandas, consideradas fundamentales para el desempeño profesional actual. En particular:

- La comunicación oral y escrita se ejercitó tanto en el contexto de la entrevista con los profesionales de la empresa como en la elaboración estructurada del informe final.
- El trabajo en equipo resultó indispensable para planificar, distribuir y ejecutar las distintas tareas, así como para alcanzar consensos a lo largo del proceso.
- La capacidad de liderazgo se manifestó en la gestión autónoma del tiempo, la organización interna del grupo y la coordinación de reuniones, tanto presenciales como virtuales.
- La creatividad y el pensamiento crítico afloraron durante la fase de análisis e interpretación de los datos recogidos, así como en la formulación de conclusiones y propuestas fundamentadas.
- La empatía desempeñó un papel clave durante la interacción con los responsables empresariales, favoreciendo un clima de respeto mutuo y escucha activa que enriqueció la experiencia de aprendizaje.

El propósito central de este trabajo reside en analizar la percepción del alumnado acerca del impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de estas habilidades blandas dentro del marco de la asignatura Dirección de Marketing.

3. METODOLOGÍA

Con el propósito de alcanzar el objetivo de esta investigación, esto es, analizar la percepción del alumnado sobre el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el desarrollo de habilidades blandas en el contexto de la asignatura Dirección de Marketing, se adoptó una

metodología que combina dos enfoques complementarios: por un lado, una revisión exhaustiva de la literatura especializada en torno al ABP y su vinculación con el desarrollo competencial; por otro, la aplicación de un instrumento empírico destinado a recoger las percepciones del estudiantado a partir de su experiencia directa.

El instrumento empleado fue un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación, compuesto por un total de 10 preguntas estructuradas en escala de Likert, y administrado a través de la plataforma Google Forms. La redacción de las preguntas se cuidó con especial atención para garantizar su claridad, pertinencia y capacidad de captar matices significativos en las opiniones del alumnado. Las dimensiones exploradas a través del cuestionario abarcaron la valoración del impacto del ABP en diversas competencias clave, la utilidad del enfoque metodológico en el ámbito académico y profesional, y la satisfacción general con la asignatura.

A continuación, se detallan las preguntas formuladas en el cuestionario aplicado (Tabla 1):

TABLA 1. *Cuestionario*

¿En qué medida el ABP contribuyó al desarrollo de su capacidad para trabajar en equipo?
¿Considera que la realización del proyecto facilitó el desarrollo de su capacidad para comprender situaciones y proponer estrategias para resolver problemas o aprovechar oportunidades dentro de un entorno organizacional real?
¿Cómo valoraría el impacto de esta metodología docente en su habilidad para pensar de manera crítica y tomar decisiones informadas en situaciones empresariales?
¿Qué tan efectivo le resultó el ABP para mejorar su capacidad de comunicación dentro de un equipo de trabajo?
¿Cree que la realización del proyecto en colaboración con una empresa real le permitió desarrollar habilidades de liderazgo y gestión en contextos reales?
¿Considera que esta experiencia docente le permitió fortalecer su creatividad e innovación?
¿En qué medida considera que las habilidades blandas (comunicación efectiva, trabajo en equipo, liderazgo, resolución de problemas y pensamiento crítico) desarrolladas con la metodología ABP son relevantes para su futuro profesional?
¿Qué tan satisfecho/a está con la realización de un proyecto vinculado a una empresa real?
Percepción de la mejora de la capacidad para enfrentar desafíos del mundo laboral en el área de marketing.
¿Recomendaría este enfoque metodológico a futuros estudiantes de la asignatura?

Fuente: elaboración propia (2025)

La elaboración meticulosa de este cuestionario tuvo como finalidad recoger de forma precisa las experiencias y valoraciones del estudiantado, proporcionando así evidencias significativas que permitan evaluar la eficacia de la metodología implementada. Asimismo, los resultados derivados de esta recogida de datos ofrecen orientaciones valiosas para futuras implementaciones y posibles mejoras en el diseño de experiencias docentes basadas en proyectos reales.

De los 60 estudiantes matriculados en el curso académico 2024-2025, aproximadamente el 76 % participó activamente en el estudio, completando el cuestionario. Este elevado porcentaje de participación otorga solidez y representatividad a los datos obtenidos, lo que refuerza la fiabilidad de las conclusiones extraídas a partir del análisis posterior.

4. RESULTADOS: EL IMPACTO DEL ABP EN LAS HABILIDADES BLANDAS

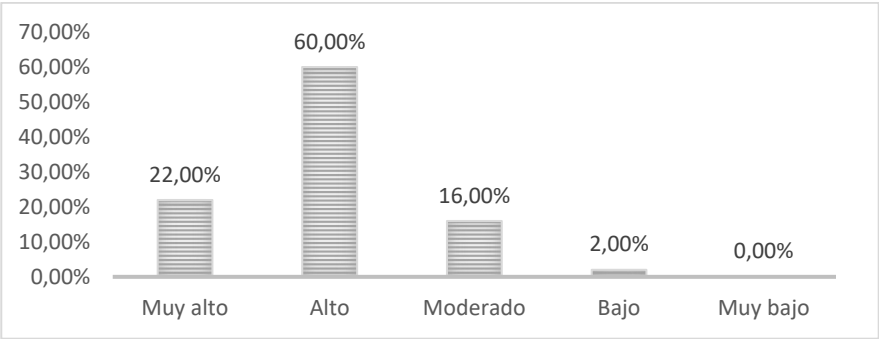
Una vez concluida la implementación del proyecto, se procedió a aplicar la encuesta previamente diseñada a un total de 46 estudiantes participantes. El propósito principal de este instrumento fue recoger sus percepciones respecto al impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de competencias transversales o habilidades blandas a lo largo del curso.

Las primeras cuatro preguntas del cuestionario se centraron en aspectos clave del trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la comunicación, todos ellos evaluados mediante una escala de tipo Likert de cinco niveles, en la que el valor 1 correspondía a una percepción “muy baja” y el valor 5 a una percepción “muy alta”.

Los resultados obtenidos en este primer bloque de preguntas fueron, en términos generales, altamente positivos. En concreto, la primera pregunta invitaba al alumnado a valorar el grado en que el uso de la metodología ABP había contribuido al desarrollo de su capacidad para trabajar en equipo. La mayoría de los encuestados manifestó un impacto notable en esta competencia, lo que pone de manifiesto la eficacia del enfoque colaborativo promovido por el proyecto como dinamizador de

la cooperación, la coordinación de tareas y la corresponsabilidad dentro del grupo de trabajo.

GRÁFICA 1. *Contribución del ABP en la capacidad para trabajar en equipo*

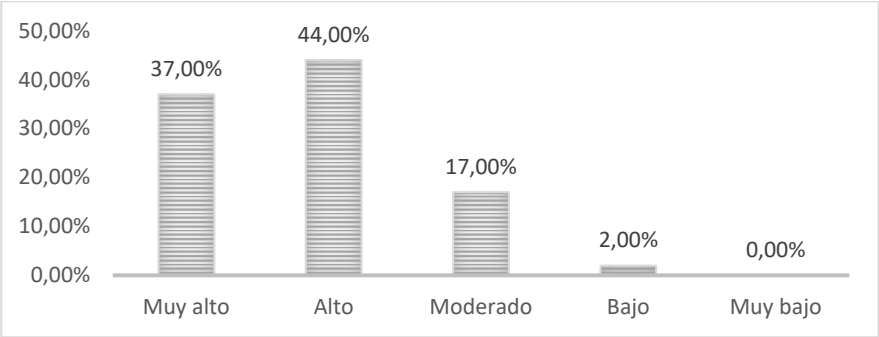


Fuente: elaboración propia (2025)

El 82 % del alumnado encuestado indicó que su capacidad para trabajar en equipo había mejorado de manera significativa como resultado de la experiencia, lo que refuerza la eficacia del ABP como metodología para fomentar la colaboración, la organización grupal y la coordinación de esfuerzos en el logro de objetivos comunes. Este dato subraya el papel del trabajo cooperativo como eje vertebrador de la propuesta didáctica y como contexto idóneo para el desarrollo de competencias interpersonales.

En relación con la segunda pregunta, se solicitó al estudiantado que valorara en qué medida la realización del proyecto había contribuido al desarrollo de su capacidad para comprender situaciones reales y formular estrategias orientadas a resolver problemas o aprovechar oportunidades dentro de un entorno organizacional auténtico. Esta cuestión pretendía explorar la habilidad de los estudiantes para trasladar conocimientos teóricos a contextos aplicados, enfrentándose a desafíos concretos y proponiendo soluciones fundamentadas. La mayoría de las respuestas reflejaron una percepción positiva, evidenciando que el contacto directo con empresas locales y el análisis de sus dinámicas internas facilitaron un aprendizaje contextualizado y orientado a la acción.

GRÁFICA 2. Contribución de la ABP en el desarrollo de su capacidad para comprender situaciones y proponer estrategias

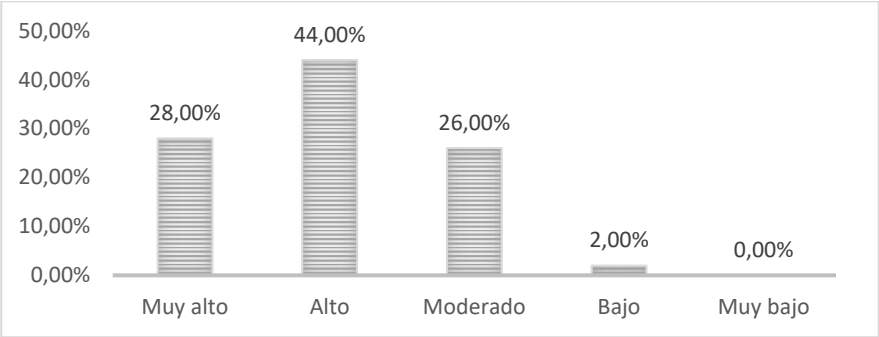


Fuente: elaboración propia (2025)

El 81% del alumnado encuestado señaló haber experimentado avances significativos en su capacidad para comprender situaciones complejas y formular estrategias adecuadas en contextos organizacionales reales. Este resultado respalda la idea de que enfrentarse a problemáticas concretas, vinculadas al funcionamiento de empresas del entorno, constituye un potente estímulo para el desarrollo de competencias analíticas y resolutorias. En este sentido, el ABP se revela como una herramienta eficaz para potenciar la transferencia del conocimiento y favorecer un aprendizaje orientado a la acción, donde los estudiantes no solo adquieren contenidos, sino que aprenden a utilizarlos con criterio en escenarios reales.

La tercera pregunta del cuestionario se centró específicamente en evaluar hasta qué punto el ABP había contribuido al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad para tomar decisiones informadas en situaciones empresariales. Este indicador resulta clave en disciplinas como el marketing, donde la toma de decisiones basada en datos, análisis de contexto y criterio profesional es esencial. Según los resultados reflejados en la Gráfica 3, una mayoría significativa de estudiantes manifestó haber mejorado en este ámbito, valorando la experiencia como una oportunidad para cuestionar supuestos, analizar distintas alternativas y reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones en un entorno simulado de práctica profesional.

GRÁFICA 3. Contribución de la ABP en el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones.

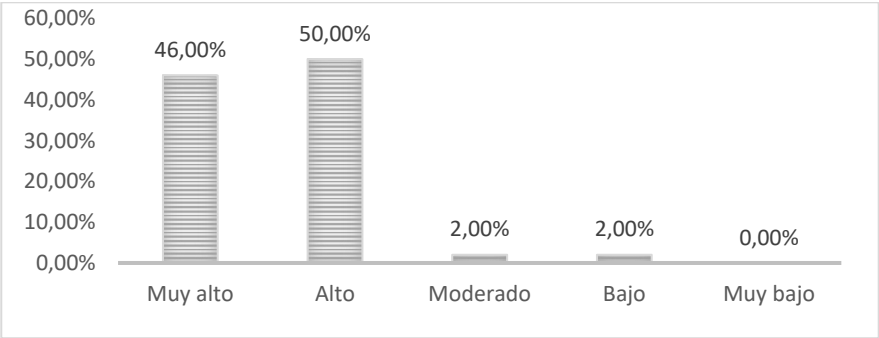


Fuente: elaboración propia (2024)

El 72% del alumnado afirmó haber mejorado su pensamiento crítico gracias a la metodología empleada, valorando la experiencia como una oportunidad enriquecedora para cuestionar supuestos, analizar situaciones desde múltiples perspectivas y reflexionar de manera autónoma y fundamentada sobre los retos planteados. Estos resultados confirman que el ABP no solo favorece la adquisición de conocimientos técnicos, sino que también estimula procesos metacognitivos y actitudinales esenciales para el desarrollo de un juicio profesional sólido.

La cuarta pregunta del cuestionario abordó la percepción del alumnado sobre la influencia del ABP en el fortalecimiento de su capacidad de comunicación, tanto en el plano oral como escrito. Este aspecto se consideró clave, dado que los estudiantes debían interactuar con profesionales del sector, realizar entrevistas presenciales, redactar informes analíticos y exponer públicamente sus resultados ante sus compañeros y docentes. Tal como se recoge en la Gráfica 4, los datos revelan una mejora muy significativa en esta competencia, lo que refleja el impacto positivo del enfoque metodológico en el desarrollo de habilidades comunicativas, imprescindibles en cualquier entorno profesional contemporáneo.

GRÁFICA 4. Contribución de la ABP en el desarrollo de la capacidad de comunicación.



Fuente: elaboración propia (2025)

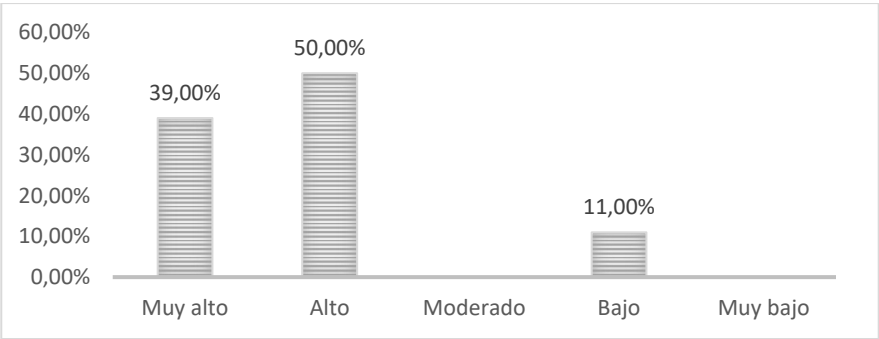
Un 96 % del alumnado reconoció haber experimentado mejoras sustanciales en su capacidad para comunicarse de forma efectiva dentro del equipo de trabajo. Este resultado refuerza la idea de que el Aprendizaje Basado en Proyectos no solo exige el dominio de competencias técnicas, sino que impulsa de manera directa el desarrollo de habilidades comunicativas que son fundamentales en cualquier dinámica colaborativa. La necesidad de coordinarse con los compañeros, interactuar con agentes externos, como representantes de las empresas locales, y presentar los resultados del trabajo de forma clara y argumentada, sitúa a la comunicación como una competencia transversal activamente trabajada a lo largo del proyecto.

En las preguntas 5 y 6 del cuestionario, se solicitó al alumnado que expresara su percepción sobre el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de dos competencias clave en el ámbito profesional: el liderazgo y la creatividad e innovación. Ambas fueron valoradas mediante una escala de tipo Likert de cinco niveles, en la que el 1 indicaba un impacto "muy bajo" y el 5 "muy alto".

En concreto, la pregunta 5 se centró en analizar en qué medida el ABP había favorecido el desarrollo de habilidades de liderazgo, entendidas como la capacidad para coordinar tareas, tomar decisiones consensuadas, organizar el trabajo del grupo y asumir responsabilidades de dirección durante el proyecto. Tal como se refleja en la Gráfica 5, los resultados obtenidos muestran que una proporción muy significativa del

alumnado, el 89%, manifestó haber fortalecido estas competencias a lo largo del proceso. Este dato sugiere que el entorno de aprendizaje promovido por el ABP, al requerir autonomía organizativa y distribución de roles, crea oportunidades reales para que los estudiantes ejerzan funciones de liderazgo en contextos colaborativos, simulando situaciones que encontrarán posteriormente en su desempeño profesional.

GRÁFICA 5. *Impacto de la ABP en el desarrollo de las competencias de liderazgo*

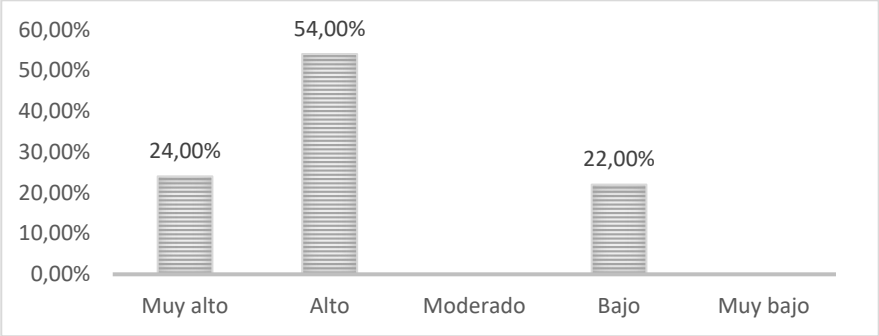


Fuente: elaboración propia (2025)

La pregunta 6 del cuestionario se centró en evaluar la percepción del alumnado respecto al impacto del ABP en el desarrollo de su creatividad e innovación. Tal como se recoge en la Gráfica 6, los resultados muestran que un 78% de los participantes manifestó haber fortalecido significativamente estas competencias, lo cual pone de relieve el potencial de esta metodología para estimular la generación de ideas originales y la búsqueda de soluciones novedosas. El hecho de enfrentarse a problemas abiertos, con múltiples vías de resolución, y de tener que presentar propuestas diferenciadas, fomentó una actitud proactiva e imaginativa entre los estudiantes, que se tradujo en trabajos con enfoques diversos y enriquecedores.

En la pregunta 7, se pidió al estudiantado que valorara en qué medida consideraban que las habilidades blandas desarrolladas mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, eran relevantes para su futuro profesional.

GRÁFICA 6. *Impacto de la ABP en el desarrollo de la creatividad y la innovación.*



Fuente: elaboración propia (2025)

La escala utilizada fue de tipo Likert del 1 al 5, donde el 1 representaba “nada relevantes” y el 5 “muy relevante”. Los resultados obtenidos muestran una percepción muy positiva del valor práctico de estas competencias, destacando el grado de conciencia que el alumnado tiene sobre su utilidad en contextos laborales reales. Este dato refuerza la importancia de incorporar metodologías activas en la formación universitaria, especialmente en aquellas disciplinas donde el éxito profesional depende en gran medida de la capacidad para aplicar conocimientos en entornos colaborativos y cambiantes.

GRÁFICA 7. *Utilidad general del ABP en el desarrollo de las habilidades blandas*

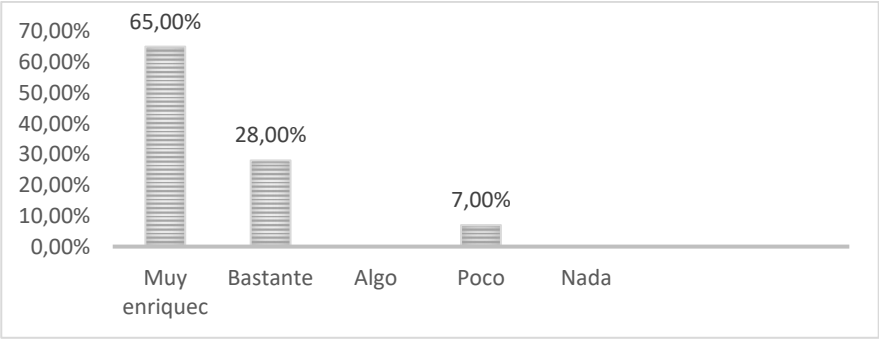


Fuente: elaboración propia (2025)

En la pregunta 8, se solicitó al alumnado que valorara la importancia que había tenido para su aprendizaje la realización de un proyecto vinculado a una empresa real. La escala empleada fue de tipo Likert, con valores de 1 a 5, donde el 1 correspondía a la opción “nada enriquecedora” y el 5 a “muy enriquecedora”. El propósito de esta pregunta era evaluar la percepción del estudiantado sobre el valor añadido que aporta la conexión entre el entorno universitario y el mundo empresarial en el marco de la experiencia de aprendizaje.

Los resultados mostraron una valoración muy positiva, reflejando que una amplia mayoría del alumnado consideró altamente enriquecedora esta aproximación metodológica. El trabajo con organizaciones reales no solo permitió contextualizar los contenidos académicos, sino que también fomentó la implicación activa, la motivación y el sentido de utilidad de lo aprendido. En definitiva, la interacción directa con el entorno profesional se consolidó como un elemento clave para transformar la experiencia educativa en un proceso significativo y orientado a la práctica.

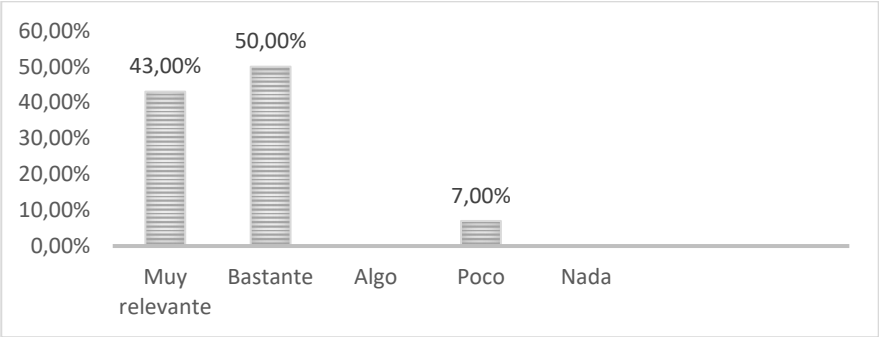
GRÁFICA 8. *Percepción acerca de la importancia de la realización de un proyecto empresarial para su aprendizaje.*



Fuente: elaboración propia (2025)

En la pregunta 9, se pidió al alumnado que valorara en qué medida consideraba que la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos había contribuido a mejorar su capacidad para afrontar los desafíos propios del mundo laboral en el ámbito del marketing. Para ello, se utilizó una escala de tipo Likert de siete puntos, donde el valor 1 indicaba “no ha mejorado” y el 7 “ha mejorado significativamente”.

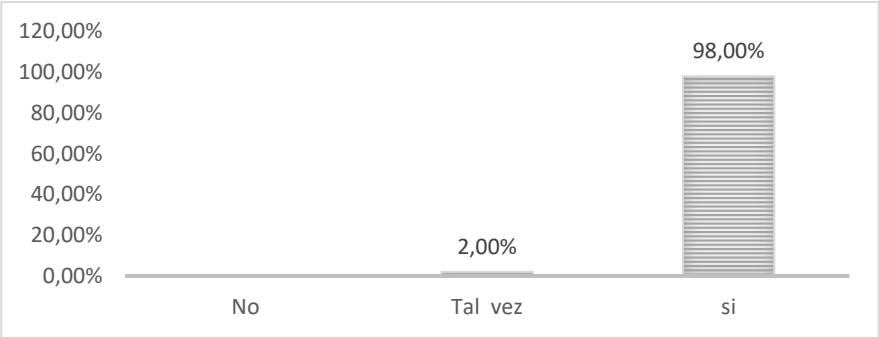
GRÁFICA 9. *Percepción acerca de la contribución de la metodología ABP en la capacidad para afrontar los desafíos del mundo laboral en el ámbito del marketing.*



Fuente: elaboración propia (2025)

Los resultados obtenidos reflejan una percepción altamente positiva. Una proporción significativa del estudiantado situó su valoración en los niveles más altos de la escala, lo que sugiere que el ABP no solo favorece la adquisición de conocimientos técnicos, sino que también prepara al alumnado para desenvolverse con mayor seguridad y eficacia en escenarios profesionales reales. La exigencia de aplicar conceptos teóricos a casos empresariales auténticos, trabajar en equipo, tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre y presentar públicamente los resultados, proporcionó a los estudiantes un contexto formativo estrechamente vinculado con las competencias requeridas en el entorno laboral contemporáneo.

GRÁFICA 10. *¿Recomendaría el curso?*



Fuente: elaboración propia (2025)

A continuación, en la pregunta 10, se quiso conocer si recomendarían el uso de la ABP en la asignatura en próximos cursos, debiendo responder en un intervalo de 1 a 5, siendo 1 que no lo recomendaría y 7 que lo recomendaría totalmente.

En esta cuestión, también formulada con una escala de tipo Likert, se pretendía medir el grado de satisfacción global con la experiencia y la percepción de su valor formativo. Los resultados fueron concluyentes: el 98 % del estudiantado expresó que recomendaría repetir la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en próximos cursos.

Este alto nivel de aceptación no solo evidencia el impacto positivo de la experiencia en términos de aprendizaje, motivación y utilidad profesional, sino que también legitima la continuidad y posible ampliación de este enfoque metodológico en otras asignaturas del plan de estudios. La valoración del alumnado confirma que el ABP, cuando se aplica de manera estructurada y vinculada a entornos reales, se convierte en una herramienta eficaz para fomentar un aprendizaje significativo, activo y orientado al desarrollo integral de competencias clave.

5. CONCLUSIONES: EL ABP COMO HERRAMIENTA TRANSFORMADORA

La experiencia desarrollada en el marco de la asignatura Dirección de Marketing demuestra de manera clara y fundamentada que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una metodología eficaz para el desarrollo de competencias clave en el alumnado universitario, especialmente en lo que respecta a las habilidades blandas. En un contexto académico que demanda cada vez más la vinculación entre teoría y práctica, el ABP se revela como una estrategia pedagógica transformadora, capaz de articular el conocimiento disciplinar con el desarrollo de capacidades personales, interpersonales y profesionales.

Los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada al estudiantado reflejan una alta valoración del impacto del proyecto en el fortalecimiento de competencias como el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. La interacción directa con el entorno empresarial local no

solo permitió contextualizar los contenidos teóricos, sino que también proporcionó un espacio real para la toma de decisiones, la negociación de ideas y la generación de soluciones innovadoras. Esta conexión con el mundo profesional fue percibida como altamente enriquecedora, tanto en términos académicos como en clave de preparación para los retos del mercado laboral.

Además, el alto nivel de recomendación del enfoque por parte del alumnado, el 98 % manifestó que repetiría la metodología en próximos cursos, confirma no solo la eficacia del ABP en términos de aprendizaje, sino también su capacidad para generar motivación, implicación y satisfacción en el proceso formativo. Este dato otorga legitimidad a la incorporación estable del ABP en el diseño curricular de asignaturas universitarias, especialmente en aquellas que, como el marketing, exigen competencias transversales en permanente actualización.

En definitiva, el ABP no debe ser entendido como una alternativa metodológica ocasional, sino como un eje estructurante de propuestas educativas innovadoras, inclusivas y orientadas al futuro. Su implementación rigurosa y contextualizada permite que el alumnado no solo aprenda contenidos, sino que aprenda a aprender, a colaborar, a liderar y a resolver problemas en entornos inciertos y cambiantes. Desde esta perspectiva, el ABP se confirma como una herramienta pedagógica de gran potencial transformador, alineada con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior y con las demandas de una sociedad del conocimiento que requiere profesionales críticos, comprometidos y competentes.

6. REFERENCIAS

- Antón Sancho, Á., & Sánchez Domínguez, M. (2020). *Metodología mixta Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Proyectos para el aprendizaje de la geometría analítica en secundaria*. Edmetec, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(2), 116–136.
- Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., Bransford, J. D., & The Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3–4), 271–311.

- Boaler, J. (1998). Open and closed mathematics: Student experiences and understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 41–62.
- Boaler, J. (2002). *Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Comisión Europea (2023). *Marco Europeo de Competencias Digitales. DIGCOM*. Consultado el de 2024.
<https://epale.ec.europa.eu/es/content/marco-europeo-de-competencias-digitales-digcomp>
- Comisión Europea (2024, 25 de mayo). *Proceso de Bolonia y Educación Superior*. Consultado el 25 de mayo de 2024.
<http://education.ec.europa.eu>.
- Dole, S., Bloom, L., & Kowalske, K. (2016). Transforming pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1), Article 3.
- European Court of Auditors (2021). Consultado el 1 de junio de 2024.
<https://www.eca.europa.eu/es>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267–277.
- Morales Maure, L., & García Marimón, O. (2015). Un aprendizaje basado en proyecto en matemática con alumnos de undécimo grado. *NÚMEROS. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 90, 21–30.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation. Recuperado de
http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- UNESCO (2024). Competencias y habilidades digitales. Consultado el 7 de junio de 2024. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113>
- UNESCO (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. Consultado el 7 de junio de 2024.
unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024/PDF/371024spa.pdf.multi

EXPERIENCIA PROFESIONAL SIMULADA COMO ESTRATEGIA DOCENTE: UN MODELO DE COLABORACIÓN UNIVERSIDAD- EMPRESA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CORAL CENIZO
Universidad San Pablo CEU

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de transformación digital, los modelos pedagógicos tradicionales resultan cada vez más insuficientes para preparar a los estudiantes universitarios frente a los desafíos de un mercado laboral dinámico, incierto y altamente competitivo. La creciente complejidad del entorno profesional demanda competencias que van más allá de la mera adquisición de conocimientos teóricos, y pone en el centro del debate educativo la necesidad de metodologías activas que favorezcan el aprendizaje autónomo, la transferencia de conocimientos y la capacidad de actuar eficazmente en contextos reales. En este escenario, enfoques como el *Project-Based Learning* (PBL) y el *Experiential Learning* han cobrado una relevancia significativa, al ofrecer marcos pedagógicos que combinan la resolución de problemas reales con el desarrollo de competencias transversales esenciales para la empleabilidad.

En los últimos años, diversos estudios han demostrado la eficacia de estas metodologías activas en contextos formativos muy diversos. El PBL ha mostrado un impacto positivo en la motivación y en el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico o la colaboración (Premjith y Premjith, 2021; Kim et al., 2024). El aprendizaje experiencial, por su parte, ha sido ampliamente estudiado en educación superior, especialmente en disciplinas como la ingeniería, la enfermería o la gestión, donde se ha evidenciado su capacidad para

promover aprendizajes significativos, duraderos y transferibles (Kayes y Kayes, 2021; Desai et al., 2018). Sin embargo, gran parte de la literatura disponible se concentra en entornos técnicos o clínicos, con escasa representación de áreas como la comunicación, el marketing o la publicidad, a pesar de que estas disciplinas requieren un alto grado de integración entre teoría y práctica, creatividad, flexibilidad cognitiva y adaptabilidad al cambio.

Este desajuste entre el potencial del modelo y su aplicación efectiva en determinadas áreas del conocimiento plantea una laguna relevante en el campo de la innovación docente. Pese al reconocimiento generalizado de los beneficios del aprendizaje experiencial, todavía se conoce poco sobre sus efectos en disciplinas orientadas al entorno digital y creativo, especialmente cuando estas experiencias se articulan a través de retos empresariales reales dentro del currículo universitario. Esta falta de evidencia limita la capacidad de las instituciones para diseñar estrategias pedagógicas ajustadas a los requerimientos actuales del mercado y dificulta la formulación de políticas educativas informadas sobre innovación y empleabilidad. En este sentido, resulta pertinente problematizar la desconexión persistente entre universidad y entorno profesional en carreras como la de Publicidad y Relaciones Públicas, donde la formación práctica no siempre responde a las dinámicas y exigencias del sector.

El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto pedagógico de un proyecto final de asignatura diseñado bajo los principios del aprendizaje basado en proyectos y del aprendizaje experiencial, desarrollado en colaboración con una empresa del sector cosmético. La investigación se centra en una experiencia formativa desarrollada en el marco de la asignatura Marketing Digital, en la que los estudiantes fueron desafiados a diseñar y defender una campaña publicitaria real, aplicando conocimientos teóricos a un caso concreto con restricciones presupuestarias y objetivos comunicacionales definidos. La finalidad de este estudio es doble: por un lado, comprender cómo estas metodologías inciden en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de competencias clave; por otro, aportar evidencia empírica sobre su viabilidad y relevancia en áreas de conocimiento tradicionalmente alejadas de las metodologías experienciales.

En función de este objetivo general, el estudio plantea las siguientes preguntas de investigación:

- PI1: ¿Cómo afecta la implementación de un proyecto experiencial a la motivación y al rendimiento académico de los estudiantes de marketing digital?
- PI2: ¿Qué tipo de competencias se desarrollan o fortalecen a través de esta experiencia?
- PI3: ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre la aplicabilidad de lo aprendido en contextos profesionales reales?

La originalidad de esta investigación reside en la aplicación integrada de los modelos de PBL y aprendizaje experiencial en una disciplina del ámbito comunicacional y creativo, utilizando un reto empresarial real como eje metodológico. Este enfoque no solo permite llenar un vacío en la literatura existente, sino que también ofrece un modelo replicable y adaptable a otros contextos curriculares y profesionales. La articulación entre universidad y empresa, junto con la evaluación externa por parte de profesionales del sector, confiere a la experiencia un carácter de autenticidad formativa que potencia su valor pedagógico.

Entre las principales contribuciones de este estudio destacan la validación de una metodología docente innovadora en un área aún poco explorada desde este enfoque, la demostración de su impacto positivo en la motivación y el aprendizaje significativo del alumnado, y la generación de un marco aplicable para futuras colaboraciones universidad-empresa en el ámbito de la educación superior. Esta investigación no solo contribuye al avance del conocimiento en innovación educativa, sino que también ofrece herramientas concretas para repensar la docencia universitaria desde una perspectiva más comprometida con la empleabilidad, la creatividad y la conexión con la realidad profesional.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con esta investigación son los siguientes:

- Analizar el impacto del aprendizaje basado en proyectos (*Project-Based Learning*) y del aprendizaje experiencial (*Experiential Learning*) en el desarrollo de competencias técnicas y transversales en estudiantes universitarios de marketing digital.
- Evaluar el efecto de un reto profesional real en la motivación, implicación académica y rendimiento del alumnado en el contexto de una asignatura de educación superior.
- Explorar la viabilidad pedagógica de integrar a la empresa en el proceso formativo universitario mediante dinámicas de colaboración activa y evaluación externa.
- Identificar qué competencias comunicativas, estratégicas y creativas se fortalecen a través de metodologías activas en el entorno específico del marketing digital.
- Contribuir a la innovación docente en el ámbito universitario, proponiendo un modelo replicable que favorezca la conexión entre saber académico y práctica profesional.
- Proporcionar evidencia empírica que justifique la incorporación sistemática de metodologías experienciales en asignaturas orientadas a la empleabilidad y la transformación digital.

3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló durante un semestre académico y consistió en la implementación de un proyecto final basado en un reto empresarial real, en colaboración con la empresa Farlabo. El diseño metodológico responde a los parámetros de una investigación aplicada de carácter exploratorio, cuyo objetivo principal fue observar y analizar el impacto de una experiencia formativa basada en aprendizaje activo, contextualizado y colaborativo, tanto en términos de adquisición de competencias técnicas y transversales como de motivación y percepción de utilidad por parte del estudiantado.

El estudio se enmarca dentro de un paradigma interpretativo, que privilegia la comprensión de los fenómenos educativos desde la perspectiva

de los actores implicados. Se optó por una metodología cualitativa debido a la necesidad de captar la complejidad de los procesos formativos y de dar cuenta de la transformación experiencial vivida por los estudiantes. No obstante, con el fin de reforzar la consistencia empírica de los resultados, se incorporó una dimensión cuantitativa de carácter descriptivo mediante la aplicación de un cuestionario de satisfacción posterior a la finalización del proyecto.

La muestra estuvo compuesta por un total de 25 estudiantes matriculados en la asignatura de Marketing Digital, todos ellos pertenecientes a un mismo grupo clase de tercer curso del Grado en Inteligencia de los Negocios. La muestra es no probabilística e intencional, al centrarse en un grupo previamente definido por criterios académicos. Todos los participantes fueron informados del carácter formativo y evaluativo de la actividad, garantizando la confidencialidad de los datos recogidos y respetando los principios éticos de la investigación educativa.

El diseño del proyecto se articuló en tres fases principales: introducción del reto, desarrollo autónomo en grupos colaborativos, y presentación pública ante un jurado profesional externo. Esta secuencia responde a los principios metodológicos del aprendizaje basado en proyectos y del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, ya que permitió a los estudiantes enfrentarse a una situación real, reflexionar sobre ella, conceptualizar sus aprendizajes y aplicarlos activamente en una defensa pública. El proyecto incorporó una serie de entregables que abarcaban el análisis SEO/SEM, el diseño de contenidos en redes sociales, la selección estratégica de influencers, la planificación de medios y la elaboración de anuncios publicitarios en distintos formatos digitales.

Durante el desarrollo del proyecto, el rol del docente se configuró como el de facilitador, ofreciendo seguimiento y tutorías estratégicas a los distintos grupos, resolviendo dudas metodológicas, y guiando la coherencia entre las decisiones tomadas y los objetivos comunicativos del briefing proporcionado por la empresa colaboradora. La evaluación de las campañas se realizó en dos momentos diferenciados: en primer lugar, una memoria escrita profesional con justificación estratégica de todas las decisiones; en segundo lugar, una presentación oral de carácter

persuasivo ante un jurado integrado por dos representantes de la empresa Farlabo.

Con el objetivo de analizar la percepción del alumnado respecto a la experiencia vivida, se diseñó una encuesta de satisfacción que fue administrada al finalizar el proyecto. El cuestionario, de carácter anónimo y autoadministrado, incluyó tanto ítems cerrados como preguntas abiertas. Las preguntas cerradas fueron formuladas en escala Likert de cinco puntos (1 = muy en desacuerdo, 5 = muy de acuerdo) y exploraron variables tales como la motivación, la utilidad percibida, la adecuación del proyecto al mercado laboral, el desarrollo de competencias clave, y la satisfacción general con la metodología. Las preguntas abiertas buscaban captar valoraciones personales y sugerencias de mejora.

Los datos cuantitativos obtenidos a través de la encuesta fueron analizados utilizando técnicas estadísticas descriptivas, fundamentalmente frecuencias y medias aritméticas, con el fin de identificar tendencias generales en la percepción estudiantil. Los datos cualitativos, por su parte, fueron analizados mediante codificación temática abierta, siguiendo las fases de categorización y análisis de contenido propias de la investigación cualitativa.

La combinación de evidencia empírica directa (productos del proyecto), evaluación externa (jurado profesional), y percepción subjetiva del estudiantado (encuesta) permite argumentar con solidez tanto la validez pedagógica del enfoque como su potencial replicabilidad en contextos afines. Así, esta investigación no solo ofrece datos relevantes sobre la eficacia del modelo implementado, sino que también contribuye a fortalecer el diálogo entre universidad y empresa como eje de innovación educativa.

4. RESULTADOS

Desde una perspectiva cualitativa, se observaron indicadores consistentes de alto grado de implicación, motivación sostenida y apropiación del proceso por parte de los estudiantes. El hecho de trabajar con un briefing real proporcionado por una empresa externa, junto con la posibilidad de presentar sus propuestas ante profesionales del sector, generó una experiencia de aprendizaje con fuerte componente emocional,

altamente contextualizada y con un grado notable de realismo formativo. El compromiso de los alumnos se evidenció en la calidad y diversidad de las propuestas presentadas, en la preparación detallada de las memorias escritas y en el esfuerzo invertido en las presentaciones orales, muchas de las cuales superaron las expectativas establecidas en los criterios de evaluación iniciales.

La fase de defensa ante profesionales permitió generar un entorno de evaluación auténtica que sirvió como catalizador de aprendizajes significativos. El feedback ofrecido por las representantes de la empresa colaboradora —una responsable de estrategia digital y una directora de recursos humanos— no solo proporcionó validación externa a las propuestas estudiantiles, sino que también visibilizó el potencial profesional de los participantes, contribuyendo al desarrollo de la autoeficacia y la confianza en sus capacidades. La selección de dos grupos ganadores, en función de la creatividad, coherencia estratégica y calidad argumentativa de sus campañas, constituyó un refuerzo motivacional que impactó positivamente en la valoración general de la experiencia.

En cuanto a los resultados de la encuesta de satisfacción ($n = 25$), los datos cuantitativos revelan una valoración ampliamente positiva del proyecto. En la dimensión motivacional, el 92,8% del alumnado se manifestó “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación “el proyecto me ha motivado a implicarme más en la asignatura”, mientras que el 90,4% expresó que “trabajar con una marca real aumentó mi interés por el marketing digital”. En relación con el aprendizaje percibido, el 88,1% consideró que “el proyecto me ha ayudado a integrar los conocimientos teóricos en una situación práctica”, y un 85,7% afirmó haber “desarrollado competencias clave para mi futura inserción laboral”. Estos datos son consistentes con los efectos atribuidos al aprendizaje experiencial en investigaciones previas, donde se destaca su impacto positivo en el compromiso, la autonomía y la percepción de utilidad del aprendizaje (Kayes & Kayes, 2021; Desai et al., 2018).

En la dimensión comunicativa y expresiva, el 95,2% del estudiantado valoró positivamente la oportunidad de presentar ante un jurado externo, señalando que esta experiencia “me permitió mejorar mi capacidad de síntesis, argumentación y comunicación oral en contextos

profesionales”. En cuanto a la percepción del rol docente, el 92,8% de los encuestados reconoció que “el profesorado actuó como guía y facilitador, apoyando el desarrollo de nuestro proyecto sin imponer soluciones cerradas”, lo que confirma la reconfiguración del rol docente en modelos pedagógicos activos, como propone la literatura sobre PBL (Haatainen & Aksela, 2021; Tareva, 2021).

Las respuestas abiertas del cuestionario también aportan evidencias significativas. Numerosos estudiantes expresaron que esta fue “la primera vez que sintieron que lo aprendido en clase tenía un uso real fuera del aula” y que “la presión de presentar ante profesionales les ayudó a exigirse mucho más a sí mismos”. Varios destacaron el aprendizaje emocional vinculado al error, la negociación y la toma de decisiones en grupo, elementos que raramente se abordan en la enseñanza convencional pero que fueron activados de forma natural por el diseño experiencial del proyecto. Además, se identificó un interés explícito por repetir este tipo de actividades en otras asignaturas, lo que apunta hacia una valoración generalizada del modelo como formativo y deseable.

En términos de resultados académicos, los grupos que obtuvieron las mejores calificaciones en el proyecto también coincidieron, en la mayoría de los casos, con los estudiantes que presentaron mejoras en las evaluaciones escritas del resto de la asignatura. Si bien este hallazgo no puede interpretarse como causal, sí permite formular la hipótesis de que la activación emocional y cognitiva generada por el proyecto tiene un efecto beneficioso en el desempeño académico general, en línea con estudios que vinculan el aprendizaje experiencial con procesos de transferencia del conocimiento y aprendizaje profundo (Amrein & Null, 2023; Benander, 2009).

5. DISCUSIÓN

5.1. IMPLICACIONES TEÓRICAS

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten establecer un diálogo crítico con los marcos teóricos del *Project-Based Learning* y del *Experiential Learning*, no solo confirmando varios de sus

postulados fundamentales, sino también matizando algunas de sus limitaciones y proponiendo una contribución teórica específica en el ámbito de las disciplinas comunicacionales y creativas. En particular, los hallazgos permiten responder de forma precisa a las dos preguntas de investigación formuladas: en primer lugar, se constata que la implementación de un proyecto experiencial basado en un reto real impacta positivamente en la motivación y en el rendimiento académico del alumnado de marketing digital; en segundo lugar, se observa que la experiencia favorece el desarrollo de competencias clave no solo técnicas, sino también estratégicas, comunicativas y actitudinales, que son transferibles a contextos profesionales reales.

La mejora del rendimiento académico y el incremento de la motivación observados en los estudiantes confirman una de las premisas centrales del enfoque experiencial, en tanto que el aprendizaje significativo se ve favorecido cuando el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento a partir de situaciones concretas, emocionalmente implicantes y orientadas a la acción (Kolb, 1984; Dewey, 1938). En este sentido, los resultados corroboran las aportaciones de la literatura que ha destacado el efecto motivacional del aprendizaje experiencial en contextos técnicos (Desai et al., 2018; Viswambaran y Shafeek, 2019), ampliando ahora esa validez al campo del marketing digital universitario. La incorporación de una tarea auténtica —definir y defender una campaña real ante profesionales del sector— genera un entorno de aprendizaje que moviliza de forma simultánea competencias cognitivas, afectivas y sociales, promoviendo una implicación profunda del alumnado. Este efecto de activación integral del sujeto aprendiz ha sido documentado en otros contextos, pero no había sido claramente explorado en áreas como la publicidad o la gestión de marcas.

Asimismo, los datos relativos al desarrollo de competencias confirman las hipótesis de la teoría experiencial respecto al ciclo de aprendizaje propuesto por Kolb, que contempla la transición desde la experiencia concreta hacia la reflexión, la abstracción conceptual y la experimentación activa. Los estudiantes involucrados en este estudio no solo participaron de forma activa en la fase inicial de contacto con el briefing empresarial, sino que mostraron una capacidad significativa para

reflexionar sobre sus decisiones, conceptualizarlas críticamente y transferirlas a una situación comunicativa exigente, como fue la presentación ante el jurado externo. Este proceso no solo valida la secuencia experiencial, sino que permite observar con claridad la articulación entre aprendizaje individual, socialización del conocimiento y validación externa, elementos que no siempre han sido suficientemente destacados en los modelos clásicos (Kayes y Kayes, 2021; Illeris, 2007).

La contribución teórica principal de esta investigación radica, por tanto, en la expansión del marco de aplicación del *Experiential Learning* y del *Project-Based Learning* a contextos académicos habitualmente alejados de estas metodologías, como es el caso de las ciencias sociales aplicadas al entorno digital. Frente a una literatura predominantemente centrada en la ingeniería, la educación técnica o los entornos clínicos (Filcik et al., 2012; McCue, 1976), este estudio proporciona evidencia empírica de que los fundamentos del aprendizaje experiencial son igualmente aplicables y transformadores en disciplinas donde la creatividad, la comunicación estratégica y la adaptación a un entorno mediático en constante cambio resultan esenciales. Esta apertura teórica no solo enriquece la comprensión del fenómeno, sino que también obliga a reformular los marcos metodológicos clásicos para adaptarlos a contextos donde la experiencia no se produce en laboratorios ni talleres, sino en simulaciones de entornos corporativos, interacciones con profesionales reales y retos comunicacionales en tiempo real.

De este modo, la investigación desafía parcialmente algunas asunciones implícitas en los modelos canónicos del PBL, que a menudo presuponen un escenario controlado, estructurado y progresivamente complejo. Lo observado en este caso indica que la incorporación de elementos impredecibles —como el juicio profesional externo o la presión de presentar ante un cliente real— no solo no debilita la experiencia de aprendizaje, sino que potencia su impacto formativo, al introducir una variable de autenticidad que no siempre está contemplada en las taxonomías pedagógicas tradicionales. Este hallazgo tiene implicaciones relevantes para el diseño didáctico, ya que sugiere que la complejidad no debe entenderse únicamente en términos de contenido, sino también de contexto, responsabilidad y exposición pública.

Finalmente, el presente estudio aporta un marco replicable para la integración de prácticas experienciales en asignaturas universitarias con orientación profesional, en coherencia con los marcos de competencias europeas, que insisten en la importancia de vincular el aprendizaje académico con contextos reales, interdisciplinarios y orientados a la acción. Al hacerlo, no solo se refuerzan los principios teóricos que sustentan el aprendizaje activo, sino que se avanza hacia una redefinición de lo que significa “formar para la práctica” en entornos académicos donde la profesionalización no puede desligarse de la innovación metodológica. En este sentido, el artículo introduce una perspectiva teórica renovada que posiciona el aprendizaje experiencial como un eje estructurante para el rediseño de la docencia universitaria en la era digital.

5.2. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones directas y tangibles para el entorno empresarial, especialmente en un contexto donde la necesidad de captar, desarrollar y fidelizar talento joven se ha vuelto un eje estratégico para la competitividad de las organizaciones. La evidencia generada a partir de esta experiencia docente revela un potencial claro para transformar la relación entre universidad y empresa, situando a las compañías no solo como receptoras de perfiles profesionales formados, sino como agentes activos en los procesos de aprendizaje. Esta implicación es especialmente relevante para perfiles directivos de recursos humanos, responsables de employer branding, líderes de innovación y departamentos de marketing que buscan integrar nuevas generaciones en sus estructuras organizativas.

Uno de los hallazgos más significativos de este estudio es la constatación de que los estudiantes expuestos a metodologías experienciales basadas en retos reales muestran un desarrollo temprano de competencias que tradicionalmente las empresas han identificado como deficitarias en los recién graduados. Habilidades como la toma de decisiones bajo presión, la comunicación efectiva en entornos profesionales, la creatividad orientada a objetivos y la capacidad de trabajo en equipo en contextos de incertidumbre, aparecen aquí no como conceptos abstractos, sino como capacidades entrenadas en escenarios formativos con una

fidelidad operativa muy próxima a la realidad laboral. Desde esta perspectiva, las empresas pueden encontrar en estos modelos una oportunidad para reducir los costes de onboarding, acelerar la curva de adaptación de los nuevos empleados y asegurar una mayor adecuación entre las demandas del puesto y las competencias reales del candidato.

El impacto para los responsables de recursos humanos es inmediato. Esta investigación permite identificar nuevas formas de colaboración con las universidades que van más allá de las prácticas curriculares o las ferias de empleo. Integrar a la empresa en el propio diseño pedagógico, a través de la formulación de retos, la participación en el proceso evaluativo o el contacto temprano con el alumnado, posiciona a la organización como actor formativo, mejora su percepción de marca empleadora y genera una cantera más alineada con su cultura y sus necesidades estratégicas. Las iniciativas de talento joven pueden beneficiarse enormemente de este modelo, al poder identificar de forma temprana a estudiantes con alto potencial, observando sus capacidades no en simulaciones ficticias, sino en tareas auténticas evaluadas en condiciones similares a las que enfrentarán en un entorno corporativo.

Asimismo, los departamentos de marketing y comunicación corporativa pueden aprovechar este tipo de experiencias como laboratorios externos para testear nuevas estrategias, analizar enfoques comunicativos emergentes y observar cómo las nuevas generaciones reinterpretan valores, mensajes o productos. En un contexto en el que conectar con la Generación Z constituye uno de los grandes desafíos del sector, contar con equipos de estudiantes que trabajen en campañas orientadas a este público, y que pertenecen a él, puede proporcionar insights de alto valor que serían difíciles de obtener por vías tradicionales. Más aún, la evaluación externa de las campañas por parte de la propia empresa ofrece un doble beneficio: permite detectar perfiles creativos con alta capacidad de adaptación, al tiempo que permite contrastar las propias estrategias corporativas con la mirada crítica e innovadora de los jóvenes.

En términos de gestión del conocimiento, esta investigación ofrece a las organizaciones una metodología para la formación continua de sus propios equipos, especialmente en aquellos perfiles que requieren actualización constante, como responsables de transformación digital,

estrategia de marca o innovación de producto. El modelo experiencial puede ser adaptado internamente como dispositivo de formación corporativa, replicando las fases del aprendizaje basado en la experiencia —vivencia concreta, reflexión, conceptualización y aplicación— para resolver problemas reales dentro de la organización. De este modo, los resultados de esta investigación no solo son útiles para captar talento, sino también para desarrollarlo y fidelizarlo, promoviendo culturas organizativas más ágiles, reflexivas y orientadas al aprendizaje.

Por tanto, el valor para la empresa no reside únicamente en colaborar con instituciones educativas por razones reputacionales o de responsabilidad social, sino en reconocer que este tipo de experiencias constituyen una fuente concreta de innovación, una herramienta de selección predictiva y un espacio de aprendizaje bidireccional. Esta investigación abre la posibilidad de reformular la forma en que las empresas interactúan con la universidad, pasando de una lógica pasiva de recepción de egresados a una lógica activa de coformación, alineada con las exigencias de un mercado en constante evolución.

6. CONCLUSIONES

El propósito de este estudio ha sido analizar el impacto formativo de un proyecto final de asignatura basado en los principios del *Project-Based Learning* y del *Experiential Learning*, aplicado en el contexto universitario de la asignatura de Marketing Digital. El objetivo principal ha sido comprender en qué medida esta experiencia, desarrollada en colaboración con una empresa real del sector cosmético, contribuye a mejorar la motivación del alumnado, el rendimiento académico y el desarrollo de competencias transferibles al entorno profesional. Esta investigación ha partido de una preocupación compartida en el ámbito educativo y empresarial: la necesidad de acortar la distancia entre la formación universitaria y las exigencias del mercado laboral contemporáneo.

Los resultados obtenidos permiten dar una respuesta clara y fundada a las preguntas de investigación planteadas. Por un lado, se ha evidenciado que la implementación de un proyecto experiencial impacta de forma positiva en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

La dimensión emocional y contextual de la tarea, así como la interacción con profesionales reales, han generado un entorno formativo altamente estimulante, que ha favorecido una implicación profunda del alumnado y una mejora observable en su desempeño general. Por otro lado, el estudio confirma que este tipo de experiencias promueve el desarrollo de competencias clave —como la creatividad, la toma de decisiones estratégicas, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo— que son altamente valoradas por las empresas y que, en muchos casos, no se desarrollan de forma significativa mediante metodologías tradicionales.

La originalidad de este trabajo radica en haber trasladado un modelo de aprendizaje típicamente aplicado en entornos técnicos a una disciplina del ámbito comunicacional, con un enfoque riguroso, evaluado externamente, y articulado en torno a un reto profesional auténtico. Esta investigación no solo aporta evidencia empírica en un área aún escasamente explorada, sino que propone un modelo replicable de colaboración universidad-empresa que permite mejorar la empleabilidad, reforzar la formación práctica y renovar el vínculo entre los saberes académicos y los contextos reales de aplicación. Al hacerlo, se contribuye de forma significativa al debate sobre la transformación metodológica en la educación superior, ofreciendo argumentos sólidos para avanzar hacia un paradigma más activo, experiencial y conectado con las demandas del siglo XXI.

7. REFERENCIAS

- Amrein, K., & Null, N. (2023). Empowering students through experiential learning experiences. *SACAD: Scholarly Activities*, 2023, Artículo 48. <https://doi.org/10.58809/uzhl3606>
- Benander, R. (2009). Experiential learning in the scholarship of teaching and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 36–41
- Desai, P., Bhandiwad, A., & Shettar, A. (2018). Impact of experiential learning on students' success in undergraduate engineering. En *2018 IEEE 18th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 46–50). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2018.00018>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Touchstone

- Filcik, A., Bosch, K., Pederson, S., & Haugen, N. (2012). The effects of project-based learning (PBL) approach on the achievement and efficacy of high school mathematics students: A longitudinal study investigating the effects of the PBL approach in mathematics education. En *11th Annual Celebration of Undergraduate Research and Creative Performance* (2012), Paper 199
- Haatainen, O., & Aksela, M. (2021). Project-based learning in integrated science education: Active teachers' perceptions and practices. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(1), 149–173. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1392>
- Illeris, K. (2007). What do we actually mean by experiential learning? *Human Resource Development Review*, 6(1), 84–95. <https://doi.org/10.1177/1534484306296828>
- Kayes, D., & Kayes, A. (2021). Experiential learning and education in management. In *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. Oxford University Press. <https://oxfordre.com/business/view/10.1093/acrefore/9780190224851.001.0001/acrefore-9780190224851-e-294>
- Kim, Y., Das, S., Shah, J., & Lim, L. (2024). Design of project-based learning (PBL) in civil engineering. *International Journal of Learning and Teaching*, 10(4), 539–543. <https://doi.org/10.18178/ijlt.10.4.539-543>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall
- McCue, A. (1976). Experiential learning in the classroom. *Nursing Papers: Perspectives en Nursing*, 8(1), 9–14
- Premjith, P., & Preetha, P. S. (2021). Skill development of students through project-based learning (PBL). *International Journal of Engineering Development and Research*, 9(1), 131–134
- Tareva, N. (2021). Project-based education in primary school – Current issues. *Education and Technologies Journal*, 12(2), Artículo 21–86. <https://doi.org/10.26883/2010.212.3673>
- Viswambaran, V., & Shafeek, S. (2019). Project-based learning (PBL) approach for improving the student engagement in vocational education: An investigation on students' learning experiences & achievements. In *2019 Advances in Science and Engineering Technology International Conferences (ASET)* (pp. 1–8). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICASET.2019.8714463>

EL USO DE APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE EN CONTABILIDAD DE GESTIÓN

JOSÉ LUIS FRANCO MIGUEL

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

INÉS GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

La integración de la tecnología en el aula es un proceso que busca incorporar sistemas y tecnologías avanzadas de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En las últimas décadas esta práctica ha cobrado gran relevancia y, en especial, debido a la pandemia de la COVID-19, este proceso se ha acelerado debido a que muchas instituciones educativas tuvieron que adoptar la enseñanza a distancia.

Sin embargo, aunque los beneficios son evidentes, la implementación efectiva de las TIC en la educación superior también plantea una serie de desafíos, además, la integración exitosa de las tecnologías en las universidades requiere de una adaptación de los métodos de enseñanza y el desarrollo de habilidades pedagógicas por parte de los docentes (Sánchez, 2023). Así, y de acuerdo con (García-Peñalvo, 2021) la aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) a la educación tiene mucho que ofrecer para avanzar hacia una disrupción digital del sistema educativo, que se percibe cercana en el contexto más amplio de la transformación digital de las instituciones educativas y de la sociedad. Según Duan et al. (2019) la IA es la capacidad de una máquina a través de adquirir conocimientos a través de la experiencia, lo que se conoce con machine learning.

En este contexto, surge ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer), un impresionante bot conversacional diseñado para dar respuestas

precisas y completas a las consultas de los usuarios buscando en diferentes bases de datos y generando textos de alta calidad en base a diferentes perfiles profesionales y académicos (Horton et al., 2023). Según Crawford (2021) tanto ChatGPT como el resto de herramientas de IA se han ido configurando como una especie de infraestructuras de poder, en lugar de un mero conjunto de herramientas tecnológicas. Para Roose (2022) ChatGPT es el mejor chatbot de IA lanzado al público en general y, su número de usuarios crece de manera exponencial. Pero el impacto de ChatGPT en la enseñanza puede tener connotaciones positivas o negativas en base a la disciplina de estudio y de su utilización ética. Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023) señalan que, el uso exhaustivo y generalizado de las aplicaciones de IA lleva a la necesidad de plantearse una IA-ética.

Por ello, este proceso de introducción de tecnología en la docencia ha venido auspiciado por instituciones supranacionales, como la UNESCO y la Unión Europea, que han desarrollado sendos informes sobre el uso de ChatGPT en la educación superior (con diferentes escenarios en los que se garantiza el uso seguro de la herramienta informática) y un libro blanco sobre IA en el ámbito europeo, tratando de auspiciar la combinación de excelencia y garantías. (Sabzalieva y Valentini, 2023; Comisión Europea, 2020).

No cabe duda que, en un futuro próximo, la utilización de herramientas de IA en la docencia universitaria se va a generalizar, ya que estas herramientas también se han incorporado en la actividad empresarial, y conocer su uso se está convirtiendo en una habilidad necesaria para poder desempeñar exitosamente una actividad laboral, pero siempre sin olvidar el enfoque ético en la utilización de estas herramientas.

Se pretende que los alumnos aprendan a utilizar esta tecnología, encontrar los límites de las herramientas de IA, descubrir las contradicciones a las que pueden llegar, repensar las funciones de la misma e incluso llegar a desfuncionalizar la herramienta (Groys, 2016). Además, concienciar y advertir de uno de los principales problemas en lo relativo a la privacidad de los datos en el uso de herramientas de IA: la obligatoriedad de no proporcionar información personal ni confidencial, al menos en el uso académico y profesional de las herramientas, ya que esto podría afectar a su seguridad y reputación (Viñas, 2023).

En nuestro caso objeto de estudio, el caso de una universidad online, como es la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), se está incorporando la IA como una herramienta de gran potencial y prometedora llena de posibilidades educativas. En el caso específico de la docencia relacionada con la contabilidad de gestión en la asignatura “Planificación y Control de Gestión” del Máster Universitario en Dirección y Gestión Financiera, hasta ahora estaba constituida con: 1) clases magistrales y 2) actividades según el método del caso, pero actualmente, se está llevando a cabo un proyecto de innovación docente incorporando la IA en la resolución del caso práctico utilizando ChatGPT, fundamentalmente por el aval de la UNESCO y la UE, así como por experiencias piloto previas documentadas en docencia universitaria.

Una de las ventajas para la incorporación de la IA en el planteamiento de las titulaciones de postgrado de la Facultad de Economía y Empresa en la UNIR es que hay un inicio de titulación en el mes de octubre, y otra convocatoria que comienza la titulación en el mes de abril, por lo que se inician dos promociones de cada título por curso académico. Esto tiene su reflejo en la posibilidad de ir introduciendo cambios y mejoras en la innovación docente con una mayor flexibilidad que en otras universidades, en las que únicamente se inicia una promoción por curso académico.

En el siguiente apartado se especifican los objetivos generales y específicos de la innovación docente. A continuación, se detalla la metodología utilizada en el estudio para, posteriormente detallar los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados, evidenciando la percepción de los estudiantes sobre el uso de ChatGPT en su actividad del método de caso durante el curso.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende es ampliar las habilidades de los alumnos en herramientas de IA, específicamente, en el uso ético y adecuado de ChatGPT en el ámbito universitario.

Un objetivo transversal de la titulación a lo largo de todo el proceso es el desarrollo e incremento de competencias digitales de los alumnos.

En ocasiones esas competencias ya se encuentran adquiridas por los alumnos por su propio rango de edad y ámbito socioeconómico, pero no se ha producido la aplicación de las mismas al ámbito académico y profesional, con los requisitos que conlleva. Por este motivo, y con el fin de facilitar ese proceso de transición se ha optado por ChatGPT, debido a que los alumnos ya están familiarizados con la herramienta.

Más concretamente, pretende mejorar las siguientes habilidades de los alumnos:

- Habilidades analíticas y estratégicas: aprender a discernir de forma crítica aquellos resultados que aportan valor de aquellos que no son relevantes para el análisis de la situación planteada.
- Habilidades relacionadas con la toma de decisiones: aprender a analizar entre las diferentes posibilidades de decisión sugeridas por ChatGPT los posibles resultados de las distintas alternativas de decisión propuestas.
- Habilidades competitivas: preparar a los alumnos a afrontar desafíos y problemas basados en situaciones reales que suceden diariamente en el mundo empresarial a través del uso de herramientas de IA que se han incorporado recientemente a la gestión empresarial.

3. METODOLOGÍA

El proyecto de innovación docente se ha iniciado en el curso 2024-2025. La muestra objetivo está compuesta por 350 estudiantes universitarios matriculados en la asignatura objeto de estudio “Planificación y Control de Gestión” del Máster Universitario en Dirección y Gestión Financiera.

Para la puesta en marcha del estudio se llevaron a cabo las siguientes fases:

Fase 1. En esta primera fase se analizaron las principales herramientas de IA que cumplían los requisitos anteriormente mencionados. Dentro del amplio catálogo de herramientas de IA surgidas recientemente, la elección de la herramienta a utilizar en el aula se seleccionó en base a diferentes requisitos:

Elegir una herramienta de amplia difusión y utilización en la vida personal de los alumnos, para evidenciar la versatilidad y polivalencia de la herramienta también en el ámbito académico y profesional.

- Carácter gratuito de la herramienta, evitando el pago de licencias por el uso.
- Utilizar previamente de la herramienta en instituciones supranacionales.
- Estar avalada por la comunidad docente y científica en el uso de la herramienta en la docencia de postgrado universitario.

En base a dichos requisitos, se decidió la utilización de ChatGPT, fundamentalmente por el aval de la UNESCO y la UE, así como por experiencias piloto previas documentadas en docencia universitaria. Otro motivo fundamental en la elección de ChatGPT como herramienta, ha sido principalmente su amplia difusión social y conocimiento por parte de los estudiantes. Esto permite incorporar la herramienta de forma sencilla en la metodología docente, a la vez que cumple el objetivo de transmitir a los estudiantes el potencial de este tipo herramientas en el uso cotidiano, tanto el ámbito docente como en el profesional.

Fase 2. Se diseña una formación previa a todos los docentes involucrados sobre IA en general, y sobre la herramienta ChatGPT, en particular. El objetivo específico de la formación ha sido la capacitación de los docentes en la integración efectiva del ChatGPT en las actividades académicas, promoviendo el diseño de las actividades y casos prácticos de forma que los alumnos se habitúen al uso de las herramientas de forma adecuada y crítica, consiguiendo que el aprendizaje sea más participativo, reflexivo y enriquecedor. Dado que los alumnos ya están familiarizados con el uso de ChatGPT, es importante que el diseño de los casos prácticos se haga de manera rigurosa para un buen uso y con pensamiento crítico de las herramientas de IA. Es importante destacar que, en dicha titulación todas las asignaturas constan de tres actividades - método del caso- a resolver de manera grupal. Para este estudio se ha seleccionado uno de los tres casos basados en situaciones reales y se ha introducido el uso de ChatGPT.

El uso de ChatGPT se realiza como un recurso más, a modo de buscador o base de datos en la que rastrear información. Se pretende transmitir que se trata de un asistente o ayuda en el proceso de redacción y elaboración de un caso práctico. En todas las preguntas se pide a los alumnos que utilicen su pensamiento crítico para evaluar los resultados proporcionados por ChatGPT, resaltando tanto sus ventajas como sus inconvenientes. Es importante hacer entender a los alumnos que ChatGPT es una herramienta que forma parte de la metodología de trabajo, pero que no es la encargada de la resolución del caso planteado. Para ello, es necesario siempre dejar trazabilidad y evidencia de la interacción con la herramienta, siendo necesario documentar mediante capturas de pantalla sujetas a evaluación tanto los diferentes prompts utilizados como las respuestas originales enviadas por ChatGPT. Es fundamental que haya una variedad de prompts de interacción para que se pueda lograr la detección de posibles sesgos en las respuestas recibidas por la herramienta.

Fase 3. Se programan 2 talleres desde la dirección del título destinados a la formación específica de los alumnos, abordando técnicas sobre cómo preguntar eficientemente a la herramienta mediante prompts, y a cómo estructurar las respuestas en formato resumen ejecutivo, principalmente.

- En el primer taller, impartido al comienzo de la asignatura, el contenido versa sobre la investigación y análisis de casos, conteniendo una introducción a la IA generativa, métodos de interrogación a ChatGPT a través de distintos prompts y cómo aplicar una metodología concreta apoyados en la herramienta.
- En el segundo taller, impartido en la tercera semana de docencia de la asignatura, el contenido trata de perfeccionar las habilidades de los alumnos en el proceso de creación de resúmenes ejecutivos a incluir en la resolución de los casos prácticos. Se abordan aspectos como estilos de redacción y mejora de textos, comparativa de escenarios que ayude a la toma de decisiones, creación de conclusiones y presentación de resultados de forma gráfica o esquemática.

Fase 4. Durante las sesiones de presentación y de trabajo previo al caso con IA, los alumnos trabajan en clase con ChatGPT, de esta manera el docente verifica que los alumnos han asimilado el conocimiento necesario para su uso en la resolución del caso y van a ser capaces de complementar análisis con diferentes perspectivas, tomar decisiones informadas y bien fundamentadas, así como fomentar la discusión en la toma de decisiones en equipo. En particular, el docente verifica que los alumnos han adquirido las competencias mínimas para poder conversar con la IA generativa de forma eficiente, que pueden realizar un análisis directivo básico de la información generada por la herramienta y que pueden sintetizar los aspectos estratégicos proporcionados por la herramienta a través de un resumen ejecutivo.

Fase 5. Posteriormente, durante un periodo de 2 semanas, los alumnos trabajan en equipo de forma autónoma pudiendo recurrir a través de un foro online a la ayuda del docente en caso de dudas o problemas. Al finalizar ese periodo de 2 semanas, se realiza la entrega del caso práctico a través de la plataforma informática, y en la siguiente clase programada se procede a resolución del caso práctico, fomentando la participación activa de los alumnos en dicha resolución.

En el entregable que tienen que realizar los alumnos por equipos, es necesario incluir como mínimo la siguiente información:

- Índice de contenidos.
- Explicación detallada del uso de la herramienta ChatGPT, con indicación expresa de las incidencias encontradas durante dicho uso.
- Resumen ejecutivo directivo, incluyendo explicación breve sobre la decisión final tomada y los motivos de la misma y del descarte de otras alternativas de solución.
- Anexos. En los mismos habrá como mínimo un anexo con la bibliografía utilizada, y otro anexo que contenga las evidencias del uso realizado de la herramienta ChatGPT, que además debe haber sido utilizada por todos los miembros del equipo.

Dentro de la rúbrica de evaluación de cada caso práctico, se decide otorgar una puntuación más elevada a la explicación del uso de la herramienta ChatGPT, ya que es el objetivo principal de la actividad. Se pide que los alumnos respondan acerca de la estrategia que han articulado para interrogar a ChatGPT mediante diferentes prompts, que hagan una reflexión crítica acerca de la pertinencia y relevancia de la información que han obtenido de la herramienta para resolver adecuadamente las preguntas planteadas y, por último, evidencias de los prompts de interrogación y la información generada por ChatGPT a través de capturas de pantalla. Estas capturas de pantalla deben hacerse por todos los miembros del equipo, de forma que el docente se asegure que todos los alumnos han realizado el proceso de interacción con ChatGPT de forma adecuada, cubriendo las competencias mínimas requeridas.

Finalmente, una vez calificado el caso práctico, los alumnos reciben en la plataforma tanto la calificación final que han recibido en el caso como el desglose de la misma por cada uno de los apartados de la rúbrica, junto con un breve comentario por parte del docente en el que se hacen recomendaciones de mejora para futuras actividades o para la práctica profesional.

4. RESULTADOS

Los resultados de la implementación de esta innovación docente en la resolución de casos prácticos son todavía preliminares al haberse podido medir, únicamente, la satisfacción y competencias del alumnado durante el primer cuatrimestre del curso 2024-2025.

Sin embargo, estos resultados iniciales han mostrado un incremento en la satisfacción de los alumnos que se ha reflejado positivamente en las encuestas de satisfacción, y en concreto, en el indicador de satisfacción de la asignatura y en la utilización de herramientas de IA en la resolución de casos. Además, la encuesta también evidencia un incremento en el indicador sobre la percepción de los estudiantes en la adquisición de competencias, que se está evidenciando en otras asignaturas en el segundo cuatrimestre, así como en el proceso de redacción del Trabajo Fin de Master (TFM).

En el segundo cuatrimestre del curso 2024-2025 se está continuando el proceso de implementación de herramientas de IA en diferentes asignaturas de la titulación. Asimismo, en el caso evaluado, se ha mejorado modificando determinadas preguntas para fomentar el pensamiento crítico por parte de los estudiantes y la exigencia de completar la información generada por la IA con otras fuentes adicionales.

En el proceso de evaluación del caso práctico, se ha evidenciado que los alumnos le han otorgado una mayor importancia a la interacción con la herramienta ChatGPT que a la redacción del resumen ejecutivo y a la argumentación de la decisión final. Sí ha habido un resultado muy bueno en la evaluación de la explicación del uso de la herramienta, donde los alumnos han demostrado que la traslación al ámbito académico del uso de ChatGPT es exitosa y ha sido realizada sin problemas por parte de los distintos equipos. Con una adecuada formación en la forma de elaborar los diferentes prompts los alumnos no encuentran dificultades en la interacción profesional y académica con la herramienta de IA, como se refleja en los resultados de evaluación obtenidos por los alumnos una vez corregidos los casos prácticos.

Entre los principales resultados de las encuestas realizadas sobre la introducción de esta metodología basada en uso de IA, los alumnos han reportado y comentado sus experiencias, tanto positivas como negativas, en el uso académico de la herramienta ChatGPT. Un 31,8% de los alumnos afirmó que nunca había utilizado ChatGPT en el ámbito académico, y un 49,4% que únicamente lo había utilizado esporádicamente con fines educativos, especialmente en el proceso de resolución de alguna duda puntual. Esto indica que no están familiarizados con el uso profesional de la herramienta, aunque sí la utilizan de forma habitual en otros contextos. El uso constante y frecuente por los alumnos en su día a día académico es todavía reducido. Esto se relaciona con las características de la titulación, ya que en grado el uso es mayor que en postgrado.

Entre las percepciones negativas que comentan los estudiantes, se encuentran fallos en la información generada por la herramienta, especialmente en la toma de decisiones entre varias opciones y en la comprensión de prompts de cierta dificultad. Los estudiantes adquieren conciencia y son

conscientes de las limitaciones y fallos de ChatGPT, y que la confianza en la herramienta no puede ser absoluta. Especialmente en el caso de toma de decisiones entre varias opciones, se comenta la limitación que tiene la herramienta para evaluar el contexto de entrada, así como en los casos en que la respuesta debe considerar aspectos sutiles o información que no se ha proporcionado expresamente en el prompt de entrada. Los estudiantes perciben como especialmente poco fiable la información generada cuando es necesario utilizar cuestiones interpretativas.

En el momento actual, en el que solo hay datos cerrados sobre satisfacción y mejora docente sobre un cuatrimestre, los resultados pueden calificarse únicamente como preliminares. Los mismos muestran un incremento del indicador de satisfacción de la asignatura del 9,5%, sin que haya habido más cambios reseñables en la misma respecto a cuatrimestres anteriores. Asimismo, las encuestas de satisfacción docente muestran un incremento de la nota media otorgada a la asignatura de 0,6 puntos, desde el 9,1 al 9,7, lo que evidencia una muy elevada satisfacción de los alumnos con el desarrollo de la asignatura, su claustro docente, contenidos y experiencia de aprendizaje.

Adicionalmente a estas encuestas y mediciones de carácter oficial, se ha realizado una encuesta anónima con un carácter menos formal desde el claustro de profesores de la asignatura, en el que el número de preguntas es más reducido, pero se ha abierto la posibilidad de introducir comentarios por parte de los alumnos. En dicha encuesta, destinada exclusivamente a medir la satisfacción y resultados del caso práctico realizado con herramientas de IA, los resultados han evidenciado la satisfacción de los alumnos con la interacción real con herramientas informáticas y la aplicabilidad de herramientas utilizadas en la vida personal en el ámbito académico y profesional. Es relevante que en sus comentarios los alumnos destacan como elemento positivo de aprendizaje el haber tomado conciencia de las limitaciones de ChatGPT a la hora de proporcionar información veraz, que no se habían planteado en el uso personal de la herramienta. El fomento de la competencia de análisis crítico ha sido fundamental para el logro de una satisfacción tan elevada por parte de los alumnos.

5. DISCUSIÓN

La importancia que ha adquirido el ChatGPT en el mundo académico universitario en la actualidad es muy trascendente (Aguilar et. al, 2023). La utilidad de ChatGPT en la educación resalta la eficiencia en la búsqueda de información, de manera rápida y sencilla a una amplia gama de información (Zhu et al., 2023). Así, los resultados obtenidos hasta el momento son altamente prometedores, tal y como se refleja en los niveles de satisfacción de los alumnos con las actividades y casos prácticos que han incluido el uso de ChatGPT como herramienta de apoyo para la resolución del caso. Además, ha incrementado de forma significativa la asistencia al aula virtual en directo, tanto a la sesión de presentación, como a la sesión de resolución de las actividades, así como la participación de los alumnos en ambas sesiones.

Sin embargo, también hay ciertas limitaciones, dado que puede no proporcionar información precisa o confiable en todo momento, por lo que siempre se debe verificar la información a partir de fuentes confiables y, debe utilizarse para mejorar las habilidades de aprendizaje y el pensamiento crítico (Gil-Vera, 2024). Por este motivo, la sesión de resolución del caso práctico se ha centrado en resaltar la aplicación del pensamiento crítico de los alumnos, para que detecten las posibles inconsistencias de las respuestas proporcionadas por la herramienta. Así, se han aplicado distintos principios para evaluar el pensamiento crítico, entre los que destacan los siguientes:

- Verificación: se persigue que los alumnos identifiquen y enumeren las principales propuestas de hechos y conceptos que el texto generado por ChatGPT ha realizado. Una vez enumeradas, deben analizar si en base a los conocimientos adquiridos en el aula previamente dichas propuestas son razonables o deben ser eliminadas al ser una inconsistencia de la herramienta.
- Fundamentación: analizar críticamente en base tanto al conocimiento adquirido en el aula como a su conocimiento y madurez generales, si la información generada por ChatGPT es razonable o contiene inconsistencias significativas. Para ello

pueden indagar en diversas fuentes que les permitan contrastar los resultados de la herramienta.

- Profundización: dentro de las diferentes facetas que proporciona la respuesta generada por ChatGPT se pretende que los alumnos discriminen aquellas que tienen mayor importancia para la resolución del caso práctico respecto a aquellas que sean accesorias. En las relevantes, deben profundizar utilizando fuentes de información distintas a ChatGPT para completar la respuesta.

En la evaluación de los casos prácticos se ha establecido una rúbrica en la que se ha destacado en la calificación la interacción con la herramienta ChatGPT, tales como:

- Capacidad de interacción con ChatGPT a través de los diferentes *prompts* utilizados.
- Capacidad de verificación de la validez de la información proporcionada.
- Capacidad de añadir o completar la respuesta con recursos adicionales.

Finalmente, se califica la redacción final del informe, destacando la creatividad de los alumnos para redactar con originalidad en base a la información proporcionada por la herramienta.

Es necesario señalar en este epígrafe las posibles controversias e inconvenientes que conlleva la introducción de herramientas de IA generativa en el ámbito docente. El más relevante es el relativo a las consideraciones éticas y a la protección de la privacidad de los datos, que ha sido abordada mediante el fomento de la actitud crítica ante los resultados generados por ChatGPT. Dentro de los aspectos éticos, hay que reseñar la importancia de evitar sesgos en la generación de contenidos por las distintas herramientas de IA, ya que, si no son convenientemente supervisados y programados, pueden contribuir a la propagación de estereotipos y prejuicios, cuando deben contener y proporcionar información precisa y equitativa a los usuarios de las herramientas.

Autores como García y Sánchez (2023) afirman que la IA contribuye a mejorar la eficiencia de las tareas contables, mediante la reducción de errores humanos y la mejora de la eficiencia, liberando tiempo para que el profesional se centre en análisis más complejos y de mayor utilidad. Para Almeida et al (2023), la IA contribuye en el ámbito contable a la creación de nuevos perfiles profesionales que requieren habilidades avanzadas y diferenciadas para un análisis efectivo de los datos. También consideran que supone un desafío desde la perspectiva ética. Diversos autores, entre los que destacan Sánchez et al (2024) presentan contribuciones en la misma línea, remarcando las ventajas en cuanto a reducción de tiempo en ejecución de tareas rutinarias, pero con desafíos éticos relevantes, que deben ser considerados antes de la introducción masiva de la IA en la práctica contable empresarial.

Es evidente que tanto ChatGPT como el resto de herramientas de IA tienen un elevado potencial y pueden contribuir de forma decidida a la transformación del proceso educativo, pero siempre bajo una adecuada formación y supervisión docente. La labor docente en este proceso debe estar presidida por la contribución a la formación del pensamiento crítico en el desarrollo de competencias del alumnado, consiguiendo que analicen con rigor y actitud escéptica y crítica la información obtenida de las herramientas de IA generativa. Una adecuada estrategia y formación en el desarrollo de prompts para interrogar a las herramientas es clave para que el proceso de búsqueda de información mediante el uso de IA generativa sea exitoso y eficiente, y este proceso formativo, junto con la permanente actitud crítica a la hora de evaluar el contenido generado por la IA es clave para el aprovechamiento laboral y académico de ChatGPT y resto de herramientas de IA.

6. CONCLUSIONES

Es indudable que las herramientas de IA, entre las que se encuentra ChatGPT, están contribuyendo a un acelerado cambio de paradigma en el ámbito educativo. Se ha llegado a plantear la cuestión de cómo diferenciar si un trabajo ha sido realizado por una herramienta de IA o por un alumno, lo que ha generado -y todavía genera- un amplio debate en

la comunidad docente universitaria. Debido a esta incertidumbre, se está produciendo un cambio en la metodología de evaluación, incorporando por un lado de forma oficial en los programas el uso en el aula de herramientas de IA y obligando al análisis crítico de las mismas por otro lado.

Las conclusiones sobre la percepción de los alumnos del uso de ChatGPT en la resolución de casos prácticos se resumen en una mejora de la satisfacción con la asignatura, un incremento de la interacción y participación en el aula, una mejora de su capacidad crítica y cierta sorpresa por la integración en el ámbito educativo (percibido como formal por ellos) de una herramienta básica en su vida diaria personal y social. La percepción acerca del uso académico que han mostrado es que se trata de una herramienta útil, pero en actividades específicas y no con carácter general, no la ven como una herramienta de uso diario en el aula. No se ha detectado ningún problema de accesibilidad a la herramienta, como ya se preveía.

En el caso de la percepción por el profesorado, existe un consenso en el claustro docente de la titulación acerca del gran potencial que tienen estas herramientas y su aplicación a la enseñanza, especialmente en postgrado, donde la madurez del alumno es mayor. En un aspecto fundamental como es el uso ético y adecuado de estas herramientas de IA, se concluye que su uso puede ser positivo al formar en habilidades requeridas por el mundo empresarial, pero es necesario definir cuidadosamente el contexto y el propósito de su uso.

La conclusión final se resume en que la incorporación de herramientas de IA a la docencia universitaria evidencia un resultado satisfactorio, tanto en términos docentes, como de satisfacción del alumnado, que persigue repercutir positivamente en las posibilidades de inserción laboral de los alumnos.

Este proyecto docente seguirá realizándose en los próximos cuatrimestres, lo que permitirá evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, y comprender plenamente la utilidad del ChatGPT en diversos contextos.

7. REFERENCIAS

- Aguilar, O. G., Delgado-Delgado, F., Meza-Málaga, J., Turpo-Gebera, O., & Apaza, F. T. (2023). Predictores del desempeño académico mediante el uso del chatgpt en estudiantes universitarios. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 21(2), 411-421.
- Almeida-Blacio, J. H., Naranjo-Armijo, F. G., Maldonado-Pazmiño, H. O., & Rodríguez-Lara, A. D. (2024). Inteligencia artificial como mecanismo eficiente de la contabilidad. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(E3), 334–364. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE3/320>
- Comisión Europea (2020). Libro blanco sobre la inteligencia artificial: un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza. Obtenido de: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0065>
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Yale University Press.
- Duan, Y., Edwards, J. S., Dwivedi, Y. K. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data—evolution, challenges and research agenda. *International journal of information management*, 48, 63-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 31(74), 35-44. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- García Moreno, E., & Sanchez Balcázar, M. del C. (2023). Efectos de la aplicación de la inteligencia artificial en la contabilidad y la toma de decisiones. *Gestión*, 1(1). Recuperado a partir de <https://revistap.ejeutap.edu.co/index.php/Gestion/article/view/71>
- García-Peñalvo, F. J. (2021). Digital Transformation in the Universities: Implications of the COVID-19 Pandemic. *Education in the Knowledge Society*, 22, Article e25465. <https://doi.org/10.14201/eks.25465>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). The perception of Artificial Intelligence in educational contexts after the launch of ChatGPT: Disruption or Panic?.
- Gil-Vera, V. D. (2024). Uso de ChatGPT por estudiantes universitarios: un análisis relacional. *Formación universitaria*, 17(5), 129-138.
- Groys, B. (2016). *Arte en Flujo*. Caja Negra Editora.
- Horton, N. J., Chao, J., Palmer, P., Finzer, W. (2023). How learners produce data from text in classifying clickbait. *Teaching Statistics*, 1-11. <https://doi.org/10.1111/test.12339>

- Roose, K. (2022, December 5th). The Brilliance and Weirdness of ChatGPT. The New York Times. <http://bit.ly/3XcGlhI>
- Sabzalieva, E. y Valentini, A. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior. UNESCO
- Sánchez, O. V. G. (2023). Uso y percepción de ChatGPT en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 11(23), 98-107.
- Sánchez-Caguana, D. F., Philco-Reinozo, M. A., Salinas-Arroba, J. M., & Pico-Lescano, J. C. (2024). Impacto de la Inteligencia Artificial en la Precisión y Eficiencia de los Sistemas Contables Modernos. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 1-12.
- Viñas, M. (2023). ChatGPT en educación: ¿Prohibir o beneficiarse de esta IA? The Academy Totemguard. Obtenido de: <https://shorturl.at/fG189>
- Zhu, J. J., Jiang, J., Yang, M., & Ren, Z. J. (2023). ChatGPT and environmental research. *Environmental Science & Technology*, 57(46), 17667-17670.

LA ASISTENCIA AL AULA COMO CONDICIONANTE DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

KARL HEINZ ARVIND ERMISCH
Universidad Europea de Canarias

JON FRÍAS MENDI
Universidad Europea de Canarias

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los factores que afectan al rendimiento académico de los estudiantes universitarios durante su primer año de estudios superiores, teniendo la asistencia a clase un impacto significativo en el éxito académico de estos estudiantes. Aunque investigaciones anteriores han demostrado de forma consistente una asociación positiva entre la asistencia a clase y el rendimiento académico, la mayoría de estos estudios se han centrado en una disciplina en particular o han limitado su alcance a cursos específicos dentro de una sola área temática. En consecuencia, existen actualmente pocos trabajos de investigación que examinen de forma transdisciplinar esta relación entre asistencia y rendimiento académico en asignaturas de contenido diverso.

Comprender la relación entre asistencia y rendimiento en diversas disciplinas académicas es esencial para diseñar políticas educativas efectivas y fomentar el éxito académico del estudiante universitario. Las distintas materias exigen enfoques diferenciados en el aprendizaje, las metodologías de enseñanza y las estrategias de participación de los estudiantes.

Este estudio busca abordar esta laguna en la investigación mediante un análisis interdisciplinar de la relación entre la asistencia a clase y el rendimiento académico en la Universidad Europea de Canarias (UEC), una universidad privada situada en las Islas Canarias, España. Al

analizar datos de múltiples asignaturas que representan diversas áreas temáticas, nuestro objetivo es explorar en qué medida el grado de asistencia influye en los resultados académicos de los estudiantes en el ámbito de distintas disciplinas.

A través de esta investigación, aspiramos a aportar conocimientos valiosos sobre la relación entre la asistencia a clase y el rendimiento académico, contribuyendo al cuerpo existente de estudios que relacionan estas variables. Los resultados de este estudio presentan valiosas implicaciones para la elaboración de políticas educativas y de prácticas pedagógicas en las instituciones de educación superior. Al identificar los matices específicos de cada disciplina en esta relación, los docentes y los administradores podrán tomar decisiones informadas respecto a las políticas de asistencia y adaptar los enfoques de enseñanza para mejorar el aprendizaje y el rendimiento de sus estudiantes.

Un amplio número de investigaciones muestra de forma consistente una fuerte asociación positiva entre la asistencia al aula y el rendimiento académico de los estudiantes en distintas áreas del conocimiento.

La psicología ha surgido como un campo destacado en el estudio de la relación entre la asistencia y el rendimiento académico. Jones (1984) sentó las bases para explorar esta relación al demostrar una correlación negativa entre las ausencias y las calificaciones. Este estudio inicial destacó la naturaleza cíclica de la conexión, mostrando que un mayor número de ausencias se relaciona con calificaciones más bajas, mediante un modelo causal sobre esta relación. La investigación de Van Blerkom (1992) amplió esta línea al mostrar una correlación positiva entre la asistencia y las calificaciones en diecisiete secciones de cursos universitarios de psicología. El estudio contribuyó al creciente número de investigaciones que respalda la idea de que la asistencia constante se asocia con una mejora en las calificaciones del curso. Launius (1997) amplió el enfoque al observar a 378 estudiantes en cuatro secciones de un curso introductorio de psicología. El estudio encontró una correlación positiva significativa entre la asistencia y el rendimiento en los exámenes, así como con la participación en actividades extracurriculares. Cabe destacar que la asistencia se correlacionó con la nota del examen final, mostrando el impacto positivo de la asistencia regular en los

resultados académicos. Clump, Bauer y Whiteleather (2003) llevaron a cabo un estudio exhaustivo con 423 estudiantes de dos secciones de un curso general de psicología. Sus hallazgos revelaron una correlación significativa entre la asistencia y los resultados inmediatos en pruebas, así como con las calificaciones globales del curso. La comparación entre los estudiantes presentes en los días de pruebas no anunciadas previamente y los ausentes mostró que asistir ese día implicaba un aumento notable en las calificaciones de las pruebas posteriores y en las calificaciones generales del curso. Chenneville y Jordan (2008) también contribuyeron al campo con un estudio en ocho cursos de psicología.

Es importante señalar que la relación entre asistencia y rendimiento académico no es exclusiva del ámbito de la psicología. Diversas disciplinas científicas han investigado también esta relación. Jenne (1973) fue uno de los primeros en explorar la conexión entre asistencia y aprendizaje, particularmente en el área de las ciencias de la salud. Identificó una conexión significativa y describió la asistencia como una forma de “práctica continuada”. Brocato (1989) examinó estudiantes en los cursos de Principios de Macroeconomía y Macroeconomía Intermedia, mostrando una fuerte asociación entre la asistencia a clase y las calificaciones en economía. Park y Kerr (1990), Durden y Ellis (1995), E. Cohn, S. Cohn y Bradley (1995), Devadoss y Foltz (1996), Maloney y Lally (1998), Marburger (2001), Stanca (2006), Chen y Lin (2008), Guleker y Keci (2014), Hamamci y Hamamci (2017), y Olufunmilayo (2017), realizaron estudios que demostraron de manera consistente el impacto negativo de la ausencia en el aula en el rendimiento estudiantil. Moore et al. (2003) hallaron altas correlaciones entre asistencia y rendimiento en cursos de ciencias para estudiantes de primer año. Observaron un ciclo de retroalimentación positiva: al mostrar a los estudiantes la correlación entre asistencia y notas, aumentaba la asistencia y mejoraban las calificaciones. Moore (2006) encontró una fuerte relación entre asistencia y éxito en biología. Murphy y Stewart (2015) analizaron el efecto de la asistencia en un curso de ciencias y concluyeron que no había impacto significativo cuando las clases eran reemplazadas por las grabaciones. Sin embargo, los estudiantes que optaban por las grabaciones solían tener un rendimiento previo más bajo, mostrando

una relación compleja entre asistencia, rendimiento y métodos de enseñanza. Mohanan, Harichandran y Vijayan (2017) hallaron una correlación positiva entre asistencia y rendimiento en un estudio cuantitativo.

En economía y administración de empresas, numerosos estudios también respaldan esta relación. E. Cohn y Johnson (2006) analizaron estudiantes en clases de principios de economía y probaron varias hipótesis derivadas de estudios anteriores. Descubrieron que la asistencia influía positivamente en los resultados y que las ausencias significativas tenían un efecto negativo mayor. Arulampalam, Naylor y Smith (2007) observaron que la falta de asistencia afectaba negativamente al rendimiento, especialmente en los estudiantes más capaces. El impacto variaba si la ausencia era por causas externas o por elección personal, con un efecto más marcado en estudiantes con bajo rendimiento. Además, las mujeres se veían más afectadas por las ausencias fuera de su control que los hombres, a pesar de tener mejores niveles de asistencia. Senior (2008) halló una correlación negativa significativa entre ausencias y calificaciones en un curso avanzado de finanzas. Teixeira (2016) reveló que, en un curso de segundo año de macroeconomía, un aumento del 10% en ausencias correspondía a una disminución del 10% en la nota. Hoffman y Lerche (2016) encontraron una correlación significativa entre asistencia y notas en cursos de primer año, aunque era más fuerte entre las notas obtenidas en la etapa preuniversitaria y las del curso analizado. También observaron que los estudiantes de contextos socioeconómicos bajos eran menos propensos a asistir a clase.

Los patrones de asistencia varían: algunos estudiantes asisten activamente, otros lo hacen pasivamente, mientras otros asisten cumpliendo el mínimo exigido. Quienes deciden no asistir suelen depender de libros de texto y apuntes en línea para superar la asignatura. No obstante, los estudios indican que una mayor asistencia mejora el rendimiento académico. Los estudiantes que asisten regularmente tienen más probabilidades de obtener buenos resultados y menos de obtener resultados bajos. Por ejemplo, Andrietti y Velasco (2015) estudiaron estudiantes en cursos consecutivos de econometría en una universidad española. Inicialmente encontraron una relación positiva entre asistencia, tiempo de estudio y rendimiento. Sin embargo, al controlar por características

individuales no observables, el efecto de la asistencia desapareció, mientras que el tiempo de estudio siguió siendo significativo. Esto sugiere que los estudiantes con mayor motivación tienden a asistir más al aula.

La relación entre asistencia y rendimiento depende del tipo de contenido del curso. La asistencia es especialmente importante en materias técnicas y con alto componente práctico. Mientras que el contenido teórico puede entenderse por otros medios, las clases que ofrecen información adicional tienden a mejorar el rendimiento si se asiste regularmente (Credé, Roch y Kieszczyńska 2010). Un estudio en cursos de informática reveló la alta correlación entre asistencia y calificaciones en materias técnicas, siendo esta baja o inexistente en cursos más teóricos (Pudaruth et al. 2013). La disponibilidad de vídeos de las clases puede ser un sustituto viable para sesiones informativas, pero Hoffman y Lerche (2016) mostraron que la asistencia mejora el rendimiento cuando las clases incluyen interacción, discusión y resolución de problemas.

El debate sobre si la asistencia debe ser obligatoria continúa. Algunos defienden que los estudiantes, como adultos, deben decidir por sí mismos; otros creen que una política obligatoria fomenta la responsabilidad. Encuestas y estudios muestran perspectivas variadas. Por ejemplo, Launius (1997) encontró que la mayoría de los estudiantes de psicología creían que se debía puntuar por asistencia, y que asistirían más si hubiera una recompensa en forma de nota. En cambio, algunos docentes dudan de la efectividad de las políticas obligatorias por su posible efecto negativo en la motivación intrínseca y la libertad.

Varios estudios han analizado los efectos de estas políticas, especialmente en estudiantes de alto y bajo rendimiento. Snyder et al. (2014) observaron que una política obligatoria reduce las ausencias y mejora las notas en cursos de negocios, especialmente entre los mejores estudiantes. Sin embargo, los estudiantes con bajo rendimiento no mostraron mejoras significativas, pese a asistir más. AlHamdan et al. (2016) compararon la preferencia de 345 estudiantes en dos universidades, una privada y otra pública, de Arabia Saudí. Los estudiantes de la institución privada mostraron mayor interés por una política obligatoria, mientras que los de la pública fueron menos partidarios. Barrett (2021) estudió el efecto de una política de asistencia en un centro de educación superior donde la

exigencia en la asistencia era del 90% de las clases. Encontró que la asistencia y el rendimiento estaban significativamente relacionados.

Existen diferentes argumentos respecto a la necesidad de implementar políticas de asistencia obligatoria. Higbee y Fayon (2006) apoyaron dichas políticas, destacando la importancia de que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje y el valor de las actividades colaborativas y experienciales en el aula. De manera similar, Latta y Lowenstein (2017) recomendaron que los estudiantes de un curso de negocios no pudieran faltar a ninguna clase para así evitar perder el valor de la matrícula, proponiendo una política de asistencia obligatoria. Sin embargo, otros investigadores, como Verbeeten y Hoof (2007), cuestionaron la idea de sancionar a los estudiantes por no utilizar un servicio por el que habían pagado. El estudio de Green y Celkan (2015) planteó que, en general, los estudiantes sentían que eran responsables de su propio aprendizaje y que las políticas deberían reflejar esta perspectiva.

2. METODOLOGÍA

2.1. MUESTRA

Los datos utilizados en este estudio fueron recopilados durante dos módulos del primer semestre (otoño) y dos módulos del segundo semestre (invierno-primavera), en un mismo año académico, 2022-2023. Los datos corresponden a estudiantes de primer año, con aproximadamente un 46% de mujeres y más del 54% de hombres. Los módulos del primer semestre eran cursos introductorios de Contabilidad, Administración de Empresas y Matemáticas Empresariales. Los módulos del segundo semestre incluyeron un curso introductorio de Marketing, un curso intermedio de Contabilidad y un curso intermedio de Administración de Empresas. Todos los cursos fueron cursados por estudiantes de primer año.

Estos módulos fueron impartidos a estudiantes matriculados en tres carreras diferentes (Marketing, Administración de Empresas y Turismo) en la Facultad de Ciencias Sociales de la UEC. Todos los módulos se impartieron durante 13 semanas, tanto en el semestre de otoño como en el de invierno-primavera, y la enseñanza se realizó mediante clases

magistrales. No se requieren tutorías en la UEC (excepto aquellas solicitadas por estudiantes para la resolución de dudas concretas).

La UEC exige una asistencia mínima del 50% como uno de los requisitos para aprobar cualquier asignatura. Las ausencias deben ser justificadas de acuerdo con ciertos criterios (por ejemplo, enfermedad con justificante de baja médica), no computándose como asistencia aquellas ausencias no justificadas; por otro lado, las ausencias justificadas no se toman en cuenta al calcular el porcentaje de asistencia.

Para abordar nuestra principal pregunta de investigación, el impacto de la asistencia sobre el rendimiento en diferentes tipologías de asignaturas, se etiquetaron los dos cursos de Contabilidad como cuantitativos y los otros dos, Administración de Empresas y Marketing, como no cuantitativos. Esta división se basó en el análisis del porcentaje de evaluaciones calificables que requerían habilidades cuantitativas frente a no cuantitativas: en el caso de los cursos de Contabilidad y el de Matemáticas Empresariales, el 100% de las evaluaciones eran cuantitativas, en comparación con un 100% no cuantitativo en los otros tres cursos (Principios de Marketing y Administración de Empresas, tanto introductorio como intermedio).

2.2. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES

A continuación, se presentan las variables utilizadas en el estudio:

1. La asistencia (ASISTENCIA) se midió en términos porcentuales y fue registrada por los profesores durante las clases, ya fuera mediante la firma de los estudiantes en una hoja de asistencia, o bien siendo anotada por los propios docentes.
2. El rendimiento (RENDIMIENTO) se midió a través de las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes, registradas oficialmente por los docentes en la plataforma oficial de la UEC. La calificación se basó en una escala de 0 a 10. Las notas corresponden al promedio ponderado de diferentes tipos de evaluaciones calificables (exámenes, ejercicios en clase, proyectos individuales o en grupo).

Además, se emplearon dos variables adicionales en el análisis para controlar el tipo de contenido del curso y el semestre en el que se cursó:

1. DCONTENIDO: Variable ficticia representativa del tipo de curso o módulo (cuantitativo o no cuantitativo). Esta variable es de especial interés en nuestra investigación, ya que planteamos que la naturaleza del contenido del curso puede influir en las calificaciones finales, medida por su efecto en los niveles de asistencia. Un curso cuantitativo es más propenso a generar mayores niveles de asistencia y, por tanto, un mejor rendimiento.
2. DSEMESTRE: Variable ficticia representativa del semestre en el que se cursó (semestre otoño, semestre primavera). Se pretende detectar variaciones estacionales en el rendimiento del alumnado derivadas de la asistencia.

La Tabla 1 presenta un resumen y la expectativa de las variables utilizadas.

TABLA 1.

Variable	Descripción	Signo esperado
RENDIMIENTO	Calificación final promedio ponderada del curso	Variable dependiente
ASISTENCIA	Porcentaje de asistencia presencial en el aula	Positivo
DCONTENIDO	0 para no cuantitativo, 1 para cuantitativo	Negativo
DSEMESTRE	0 para el semestre de otoño, 1 para el semestre de invierno-primavera	Positivo

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 presenta las estadísticas descriptivas para el total de la muestra de observaciones, así como para las principales variables de los módulos cuantitativos y no cuantitativos en ambos semestres.

Para los módulos cuantitativos, se tuvieron en cuenta un total de 204 observaciones repartidas entre los 2 semestres, y lo mismo ocurrió con los módulos no cuantitativos.

TABLA 2.

	Media	Desviación estándar	Observaciones
Todas las observaciones			
RENDIMIENTO	6,1772	2,38965	408
ASISTENCIA	80,1495	19,09835	408
Módulos cuantitativos			
RENDIMIENTO	5,5882	2,62471	204
ASISTENCIA	81,4760	20,14659	204
Módulos no cuantitativos			
RENDIMIENTO	6,7662	1,96536	204
ASISTENCIA	78,8230	17,94072	204

Fuente: elaboración propia

2.3. MÉTODOS DE REGRESIÓN

Los vínculos entre la asistencia y el rendimiento académico se han estudiado en el contexto de diversas asignaturas: Psicología (Gunn 1993; Thatcher, Fridjhon y Cockcroft 2007), Macroeconomía (Self 2012); Medicina (Millis, Dyson y Cannon 2009); Física (Sharma, Mendez y O’Byrne 2005); Finanzas (Hutcheson y Tse 2006); y Fisiología (Horton, Wiederman y Saint 2012). Todos los estudios —ya sea mediante ANOVA, pruebas de Chi-cuadrado, análisis de correlación o pruebas t— han encontrado una relación estadísticamente significativa entre la asistencia y el rendimiento en exámenes, pruebas, ensayos u otras formas de evaluación.

En este estudio, y en línea con investigaciones anteriores, comenzamos realizando un análisis de correlación de Pearson para evaluar el grado de asociación entre las diferentes variables utilizadas. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

TABLA 3.

	RENDIMIENTO	ASISTENCIA	DCONTENIDO	DSEMESTRE
RENDIMIENTO				
ASISTENCIA	0,0612**			
DCONTENIDO	-0247**	0,070		
DSEMESTRE	0,136**	-0,215*	-0,333**	

*Significancia bilateral al nivel 0,05.

**Significancia bilateral al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

Las Tablas 4 y 5 presentan las matrices de correlación de Pearson para los módulos cuantitativos y no cuantitativos, respectivamente.

TABLA 4.

	RENDIMIENTO	ASISTENCIA	DCONTENIDO	DSEMESTRE
RENDIMIENTO				
ASISTENCIA	0,0691**			
DCONTENIDO	No aplicable	No aplicable		
DSEMESTRE	-0,091	-0,171*	No aplicable	

*Significancia bilateral al nivel 0,05.

**Significancia bilateral al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

TABLA 5.

	RENDIMIENTO	ASISTENCIA	DCONTENIDO	DSEMESTRE
RENDIMIENTO				
ASISTENCIA	0,596**			
DCONTENIDO	No aplicable	No aplicable		
DSEMESTRE	-0,260**	-0,242**	No aplicable	

*Significancia bilateral al nivel 0,05.

**Significancia bilateral al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

Los resultados anteriores muestran que existe una correlación significativa entre las distintas variables analizadas, salvo en los siguientes pares: ASISTENCIA–DCONTENIDO (muestra total) y RENDIMIENTO–DSEMESTRE (módulos cuantitativos). Estos resultados sugieren asociaciones estadísticas fuertes que deben examinarse con otras técnicas que exploren la dirección y significatividad de dichas relaciones.

El análisis de regresión da un paso crucial más allá de lo revelado por el análisis de correlación o por las pruebas de asociación, ya que propone una relación entre una variable dependiente (RENDIMIENTO) y una variable independiente (ASISTENCIA), controlando al mismo tiempo otros factores que puedan afectar el rendimiento. En nuestro estudio, estos factores están representados por variables que consideran

el contenido del curso (cuantitativo, no cuantitativo) y el semestre (primero, segundo semestre).

Los métodos de regresión han sido utilizados ampliamente para estimar este tipo de relaciones. Algunos autores (Romer 1993; Caviglia-Harris 2006; Dobkin, Gil y Marion 2010; Andrietti y Velasco 2015) han reconocido la posibilidad de que la asistencia a clase, la variable independiente en la relación asistencia–rendimiento, pueda ser endógena, lo que haría que su coeficiente en la ecuación de regresión esté sesgado y no sea fiable. Caviglia-Harris (2006), Lucey y Grydaki (2023), y Karnik, Kishore y Meraj (2020) emplean el método de mínimos cuadrados en dos etapas (2SLS) para superar este problema. Nosotros también consideramos la posible endogeneidad mediante la prueba de simultaneidad de Hausman y, si corresponde, abordamos el problema utilizando estimaciones con 2SLS.

La ecuación de regresión inicial (ecuación 1), para el conjunto de 408 observaciones, se expresa de la siguiente manera:

(1)

$$\begin{aligned} \text{RENDIMIENTO}_i &= \beta_0 + \beta_1 * \text{ASISTENCIA}_i + \beta_2 * \text{DCONTENIDO}_i + \beta_3 \\ &\quad * \text{DSEMESTRE}_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Donde la variable dependiente, PERFORMANCE, representa la calificación media ponderada del estudiante i , en cualquier curso (cuantitativo o no) y en cualquier semestre (primero o segundo).

Las variables independientes incluyen la asistencia a clase, ASISTENCIA, medida en porcentaje para cada estudiante; una variable ficticia, DCONTENIDO, que representa la naturaleza del contenido del curso (cuantitativo frente a no cuantitativo); y una variable ficticia, DSEMESTRE, que representa el semestre en el que el estudiante cursó la asignatura.

Para los análisis específicos por tipo de curso (cuantitativo/no cuantitativo), se usará la siguiente ecuación de regresión (ecuación 2), una

versión más sencilla de la anterior, ya que la variable DCONTENIDO deja de ser relevante:

(2)

$$RENDIMIENTO_i = \gamma_0 + \gamma_1 * ASISTENCIA_i + \gamma_2 * DSEMESTRE_i + \mu_i$$

3. RESULTADOS

Para la ecuación 1, los resultados iniciales se muestran en la Tabla 6.

TABLA 6.

Variable independiente	Coefficiente
CONSTANTE	-0,5106
	(0,4178)
ASISTENCIA	0,0840**
	(0,0045)
DCONTENIDO	-1,0740**
	(0,1791)
DSEMESTRE	0,9807**
	(0.1830)
R-cuadrado	0,4943

*Variable significativa al nivel 0,10.

**Variable significativa al nivel 0,05.

***Variable significativa al nivel 0,01.

Nota: Errores estándar entre paréntesis.

Fuente: elaboración propia

Las pruebas de correlación serial (estadístico de Durbin-Watson) y multicolinealidad (Factor de Inflación de la Varianza) muestran que no se puede aceptar la presencia de dichas condiciones.

Los resultados están en línea con las hipótesis y con los signos esperados de los coeficientes mencionados anteriormente. La asistencia, en concordancia con la mayoría de los estudios en la literatura sobre rendimiento académico, tiene un efecto positivo y significativo en el rendimiento. Esto permite deducir que los estudiantes que asisten a clase de manera más constante tienden a beneficiarse de una mejor comprensión del material del curso, la interacción con los profesores y las

discusiones con sus compañeros, lo cual contribuye a mejorar sus calificaciones finales.

El signo negativo esperado para la variable dicotómica referida al tipo de contenido muestra el efecto negativo sobre el rendimiento de los estudiantes de los módulos cuantitativos en comparación con los de módulos no cuantitativos. No resulta sorprendente que el rendimiento en módulos cuantitativos sea más bajo que en los no cuantitativos. Este hallazgo podría atribuirse a la naturaleza de los cursos cuantitativos, que a menudo implican conceptos matemáticos o técnicos que los estudiantes pueden llegar a encontrar complejos, y que puede llevarles a obtener calificaciones más reducidas.

En cuanto a la variable dicotómica referida al semestre, el signo positivo esperado podría derivarse de que los estudiantes son conscientes del vínculo entre asistencia y rendimiento (especialmente en los módulos cuantitativos) y, en consecuencia, deciden asistir más durante el segundo semestre. Este resultado puede deberse a diversos factores, como la duración del semestre, el momento de las evaluaciones o las diferencias en la motivación del estudiante a lo largo del año académico.

Para evaluar el efecto, si lo hubiera, de las tasas de asistencia sobre el rendimiento, dependiendo de la naturaleza de los cursos (cuantitativos o no cuantitativos), utilizamos la ecuación 2 para ambos tipos de módulos. Los resultados se muestran en la Tabla 7.

TABLA 7.

Variable independiente	Módulos cuantitativos. Coeficiente	Módulos no cuantitativos. Coeficiente
CONSTANTE	-1,844**	-0,472
	(0,589)	(0,492)
ASISTENCIA	0,091**	0,077**
	(0,007)	(0,005)
DSEMESTRE	0,156	1,786**
	(0,287)	(0,207)
R-cuadrado	0,478	0,529

*Variable significativa al nivel 0,10.

**Variable significativa al nivel 0,05.

***Variable significativa al nivel 0,01.

Nota: Errores estándar entre paréntesis.

Los resultados sugieren que, en los cursos cuantitativos, donde frecuentemente se tratan contenidos matemáticos o técnicos complejos, la asistencia constante a clase cobra mayor importancia para la comprensión de conceptos relacionados a dichos contenidos y la obtención de calificaciones finales más altas. De forma similar a los módulos cuantitativos, las tasas de asistencia juegan un papel fundamental en los módulos no cuantitativos. Esto resalta la importancia del compromiso y la participación en las clases en los módulos con contenidos más cualitativos o, en mayor grado, basados en el debate y la discusión.

Aunque el coeficiente del semestre no fue estadísticamente significativo en los módulos cuantitativos, su signo positivo, en concordancia con lo esperado, sugiere una posible influencia del calendario académico sobre el rendimiento del estudiante. Pueden ser necesarias investigaciones adicionales para explorar las razones detrás de este efecto del semestre, ya que incluso un impacto modesto podría tener implicaciones en la planificación y el apoyo al estudiante durante el curso.

En los módulos no cuantitativos, el efecto del semestre sí resulta significativo. Los estudiantes que cursan módulos no cuantitativos durante el semestre de invierno-primavera tienden a obtener un rendimiento significativamente mejor que aquellos que los cursan en el semestre de otoño. Este hallazgo podría atribuirse a varios factores, como diferencias en las metodologías de enseñanza, la motivación de los estudiantes o factores ambientales relacionados con el calendario académico.

4. DISCUSIÓN

4.1. IMPLICACIONES

Los hallazgos del presente estudio tienen implicaciones importantes para las instituciones de educación superior, los docentes y los responsables de políticas académicas en dichos centros.

La discusión sobre las políticas de asistencia plantea el debate en torno a la libertad académica y la autonomía del estudiante. Algunos docentes e investigadores argumentan que los estudiantes deberían tener la libertad de decidir si asisten o no a clase, en función de sus circunstancias

personales y preferencias de aprendizaje. Aunque las políticas de asistencia obligatoria pueden tener beneficios, deberían diseñarse cuidadosamente para lograr un equilibrio entre fomentar la asistencia y respetar la autonomía estudiantil. Asimismo, aunque las políticas obligatorias pueden incentivar la presencia física, fomentar la motivación intrínseca por el aprendizaje debe ser un objetivo a largo plazo. Las instituciones y el profesorado deberían explorar formas de despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes por el contenido del curso, y fomentar la asistencia de forma voluntaria, de manera que se beneficien plenamente de las experiencias de aprendizaje.

En este contexto, y considerando los hallazgos del estudio, la asociación positiva entre la asistencia a clase y el rendimiento académico subraya la importancia de la necesidad de implementar políticas de asistencia al aula. La discusión sobre políticas de asistencia obligatoria, tal como se presenta en Launius (1997) y Snyder et al. (2014), introduce ya este debate dentro de las instituciones educativas. El impacto positivo en los estudiantes de alto rendimiento, en contraste con los posibles inconvenientes para los de bajo rendimiento, destaca la necesidad de un enfoque equilibrado que tenga en cuenta tanto la libertad académica como los beneficios de una asistencia continuada. Las instituciones de educación superior deben asegurarse de que dichas políticas sean claras, coherentes y comunicadas de manera efectiva a los estudiantes. El profesorado debe fomentar activamente la asistencia, haciendo que sus clases sean atractivas y valiosas, proporcionando apoyo adicional cuando sea necesario, y resaltando el vínculo entre asistencia y comprensión del contenido del curso (Marburger, 2006; Mukorera y Nyatanga, 2017; Lin, 2014). También pueden explorarse políticas que premien la asistencia, siempre que no comprometan la motivación intrínseca de los estudiantes (Broker, Milkman y Raj, 2014).

El efecto significativo del contenido del curso sobre la asistencia y el rendimiento, como apoyan Pudaruth et al. (2013) y Hoffman y Lerche (2016), sugiere que las estrategias de enseñanza deben adaptarse a las necesidades específicas de los módulos cuantitativos y no cuantitativos. Para los cursos cuantitativos con contenido complejo, el profesorado podría considerar métodos de enseñanza más interactivos, recursos

complementarios y apoyo adicional para ayudar a los estudiantes a superar los desafíos que presentan estas asignaturas. Por otro lado, los módulos no cuantitativos podrían beneficiarse de enfoques innovadores que fomenten el compromiso y el aprendizaje basado en la discusión. El contenido de los cursos y las estrategias de enseñanza deben personalizarse según las características de los módulos. Por ejemplo, en los cursos cuantitativos, los docentes podrían implementar métodos más participativos o proporcionar materiales adicionales para ayudar a los estudiantes con el contenido más complejo. En los módulos no cuantitativos, las instituciones deberían considerar ofrecer más apoyo durante el semestre de otoño para facilitar la adaptación de los estudiantes al año académico. A su vez, pueden aprovechar el fuerte efecto positivo del semestre invierno-primavera para potenciar aún más el rendimiento estudiantil.

Independientemente del tipo de contenido, las instituciones deben dar prioridad a fomentar la asistencia entre los estudiantes. Esto puede lograrse mediante políticas de asistencia, incentivos por asistir regularmente, y métodos de enseñanza que hagan valiosa la presencia en clase. Políticas coherentes y claras, junto con el esfuerzo del profesorado por hacer atractiva y enriquecedora la experiencia en el aula, pueden contribuir significativamente a mejorar el rendimiento académico general.

Además, el efecto del semestre observado en este estudio, en línea con los hallazgos de Andrietti y Velasco (2015), debería motivar a las instituciones a considerar cómo el calendario académico puede afectar la motivación y el rendimiento estudiantil. Se necesita más investigación para explorar en profundidad las causas detrás de este efecto. Las instituciones pueden explorar estrategias para mantener el compromiso y el rendimiento del estudiante durante todo el año académico, particularmente durante el semestre de otoño, cuando los estudiantes aún pueden estar adaptándose al entorno universitario.

Es importante enfatizar que la asistencia por sí sola no garantiza un aprendizaje efectivo. El profesorado debe esforzarse por crear un ambiente de aula en el que los estudiantes no solo estén presentes físicamente, sino también mentalmente comprometidos. Esto requiere métodos de enseñanza innovadores y centrados en el estudiante que demuestren el valor positivo del tiempo invertido en el aula. Fomentar el

pensamiento crítico, promover la discusión y vincular el contenido del curso con aplicaciones del mundo real puede ayudar a los estudiantes a ver los beneficios de la participación activa.

Cuando las políticas de asistencia obligatoria se aplican, los estudiantes a menudo asisten a clase por obligación más que por un interés personal y directo en la materia. La motivación principal se convierte en evitar penalizaciones en las calificaciones, más que en reconocer la correlación entre asistencia y rendimiento. Como resultado, es posible que los estudiantes estén físicamente presentes en clase, pero mentalmente ausentes, lo que conduce a una comprensión limitada del contenido. Este escenario no contribuye a una mejora en el rendimiento académico, como se refleja en los exámenes y calificaciones finales.

En educación, es común requerir que los estudiantes realicen ciertas acciones por su propio beneficio. Las políticas de asistencia obligatoria están diseñadas para asegurar que los estudiantes estén expuestos a experiencias valiosas de aprendizaje en el aula. Sin embargo, estas políticas a menudo no logran su objetivo principal cuando los estudiantes no perciben una conexión directa entre la asistencia y mejores resultados de aprendizaje.

Para cerrar la brecha entre la asistencia obligatoria y las experiencias significativas de aprendizaje, los docentes deben esforzarse por demostrar el valor del compromiso activo en el aula. Por tanto, deben explorarse políticas alternativas y enfoques pedagógicos que comuniquen de forma efectiva los beneficios de estar mentalmente presente en clase. Al hacerlo, se podrá garantizar que los estudiantes aprovechen al máximo sus experiencias académicas.

4.2. LIMITACIONES

Futuras investigaciones deberán incluir una gama más amplia de cursos y considerar múltiples cohortes de estudiantes a lo largo de su trayectoria académica. Además, explorar el impacto de la asistencia en el rendimiento durante varios años académicos podría proporcionar una perspectiva longitudinal sobre los patrones de asistencia y sus consecuencias, permitiendo a las instituciones adaptar sus políticas y prácticas en consecuencia.

Asimismo, el estudio se enfoca principalmente en la categorización entre cursos cuantitativos y no cuantitativos. Investigaciones futuras podrán profundizar en distinciones más matizadas dentro de estas categorías. Por ejemplo, dentro de los cursos cuantitativos podría haber variaciones en la asistencia y el rendimiento en función del nivel de complejidad matemática o técnica. De manera similar, los cursos no cuantitativos podrían clasificarse según su grado de interactividad o de elementos basados en la discusión.

Para abordar la cuestión de si la asistencia realmente conduce a mejores resultados de aprendizaje, los estudios futuros pueden centrarse en la calidad de la asistencia. No todos los estudiantes presentes participan activamente, y medir el nivel de participación activa e interacción en el aula podría proporcionar una comprensión más matizada de la relación entre asistencia y rendimiento. Esto podría implicar evaluar el impacto de actividades en clase, discusiones en grupo o interacciones entre pares en los resultados de aprendizaje.

Por último, creemos valioso investigar el papel de la influencia de los compañeros y las dinámicas sociales en los patrones de asistencia. Es posible que los estudiantes se vean influenciados por el comportamiento de sus compañeros respecto a la asistencia, y estudiar estos factores sociales podría ofrecer nuevas e interesantes perspectivas.

En conclusión, aunque este estudio arroja luz sobre la relación entre asistencia, contenido del curso y rendimiento en la educación superior, existen numerosas vías para futuras investigaciones que profundicen la comprensión de estas dinámicas y propongan prácticas más efectivas de enseñanza y aprendizaje.

5. REFERENCIAS

- AlHamdan, E. M., H. I. Tulbah, G. A. AlDuhayan, and L. S. AlBedaiwi. 2016. Preferences of dental students towards teaching strategies in two major dental colleges in Riyadh, Saudi Arabia. *Education Research International* 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1155/2016/4178471>
- Andrietti, V., and C. Velasco. 2015. Lecture attendance, study time, and academic performance: A panel data study. *Journal of Economic Education* 46(3): 239-259. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2015.1040182>

- Arulampalam, W., R. A. Naylor, and J. Smith. 2007. Am I missing something? The effects of absence from class on student performance. *Economics of Education Review* 31(4): 363-375. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.12.002>
- Barrett, K. 2021. An examination of informed and incentivized attendance: a recommendation for policy changes, *The Excelsior Community College Academic Journal* 1(1): 35-51.
- Brocato, J. 1989. How much does coming to class matter? Some evidence of class attendance and grade performance. *Educational Research Quarterly* 13: 2-6. <https://psycnet.apa.org/record/1991-13843-001>
- Broker, T., M. Milkman, and V. Raj. 2014. How do instructor's attendance policies influence student achievement in Principles of Microeconomics? *Journal of Economics and Economic Education Research* 15(3): 13-23. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2243082>
- Caviglia-Harris, J. 2006. Attendance and achievement in economics: Investigating the impact of attendance policies and absentee rates on student performance. *Journal of Economics and Finance Education* 4(2): 1-15.
- Chen, J., and T. F. Lin. 2008. Class attendance and exam performance: A randomized experiment. *Journal of Economic Education* 39(3): 213-227. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/JECE.39.3.213-227>
- Chenneville, T., and C. Jordan. 2008. Impact of attendance policies on course attendance among college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 8(3): 29-35. doi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854856.pdf>
- Clump, M. A., H. Bauer, and A. Whiteleather. 2003. To attend or not to attend: Is that a good question? *Journal of Instructional Psychology* 30: 220-224.
- Cohn, E., S. Cohn, and J. Bradley. 1995. Notetaking, working memory, and learning in principles of economics, *Journal of Economic Education* 26(4): 291-307. doi: <https://doi.org/10.1080/00220485.1995.10844880>
- Cohn, E., and E. Johnson. 2006. Class attendance and performance in principles of economics. *Education Economics* 14(2): 211-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09645290600622954>
- Credé, M., S. G. Roch, and U. M. Kieszczynka. 2010. Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance with Grades and Student Characteristics. *Review of Educational Research* 80(2): 272-295. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654310362998>

- Devadoss, S., and J. Foltz. 1996. Evaluation of factors influencing student class attendance and performance. *American Journal of Agricultural Economics* 78(3): 499–507. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1243268>
- Dobkin, C., R. Gil, and J. Marion. 2010. Skipping class in college and exam performance: Evidence from a regression discontinuity classroom experiment, *Economics of Education Review* 29(4): 566–575. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.004>
- Durden, G. C., and L. V. Ellis. 1995. The effects of attendance on student learning in principles of economics. *American Economic Review* 85(2): 343–346. <https://www.jstor.org/stable/2117945>
- Green, L., and G. Celkan. 2015. Attendance Dilemma in Two Culturally Different Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191: 347–351. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.572>
- Guleker, R., and J. Keci. 2014. The Effect of Attendance on Academic Performance. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 5(23). <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p961>
- Gunn, K. 1993. A correlation between attendance and grades in a first-year psychology class. *Canadian Psychology* 34(2): 201–202. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0078770>
- Hamamci, Z., and E. Hamamci. 2017. Class attendance and student performance in an EFL context: Is there a relationship? *Journal of Educational and Instructional Studies in the World* 7(2): 101–106.
- Higbee, J. L., and A. K. Fayon. 2006. Attendance policies in developmental education courses: Promoting involvement or undermining students' autonomy? *Research and Teaching in Developmental Education* 22(2): 71–77.
- Hoffmann, A. L., and K. Lerche. 2016. Class Attendance and University Performance. Cege Discussion Papers 286. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2805378>
- Horton, D., S. Wiederman, and D. Saint. 2012. Assessment outcome is weakly correlated with lecture attendance: Influence of learning style and use of alternative materials. *Advances in Physiology Education* 36(2): 108–115. doi: <http://dx.doi.org/10.1152/advan.00111.2011>
- Hutcheson, T., and H. Tse. 2006. Tutorial attendance and grade achievement. University of Technology Sydney, Australia, Working Papers 145.
- Jenne, F. H. 1973. Attendance and student proficiency change in a health science class. *Journal of School Health* 43(2): 125–126.
- Jones, C. H. 1984. Interaction of absences and grades in a college course. *Journal of Psychology* 116(1): 133–136. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1984.9923627>

- Karnik, A., P. Kishore, and M. Meraj. 2020. Examining the linkage between class attendance at university and academic performance in an International Branch Campus setting, *Research in Comparative & International Education* 15(4): 371-390. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1745499920958855>
- Latta, M., and H. Lowenstein. 2017. Lost learning and squandered tuition: Economic consequences of not attending class in undergraduate business courses. *Journal of Higher Education Theory and Practice* 17(1): 74-80.
- Launius, M. H. 1997. College student attendance: Attitudes and academic performance. *College Student Journal* 31: 86-92.
- Lin, T. 2014. Does missing classes decelerate student exam performance progress? Empirical evidence and policy implications. *Journal of Education for Business* 89(8): 411-418. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2014.927343>
- Lucey, S., and M. Grydaki. 2023. University attendance and academic performance: Encouraging student engagement. *Scottish Journal of Political Economy* 70(2): 180-199. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/sjpe.12334>
- Maloney, M., and B. Lally. 1998. The relationship between attendance at university lectures and examination performance. *Irish Journal of Education* 29: 52-62.
- Marburger, D. R. 2001. Absenteeism and undergraduate exam performance. *Journal of Economic Education* 32(2): 99–109. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1183486>
- Marburger, D. R. 2006. Does mandatory attendance improve student performance? *Journal of Economic Education* 37(2): 148–155. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/JECE.37.2.148-155>
- Massingham, P., and T. Herrington. 2006. Does Attendance Matter? An Examination of Student Attitudes, Participation, Performance and Attendance. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 3(2): 20-42. doi: <http://dx.doi.org/10.5376/1.3.2.3>
- Millis, R.M., S. Dyson, and D. Cannon. 2009. Association of classroom participation and examination performance in a first-year medical school course. *Advances in Physiology Education* 33(3): 139–143. Doi: <http://dx.doi.org/10.1152/advan.00028.2009>
- Mohan, L. K., D. T. Harichandran, and S. M. Vijayan. 2017. Association of class attendance and academic performance of MBBS students in pharmacology - A retrospective cohort study. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology* 7(10): 1056-1060. doi: <http://dx.doi.org/10.5455/njppp.2017.7.0514315052017>

- Moore, R. 2006. The importance of admissions scores and attendance to first-year performance. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition* 18(1): 105-125. <https://eric.ed.gov/?id=EJ798185>
- Moore, R., M. Jensen, J. Hatch, I. Duranczyk, S. Staats, and L. Koch. 2003. Showing up: The importance of class attendance for academic success in introductory science courses. *The American Biology Teacher* 65(5): 325-329. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/4451508>
- Mukorera, S. M., and P. Nyatanga. 2017. Students' Perceptions of Teaching and Learning Practices: A Principal Component Approach. *Alberta Journal of Educational Research* 63(2): 120-138. doi: <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i2.56282>
- Murphy, C. A., and J. C. Stewart. 2015. The impact of online or F2F lecture choice on student achievement and engagement in a large lecture-based science course: Closing the gap. *Online Learning* 19(3): 91-110. doi: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i3.536>
- Olufunmilayo, D. A. 2017. Class attendance and academic performance of second year university students in an organic chemistry course. *African Journal of Chemical Education* 7(1): 63-75.
- Park, K. H., and P. M. Kerr. 1990. Determinants of academic performance: A multinomial Logit Approach. *Journal of Economic Education* 21(2): 101-111. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1181978>
- Pudaruth, S., L. Nagowah, R. Sungkur, R. Moloo, and A. Chiniah. 2013. The Effect of Class Attendance on the Performance of Computer Science Students. 2nd International Conference on Machine Learning and Computer Science (IMLCS 2013), August 25-26, Kuala Lumpur (Malaysia).
- Rijavec, M., and D. Miljkovic. 2015. Reasons for missing classes in college; the role of personality traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 205: 480-484. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.046>
- Romer, D. 1993. Do students go to class? Should they? *Journal of Economic Perspectives* 7(3): 167-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1257/jep.7.3.167>
- Saelzer, C., and A. E. Lenski. 2016. Mind the gap: How students differentially perceive their school's attendance policies in Germany. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 21(4): 246-260. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10824669.2016.1206824>
- Self, S. 2012. Studying absenteeism in principles of macroeconomics: Do attendance policies make a difference? *Journal of Economic Education* 43(3): 223-234. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2012.686382>
- Senior, B. A. 2008. Correlation Between Absences and Final Grades in a College Course. Colorado State University, Fort Collins, Colorado, USA.

- Sharma, M., A. Mendez, and J. O'Byrne. 2005. The relationship between attendance in student-centred physics tutorials and performance in university examinations. *International Journal of Science Education* 27(11): 1375–1389. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690500153931>
- Snyder, J. L., J. E. Lee-Partridge, A. T. Jarmoszko, O. Petkova, and M. J. D'Onofrio. 2014. What is the influence of a compulsory attendance policy on absenteeism and performance? *Journal of Education for Business* 89(8): 433–440. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2014.933155>
- Stanca, L. 2006. The effects of attendance on academic performance: Panel data evidence for introductory microeconomics. *Journal of Economic Education* 37(3): 251–66. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/JECE.37.3.251-266>
- Talat, A., S. Abida, and A. Fahad. 2015. How undergraduate medical students reflect on instructional practices and class attendance: A case study from the Shifa College of Medicine, Pakistan. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions* 2015.
- Teixeira, A. A. C. 2016. The impact of class absenteeism on undergraduates' academic performance: Evidence from an elite Economics school in Portugal. *Innovations in Education and Teaching International* 53(2): 230–242. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2014.937730>
- Thatcher, A., P. Fridjhon, and K. Cockcroft. 2007. The relationship between lecture attendance and academic performance in an undergraduate psychology class. *South African Journal of Psychology* 37(3): 656–660. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/008124630703700316>
- Van Blerkom, M. L. 1992. Class attendance in undergraduate courses. *The Journal of Psychology* 126(5): 487–494. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1992.10543382>
- Verbeeten, M. J., and H. Van Hoof. 2007. Mandatory attendance policy and motivation among tourism hospitality management Students. *Journal of Hospitality and Tourism Education* 19 (1): 28– 37. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10963758.2007.10696880>

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA DE UN CURSO DE CONTABILIDAD HÍBRIDO O BIMODAL

DIANA HERNÁNDEZ CRUZ
Universidad Central de Venezuela

1. INTRODUCCIÓN

La unidad curricular o asignatura Contabilidad IV forma parte del ciclo básico común de las carreras Administración Comercial y Contaduría Pública que se imparten en la Escuela de Administración y Contaduría (EAC) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV); esta asignatura se ubica en el cuarto semestre de las carreras citadas, las cuales tienen una duración total de diez semestres cada una.

Contabilidad IV se ha impartido de manera tradicional en un formato 100% presencial, con asistencia a clases y presentación de exámenes, de manera obligatoria, en la sede física de la universidad; a raíz de la pandemia causada por la Covid-19 esta asignatura pasó a un formato híbrido o bimodal, para lo cual fue necesario diseñar el curso en el *Campus Virtual* de la UCV (CV-UCV), el cual usa la plataforma *Moodle*, para lo cual se tomó en cuenta especialmente el Constructivismo con el Aprendizaje Significativo, y desarrollar estrategias y actividades que tomen en cuenta al estudiante como protagonista del proceso educativo. Dentro de las actividades desarrolladas se pueden mencionar: tareas, grupos de discusión, participación activa de los estudiantes en clases síncronas, casos de estudio con propuestas de solución realizadas de manera individual y en grupos pequeños, asignaciones para realizar de forma asíncrona, sesiones de prácticas presenciales o virtuales y exámenes presenciales.

Si bien se tienen registros de la incorporación progresiva del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) desde el año 2005, con mayor énfasis desde el año 2010 (Hernández, 2018), luego de la pandemia la EAC decidió materializar el cambio formal hacia el esquema híbrido de la asignatura, por lo cual la investigadora ha considerado pertinente documentar las experiencias desarrolladas y plantear la presente investigación para analizar la percepción de los estudiantes sobre la experiencia en la asignatura Contabilidad IV bajo la modalidad híbrida o bimodal, considerando el cuestionario COLLES (real) que se encuentra en el *Campus Virtual* de la UCV, para luego analizar los resultados de dos semestres consecutivos, tomando en cuenta los aportes de varios autores de investigación en el área y lo arrojado en estas ocasiones.

2. PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Para García Aretio (2011) la Educación a Distancia se puede definir como “un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también colaborativa”. Por tanto, considerando esta definición, la Educación a Distancia tiene las siguientes características: separación física profesor – alumno; apoyo con medios técnicos; respaldo de una organización y tutoría; aprendizaje flexible, independiente y colaborativo; comunicación bidireccional [multidireccional] mediada (García Aretio et al, 2009).

Considerando la evolución de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) las modalidades de Educación a Distancia se podrían clasificar en: *e-learning* (aprendizaje en línea); *m-learning* (aprendizaje a través de dispositivos móviles); y *b-learning* (*blended-learning*), también conocido como modalidad bimodal, híbrida o semipresencial).

Específicamente sobre el *blended-learning* conviven las dos modalidades de enseñanza – aprendizaje: la presencial, en la cual los estudiantes deben asistir a la institución física de educación, y la modalidad a distancia (Hernández, 2014). El *blended learning* representa una oportunidad de integración de la innovación y avances tecnológicos del aprendizaje *online* con la interacción y participación del aprendizaje “tradicional” (Hernández, 2014 con base en Thorne, 2003).

La Educación a Distancia, y en particular la desarrollada en modalidad virtual, requiere infraestructura tecnológica, formación, planificación y recursos digitales para el aprendizaje propios de esta modalidad; a raíz de la pandemia causada por la Covid-19 se incrementó la necesidad de considerar la educación digital virtual y las instituciones de educación superior (IES) debieron migrar a modalidades 100% a distancia o híbridas, síncronas o asíncronas, para seguir operando; para Santamaría, Sánchez-Elvira Paniagua y Vegas (2022) se han presentado innovaciones en la educación a distancia virtual y síncrona, y “las IES se encuentran en condiciones de combinar modalidades de educación híbridas [...] en función de sus características y objetivos, que permitan combinar las ventajas y neutralizar las desventajas de las modalidades educativas síncronas y asíncronas” (p.239); aunque ciertamente depende del contexto general y la situación particular de las IES con respecto a la posibilidad de contar con los recursos tecnológicos y humanos necesarios para ello.

En Venezuela, los Estudios Universitarios Supervisados (EUS), son considerados como un antecedente clave del surgimiento formal de la Educación a Distancia (EaD); dicha iniciativa, impulsada por la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), surge en los años 70 como respuesta a las necesidades de profesionalización de docentes en servicio, sin titulación (maestras y maestros de aula no graduados) (Martínez, 2009). El 11 de abril de 2007 el Consejo Universitario de la UCV decidió darle conformidad institucional a la creación del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV) (DIC-UCV, 2011) que

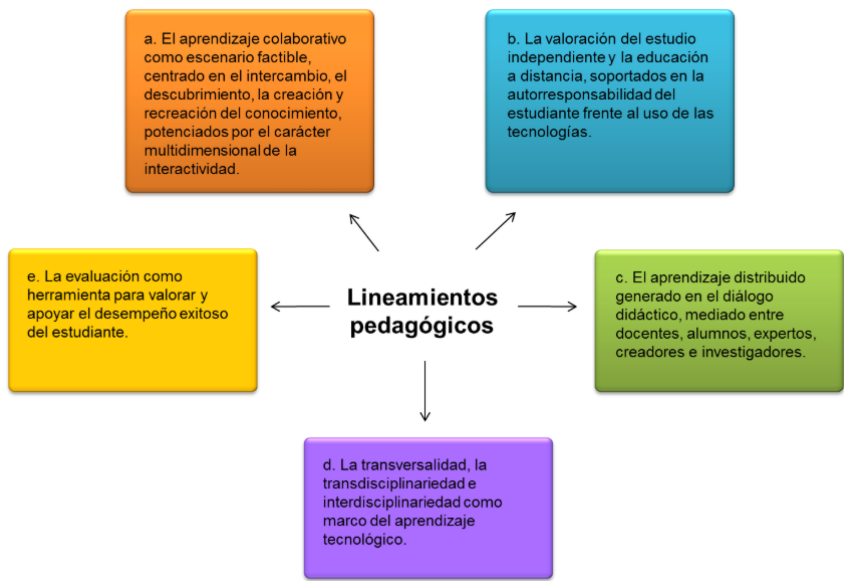
se concibe como un complejo organizacional inteligente y diverso que se construye y consolida con base en una concepción amplia y actualizada de la Educación a Distancia (EaD), fundado en los principios de libertad académica, autonomía, equidad, inclusión, calidad, sinergia, efectividad, flexibilidad, actualización, innovación y pertinencia; erigido sobre los avances logrados por esta modalidad en nuestra institución, traducidos en un conjunto coherente de propósitos, acciones, recursos y estructuras, para favorecer la utilización de los medios de instrucción disponibles asociadas a la telemática y sus futuros desarrollos. (SEDUCV, s.f.).

Con la Covid-19 en la Universidad Central de Venezuela se aceleró el proceso hacia el uso intensivo de las TIC; la universidad invirtió

diferentes recursos para fortalecer la formación en el área de Educación a Distancia para profesores, estudiantes e incluso público general, y se ha incrementado la oferta académica en modalidad híbrida y a distancia, manteniendo preponderancia la modalidad presencial, aunque muchos profesores usan las TIC, incluidas aulas virtuales en el *Campus Virtual* UCV, como apoyo a las clases presenciales.

Ahora bien, independientemente de la modalidad, pareciera existir consenso en que el éxito de las experiencias educativas tiene como base la pedagogía, y tal como lo expresa García Aretio (2012) el aprendizaje no es fruto de la presencia o de la distancia, sino del diseño y método pedagógico y, por tanto, la calidad vendría determinada por: a) que los objetivos estén claros; b) diseños de metodología, recursos, evaluación, etc. coherentes entre sí, y, c) ajustados a parámetros pedagógicos de calidad.

FIGURA 1. *Lineamientos pedagógicos del SEDUCV*



Fuente: Ornés, C. (2008)

Sobre lo indicado en el párrafo anterior, en el caso del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela se encuentran los siguientes lineamientos pedagógicos generales: el aprendizaje colaborativo, el estudio independiente, el aprendizaje distribuido, la transversalidad, la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad y la evaluación; tal como se puede apreciar en la figura 1.

Con respecto a las estrategias de enseñanza – aprendizaje, es preciso citar a Berridi y Martínez (2017), quienes investigaron sobre estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje, y expresaron que si bien los índices de correlación entre habilidades autorregulatorias y desempeño escolar no son robustos, sí son positivos y significativos, lo que apoya lo que sugieren Azevedo (2005), Lajoie y Azevedo (2006) y Winters et al. (2008) acerca de que un mediador está en los procesos de autorregulación de aprendizaje; diversas investigaciones apuntan a la pertinencia de promover acciones concretas relacionadas con este tipo de procesos en los estudiantes, especialmente en los casos de la Educación a Distancia.

Otros elementos clave relacionados con la Educación a Distancia son el protagonismo de los estudiantes y el aprendizaje significativo; al respecto Díaz y Hernández (1999), presentaron una serie de estrategias de enseñanza, así como otras estrategias para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes, incluyendo fundamentos, adquisidores y modalidades de intervención, las cuales pueden ser adaptadas tanto para la modalidad presencial como en formatos híbridos y a distancia.

Igualmente, es importante considerar el constructivismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y por tanto en el diseño y desarrollo de cursos (Díaz y Hernández, 2007), especialmente en el caso de uso de entornos virtuales de aprendizaje, considerando para ello aspectos como: el aprendizaje se facilita con la interacción con otros, con apoyos que promuevan la construcción de puentes entre lo familiar, conocido, y lo nuevo que requiere contextualización. El punto de partida de todo aprendizaje está en los conocimientos y experiencias previas que tiene el estudiante, y que se enlazan con los nuevos conocimientos que se anclan a los ya existentes. De allí la importancia de diseñar experiencias que deliberadamente

promuevan la relación entre los conocimientos previos y los nuevos, así como de estos con sus experiencias personales, laborales y educativas.

Para conocer el desarrollo de otras experiencias, consideradas para esta investigación, en el área del uso de las TIC en educación, Educación a Distancia (EaD) y Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), tanto en Venezuela como en otros espacios, se recomienda revisar las desarrolladas por Amelii (2011), Cruz et al (2017), Hernández, D. (2018 y 2014), estos autores comparten retos y aprendizajes para mejorar la práctica profesoral y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, a fin de mejorar las experiencias educativas de este tipo es importante considerar la apreciación de los estudiantes, y en ese sentido Rivero López (2018) y Tomás-Miquel et al (2014) investigaron sobre la percepción de los estudiantes acerca de experiencias de Educación a Distancia y el rendimiento académico de los participantes.

3. OBJETIVO

Esta investigación se realizó con el objetivo de analizar la percepción de los estudiantes sobre la experiencia en la asignatura Contabilidad IV impartida en la Universidad Central de Venezuela, desarrollada de forma bimodal o híbrida.

4. METODOLOGÍA

Considerando la estadística descriptiva y de inferencia (Hernández Sampieri, 2014) se examinaron los datos compilados, durante esta investigación sustancialmente cuantitativa. Los estudiantes cursantes de la asignatura Contabilidad IV, de dos semestres consecutivos, fueron identificados con base en información suministrada por la Unidad de Control de Estudios de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FaCES) de la UCV.

A fin de diseñar el curso Contabilidad IV en modalidad bimodal o híbrida, la profesora Diana Hernández Cruz contempló las experiencias e investigaciones desarrolladas por Amelii (2011), Cruz et al (2017), Hernández, D. (2018 y 2014), Rivero López (2018) y Tomás-Miquel et al (2014). Asimismo, consideró a autores como Berridi y Martínez (2017)

y Díaz y Hernández (1999) sobre estrategias para promover un aprendizaje significativo y en entornos virtuales de aprendizaje; con respecto al constructivismo se tomó en cuenta planteamientos de Díaz y Hernández (2007). Las apreciaciones de García Aretio (2012) y Santamaría, Sánchez-Elvira Paniagua y Vegas (2022) fueron referentes sobre el uso de las TIC y la Educación a Distancia.

El curso Contabilidad IV está alojado en *Campus Virtual* de la UCV (CV-UCV), que funciona con base en la plataforma *Moodle*; las actividades allí indicadas y realizadas consistieron en: foros de discusión, tareas, un cuestionario de autoevaluación; los estudiantes contaron con recursos audiovisuales, documentos sobre la unidad curricular elaborados por varios autores; se empleó *GoogleMeet* para las sesiones sincrónicas o sincrónicas; también los estudiantes presentaron un examen presencial por cada uno de los 3 primeros temas o unidades de aprendizaje (Propiedad, Planta y Equipo; Depreciación y Pasivo – Bonos) y un trabajo de investigación sobre Inversiones.

Al final de dos semestres consecutivos, se envió a los estudiantes un correo electrónico solicitando su participación en el estudio, la pertinencia del mismo, e invitándoles a contestar la encuesta ubicada el link indicado, que se refería al cuestionario COLLES (real) (*Constructivist On-Line Learning Environment Survey*), dispuesto en el curso “Contabilidad IV” en el *Campus Virtual* UCV (UCV-CV, 2024; UCV-CV, 2025).

El cuestionario COLLES (real), está constituido por 24 preguntas y mide seis dimensiones, a saber:

1. Relevancia

- a. Mi aprendizaje se centra en asuntos que me interesan
- b. Lo que aprendo es importante para mi práctica profesional
- c. Aprendo cómo mejorar mi práctica profesional
- d. Lo que aprendo tiene relación con mi práctica profesional

2. Reflexión

- a. Pienso críticamente sobre cómo aprendo
- b. Pienso críticamente sobre mis propias ideas
- c. Pienso críticamente sobre las ideas de otros estudiantes
- d. Pienso críticamente sobre las ideas que leo

3. Interactividad

- a. Explico mis ideas a otros estudiantes
- b. Pido a otros estudiantes que me expliquen sus ideas
- c. Otros estudiantes me piden que explique mis ideas
- d. Otros estudiantes responden a mis ideas

4. Apoyo del tutor

- a. El tutor me estimula a reflexionar
- b. El tutor me anima a participa
- c. El tutor ejemplifica las buenas disertaciones
- d. El tutor ejemplifica la auto reflexión crítica

5. Apoyo de pares

- a. Otros estudiantes me animan a participar
- b. Los otros estudiantes elogian mi contribución
- c. Otros estudiantes valoran mi contribución
- d. Los otros estudiantes empatizan con mis esfuerzos por aprender

6. Interpretación

- a. Entiendo bien los mensajes de otros estudiantes
- b. Los otros estudiantes entienden bien mis mensajes
- c. Entiendo bien los mensajes del tutor
- d. El tutor entiende bien mis mensajes

Los estudiantes cursantes valoraron cada una de las 24 preguntas acerca de su percepción sobre la experiencia en la asignatura Contabilidad IV en modalidad bi-modal o híbrida; que considera una escala *Likert* de 5 puntos: 1 = Casi nunca; 2 = Rara vez; 3 = Alguna vez; 4 = A menudo; 5 = Casi siempre. (UCV-CV, 2024; UCV-CV, 2025).

A esas 24 preguntas se suman 2: a) ¿Cuánto tiempo le llevó completar esta encuesta? b) ¿Tiene algún otro comentario?

5. RESULTADOS

La sección de Contabilidad IV considerada en el Semestre 1 de estudio, estuvo constituida por 25 cursantes, de los cuales 15 (60%) eran mujeres y 10 (40%) hombres; quienes obtuvieron una calificación final promedio de 10,84 puntos (de un máximo de 20 puntos); con una moda de 10 puntos; 3 participantes obtuvieron 15 puntos como calificación final máxima; un 76% tuvo como condición final “aprobado” mientras un 24% tuvo la condición final de reprobado; el promedio de notas de quienes aprobaron la asignatura fue de 12 puntos, y en el caso de quienes reprobaron fue de 7,16 puntos.

En el Semestre 2 de estudio, la sección de la asignatura Contabilidad IV, estuvo formada por 12 estudiantes, de los cuales el 83,33% fueron mujeres y 16,67% hombres; quienes obtuvieron una calificación final promedio de 10,33 puntos (de un máximo de 20 puntos); 3 personas obtuvieron una calificación final máxima de 13 puntos, y otros 3 participantes obtuvieron 12 puntos; un 83,33% aprobó la asignatura, y el 16,67% la reprobó; el promedio de notas de quienes aprobaron la asignatura fue de 11,2 puntos, y de 4,5 puntos en el caso de quienes reprobaron.

Las actividades previstas y ejecutadas a través del Campus Virtual UCV – Curso Contabilidad IV incluyeron: foros de discusión sobre propiedad, planta y equipo; foro de discusión sobre depreciación; foro de discusión sobre contratos de emisión y colocación de bonos; los estudiantes también compartieron un resumen de un trabajo de investigación sobre inversiones (vía Tareas). Asimismo, los participantes tuvieron acceso a documentos sobre las diferentes unidades de aprendizaje de la asignatura, y otros materiales relacionados con la universidad, el trabajo en equipo, una guía de programa de cada tema (Hernández, 2024; Hernández, 2011), y documentos relacionados con Contabilidad en general. Igualmente, se efectuaron sesiones virtuales sincrónicas vía *GoogleMeet* con discusiones tipo plenarias, en pequeños grupos o con participaciones individuales.

En el Semestre 1 de estudio, 22 de los 25 cursantes respondieron el cuestionario COLLES (real) (faltaron por responder 3 participantes: 1 que aprobó la asignatura, y 2 que reprobaron); dicho instrumento requiere que el estudiante reflexione sobre su experiencia real del curso; y del análisis general de las seis dimensiones o escalas que lo constituyen se obtuvo que las dimensiones “Relevancia” (4,39/5) y “Apoyo del tutor” (3,89/5) mostraron el mayor grado de la escala Likert; mientras que “Interactividad” (3,49/5) y “Apoyo de compañeros” (3,13/5) presentaron el menor grado en dicha escala, tal como se puede apreciar en el gráfico 1.

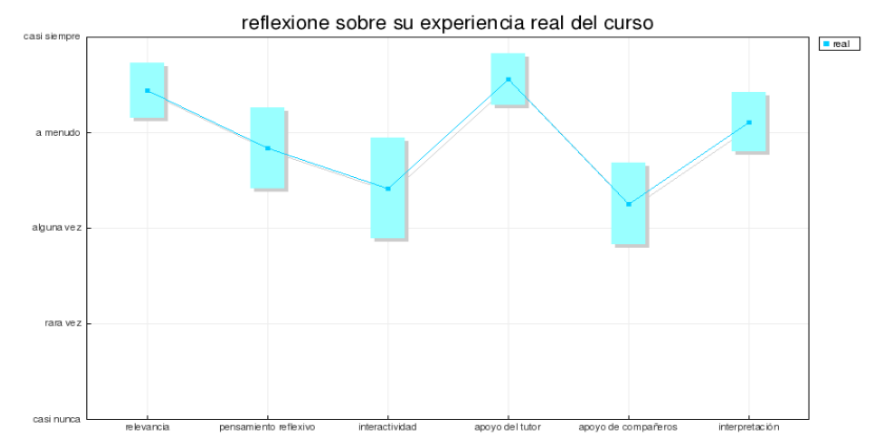
GRÁFICO 1. Descripción de la percepción de la experiencia en la asignatura Contabilidad IV según la dimensión (Cuestionario Colles real) Semestre 1



Fuente: Campus Virtual UCV (2024). Curso Contabilidad IV – Diana Hernández

En el Semestre 2 de estudio todos los estudiantes cursantes respondieron el cuestionario COLLES (real); y se obtuvo que las dimensiones “Apoyo del tutor” (4,56/5) y “Relevancia” (4,44/5) mostraron el mayor grado de la escala Likert; mientras que “Interactividad” (3,42/5) y “Apoyo de compañeros” (3,25/5) presentaron el menor grado en dicha escala, tal como se puede observar en el gráfico 2.

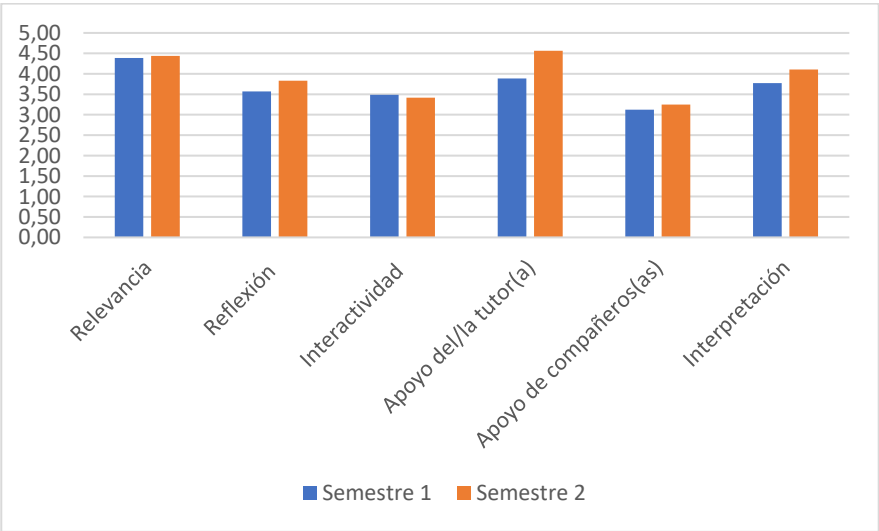
GRÁFICO 2. Descripción de la percepción de la experiencia en la asignatura Contabilidad IV según la dimensión (Cuestionario Colles real) Semestre 2



Fuente: Campus Virtual UCV (2025). Curso Contabilidad IV – Diana Hernández

En el gráfico 3 se presenta un comparativo del Semestre 1 y del Semestre 2, de los resultados por cada una de las seis dimensiones cuestionario COLLES (real), en el cual se evidencia que únicamente la escala “interactividad” presentó una variación negativa entre ambos semestres de estudio.

GRÁFICO 3. Comparación de escalas del cuestionario COLLES (real) considerando ambos semestres de estudio (Semestre 1 - Semestre 2)



A continuación, se presentan los resultados por dimensión considerando ambos semestres de estudio:

5.1. RELEVANCIA

Sobre esta dimensión (“relevancia”), los estudiantes expresaron que reconocen que lo que aprenden en el curso Contabilidad IV es importante y lo relacionan con su futura práctica profesional; aunque se presenta un reto en cuanto a que el aprendizaje se centre en asuntos que sean de su interés.

5.2. REFLEXIÓN

Con respecto a la escala “reflexión”, los estudiantes manifiestan un mayor grado en cuanto al pensamiento crítico sobre sus propias ideas y cómo aprenden de manera significativa.

Mientras que el menor grado lo indicaron en cuanto a qué piensan de forma crítica sobre los planteamientos de sus compañeros o sobre lo que leen relacionado con la asignatura Contabilidad IV; sin embargo, se evidencia como un hecho positivo que estas dos preguntas presentaron la mayor variación porcentual positiva (entre un 10% y 14%) de la escala.

5.3. INTERACTIVIDAD

La dimensión “interactividad” se mantuvo con la segunda menor calificación en la escala de *Likert* de las 6 que se contemplan en el COLLES (real) (5to lugar), en ambos semestres de estudio; y fue la única de las 6 dimensiones que presentó una variación negativa entre semestres (-2,06%).

Por tanto, se presenta en ese caso un reto en cuanto a que los cursantes interactúen para intercambiar ideas, tanto para solicitar a los compañeros que expliquen sus ideas, como la posibilidad de solicitar el apoyo a otros y recibir respuesta.

5.4. APOYO DEL/LA TUTOR(A)

En ambos semestres de estudio, la dimensión “Apoyo del/la tutor(a)” tuvo una de las más altas calificaciones (3,89 y 4,56 respectivamente), y presentó la mayor variación positiva (17,40%) de las escalas, entre los dos semestres.

De las 24 afirmaciones que constituyen el cuestionario COLLES real, la afirmación “el tutor me estimula a reflexionar” evidenció la mayor variación positiva (23,75%).

Con estos resultados, pareciera que los estudiantes reconocer el acompañamiento que recibieron por parte de la profesora durante el curso, y que ella ejemplificaba las buenas disertaciones, así como la autorreflexión crítica.

5.5. APOYO DE COMPAÑEROS

La dimensión apoyo de compañeros o pares obtuvo la calificación más baja en ambos semestres (con 3,13 y 2,25 respectivamente).

Los estudiantes percibieron muy baja valoración, por parte de sus compañeros (pares), de sus contribuciones, aportes o esfuerzos realizados; esta afirmación tuvo la más baja puntuación del Cuestionario COLLES (real) en el Semestre 2 (3,00/5), y quedó con la segunda menor calificación en el semestre 1 (2,95/5).

En este caso se presenta como reto el promover un mayor trabajo colaborativo y de reconocimiento entre pares durante el desarrollo del curso.

5.6. INTERPRETACIÓN

La dimensión “interpretación” presentó la tercera mayor variación positiva entre los semestres en estudio con un 8,79%.

Aquí se evidenció una comprensión de nivel medio y alto entre los mensajes compartidos con los compañeros o pares y con la tutora; estos aspectos son clave en el proceso educativo de esta asignatura considerando su naturaleza teórico práctica, así como la necesidad identificada de promoción y desarrollo tanto del pensamiento crítico – reflexivo y del trabajo en equipo.

6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De las seis (6) dimensiones que constituyen el cuestionario COLLES (real), que fue considerado para analizar la percepción de los estudiantes sobre su experiencia en el curso Contabilidad IV realizado en formato bimodal o híbrido, en ambos semestres de estudio los

participantes dieron las más altas calificaciones a la escala “Relevancia” (4,39 y 4,44, respectivamente) y al “Apoyo recibido de la tutora” (3,89 y 4,56), por lo cual se recomienda que **la tutora continúe con actividades que promuevan que los estudiantes relacionen las unidades de aprendizaje de la asignatura con conocimientos previos, y con su vida laboral y personal**; además que se mantenga y profundice en acciones para que la tutora continúe acompañando de forma significativa a los participantes del curso.

Por otra parte, en ambos semestres de estudio, las dimensiones “Interactividad” (3,49 y 3,42) y “Apoyo de compañeros” (3,13 y 3,25) presentaron el menor grado en la escala de *Likert*; sobre este particular se recomienda **realizar encuentros con estudiantes a fin de que participen en identificar algunas estrategias para facilitar una mayor interacción y apoyo mutuo**, y asuman de esta manera un **rol protagónico en la búsqueda de mejoras de situaciones que les afectan**.

También se recomienda **socializar los resultados de la investigación con profesores** del área de Contaduría y **expertos** en las áreas de estrategias pedagógicas, trabajo en equipo y trabajo colaborativo, tanto de la Universidad Central de Venezuela como de otras instituciones, a fin de identificar y seleccionar otras acciones que puedan contribuir a mejorar la interacción efectiva entre los participantes del curso, con lo cual a la vez también se incidirá en el conocimiento y desarrollo de competencias de los profesores de la asignatura sobre estas áreas.

Igualmente, se sugiere **modificar el tipo de evaluación de algunas actividades** para promover un mayor trabajo entre compañeros, **pasando de ser solo formativas, a ser sumativas**; por ejemplo, las actividades de análisis de casos de estudio que se invita a realizarlas en equipos y los foros de discusión a través del aula virtual que actualmente son formativas, se podrían incluir con un porcentaje de la calificación final, ya que esto podría incidir en modificar el comportamiento de los estudiantes y que interactúen más entre sí. Es necesario hacer un seguimiento de la aplicación de este cambio para evaluar su impacto.

Además, considerando los resultados globales, se sugiere profundizar en la formación del profesorado en cuanto a: a) el trabajo colaborativo, b) el aprendizaje autónomo y c) el aprendizaje autorregulado. Sobre estos temas es pertinente considerar lo indicado por Hernández-Sellés et al. (2024, p.9): “El aprendizaje colaborativo implica el entrenamiento para la colaboración mediada por tecnologías desde un abordaje pedagógico que se plantea tanto la mejora del aprendizaje individual en contacto con el grupo, como el desarrollo de una cultura de colaboración”. Esto toma relevancia ya que “estos esfuerzos promueven las competencias digitales en el uso de recursos en línea y, en última instancia, enriquecen los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje” (Pereles et al., 2024, p.269).

Así como la tutora promovió la relación de los contenidos abordados con la vida profesional, laboral, personal de los estudiantes, y con conocimientos previos abordados en otras asignaturas, esta investigación permite reiterar la pertinencia de considerar el **constructivismo y el aprendizaje significativo** como base para el diseño y desarrollo de experiencias formativas en formato híbrido o bimodal, tomando como centro la **pedagogía** y las TIC como herramienta clave que puede incidir de forma significativa en el **desarrollo integral de las personas**.

Finalmente, se recomienda **visibilizar de manera explícita con los estudiantes las bondades de aprender con otros**, compartiendo con ellos investigaciones que sustenten lo indicado, y destacando los beneficios de estudiar y actuar de esta forma para su desarrollo integral tanto en la actualidad como a lo largo de la vida; es decir, es preciso profundizar junto con los estudiantes en la importancia de ***Aprender a aprender con otros y para la vida***.

A continuación, se encuentran algunos testimonios de estudiantes cursantes de la asignatura Contabilidad IV:

FIGURA 2. *Testimonio de José Manzano*

Fue una buena experiencia, la profesora tuvo un uso increíble de las herramientas y aplicaciones informáticas y tecnológicas como son el GoogleMeet, el campus virtual UCV y Gmail, tomando en cuenta la explicación de sus clases con gran paciencia con todos nosotros.

José Manzano
Estudiante
Asignatura: Contabilidad IV
Profesora Diana Hernández Cruz
Universidad Central de Venezuela

Fuente: Elaboración propia con base en información suministrada por José Manzano (2024). Testimonios de cierre de curso

FIGURA 3. *Testimonio de Bárbara Veramendez*

Me agradó mucho ver la materia con la profesora Diana, ya que se dedicó a explicarnos con mucha facilidad y siempre con buena energía, eso transmite mucha paz y ganas de seguir aprendiendo cada día más

Bárbara Veramendez
Estudiante
Asignatura: Contabilidad IV
Profesora Diana Hernández Cruz
Universidad Central de Venezuela

Fuente: Elaboración propia con base en información suministrada por Bárbara Veramendez (2024). Testimonios de cierre de curso

FIGURA 4. *Testimonio de Stefanny Tillerro*

En la asignatura se logró integrar la tecnología con la formación precisa que se requería y así lograr el objetivo.

Stefanny Tillerro
Estudiante
Asignatura: Contabilidad IV
Profesora Diana Hernández Cruz
Universidad Central de Venezuela

Fuente: Elaboración propia con base en información suministrada por Stefanny Tillerro (2025). Testimonios de cierre de curso

FIGURA 5. Testimonio de Raymar García



La forma como explica la profesora es excelente, muestra interés porque entendamos y empatía hacia sus alumnos

Raymar García

Estudiante
Asignatura: Contabilidad IV
Profesora Diana Hernández Cruz
Universidad Central de Venezuela

Fuente: Elaboración propia con base en información suministrada por Raymar García (2025). Testimonios de cierre de curso

7. REFERENCIAS

- Amelii, Rita. (2011). Asesoramiento Académico en Línea para Estudiantes Repitientes en el Área de Matemática. *Docencia Universitaria*, VI Vol. XII, N° 1, SADPRO – UCV Universidad Central de Venezuela.
- Berridi, Rebeca. y Martínez, José. (2017) Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, abril-junio, 2017, pp. 89-102 Universidad Nacional Autónoma de México, D.F. México.
- Cruz, Magdalena y Sánchez-Elvira Paniagua, Ángeles. (2017). Reseña de libro y portal. Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: Experiencias internacionales. *Ciencia y Educación*, ISSN 2613-8794, ISSN-e 2613-8808, Vol. 1, N.º 1, 2017, pp. 89-90.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7151566>
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill, 232p.
<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/estrategia.pdf>
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (2007). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista*. Caracas: Mc Graw Hill. pp. 141,175.
- Dirección de Información y Comunicación de la Universidad Central de Venezuela (DIC-UCV). (2011). *IV Aniversario del Sistema de Educación a Distancia de la UCV (SEDUCV)*. <https://bit.ly/4keiMkd>

- García Aretio, Lorenzo. (2012). *La educación a distancia hoy. Modelos, eficacia y tendencias*. <http://aretio.hypotheses.org/313>
- García, Loreto. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, N.º 249, pp. 255-271. <https://bit.ly/43JXPao>
- García Aretio, L.; Ruiz, M.; Quintanal, J.; García Blanco, M. y García Pérez, M. (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Cuadernos de trabajo. N.º 2. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.oei.es/DOCUMENTO2caeu.pdf>
- Hernández Cruz, Diana. (2024). *Programación-Agenda la Asignatura Contabilidad IV*. Cátedra de Contabilidad Intermedia. Caracas: Escuela de Administración y Contaduría. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.
- Hernández Cruz, Diana. (2018). *Programa de Aprendizaje Asistido para estudiantes de Contabilidad IV de la Escuela de Administración y Contaduría de la Universidad Central de Venezuela*. [Trabajo de Ascenso a Asociado. Caracas: Universidad Central de Venezuela]
- Hernández Cruz, Diana. (2014). *Efecto del uso de un entorno virtual de aprendizaje en el rendimiento académico de estudiantes de Contabilidad. Caso de la asignatura Contabilidad IV de la Escuela de Administración y Contaduría de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela*. Mención Publicación. [Trabajo de Ascenso a Agregado. Caracas: Universidad Central de Venezuela]
- Hernández Cruz, Diana. (2011). *Guía Didáctica de la Asignatura Contabilidad IV*. Cátedra de Contabilidad Intermedia. Escuela de Administración y Contaduría. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, y Baptista Lucio, Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.) México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, 599 pp.
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P. C. y González-Sanmamed, M. (2024). *Computer-supported collaborative learning*. [Aprendizaje colaborativo en entornos digitales]. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 27(2), pp. 9-15. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.40208>
- Ornés, Carmen. (2008). Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV). Trabajo presentado en II Congreso CREAD Andes y II Encuentro Virtual Educa Ecuador. Loja, Ecuador. <https://bit.ly/4ksDvAu>

- Pereles, Ana; Ortega-Ruipérez, Beatriz y Lázaro, Miguel. (2024). Herramientas para un mundo digital: mejorando estrategias metacognitivas docentes para desarrollar la alfabetización digital del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 27(2), pp. 267-294
<https://revistas.uned.es/index.php/ried/issue/view/1805/718>
- Rivero López, Mario. (2018). Percepción estudiantil sobre la calidad de un ambiente de aprendizaje mixto apoyado por Moodle. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (53), 193–205.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.13>
- Santamaría, Miguel; Sánchez-Elvira Paniagua, Ángeles y Vegas, Jorge. (2022). Evolución de la educación síncrona digital en la UNED de España: de la prepandemia a la postpandemia *Educación sincrónica digital: debilidades y fortalezas* / Coord. por Mary Elizabeth Morocho Quezada, Claudio Rama Vitale, 2022, ISBN 978-9942-39-625-9, págs. 217-260
http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500779/LibroActas_InnovacionDoce nte.pdf
- Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV) (s.f.). *Bienvenidos al Sistema de Educación a Distancia de la UCV*. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/seducv/index.html
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. <https://bit.ly/3H4MTfk>
- Tomás-Miquel, José-Vicente; Expósito-Langa, Manuel; Sempere-Castelló, Saúl (2014). Determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de grado. Un estudio en administración y dirección de empresas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 379-392.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.177581>
- Universidad Central de Venezuela (2024). *Campus Virtual UCV. Contabilidad IV – Diana Hernández*.
<https://campusvirtualucv.org/ead/course/view.php?id=5948#section-0>
- Universidad Central de Venezuela (2025). *Campus Virtual UCV. Contabilidad IV – Diana Hernández*.
<https://campusvirtualucv.org/ead/course/view.php?id=5948#section-0>

EL ROL DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA LICENCIATURA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS: PERSPECTIVAS DESDE LOS EMPRESARIOS

LOURDES TERESA LUGO HERNÁNDEZ

*Universidad Autónoma de Sinaloa
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*

GRACE ERANDY BÁEZ HERNÁNDEZ

*Universidad Autónoma de Sinaloa
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativa*

MARÍA ORALIA URÍAS RIVAS

*Universidad Autónoma de Sinaloa
Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas
Extensión Sinaloa de Leyva*

1. INTRODUCCIÓN

Desde el enfoque constructivista, las competencias se conciben como la integración articulada de saberes teóricos, prácticos y actitudinales, orientados a lograr un desempeño profesional eficaz y pertinente. En este sentido, las prácticas profesionales en la educación superior se convierten en un espacio clave para poner en acción dichas competencias, al vincular el conocimiento cotidiano, académico y científico en contextos reales. Esta experiencia no solo permite al estudiante afianzar lo aprendido en el aula, sino también desarrollar sus habilidades que responden a exigencias del entorno laboral, fortaleciendo así su formación integral (Mayorga-Ponce et al, 2019).

La formación de competencias en los estudiantes de la Licenciatura en Administración de Empresas son un factor determinante para el éxito profesional en el contexto profesional que cada vez es más competitivo. Las prácticas profesionales fortalecen el proceso de enseñanza

aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula a situaciones reales en el ámbito empresarial. Estas experiencias prácticas no solo desarrollan habilidades técnicas, sino que también fomentan competencias blandas que son esenciales como la comunicación y trabajo en equipo que son altamente valoradas por los empresarios. Por lo tanto, es muy importante entender que piensan los empleadores en relación a las prácticas profesionales y como estas pueden influir en la formación de los futuros administradores (Ramos et al., 2021).

Al respecto Mayorga-Ponce et al. (2019), explican que las prácticas profesionales son una forma de relacionar a los estudiantes de nivel superior dentro del campo laboral, en donde pueden implementar los conocimientos aprendidos durante su estancia en la universidad. De esta manera, contribuyen con su formación integral, al permitir fortalecer sus habilidades y tomar decisiones con mayor criterio y responsabilidades en el contexto empresarial. Del mismo modo Ledezma (2021) explica que las prácticas profesionales representan una de las principales estrategias académicas utilizadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) para fortalecer el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes.

En ese sentido Ruiz-Corbella et al. (2019) detallan que las prácticas profesionales aportan competencias genéricas y específicas a los estudiantes de nivel superior, lo que facilita la inserción laboral. Mediante las prácticas logran desarrollar habilidades clave que son fundamentales para las organizaciones. Además, indican que, en el contexto actual, la integración laboral es un tema complejo para las universidades las cuales desarrollan estrategias para que los egresados puedan afrontar las exigencias del mercado laboral.

Precisamente este enfoque, se materializa en las prácticas profesionales, las cuales se diseñan y gestionan bajo un enfoque colaborativo, inclusivo y participativo, fomentando la adquisición de conocimientos profundos y relevantes en los estudiantes. Este proceso se basa en una coordinación efectiva entre las instituciones académicas de trabajo social y las organizaciones comunitarias, lo que facilita un aprendizaje integral. A través de esta experiencia, los alumnos tienen la oportunidad de fortalecer y

ampliar un amplio número de competencias y destrezas profesionales, aplicándolas en diversos contextos y entidades sociales, lo que enriquece su formación y preparación para el ámbito laboral (Seller, 2022).

Este proceso de aprendizaje práctico se alinea con el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior, el cual se ha convertido en un pilar importante en la formación integral de los estudiantes, logrado a través de la articulación de las funciones sustantivas de las universidades: la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Estas tres dimensiones, al integrarse permiten no solo transmitir conocimientos teóricos, sino también fomentar la aplicación práctica, la innovación y el compromiso social. De esta manera se garantiza que los egresados adquieran las habilidades y capacidades necesarias para contribuir de manera significativa al desarrollo empresarial (Guillen et al., 2020).

Asimismo, Navas-Ríos y Ospino-Mejía (2020) señalan que la formación por competencias en la educación superior se ha convertido en un enfoque clave para preparar a los estudiantes ante los desafíos del mundo laboral contemporáneo. Este modelo educativo busca no solo transmitir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas, facilitando la formación del estudiante. Este enfoque responde a las demandas del mercado y a las expectativas de los empleadores, quienes valoran la capacidad de los graduados para aplicar sus conocimientos en situaciones reales.

En este contexto Rodríguez et al. (2022) exponen que el desarrollo de las prácticas profesionales surge como una pieza clave dentro del proceso académico, ya que permiten integrar de manera efectiva el conocimiento teórico (saber), las actitudes y valores (saber ser) y las habilidades prácticas (saber hacer). Esta combinación es fundamental para lograr una formación integral y de calidad adaptada a las demandas actuales de la sociedad. Asimismo, Rojas et al. (2020) mencionan que es importante reconocer que las prácticas profesionales desempeñan un papel crucial en la formación de competencias de los futuros profesionales, a través de estas experiencias, los estudiantes no solo validan la pertinencia de su formación, sino que también desarrollan habilidades esenciales que son demandadas por el mercado laboral.

En ese mismo sentido Gutiérrez et al. (2019) explican que las prácticas profesionales constituyen un puente fundamental entre la formación académica, el entorno social y el ámbito laboral. Estas experiencias fortalecen el aprendizaje del alumno e impulsan una revisión continua de los planes de estudio y las metodologías educativas aplicadas por las instituciones de educación superior, con el fin de ajustarse a las demandas actuales del mercado.

En este contexto, la presente investigación se estructuró a partir de una pregunta central que guió el análisis realizado: ¿cómo valoran los empresarios el desempeño de los estudiantes en prácticas profesionales y qué competencias consideran más importantes para su desarrollo profesional?, esta interrogante permitió explorar la perspectiva del sector empresarial y conocer las habilidades y actitudes que consideran fundamentales para una inserción exitosa en el ámbito laboral.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar la valoración que los empresarios hacen del desempeño de los estudiantes en prácticas profesionales, así como identificar las competencias que consideran más relevantes para su desarrollo profesional. Este propósito orienta el estudio hacia la comprensión de la percepción que tiene el sector empresarial sobre el papel que juegan las prácticas en la formación de los futuros profesionistas, y a la vez reconocer las habilidades y atributos que estos consideran indispensables para el éxito laboral. De esta manera, se busca aportar información que contribuya a mejorar los procesos educativos y fortalecer la vinculación entre las instituciones académicas y el mercado de trabajo.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, el cual combina elementos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno analizado. Este enfoque permite no solo cuantificar los resultados, sino también profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes. De acuerdo a Medina et al.

(2023) integrar ambas perspectivas no solo ayuda a reforzar los hallazgos mediante la triangulación, sino que también permite abordar preguntas complejas, enriqueciendo el proceso de construcción del conocimiento. Además, la investigación se enmarca en un diseño descriptivo, ya que su objetivo principal es describir y analizar las características y evaluaciones de los estudiantes en prácticas profesionales desde la perspectiva de las unidades receptoras (Hernández y Mendoza, 2018).

El instrumento utilizado para recabar la información fue el formato de evaluación desde la perspectiva de la unidad receptora, diseñado por el Departamento de Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales (DGVRI) de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Este documento consta de tres secciones principales. La primera sección recopila información general de la unidad receptora, como su nombre, sector y ubicación. La segunda sección evalúa el desempeño de los alumnos o egresados en diversos factores, utilizando una escala de tres opciones: excelente, regular o malo. Los aspectos evaluados incluyen la calidad en el desarrollo de su trabajo, eficiencia, iniciativa, capacidad de trabajar en equipo, adaptación al cambio, puntualidad y responsabilidad. La tercera sección incluye preguntas cerradas con opciones de “sí” o “no”, tales como: ¿Recomendaría el programa de prácticas profesionales?, ¿Estaría dispuesto a emplear al practicante dentro de la empresa? y ¿Apoya económicamente al practicante? Además, se incluye una pregunta de calificación numérica, donde los empresarios evalúan el programa de prácticas profesionales en una escala del 1 al 10, siendo 1 “malo” y 10 “excelente”. Finalmente, se incluye una pregunta abierta en la que los empresarios pueden expresar su opinión sobre los aspectos de la formación académica del practicante que consideran que deben mejorarse para contribuir a un mejor desempeño laboral.

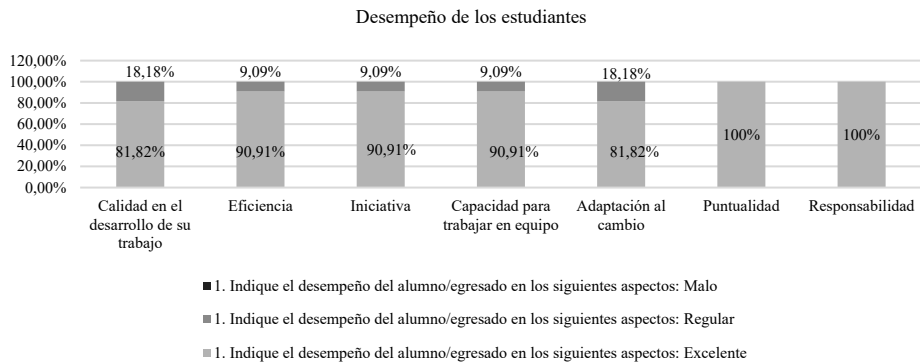
Los datos se recogieron a través de la aplicación de dicho formato a los empresarios que recibieron a estudiantes en prácticas profesionales durante el periodo 2022-2024 de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, específicamente de la licenciatura en Administración de Empresas. En este estudio se trabajó con la totalidad de la población objetivo, compuesta por 33 empresarios que supervisaron directamente a los estudiantes durante sus prácticas profesionales. Debido al tamaño

reducido de este grupo y a su fácil localización, se decidió prescindir de técnicas de muestreo y aplicar un enfoque censal, lo cual permitió incluir a todos los actores relevantes en el proceso. Esta decisión metodológica se justifica en investigaciones donde la población es limitada y accesible, ya que se posibilita una visión más amplia y precisa del fenómeno estudiado. Como señalan Otzen y Manterola (2017), cuando el número de sujetos es pequeño y responde a criterios específicos, se puede optar por una recolección total sin recurrir a procedimientos de selección muestral.

4. RESULTADOS

Los resultados derivados de la investigación, se obtuvieron a través de la aplicación del formato de evaluación desde la perspectiva de la unidad receptora, con la intención de medir el desempeño de los estudiantes que realizan prácticas profesionales, el cual se utiliza al finalizar el periodo de las prácticas a continuación se muestran los hallazgos de la investigación.

GRÁFICA 1. *Desempeño durante las prácticas profesionales*



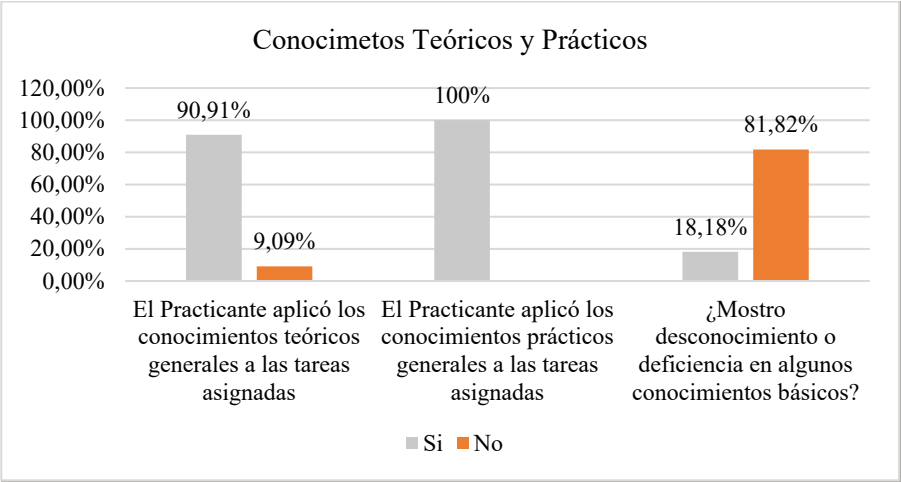
Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 1, se muestra el análisis de los resultados de la investigación sobre el rol de las prácticas profesionales en la formación de competencias en la Licenciatura en Administración de Empresas, la cual evidencia el desempeño de los estudiantes durante las prácticas profesionales, se puede observar que los empresarios tienen una percepción

positiva general del trabajo que realizan dentro de las organizaciones, en relación a la calidad en el desarrollo de su trabajo más del 80% indican que los estudiantes tienen un desempeño excelente, sin embargo, es importante mencionar que existe un grupo reducido que consideran regular la forma en la que se desenvuelven.

Los factores como eficiencia, iniciativa y capacidad para trabajar en equipo son indicadores clave dentro de las organizaciones en las cuales los estudiantes demuestran un desempeño excelente lo que demuestra que estos han desarrollado habilidades fundamentales. Estos resultados resaltan la importancia de las prácticas profesionales como un espacio clave para lograr la consolidación de las competencias que los preparan para enfrentar los desafíos del entorno empresarial.

GRÁFICA 2.

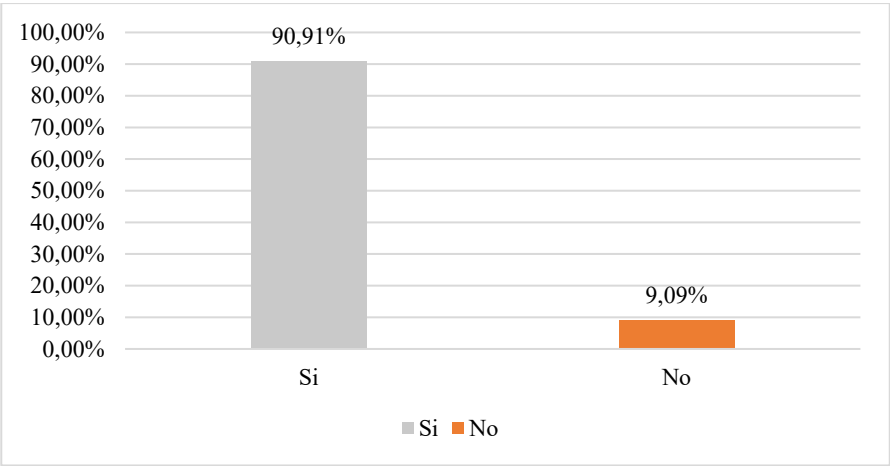


Fuente: elaboración propia

La gráfica 2 muestra los resultados que se obtuvieron en relación a los conocimientos teóricos y prácticos, se les preguntó a los empresarios si los practicantes aplicaban el conocimiento teórico general, a la tarea que se les fue asignada a lo que respondieron el 90.91 de los empresarios que, sí lo estaban aplicando, sin embargo, un pequeño porcentaje con el 9.09% considero que no lo aplicaban.

En el caso de los conocimientos prácticos generales a las tareas que se les asignaban a los practicantes, si se aplicaban consideraron los empresarios el 100% y algo importante fue que mostraron conocimiento básico de la tarea asignada, sólo el 18.18%, mostró desconocimiento o deficiencia en algunos conocimientos que necesitaban para desempeñar la tarea asignada.

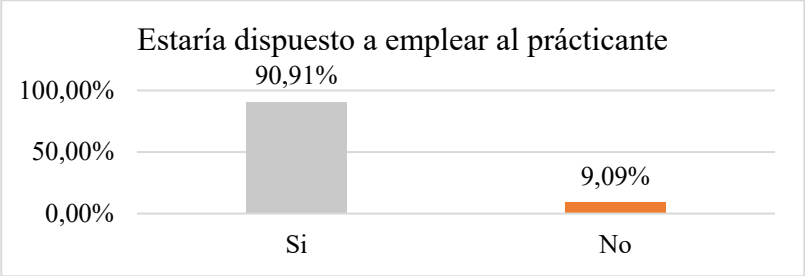
GRÁFICA 3. *Recomendarías el programa de prácticas profesionales*



Fuente: elaboración propia

Con la intención de conocer la percepción de los empresarios sobre el programa de prácticas profesionales de la facultad, se le preguntó si recomendaría el programa de prácticas profesionales, los resultados se muestran en la gráfica 3, la cual muestra una percepción positiva, ya que el 90. 91%, porcentaje de los empresarios encuestados afirmaron que se recomendarían el programa de prácticas profesionales, sin embargo, existe el 9.09% porcentaje que no lo recomienda.

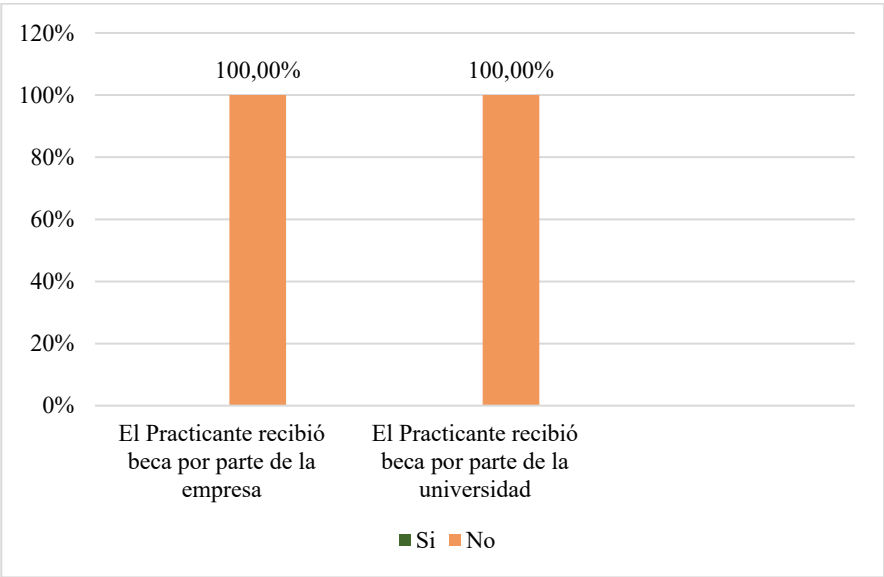
GRÁFICA 4. *Contrataría al practicante*



Fuente: elaboración propia.

Para conocer la disposición del empresario en relación a la contratación del mismo practicante, se investigó si estarían dispuestos a emplear al practicante dentro de la empresa, los resultados se muestran en la gráfica 4, la cual indica que el 90.91, afirmó que se contrataría al practicante y que de hecho ha contratado practicantes de la facultad. Un porcentaje mínimo con el 9.09% indicó que no contrataría al practicante de la facultad.

GRÁFICA 5. *Becas*

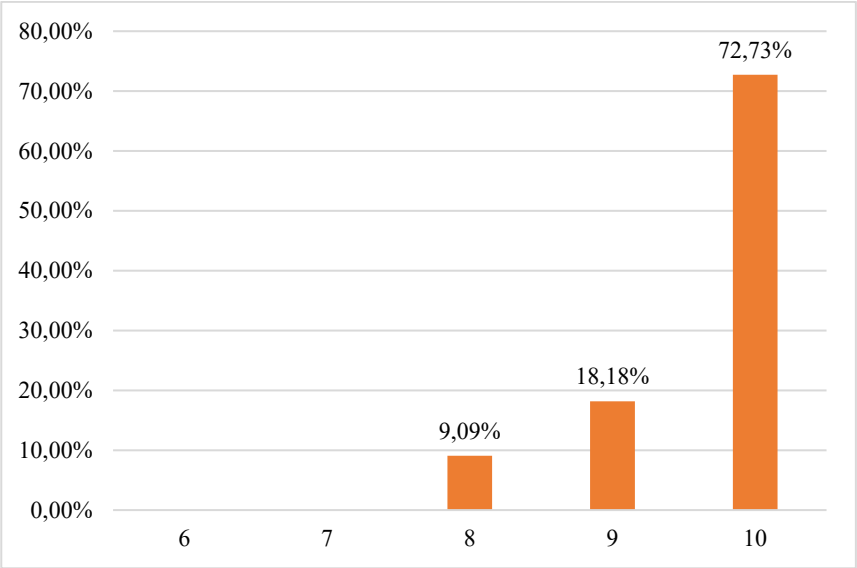


Fuente: elaboración propia

En el caso del porcentaje minoritario que indica que no contrataría al practicante, expresaron que las principales razones de no contratarlo es que demuestran deficiencias básicas al realizar las tareas asignadas, no tienen iniciativa, ni capacidad para trabajar en equipo, funciones cruciales para el desempeño de los colaboradores dentro de la organización, por lo que recomiendan enfatizar en el desarrollo de este tipo de habilidades durante sus estudios dentro de la facultad.

El análisis de la gráfica 5 expone los resultados de la investigación correspondientes a las becas, por parte de la empresa, en donde el alumno realizó las prácticas profesionales y ninguna empresa otorgó la beca. De la misma manera la facultad no otorgó becas a los alumnos de la licenciatura de administración de empresas. Esta situación evidencia una carencia de incentivos para los alumnos que realizan las prácticas, resulta indispensable replantear estrategias institucionales que fortalezcan el vínculo entre universidad y empresa, promoviendo convenios que contemplen algún tipo de compensación o apoyo para los estudiantes practicantes.

GRÁFICA 6. *Calificación del programa de prácticas profesionales*



Fuente: Elaboración propia

La ausencia total de apoyo económico tanto por parte de la empresa como de la facultad refleja una falta de reconocimiento al valor que aportan los estudiantes durante sus prácticas profesionales. Esta situación limita las oportunidades para los estudiantes que necesitan trasladarse o cubrir gastos básicos, sino que también podría afectar la calidad y el alcance de las prácticas, al convertirse en una carga adicional para los alumnos.

En el marco de la evaluación del programa de prácticas profesionales de la Facultad, se solicitó a los empresarios que evaluarán el programa en una escala del 1 al 10, donde 1 representa una calificación “mala” y 10 una calificación “excelente”. Los resultados obtenidos reflejaron una percepción altamente positiva por parte de los empresarios. El 72.73% de los participantes otorgó la calificación máxima de 10, lo que indica un alto nivel de satisfacción con el programa. Por su parte, el 18.18% de los empresarios calificó el programa con un 9, lo que también denota una valoración muy favorable. Finalmente, el 9.09% de los encuestados asignó una calificación de 8, lo que sugiere que, aunque en menor proporción, también existe una percepción positiva, aunque con un margen de mejora.

Estos resultados evidencian que el programa de prácticas profesionales es percibido como altamente efectivo y valioso por la mayoría de los empresarios, quienes reconocen su contribución al desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes. La ventaja de las calificaciones más altas (9 y 10) refleja un consenso generalizado sobre la calidad y el impacto positivo del programa, lo que refuerza su relevancia como una herramienta clave en la formación académica y profesional de los estudiantes.

Recomendaciones de los empresarios sobre las prácticas profesionales en el área de administración de empresas

Las observaciones realizadas por los empresarios que recibieron a estudiantes en prácticas profesionales de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas reflejan una valoración positiva en general sobre el desempeño de los alumnos. En múltiples ocasiones, se destacó que los estudiantes llevaron a cabo un "buen desempeño", lo que muestra que los conocimientos adquiridos en su formación académica se tradujeron en una actuación efectiva en el entorno laboral. Esta percepción se complementa con

comentarios que resaltan la "muy buena preparación y actitud" de los practicantes, lo que indica que no solo se valoró su capacidad técnica, sino también su disposición y compromiso con las tareas asignadas.

Sin embargo, los empresarios también ofrecieron recomendaciones valiosas para mejorar la experiencia de las prácticas profesionales. Una de las sugerencias más recurrentes fue la necesidad de que estas prácticas sean obligatorias para todos los estudiantes. Se argumentó que esta obligatoriedad permitiría a los alumnos fortalecer la parte teórica de su formación y relacionarla de manera más efectiva con la práctica. Esta conexión entre teoría y práctica es fundamental para que los estudiantes puedan enfrentar con mayor seguridad los desafíos del mundo laboral una vez que se conviertan en egresados.

Además, se enfatizó la importancia de que las prácticas sirvan como un espacio de aprendizaje significativo, donde los estudiantes puedan tener una idea clara de lo que les espera en su futuro profesional. Los empresarios coincidieron en que estas experiencias son cruciales para que los alumnos desarrollen habilidades y competencias que les serán útiles en su carrera. En este sentido, se mencionó la necesidad de reforzar los conocimientos teóricos con experiencias prácticas, lo que permitiría a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones reales.

Por otro lado, se hizo hincapié en la importancia de mejorar la formación en habilidades de expresión oral y escrita. Los empresarios consideraron que estas competencias son esenciales para el desarrollo profesional de los estudiantes, ya que una comunicación efectiva es clave en el ámbito empresarial. En resumen, aunque el desempeño de los estudiantes fue valorado positivamente, las recomendaciones apuntan a la necesidad de una formación más integral que combine teoría y práctica, así como el desarrollo de habilidades comunicativas que preparen a los futuros egresados para enfrentar con éxito los retos del mercado laboral.

5. DISCUSIÓN

Los empresarios de Guasave, Sinaloa recomendaron a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (FCEA) que las prácticas profesionales se incluyeran en todos los programas educativos que se imparten

dentro de la facultad. Consideran de gran importancia que los planes de estudios establezcan estas actividades como requisito obligatorio, ya que representan una herramienta clave para enriquecer la formación integral de los estudiantes y fortalecer sus competencias profesionales.

Los resultados de la investigación coinciden con Pastor 2022, el cual indica que las prácticas profesionales forman parte esencial y obligatoria de los programas académicos en las universidades de España. Estas experiencias representan el espacio más significativo para que los estudiantes se familiaricen con el entorno laboral y adquieran competencias prácticas durante su proceso formativo.

Por otro lado, los empresarios expresaron que las prácticas profesionales desarrollan habilidades y competencias que les serán útiles en el ámbito laboral. Al respecto Montoya (2019) explica que las prácticas profesionales son una herramienta clave en el proceso formativo de los estudiantes universitarios, ya que incrementan las oportunidades de inserción laboral y fortalecen la experiencia previa, convirtiéndose en un valor agregado para su trayectoria académica y profesional.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, a partir de los datos analizados, se evidencia la necesidad de replantear la manera en que se forman los futuros profesionistas, en respuesta a los cambios que experimenta el mercado. Por lo que es necesario estructurar el plan de estudios para establecer las prácticas profesionales como parte obligatoria para los estudiantes. De la misma forma en un estudio reciente, Cruz et al. (2024) señalan que uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la necesidad de que las universidades fortalezcan este proceso, promoviendo su obligatoriedad como parte integral del plan de estudios.

Los hallazgos de la investigación reflejan coincidencias con lo expuesto por Navarro (2020), al evidenciar que las prácticas profesionales representan un pilar clave en la preparación de los estudiantes universitarios, ya que permiten experimentar de forma directa los retos reales del entorno laboral. Esta vinculación permite a los estudiantes enfrentarse a un contexto real, aplicar lo aprendido en situaciones concretas y

fortalecer su capacidad de adaptación, toma decisiones y trabajo en equipo. Logrando potenciar el desarrollo de competencias profesionales de manera integral, para responder con mayor eficacia a las demandas del mercado y la sociedad. Lo anterior coincide con lo planteado por Corral (2021) quien señala que para que el perfil de egresado no solo se defina por conocimientos adquiridos, sino que también incluya el desarrollo de habilidades y actitudes, es indispensable fomentar la participación de los estudiantes en las prácticas profesionales.

En cuanto a las competencias más relevantes para el desarrollo profesional de los estudiantes, los empresarios identificaron varias habilidades clave. Entre ellas, el trabajo en equipo, responsabilidad, iniciativa, adaptación al cambio y las competencias relacionadas con la formación oral y escrita para mejorar la comunicación dentro de las organizaciones. Por tanto, es crucial que las instituciones educativas fortalezcan la vinculación entre la teoría y la práctica, asegurando que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para tener éxito en el competitivo entorno laboral.

Estos resultados tienen gran similitud con las conclusiones del estudio de Achury (2020) sobre la formación en habilidades blandas en el campo de la administración de empresas en el cual resaltan las competencias como la inteligencia emocional, el trabajo en equipo, la comunicación, responsabilidad, iniciativa propia y las relaciones interpersonales. Las cuales no solo se integran en los programas de estudios, sino que también los fortalecen a través de las prácticas profesionales. Al respecto Peña (2025) explica que en el desarrollo de las prácticas tienen la oportunidad de relacionarse con expertos en otras áreas, lo cual enriquece su perspectiva sobre el entorno laboral y les permite identificar de forma clara los espacios en los que pueden aportar con su formación. En este proceso, las habilidades comunicativas juegan un papel fundamental, ya que facilitan el trabajo en equipo y potencian la capacidad de adaptación y gestión dentro de las organizaciones (Morales y Heredia, 2021).

7. REFERENCIAS

- Achury Restrepo, L. P. (2020). La formación en habilidades blandas en el campo de la Administración de Empresas: Estudio de caso en la Universitaria Agustiniiana [Trabajo de especialización, Universitaria Agustiniiana]. Repositorio Institucional Uniagustiniana.
<https://backend.uniagustiniana.edu.co/server/api/core/bitstreams/43b2de-d3-4406-40d4-8208-d219b4100992/content>
- Corral-Russo, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2).
- Cruz Jaime, I. Y., Cisneros Arellano, J. L., & Vences Esparza, A. (2024). Prácticas Profesionales y su importancia en la formación universitaria: Caso de estudiantes de la Licenciatura en Educación. Transdisciplinar. *Revista De Ciencias Sociales Del CEH*, 4(7), 151–172.
<https://doi.org/10.29105/transdisciplinar4.7-149>
- Guillen Pereira, L., Brito Vallina, M. L., Contreras Velásquez, L. M., & Llumiquinga Quispe, S. del R. (2020). ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE PROCESOS SUSTANTIVOS. *REFCalE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 1–22. Recuperado a partir de <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3215>
- Gutiérrez Bernal, Z. G., Farfán García, M. del C., & Navarrete Sánchez, E. (2019). Evaluar las prácticas profesionales: una posibilidad de mejora para la educación superior en México. *Psicumex*, 9(2), 22–34.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i2.315>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education.
- Ledezma Torres, D. R. (2021). Incidencia de las pasantías en el perfil del profesional contable. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 4626–4639. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.645
- Mayorga-Ponce, R. B., Baltazar Téllez, R. M., Pérez Hernández, J., Salazar-Valdez, D., & Martínez-Alamilla, A. (2019). *Prácticas profesionales y competencias*. 8(15), 74–79. <https://doi.org/10.29057/ICSA.V8I15.4740>
- Medina Romero, M. Ángel, Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izundegui Ordóñez, G. (2023). Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>

- Montoya Díaz, E. P. (2019). Importancia de prácticas profesionales en la carrera de Contaduría Pública y Finanzas. *Revista Multi-Ensayos*, 5(9), 22–26. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v5i9.9432>
- Morales Bermúdez, J., & Heredia Peña, M. (2021). La práctica profesional como escenario de formación para aprender a convivir. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 32-43. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.138>
- Navarro, N., García, K., & Pérez, C. (2020). Factores que inciden en los niveles de desempeño de los estudiantes universitarios en prácticas profesionales. *Revista ESPACIOS. ISSN*, 798, 1015. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25433/20397>
- Navas, M. & Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195 – 217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pastor, S. E. (2022). Construcción del conocimiento en educación superior a través de prácticas en instituciones y organizaciones sociales. *Revista de ciencias sociales*, 28(3), 55-68. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/38450/42665>
- Peña Hinojosa, L., & Guerra Araos, M. F. (2025). Práctica profesional en educación superior: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1617>
- Ramos F. E. V., Gonzáles, C. O., Llatas, F. D. H., & Nunura, G. D. S. S. (2021). Formación por competencias del profesional en administración: Desde un enfoque contingencial. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 451-466.
- Rodríguez Díaz, Jorge Luís, Cabrera Olvera, Jorge Leodán, & Muñoz Guanga, Alisson Patricia. (2022). El éxito de las Prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(2), Epub 10 de mayo de 2022. Recuperado en 08 de abril de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2022000200015&lng=es&tln=es.
- Rojas Arenas, I. D., Vélez Castañeda, Ch. K., Durango Marín, J. A., Díaz Peláez, A. y Rodríguez Álvarez, A. F. (2020). Percepción del proceso de formación por competencias y su relación con las prácticas empresariales: un caso de estudio. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (60), 46-68., <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n60a4>
- Ruiz-Corbella, M., Bautista-Cerro Ruiz, M. J., & García-Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (23), 65–82. <https://doi.org/10.18172/con.3560>

EVALUACIÓN COLABORATIVA EN STATISTICAL METHODS IN ECONOMICS AND BUSINESS: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES INTERNACIONALES

JAVIER ISAAC LERA TORRES

Universidad de Cantabria - IDIVAL

MARINA BARREDA GUTIÉRREZ

Universidad de Cantabria - IDIVAL

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la evaluación entre pares se ha consolidado como una estrategia pedagógica relevante en la educación superior, tanto por su potencial para fomentar el aprendizaje activo como por su capacidad para desarrollar habilidades transversales esenciales para el entorno profesional (Baker, 2016). A través de esta metodología, los estudiantes no solo asumen un papel más participativo en su proceso de aprendizaje, sino que también ejercitan competencias críticas como la capacidad de análisis, la argumentación y la comunicación efectiva (Zong et al., 2023). Estas competencias resultan particularmente valiosas en entornos educativos internacionalizados, donde la diversidad lingüística, cultural y académica constituye un desafío adicional para la enseñanza tradicional.

La literatura ha mostrado que la evaluación entre pares puede mejorar la comprensión de los contenidos y favorecer el desarrollo de competencias metacognitivas, dado que obliga a los estudiantes a reflexionar sobre los criterios de calidad y a justificar sus valoraciones (Yalch et al., 2019). Esta característica resulta especialmente pertinente en asignaturas de carácter metodológico o estadístico, donde no solo importa la obtención de un resultado correcto, sino la comprensión profunda de los procesos

lógicos y matemáticos que conducen a dicho resultado. Sin embargo, este potencial formativo no siempre es plenamente explotado debido a barreras derivadas de la falta de formación específica en evaluación, la reticencia a juzgar críticamente a compañeros o las dificultades de comunicación en una lengua vehicular no materna (Fleckney et al., 2025).

En el caso de estudiantes de intercambio, estos desafíos se amplifican por la heterogeneidad de niveles de conocimiento previos, estilos de aprendizaje y expectativas académicas, lo que obliga a los docentes a buscar metodologías flexibles e inclusivas que permitan superar las diferencias y garantizar la equidad (Alt & Raichel, 2022). La asignatura "Statistical Methods in Economics and Business" de la Universidad de Cantabria representa un contexto idóneo para evaluar la eficacia de la evaluación entre pares en este tipo de entornos multiculturales, dado que se imparte en inglés a un alumnado procedente de diversos sistemas educativos y con distintas trayectorias académicas previas en estadística.

Diversos estudios han resaltado que la evaluación entre iguales no solo incrementa la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también puede traducirse en mejoras objetivas en los resultados académicos (R. Mulder et al., 2014). Además, este tipo de evaluación promueve la autorregulación y la autonomía del estudiante, elementos clave en el desarrollo de habilidades de aprendizaje a lo largo de la vida (Concina, 2022). No obstante, el éxito de esta metodología depende en gran medida del diseño del proceso de evaluación, de la claridad de los criterios y de la percepción de justicia y equidad por parte de los participantes (Rasooli et al., 2025).

Un aspecto relevante señalado en la literatura es el impacto de la evaluación entre pares en la percepción de autoeficacia y en la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes. Iglesias Pérez et al. (2022) subrayan que la combinación de autoevaluación y evaluación por pares permite una mayor interiorización de los criterios de calidad y contribuye a una mejora general en el desempeño académico. Sin embargo, también advierten de la posible aparición de sesgos, colusión o insuficiente rigurosidad en la evaluación, especialmente en contextos donde los estudiantes no han sido suficientemente entrenados para ejercer este rol evaluador (Riegler & Guest, 2025).

Por otro lado, estudios recientes han destacado el papel que la evaluación entre pares puede desempeñar en el fortalecimiento de habilidades comunicativas y sociales, tales como la empatía, la capacidad de argumentación y la receptividad a las críticas constructivas (R. A. Mulder et al., 2014). Estos beneficios son particularmente valiosos en grupos internacionales donde la interacción intercultural y el uso de una lengua vehicular no nativa forman parte de la experiencia académica. Sin embargo, este potencial puede verse limitado si los estudiantes perciben la evaluación como una tarea adicional o si desconfían de la imparcialidad del juicio de sus compañeros (Gaynor, 2020).

En resumen, aunque la evidencia sugiere un impacto positivo de la evaluación entre pares en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias transversales, persisten interrogantes sobre su implementación óptima en contextos internacionales, así como sobre los factores que modulan su eficacia real. La presente experiencia en la asignatura de estadística con estudiantes de intercambio en la Universidad de Cantabria pretende aportar evidencia adicional sobre este debate, evaluando tanto la percepción de los estudiantes como su impacto en el rendimiento académico.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar el impacto de la evaluación entre pares en el rendimiento académico del alumnado en una asignatura metodológica impartida en inglés. Concretamente, se comparan las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los módulos evaluados mediante coevaluación con aquellas correspondientes a los módulos evaluados de forma tradicional por el profesorado.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

La experiencia docente descrita en este capítulo se desarrolla en el marco de la asignatura “Statistical Methods in Economics and Business”, una materia optativa de 6 ECTS impartida en inglés durante el segundo cuatrimestre del primer curso del programa “Diploma UC” en

la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Cantabria. Esta asignatura está dirigida principalmente a estudiantes internacionales de intercambio y se caracteriza por acoger cada año un grupo reducido de alumnado, con una media de entre 10 y 15 estudiantes, procedentes de distintos países, trayectorias formativas y niveles previos en estadística.

El curso tiene como objetivo fundamental proporcionar a los estudiantes herramientas estadísticas aplicadas al análisis económico y empresarial, combinando fundamentos teóricos con aplicaciones prácticas. El programa incluye contenidos como estimación puntual y por intervalos, contrastes de hipótesis, regresión lineal, análisis de varianza, métodos no paramétricos y pruebas de bondad de ajuste, prestando especial atención a su aplicación en contextos de economía aplicada.

La estructura de la asignatura se organiza en seis módulos secuenciales: (1) Introducción a la inferencia estadística, (2) Contraste de hipótesis, (3) Pruebas de bondad de ajuste (Chi-cuadrado), (4) Análisis de regresión, (5) Análisis de varianza y (6) Trabajo final. La docencia se reparte entre dos profesores: uno a cargo de los módulos 1, 2 y 6; y otro responsable de los módulos 3, 4 y 5. En cuanto al sistema de evaluación, se adopta un enfoque mixto que combina tres componentes: presentaciones orales evaluadas por pares (con un peso del 40% en la nota final), la elaboración de un trabajo escrito (30%) y un examen final (30%). Esta estructura permite integrar elementos de evaluación formativa y sumativa, así como fomentar habilidades comunicativas, analíticas y de razonamiento crítico en un entorno intercultural. La diversidad lingüística y académica del alumnado supone un desafío adicional que convierte a esta asignatura en un laboratorio pedagógico idóneo para la exploración de metodologías activas como la evaluación entre pares.

3.2 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

La estrategia de evaluación entre pares se implementó en cinco de los seis módulos de la asignatura “Statistical Methods in Economics and Business”, impartida en inglés a estudiantes internacionales durante el segundo cuatrimestre del curso 2023-2024 en la Universidad de Cantabria. Esta metodología buscó fomentar un aprendizaje activo, crítico y

colaborativo, en un contexto caracterizado por la diversidad lingüística, cultural y académica.

Durante las sesiones prácticas de los módulos seleccionados, los estudiantes realizaron presentaciones orales individuales sobre ejercicios previamente asignados, que eran evaluadas en tiempo real por sus compañeros a través de un formulario estandarizado: el cuestionario de evaluación del informe oral. Este instrumento recogía la opinión del estudiantado sobre el desempeño del expositor en cuatro aspectos:

- “*He/She explained the exercise in an understandable manner*”: valoraba la claridad con la que el estudiante presentó y explicó el ejercicio asignado.
- “*Her/His oral presentation (the way of explaining) has been helpful for me to understand how this problem can be solved*”: evaluaba la utilidad de la exposición oral para comprender el procedimiento de resolución del problema.
- “*I think that her/his Excel / PPT file is useful for me to understand how to solve the exercise. I wouldn't need an additional file*”: medía la calidad del material visual empleado, en términos de su capacidad para sustituir o complementar las explicaciones del profesorado.
- “*I would need the professor to explain more in deep this exercise. My colleague's oral presentation was not perfect*”: indicaba en qué medida la explicación del compañero era considerada insuficiente, señalando la necesidad de una intervención adicional del docente.

Cada uno de estos ítems se puntuaba en una escala numérica de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo), lo que permitía obtener una medida detallada del grado de comprensión y utilidad percibida de cada exposición.

4. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de la experiencia de evaluación entre pares desarrollada en la asignatura "Statistical Methods in Economics and Business". El análisis se centra exclusivamente en los resultados académicos cuantitativos derivados de las calificaciones obtenidas por el alumnado a lo largo de los distintos módulos que componen la asignatura.

La evaluación entre pares se implementó en los módulos 1, 2 y 6, mientras que los módulos 3, 4 y 5 fueron evaluados de forma tradicional, exclusivamente por el profesorado. Este diseño permite comparar los resultados académicos del estudiantado bajo dos enfoques evaluativos distintos: uno participativo y formativo, que incorpora la valoración entre iguales, y otro más convencional, basado únicamente en la corrección docente.

El análisis se estructura en tres apartados. En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos por módulo. A continuación, se muestra una representación gráfica de las calificaciones medias por estudiante en función del tipo de evaluación. Por último, se realiza una prueba *t* para muestras emparejadas con el fin de determinar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas.

La Tabla 1 resume las calificaciones obtenidas por el alumnado en cada uno de los seis módulos que componen la asignatura, permitiendo identificar patrones de rendimiento académico en función del tipo de evaluación aplicada. Los resultados ponen de manifiesto un patrón consistente: los módulos con evaluación entre iguales presentan, en conjunto, notas medias más altas y una menor variabilidad que aquellos evaluados únicamente por el equipo docente. El primer módulo, centrado en la inferencia estadística, alcanzó una media de 9,78 con una desviación extremadamente baja (0,24), mientras que el segundo módulo obtuvo un 9,60. En el caso del módulo 6, correspondiente al trabajo final y también evaluado con participación estudiantil, la media se situó en 8,96.

Por el contrario, los módulos evaluados sin participación de los compañeros presentan medias más modestas: 8,21 en el módulo 3 (bondad de

ajuste), 8,18 en el módulo 4 (regresión), y 8,82 en el módulo 5 (ANOVA). Además, destacan por una mayor dispersión de las calificaciones, especialmente en regresión, donde la desviación estándar asciende a 1,25.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos de las calificaciones por módulo y tipo de evaluación

	N	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
1º Módulo (Inferencia)	13	9,78	0,24	9,50	10,00
2º Módulo (Contraste de hipótesis)	14	9,60	0,72	8,00	10,00
3º Módulo (Chi-cuadrado)	14	8,21	0,75	7,50	10,00
4º Módulo (Regresión)	14	8,18	1,25	5,00	10,00
5º Módulo (ANOVA)	14	8,82	0,99	7,00	10,00
6º Módulo (Informe escrito)	14	8,96	0,60	8,50	10,00
Media módulos con pares (oral)	13	9,45	0,43	8,67	10,00
Módulo sin pares (informe)	14	8,40	0,77	7,17	10,00

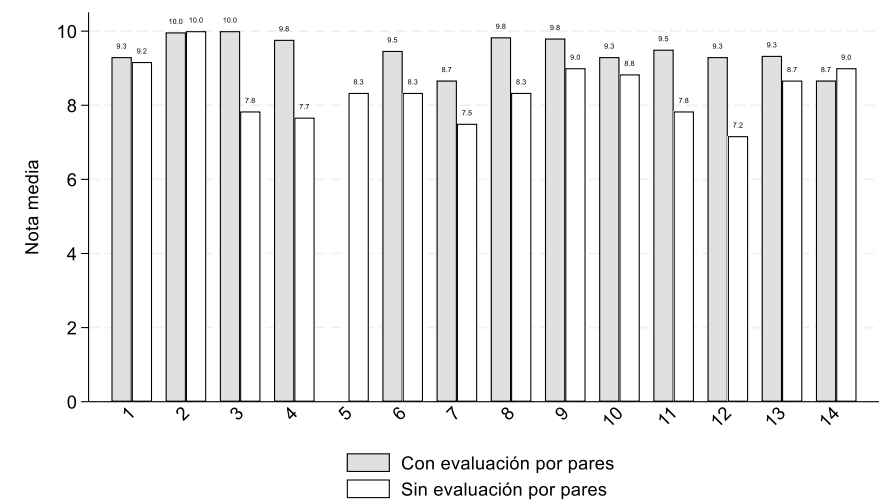
Fuente: elaboración propia

El Gráfico 1 proporciona una representación visual clara y detallada de la evolución individual del rendimiento académico en función del tipo de evaluación aplicada. Cada par de barras representa a un estudiante, comparando su media de calificaciones en los módulos donde se aplicó evaluación entre pares con la obtenida en los módulos evaluados exclusivamente por el profesorado.

El gráfico revela un patrón contundente: en prácticamente todos los casos, las calificaciones asociadas a la evaluación entre iguales son sistemáticamente superiores a las correspondientes a la evaluación tradicional. Esta regularidad no solo sugiere un posible efecto positivo de la participación activa del alumnado en el proceso evaluativo, sino que también refuerza la hipótesis de que la evaluación entre pares puede fomentar un mayor compromiso, claridad en los objetivos y comprensión de los contenidos. Asimismo, la dispersión de las notas es sensiblemente menor en el entorno de evaluación participativa. Las diferencias entre estudiantes tienden a estrecharse, lo que apunta a una mayor homogeneidad en el rendimiento cuando se introduce una dinámica de coevaluación estructurada. Este efecto puede estar relacionado con una

mejor alineación entre los criterios de evaluación, una mayor transparencia en las expectativas y un incremento en el grado de preparación para las presentaciones orales.

GRÁFICO 1. *Comparación de calificaciones medias por estudiante por tipo de evaluación*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados recogidos en la Tabla 2 permiten contrastar empíricamente la hipótesis de que la evaluación entre pares se asocia con un mejor rendimiento académico. La diferencia media de calificaciones entre los módulos con participación estudiantil en la evaluación (módulos 1, 2 y 6) y aquellos evaluados exclusivamente por el profesorado (módulos 3, 4 y 5) fue de 1,04 puntos, con un intervalo de confianza del 95% que oscila entre 0,53 y 1,56 puntos. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa, como lo indica el valor del estadístico $t = 4,44$ ($gl = 12$) y un p -valor de 0,0008, muy por debajo del umbral convencional del 0,05. Estos resultados permiten rechazar con confianza la hipótesis nula de igualdad de medias, y respaldan la idea de que la evaluación entre pares no solo es compatible con un buen rendimiento académico, sino que puede favorecerlo de manera significativa.

TABLA 2. *Resultados de la prueba t*

	N	Media	DE	EE	IC 95%
Evaluación entre pares	13	9,45	0,43	0,12	[9,19 ; 9,72]
Evaluación sin pares	13	8,41	0,80	0,22	[7,93 ; 8,89]
Diferencia media (pares - no pares)	13	1,04	0,85	0,23	[0,53 ; 1,56]
Estadístico t (gl = 12)	t = 4,44				
p-valor (bilateral)	p = 0,0008				

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados de esta experiencia con estudiantes de intercambio en la asignatura "Statistical Methods in Economics and Business" confirman muchos de los hallazgos previos reportados en la literatura sobre evaluación entre pares en educación superior. Además, la mejora observada en las calificaciones de los módulos que incorporaron esta metodología respalda la hipótesis de que la evaluación entre iguales puede tener un efecto directo sobre el rendimiento académico, como sugieren Topping et al. (2025) en su revisión sobre el uso de inteligencia artificial para optimizar procesos de evaluación por pares.

Sin embargo, esta experiencia también ha puesto de relieve varias limitaciones y desafíos que requieren atención en futuras ediciones del curso. En primer lugar, se observó que las diferencias entre profesores responsables de cada módulo pueden haber influido en los resultados, tanto en la orientación dada a los estudiantes como en la exigencia aplicada en las rúbricas. Este hallazgo es consistente con las advertencias de (Shin et al., 2025) sobre la influencia de las variables contextuales, incluida la intervención docente, en la percepción de la validez y utilidad de la evaluación entre pares. Del mismo modo, la dificultad intrínseca de cada módulo puede haber afectado las valoraciones obtenidas, al influir tanto en la preparación de los estudiantes como en su capacidad para evaluar con criterio. Este punto coincide con las observaciones de (Li et al., 2025), quienes subrayan que las características del contenido y la complejidad de las tareas influyen significativamente en la fiabilidad de las evaluaciones realizadas por los estudiantes. Para

contrarrestar este posible sesgo, se sugiere alternar la aplicación de la evaluación entre pares entre módulos de distinta dificultad, de modo que se pueda valorar su efecto de manera más equilibrada.

Otro aspecto relevante es la necesidad de formación previa de los estudiantes en técnicas de evaluación y feedback, un elemento clave para garantizar la calidad de las valoraciones y evitar problemas de colusión o falta de objetividad (Riegler & Guest, 2025). Aunque los estudiantes reconocieron que la actividad les ayudó a reflexionar y a mejorar su comprensión de los contenidos, algunos expresaron inseguridad a la hora de realizar críticas constructivas en inglés, lo que remite a la importancia de considerar la dimensión lingüística en grupos internacionales (Gaynor, 2020). Por último, aunque no se emplearon herramientas tecnológicas de apoyo, la literatura reciente sugiere que la incorporación de recursos basados en inteligencia artificial podría mejorar tanto la calidad como la equidad de las evaluaciones entre pares (Topping et al., 2025). Estos sistemas permiten ofrecer retroalimentación de manera automática, detectar sesgos y orientar a los estudiantes en la aplicación de rúbricas, lo que podría ser especialmente útil en contextos con alta diversidad cultural y lingüística como el de esta experiencia.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio indican que la evaluación entre pares puede tener un efecto positivo sobre el rendimiento académico del alumnado en asignaturas de carácter metodológico. Las calificaciones medias fueron sistemáticamente más altas en los módulos donde se implementó esta estrategia participativa, y la diferencia observada resultó estadísticamente significativa. Además, se evidenció una menor dispersión en las notas, lo que sugiere una mayor homogeneidad en el desempeño cuando el alumnado participa activamente en el proceso evaluador. Estos hallazgos respaldan la utilidad pedagógica de la coevaluación como complemento a los sistemas tradicionales de evaluación, especialmente en entornos internacionales donde conviven estudiantes con perfiles académicos y culturales diversos. En definitiva, la experiencia demuestra que la evaluación entre pares no solo es viable

en contextos formativos exigentes, sino que puede contribuir de forma efectiva a mejorar los resultados de aprendizaje

7. REFERENCIAS

- Alt, D., & Raichel, N. (2022). Problem-based learning, self- and peer assessment in higher education: towards advancing lifelong learning skills. *Research Papers in Education*, 37(3), 370–394.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849371>
- Baker, K. M. (2016). Peer review as a strategy for improving students' writing process. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 179–192.
<https://doi.org/10.1177/1469787416654794>
- Concina, E. (2022). The Relationship between Self- and Peer Assessment in Higher Education: A Systematic Review. *Trends in Higher Education*, 1(1), 41–55. <https://doi.org/10.3390/higheredu1010004>
- Fleckney, P., Thompson, J., & Vaz-Serra, P. (2025). Designing effective peer assessment processes in higher education: a systematic review. *Higher Education Research & Development*, 44(2), 386–401.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2407083>
- Gaynor, J. W. (2020). Peer review in the classroom: student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 758–775.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1697424>
- Iglesias Pérez, M. C., Vidal-Puga, J., & Pino Juste, M. R. (2022). The role of self and peer assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 47(3), 683–692. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1783526>
- Li, L., Wang, K., & Chen, J. (2025). Effects of learner factors on the scorer reliability of self- and peer-assessment of Chinese college students' EFL writing. *Innovations in Education and Teaching International*, 62(2), 612–626. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2305936>
- Mulder, R. A., Pearce, J. M., & Baik, C. (2014). Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education*, 15(2), 157–171.
<https://doi.org/10.1177/1469787414527391>
- Mulder, R., Baik, C., Naylor, R., & Pearce, J. (2014). How does student peer review influence perceptions, engagement and academic outcomes? A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 657–677. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.860421>
- Mumpuni, K. E., Priyayi, D. F., & Widoretno, S. (2022). How do Students Perform a Peer Assessment? *International Journal of Instruction*, 15(3), 751–766. <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/346>

- Rasooli, A., Turner, J., Varga-Atkins, T., Pitt, E., Asgari, S., & Moindrot, W. (2025). Students' perceptions of fairness in groupwork assessment: validity evidence for peer assessment fairness instrument. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(1), 111–126. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2354510>
- Riegler, R., & Guest, J. (2025). Does widespread collusion undermine the case for using peer-assessment schemes with assessed group work? *Studies in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2465687>
- Shin, I., Hwang, S. B., Yoo, Y. J., Bae, S., & Kim, R. Y. (2025). Comparing Student Preferences for AI-Generated and Peer-Generated Feedback in AI-driven Formative Peer Assessment. *Proceedings of the 15th International Learning Analytics and Knowledge Conference*, 159–169. <https://doi.org/10.1145/3706468.3706488>
- Topping, K. J., Gehringer, E., Khosravi, H., Gudipati, S., Jadhav, K., & Susarla, S. (2025). Enhancing peer assessment with artificial intelligence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00501-1>
- Yalch, M. M., Vitale, E. M., & Kevin Ford, J. (2019). Benefits of Peer Review on Students' Writing. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 317–325. <https://doi.org/10.1177/1475725719835070>
- Zong, Z., Schunn, C. D., & Wang, Y. (2023). When do students provide more peer feedback? The roles of performance and prior feedback experiences. *Instructional Science*, 51(6), 977–1003. <https://doi.org/10.1007/s11251-023-09640-w>

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN EN ASIGNATURAS DE ECONOMÍA APLICADA: EL USO DE RÚBRICAS COMO HERRAMIENTA CLAVE

M. INMACULADA HERRADOR LINDES
Universidad de Jaén

LETICIA GALLEGO VALERO
Universidad de Jaén

ENCARNACIÓN MORAL PAJARES
Universidad de Jaén

CRISTINA MARTÍNEZ GÓMEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo fundamental que los instrumentos empleados sean válidos y fiables para garantizar una medición precisa y justa del rendimiento estudiantil (Ibarra-Sáiz et al., 2023). La validez de una herramienta se refiere a su capacidad para medir lo que realmente se pretende evaluar y puede desglosarse en varios tipos: a) validez curricular, que asegura que los objetivos de aprendizaje estén claramente definidos y alineados con los contenidos enseñados; b) validez de contenido, que garantiza que el instrumento refleje un equilibrio adecuado de los conocimientos impartidos, proporcionando una representación fiel del dominio de la materia (Banerjee et al., 2014); y c) validez de credibilidad, referida a la percepción de los estudiantes y otros grupos de interés sobre la pertinencia y justicia del instrumento evaluativo (Zlatkin-Troitschanskaia y Pant, 2016). Por otro lado, la fiabilidad se relaciona con la consistencia de los resultados obtenidos al aplicar el mismo procedimiento en condiciones similares. Un proceso fiable produce resultados coherentes y reproducibles, lo que es

esencial para realizar inferencias justas sobre el rendimiento del alumnado (Banerjee et al., 2014). En el contexto de la enseñanza de la Economía Aplicada, la evaluación adquiere una relevancia particular, ya que no solo mide la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la comprensión de fenómenos políticos y sociales. Estas competencias son fundamentales para que los estudiantes puedan interpretar y abordar los desafíos económicos contemporáneos de manera informada y reflexiva.

La rúbrica, como instrumento de evaluación, implica la definición y concreción de los criterios que se emplean para valorar los conocimientos de los estudiantes. Además, sirve para interpretar los resultados logrados a lo largo del proceso formativo, facilita la puntuación del trabajo del alumno, al describir detalladamente las características específicas de una tarea en varios niveles de rendimiento y asignarles una escala de calificaciones razonada, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del discente (Velasco-Martínez y Hurtado, 2018). La rúbrica está constituida por una matriz con dos ejes: los criterios para el desarrollo de una tarea o estándares de desempeño y las dimensiones a evaluar con la escala valorativa, cuyas casillas están escritas, permitiendo la objetividad en el proceso (Menzala-Peralta y Ortega-Menzala, 2021). Al establecer criterios específicos y niveles de desempeño, facilita tanto a docentes como a estudiantes comprender las expectativas del aprendizaje, fomentando la autoevaluación y la mejora continua. Su uso propicia la retroalimentación y la autonomía del alumno, promoviendo una enseñanza transparente y centrada en su desarrollo (Cano, 2015).

Las rúbricas tienen tres características fundamentales: presentan una lista de criterios y objetivos claramente delimitados para evaluar las metas que implican las tareas o problemas propuestos y, por tanto, el aprendizaje; utilizan una escala de gradación con diferentes niveles de ejecución de las tareas en orden de análisis cuantitativo y cualitativo; y permiten que los estudiantes puedan comparar y graduar su trabajo a lo largo del aprendizaje (Cano, 2015; J. Prieto et al., 2018; Raposo y Martínez, 2011; Sáiz Manzanares y Bol Arreba, 2014). El alumno debe conocer previamente los criterios por los que va a ser evaluado,

lo que contribuye a un enfoque formativo del proceso a través de la autoevaluación o/y la coevaluación de sus compañeros, además de facilitar la autorregulación del aprendizaje, si bien para ello tiene que tener un diseño apropiado (Menzala-Peralta y Ortega-Menzala, 2021; Pegalajar, 2021; Sáiz Manzanares y Bol Arreba, 2014; Velasco-Martínez y Hurtado, 2018). La rúbrica tiene así la gran ventaja de ir más allá de la constatación de resultados al permitir alumno identificar sus fortalezas y debilidades, además de facilitar la formación en competencias al informar al estudiante de los logros alcanzados y aquéllos por alcanzar, aportar feedback inmediato con evidencias contrastadas, permitir una evaluación multidimensional de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) y fomentar el compromiso y la responsabilidad ética (Cano, 2015; Menzala-Peralta y Ortega-Menzala, 2021; Raposo y Martínez, 2011; Velasco-Martínez y Hurtado, 2018). En contraste, también se presentan algunas desventajas (Cano, 2015): hay aspectos que no admiten evaluación por rúbrica al no ser observables y que, si se traducen a términos observables pueden darse situaciones en las que se simulen actitudes que luego no se incorporen a la práctica profesional futura; es difícil hacer una buena rúbrica ya que sólo si los textos describen un comportamiento o realización se reduce la subjetividad del evaluador, y esto es complicado de conseguir sin acabar en cuantificaciones; supone un coste excesivo en términos de tiempo. Por último, conviene apuntar, que para conseguir la misma finalidad (dar a conocer los criterios y disminuir la subjetividad de las evaluaciones, especialmente entre iguales) existen otras alternativas eficaces (check-list, anotaciones cualitativas o portafolios).

Una rúbrica eficaz debe reunir una serie de características esenciales para garantizar su validez como herramienta de evaluación. Según Wolf y Stevens (2007), es fundamental que esté alineada con los objetivos de aprendizaje, competencias o actividades que se pretenden conseguir, asegurando así la coherencia entre lo que se enseña y lo que se valora. Los criterios aplicados deben ser específicos, medibles y comprensibles, especialmente cuando se trata de aspectos subjetivos, para minimizar la ambigüedad y facilitar una evaluación justa. La homogeneidad en los criterios es crucial; esto implica utilizar un lenguaje consistente

y mantener una estructura paralela en los descriptores de cada nivel de desempeño, lo que facilita la comparación y comprensión de los distintos niveles de logro (Wiggins, 1998). Además, es importante que exista una continuidad lógica entre los niveles, reflejando una progresión clara en la adquisición de competencias. La rúbrica debe contemplar una amplia gama de componentes relacionados con las competencias o tareas a evaluar, proporcionando una visión integral del desempeño del estudiante. En cuanto a la escala aplicada, esta debe incluir un número adecuado de niveles que permita informar sobre los logros alcanzados y el punto en que se encuentra el alumno en su proceso de aprendizaje. Las etiquetas asignadas a cada nivel deben ser informativas y pueden expresarse en términos cualitativos (por ejemplo, excelente, bueno, regular) o cuantitativos (por ejemplo, 1, 2, 3), según lo que mejor se adapte al contexto educativo. Estas características, en conjunto, contribuyen a una evaluación más objetiva, transparente y alineada con los objetivos educativos (Wiggins, 1998).

El trabajo se ha estructurado en seis apartados, incluido este que tiene carácter introductorio. En el segundo se presentan los objetivos de este trabajo. En el tercer apartado se detalla la metodología seguida a lo largo de este estudio, incluyendo la contextualización de la asignatura y de la actividad realizada. El cuarto apartado presenta los principales resultados obtenidos en el análisis y, el quinto recoge la discusión. Por último, el sexto concluye con las principales cuestiones que se derivan del estudio realizado.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación en la asignatura “*Business Taxation*”, incluida en el área de Economía Aplicada, destacando su impacto en la optimización del proceso de calificación y en el desarrollo de habilidades autónomas, críticas y argumentativas en los estudiantes. Esta herramienta se propone por ofrecer un marco claro y estructurado para la valoración de competencias, facilitando tanto la enseñanza como el aprendizaje. Los objetivos específicos son los siguientes:

- 1. Evaluar la claridad en la comunicación de expectativas. Analizar cómo las rúbricas permiten a estudiantes de diferentes contextos culturales comprender de manera precisa los criterios de evaluación y los niveles de desempeño esperados.
- 2. Fomentar la equidad en la evaluación. Examinar cómo las rúbricas contribuyen a una calificación objetiva y justa, reduciendo la subjetividad y promoviendo la transparencia en el proceso evaluativo.
- 3. Promover la autorregulación y el autoaprendizaje. Investigar cómo el uso de rúbricas facilita la retroalimentación constructiva, permitiendo a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y fomentar su autonomía en el aprendizaje.
- 4. Adaptar la evaluación a contextos multiculturales y multilingües. Explorar la efectividad de las rúbricas en entornos educativos donde convergen diversas culturas y lenguas, asegurando que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para demostrar sus competencias.

A través de criterios específicos y niveles de desempeño definidos, la rúbrica permite a los estudiantes de diferentes países comprender las expectativas de cada tarea. Además, contribuye a la consecución de una calificación objetiva y robusta, facilitando la retroalimentación constructiva y el autoaprendizaje. La implementación de este sistema busca no solo mejorar la calidad de la evaluación, sino también enriquecer la experiencia educativa de un alumnado diverso, promoviendo un aprendizaje más inclusivo y efectivo.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN LA ASIGNATURA “*BUSINESS TAXATION*”

La rúbrica se aplica en la asignatura de Fiscalidad Empresarial (“*Business Taxation*”, en inglés), incluida en Plan de Estudios del Grado en Administración y Dirección de Empresas en inglés de la Universidad de Jaén, en cuarto curso. La asignatura de Fiscalidad Empresarial tiene

como objetivo principal que el alumnado adquiriera un conocimiento integral de la tributación que afecta a las actividades empresariales, tanto desde una perspectiva teórica como práctica. Esto implica comprender el marco legal que regula las actividades empresariales y situar a empresarios y profesionales, ya sean personas físicas o jurídicas, en el ámbito de influencia de los impuestos directos e indirectos. Entre los objetivos específicos se incluyen: comprender la tributación en las distintas fases de la vida empresarial, desde la constitución hasta la disolución de la empresa; entender las implicaciones fiscales de la internacionalización de la empresa; identificar y aplicar los principales aspectos de la tributación en relación con las actividades económicas; aplicar los aspectos fundamentales de la tributación empresarial, incluyendo el esquema liquidatorio y las obligaciones contables asociadas; conocer y liquidar los tributos correspondientes, así como entender las obligaciones formales de carácter contable y registral que afectan a empresarios y profesionales. Para ello, en primer lugar, se analizan los efectos económicos de los tributos en la empresa. En segundo término, se estudia la imposición directa aplicable a los beneficios empresariales y la aplicable a la empresa. En tercer lugar, se revisan los impuestos locales y autonómicos y, por último, se hace hincapié en los efectos de los factores fiscales en la actividad económica.

3.2. SISTEMA DE EVALUACIÓN LA ASIGNATURA “*BUSINESS TAXATION*” SIGUIENDO LA GUÍA DOCENTE

La guía docente de la asignatura recoge, en el apartado correspondiente a la calificación, que la evaluación se realiza en diferentes etapas, atendiendo a la asistencia y/o participación en actividades presenciales y/o virtuales, los conceptos teóricos de la materia y la realización de trabajos, casos o ejercicios, que serán evaluados con la rúbrica.

1. La parte que corresponde con la lección magistral supone un 80% de la nota final y queda valorada con un examen teórico-práctico, con preguntas de respuesta corta y resolución de ejercicios. Este sistema es necesario para garantizar el dominio de los conocimientos de la materia y para permitir la realización de las tareas que son llevadas a cabo en las actividades que serán evaluadas con la rúbrica.

2. La participación activa del alumno en el desarrollo de las clases cuenta un 10% de la nota final y se basa en la observancia y notas del profesor.
3. La última fase de aprendizaje de esta asignatura consiste en la realización y presentación de un trabajo sobre la fiscalidad empresarial en el contexto de diferentes países, que supone un 10% de la nota final. Por grupos, los alumnos deben entregar, defender y exponer los ejercicios y trabajos correctamente resueltos, analizando los sistemas fiscales existentes en los diferentes países de origen del estudiantado. Además, durante la exposición de los trabajos el alumnado tendrá que responder de manera solvente a las preguntas y dudas planteadas por el profesor/a y también a aquellas que les puedan surgir al resto de compañeros y compañeras.

3.3. Actividad realizada empleando la rúbrica

La actividad evaluada mediante rúbricas se concreta en la elaboración y presentación en clase de un trabajo, referido a los sistemas fiscales existentes en los diferentes países de origen del alumnado.

Cada estudiante debe elegir un país, preferiblemente el suyo o un segundo, si en el grupo participaban dos o más personas de un mismo lugar, y preparar un trabajo que deben remitir a la docente y, posteriormente, exponer al resto de la clase en un tiempo estimado de entre 20 y 30 minutos. Para la exposición pueden utilizar PowerPoint, Canva, Prezi o cualquier otra herramienta que les permita organizar el contenido de su exposición.

En el trabajo se deben incluir los siguientes aspectos básicos:

- a. Información general sobre los sistemas impositivos de los países elegidos, refiriendo cuestiones como los siguientes:
 - Impuestos que no se apliquen de forma homogénea en las diferentes provincias, regiones o estados de los países analizados, como, por ejemplo, el impuesto sobre sucesiones o donaciones español.

- Los impuestos directos e indirectos que rigen en el país analizado, distinguiendo y describiendo los diferentes tipos.
 - Impuestos extraordinarios a la banca y a otros sectores. Deben investigar sobre si existen, sus características y consecuencias.
 - Los impuestos especiales que se aplican en cada país, destacando sus características.
 - Las tasas y contribuciones vigentes en cada territorio: enumeración y descripción de las mismas.
 - Identificación y análisis de exenciones, deducciones, reducciones y retenciones a tener en cuenta en las declaraciones fiscales en los distintos países, equivalentes al Impuesto sobre Sociedades (IS) español. Asimismo, deben investigar sobre los formularios utilizados para presentar este tipo de impuesto.
 - Indagar sobre la existencia de un impuesto equivalente al Impuesto de Actividades Económica (IAE) español y los formularios utilizados en cada caso.
 - Conocer si se aplica un impuesto equivalente al Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA) español, así como los formularios utilizados y los tipos de gravamen aplicados para cada tipo de productos.
- b. Una comparación de los impuestos existentes en el país estudiado y su presión impositiva con los de la media de la Unión Europea.
- c. Tres ejercicios prácticos:
- En el primero se parte del supuesto de que una empresa ha vendido un producto facturando 100.000 euros. Se le pide que calcule el importe de IVA (o impuesto equivalente utilizado en el país elegido) que debe transferirse al gobierno del país que corresponda y que justifique el tipo de gravamen utilizado.

- En el segundo, el supuesto parte de que la empresa ha obtenido 95.000 euros de beneficios y debe hacer frente al Impuesto sobre Sociedades (o el equivalente en sus países de origen). Se le pide que calculen el importe a pagar y que indiquen los diferentes tipos de gravamen, dependiendo del tipo de empresa, y las posibles deducciones o reducciones fiscales a aplicar.
- En el tercer y último supuesto se plantea la apertura de un concesionario de coches en el centro de una ciudad del país elegido. Se pide que analicen los impuestos que deben pagar por haber comprado el local y haber iniciado la actividad. En concreto, debe considerar la aplicación de impuestos equivalentes a los que se aplican en España, como el Impuestos sobre Bienes Inmuebles, el Impuestos sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados, el Impuesto de Actividades Económicas, etc.

El trabajo también debe recoger:

- Su opinión sobre los efectos económicos de los impuestos en las empresas y en el crecimiento económico de los respectivos países (pros y contras).
- Su opinión justificada sobre si en el país elegido se pagan muchos o pocos impuestos, en comparación con la cantidad y calidad de los servicios públicos ofrecidos en los territorios analizados.

Al finalizar las exposiciones al alumnado se les facilitó diferentes enlaces webs con los que acceder a los formularios de autoevaluación, coevaluación por pares del resto de estudiantes y evaluación de la materia y de la metodología empleada.

Los países de referencia escogidos para la realización de los trabajos fueron: Alemania, Austria, Estados Unidos, Francia, Albania, Montenegro, Serbia, Túnez, Italia y España.

3.4. METODOLOGÍA UTILIZADA

Para analizar el uso de la rúbrica como herramienta de evaluación en la asignatura de *Business Taxation*, impartida en inglés a un alumnado

multicultural, se ha adoptado un enfoque cualitativo. La rúbrica diseñada asigna valores a diferentes aspectos relacionados con las competencias y objetivos que se espera que los estudiantes alcancen, considerando elementos como la comprensión de los conceptos estudiados, la capacidad de análisis y síntesis, las habilidades en la comunicación de lo aprendido y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Esta rúbrica se implementó con un enfoque 360°, a través de cuestionarios de Google Forms, para valorar los trabajos finales mediante autoevaluación, coevaluación (evaluación entre pares, del resto de compañeros), heteroevaluación (evaluación por parte del profesor) y calificación de prácticas. Asimismo, se le pasó un último cuestionario para que calificaran el desarrollo de la asignatura y la metodología utilizada, en el que se les pregunta sobre el contenido de la materia impartida, su utilidad para su futuro profesional, la metodología empleada, la dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su opinión sobre si recomendarían o no esta asignatura a estudiantes de próximos cursos.

La autoevaluación permite a los discentes reflexionar sobre su propio desempeño, identificando fortalezas y áreas de mejora, fomentando así la autorregulación del aprendizaje. La coevaluación, al involucrar a los compañeros en la valoración del desempeño, promueve la colaboración, el aprendizaje conjunto y el desarrollo de habilidades críticas. La heteroevaluación, realizada por el docente, aporta una perspectiva experta y objetiva sobre el rendimiento del estudiante. La combinación de estas modalidades enriquece el proceso formativo, proporcionando una retroalimentación más completa y favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo. Además, el uso de rúbricas detalladas y claras asegura la transparencia y equidad en la evaluación, aspectos especialmente relevantes en contextos educativos multiculturales y multilingües.

El estudio se ha realizado con el alumnado de la asignatura *Business Taxation* (Fiscalidad Empresarial) del curso académico 2024/2025. Esta materia es una asignatura de carácter optativo que se imparte al alumnado de cuarto curso de la titulación *Bachelor's Degree in Business Administration and Management* (Grado en Administración y Dirección de Empresas en inglés) de la Universidad de Jaén, que se ofrece en el primer cuatrimestre. En principio, el estudiante de cuarto curso

tiene mayor madurez para realizar juicios críticos y dar su opinión en los trabajos prácticos.

Los alumnos matriculados en esa asignatura, durante este curso académico, fueron 11 (nueve estudiantes de movilidad internacional y 2 del plan propio de la universidad, una de las cuales también era extranjera), de siete nacionalidades y lenguas de origen distintas, aunque la impartición de la asignatura y la presentación de los trabajos se realizó en inglés. En el proceso de autoevaluación y coevaluación participaron 10 de los estudiantes.

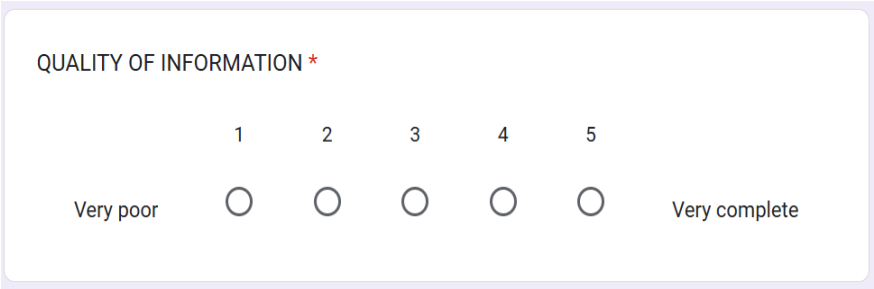
4. RESULTADOS

Las rúbricas empleadas en los distintos procesos de evaluativos fueron idénticas, considerándose los siguientes aspectos sobre el contenido del trabajo y la exposición realizada:

- Indagar sobre la calidad de la información.
- Claridad de la estructura del trabajo.
- Cumplimiento de los objetivos establecidos ((capacidad para dar respuesta a todos los puntos requeridos, incluidos los ejercicios prácticos).
- Comunicación oral (claridad de expresión, entonación, ritmo, etc.).
- Originalidad y creatividad (del trabajo y de la presentación).

Asimismo, se les pide que den una calificación global del 1 al 10 a sus trabajos y presentaciones y a las del resto del alumnado, y otra, del 1 al 10, al trabajo desarrollado en la asignatura durante el cuatrimestre, considerando contenido de la asignatura, utilidad de lo aprendido, dificultad del proceso de aprendizaje, etc. Por lo que respecta a las rúbricas, se definieron con escalas de 1 al 5, tal y como aparece en la figura 1, siendo el valor 1 indicativo de un resultado insatisfactorio o malo y 5 del mejor o sobresaliente.

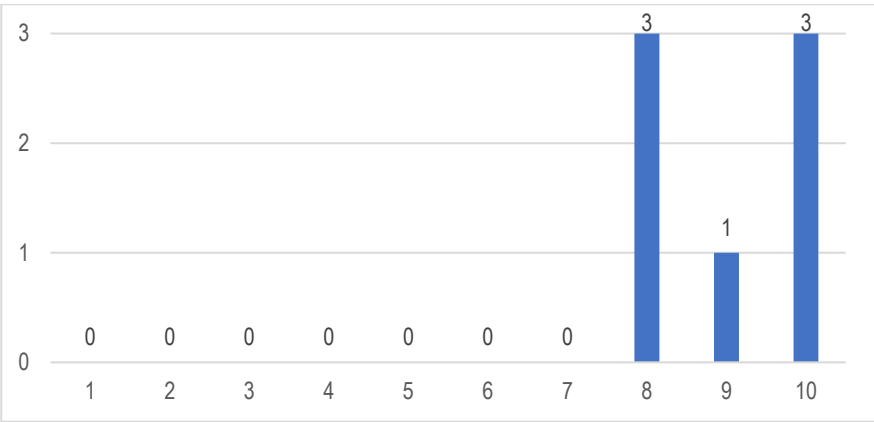
FIGURA 1. Ejemplo de uno de los criterios valorados en los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación para los que se emplearon rúbricas.



Fuente: Elaboración propia

Al cuestionario de valoración de la asignatura contestan 7 estudiantes, siendo 10 los que participaron en el proceso de autoevaluación y coevaluación. Los resultados que se derivan de las respuestas de los participantes son los que se presentan en los siguientes gráficos. En primer lugar, la información del gráfico 1 permite afirmar que el interés por los contenidos abordados en la asignatura es muy elevado, siendo valorado por los alumnos con una puntuación alta, que va del 8 al 10.

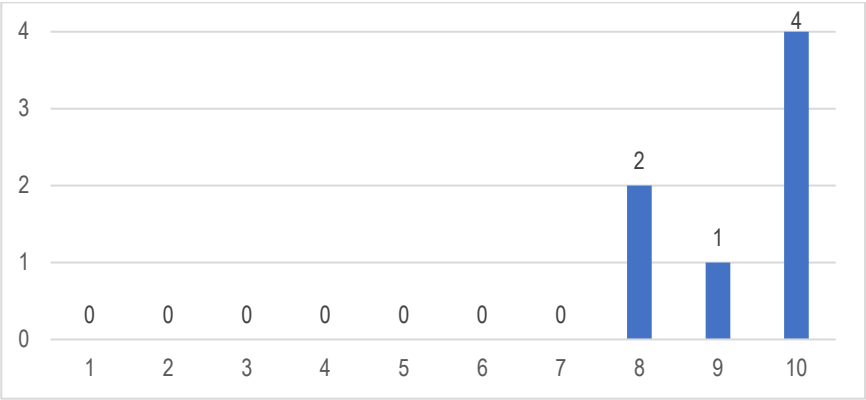
GRÁFICO 1. Valoración del contenido de la asignatura Business Taxation por el alumnado.



Fuente: Elaboración propia

A la pregunta referida a la utilidad de los contenidos, la respuesta obtenida fue muy satisfactoria, al ser calificada con una puntuación que va del 8 al 10, tal y como se representa en el gráfico 2.

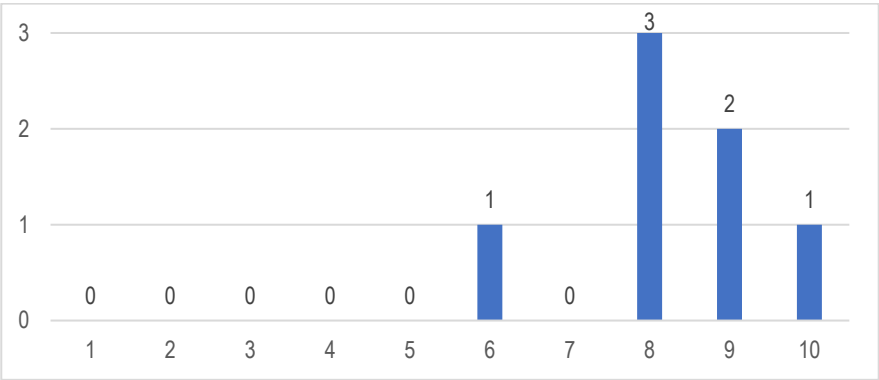
GRÁFICO 2: Valoración de la utilidad de la asignatura Business Taxation por el alumnado.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y evaluación de la asignatura, sólo se registró una calificación por debajo del 8, estando las seis restantes entre el 8 y el 10, tal y como se representa en el gráfico 3.

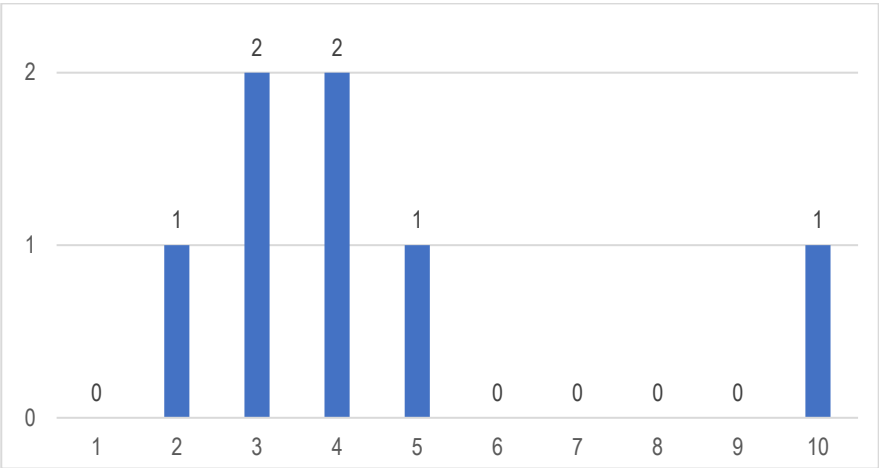
GRÁFICO 3. Valoración de la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y evaluación de la asignatura Business Taxation por el alumnado



Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta la dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, solo uno de los alumnados encuestados lo consideró muy difícil. El resto de una dificultad media-baja (ver gráfico 4).

GRÁFICO 4. Valoración de la dificultad del proceso de enseñanza y evaluación de la asignatura Business Taxation por el alumnado

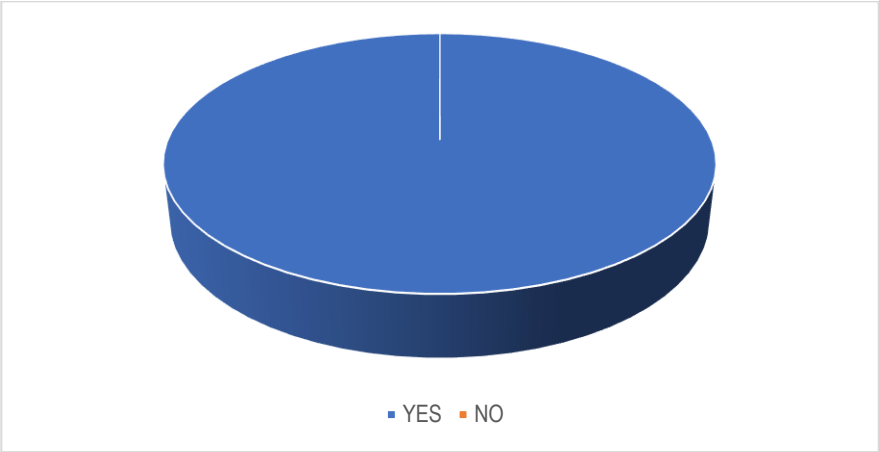


Fuente: Elaboración propia

Ante la pregunta de si recomendarían realizar la asignatura a estudiantes de próximos cursos académicos, todos sin excepción la recomendarían, tal y como se recoge en la información representada en el gráfico 5.

Por último, cabe destacar que tal y como se deriva de la información analizada, el grado de satisfacción del alumnado fue alto, lo que se corresponde con las elevadas calificaciones obtenidas en los trabajos. Seis de los alumnos/as alcanzaron una evaluación de sobresaliente, coincidiendo en gran medida la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación dadas a cada trabajo.

GRÁFICO 5. *Respuesta del alumnado de la asignatura Business Taxation a la pregunta sobre su recomendación.*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La evaluación en la enseñanza en contenidos económicos, como es el caso de la asignatura analizada, desempeña un papel crucial al considerar competencias clave como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la comprensión de fenómenos económicos, políticos y sociales. Estas habilidades son esenciales para que los estudiantes puedan interpretar y enfrentar los desafíos económicos contemporáneos de manera informada y reflexiva. Para lograr una valoración efectiva, es imprescindible que los instrumentos utilizados sean válidos y fiables. La validez asegura que se mida lo que realmente se pretende calificar, mientras que la fiabilidad garantiza la consistencia de los resultados obtenidos en diferentes contextos y momentos. Instrumentos bien diseñados permiten realizar inferencias justas y fundamentadas sobre el nivel de rendimiento del alumnado. La implementación de instrumentos de evaluación válidos y fiables, junto con metodologías educativas centradas en el desarrollo de competencias, es fundamental para garantizar una evaluación justa y precisa del aprendizaje universitario.

El uso de la rúbrica como herramienta en las diferentes áreas de la ciencia económica contribuye a optimizar el proceso de calificación,

fomenta un aprendizaje más autónomo y reflexivo en los estudiantes. Sin embargo, su efectividad depende de un diseño adecuado y de la capacitación tanto de docentes como estudiantes en su uso. En definitiva, la rúbrica puede ser una herramienta clave para promover una valoración de las competencias adquiridas, contribuyendo al desarrollo de habilidades críticas y argumentativas esenciales. El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación no solo optimiza el proceso de calificación, sino que también ofrece diversos beneficios para el alumnado. Al proporcionar criterios claros y niveles de desempeño definidos permite a los estudiantes comprender las expectativas de cada tarea, lo que facilita la planificación y ejecución de sus trabajos. Esta claridad también reduce la ansiedad y el estrés asociados con la evaluación, ya que conocen de antemano los aspectos que serán considerados y cómo se valorarán. Además, la rúbrica fomenta un aprendizaje más autónomo y reflexivo. Los estudiantes pueden utilizarla para autoevaluar su trabajo antes de la entrega, identificando áreas de mejora y ajustando sus esfuerzos en consecuencia. Este proceso de autorregulación del aprendizaje promueve una mayor responsabilidad y compromiso con su propio desarrollo académico. La retroalimentación proporcionada es específica y detallada, lo que permite comprender claramente las fortalezas y debilidades. Esta información es valiosa para la mejora continua, ya que ofrece orientaciones precisas sobre frente a tareas futuras. Además, al facilitar la coevaluación y la autoevaluación, la rúbrica contribuye al desarrollo de habilidades críticas y argumentativas esenciales, promoviendo una comprensión más profunda de los contenidos y fomentando la capacidad de análisis y reflexión.

6. CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado es posible concluir que la implementación de la rúbrica mostró un impacto positivo, tanto por la claridad del proceso de calificación como por contribuir a mejorar la percepción de los estudiantes sobre el mismo. En general, los discentes manifestaron una mejor comprensión de los aspectos y del método que determinan la nota final de sus trabajos, lo que les permitió mejorar la preparación de los mismos. Asimismo, el proceso sistemático seguido facilitó una

retroalimentación estructurada y objetiva, reduciendo la subjetividad en la valoración obtenida y aportando una visión de 360°, ya que el alumnado conoció, además de la calificación dada por el docente la realizada por sus compañeros y compañeras de clase.

Con la evaluación 360° se obliga al alumnado a reflexionar sobre el trabajo realizado y el de los demás, lo que desarrolla la autonomía, la responsabilidad y el pensamiento crítico. Esta forma de evaluar también potencia las habilidades blandas, favorece el desarrollo de competencias transversales y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo que respecta a la utilización de las rúbricas cabe plantearse si las mismas fueron lo suficientemente claras para el alumnado y si hubieran requerido de una formación previa para su uso correcto. Otros aspectos a considerar son las posibilidades de sesgos, sobrevaloración en las respuestas de autoevaluación y coevaluación o la falta de sinceridad. La utilización de respuestas anónimas (en la coevaluación) podría ayudar en algunos de estos aspectos, pero dificultaría otros. La evaluación realizada de la asignatura sí fue anónima.

Por último, apuntar que la inclusión de otros criterios de valoración sería otro aspecto a tener en cuenta a la hora de utilizar esta metodología, así como la necesidad de que estén alineados con los recogidos en las guías docentes.

8. REFERENCIAS

- Banerjee, S., Rao, N. J., Ramanathan, C. y Ramesh, V. (2014). Design of valid summative assessment instruments in formal higher education programs. *Proceedings - IEEE 6th International Conference on Technology for Education, T4E 2014, January*, 76–79.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(2), 265–280.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Lukas-Mujika, J. F. y Santos-Berrondo, A. (2023). Medios e instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje en másteres universitarios. Análisis de la percepción del profesorado sobre su práctica evaluativa. *Educación XXI*, 26(1), 21–45.

- Menzala-Peralta, C. C. y Ortega-Menzala, E. (2021). Rubrics as an assessment instrument in higher education Rubrica como instrumento de avaliação no ensino superior. *Dominio de Las Ciencias*, 7(4), 1020–1034.
- Pegalajar, M. del C. (2021). The rubric as an instrument for the evaluation of final degree project. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 19(3), 67–81.
- Prieto, J., Alarcón, D. y Fernández, C. (2018). Aprendizaje y evaluación por competencias en el alumnado universitario de ciencias sociales. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193–210.
- Raposo, M. y Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Formación Universitaria*, 4(4), 19–28.
- Sáiz Manzanares, M. C. y Bol Arreba, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28–35.
- Velasco-Martínez, L. C. y Hurtado, J. C. T. (2018). The use of rubrics in higher education and competences evaluation | Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3), 183–208.
- Wiggings, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey Bass.
- Wolf, K. y Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3–14.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. y Pant, H. A. (2016). Measurement Advances and Challenges in Competency Assessment in Higher Education. *Journal of Educational Measurement*, 53(3), 253–264.

SER O NO SER PARTE DEL METAVERSO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

GLORIA AZNAR FERNÁNDEZ-MONTESINOS

Universidad CEU San Pablo

JAVIER ITURRIOZ DEL CAMPO

Universidad CEU San Pablo

JOSÉ LUIS MATEU GORDON

Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

Hasta ahora hemos tenido cuatro revoluciones industriales. En cada una de ellas ha aparecido una tecnología que hace cambiar la industria y la soporte social.

La Primera Revolución Industrial, con una duración de unos 100 años desde principios de 1760, transformó la producción mediante la mecanización y la energía de vapor. La Segunda Revolución, que comenzó al final de 1860 transformo la producción en masa a través del gas, la electricidad y las cadenas de montaje. El transporte cambio debido a la fabricación de coches y trenes, y en el ámbito de la comunicación, el telégrafo. En 1970 con la electrónica y los avances en la comunicación aparece la automatización digital que da lugar a la Tercera Revolución, esta dura unos 30 años y termina con la aparición de internet. Internet llega al público en 1991. En estos momentos nos encontramos ya en la Cuarta Revolución. Esta revolución se identifica porque se difumina los límites físicos y digitales a través de la Inteligencia Artificial, el Internet

de la Cosas y las tecnologías metaversas que crean sistemas inteligentes interconectados.

La evolución de la tecnología es un reflejo de los cambios que aparecen en la sociedad y cultura. El mundo actual ha trascendido las fronteras físicas tradicionales adentrándose en el ámbito digital. Hemos evolucionado de la televisión convencional a plataformas de contenido bajo demanda (Netflix, HBO, Amazon Prime entre otras). Los pagos los hacemos de manera electrónica y aparece la moneda digital como es la criptomoneda. Las certificaciones ya no son físicas solamente, pero se emiten a través de tecnología como es el blockchain. Las compras se hacen online. Y la realidad virtual aumentada, aparecen activos digitales únicos como los token no fungibles (NFT) que fomentan la interacción de consumidores con las marcas. En especial, las casas de moda de lujo, se han adentrado en este mundo digital con los NFTs, que no busca sustituir las tiendas físicas sino estar en ese espacio virtual y crear nuevos mercados y obtener nuevos clientes Kirjavainen (2022). La motivación de consumo para adquirir un status social y entrar en un grupo exclusivo hace que un artículo físico que pueda costar aproximadamente 10000 dólares tenga una versión de NFT y este se pueda vender por 3700 dólares. Puede tener de motivación como diferenciarse del mercado de gran consumo (Chu et al., 2019, Kautish et al., 2020).

La sociedad busca experiencias inmersivas, adentrándose en la vida cotidiana a una velocidad vertiginosa. El metaverso tiene un papel fundamental en esta conexión social. La popularidad del metaverso hace esperar que el metaverso mueva grandes cantidades de dinero (Ante, 2021; Shi et al., 2021). Se estiman que 1.19 billones de usuarios en 2028, unos 280 Billones y que las personas lo exprimenten en un 25% de su tiempo y en 2030 haya comercio (Mobile AR Users 2023-208, n.d.). Ante estas oportunidades existen también desafíos que debemos de tener en cuenta en una sociedad digital. Entre los retos, se necesitan muchos recursos e inversión para poner el metaverso en marcha.

Las nuevas generaciones pertenecen a una sociedad nativa digital (Prensky, 2015). Son jóvenes familiarizados con la participación activa en línea. Estas generaciones estudian en formato digital y utilizan diversos programas de simulación o plataformas y herramientas de

gamificación como Kahoot, Quizlet o Mentimeter. como Collaborative Online International Learning (COIL), todas ellas son de educación inmersiva. Estos programas hacen que el estudiante se involucre activamente en el proceso de aprendizaje, potenciando su compromiso y motivación. El metaverso permite abrir numerosas oportunidades en el mundo real y virtual. La integración de la tecnología del metaverso tiene un papel fundamental en la educación, favorece el aprendizaje y el estudiante adquiere competencias fundamentales del siglo XXI para prosperar en las complejidades del mundo moderno. Por todo ello, el metaverso necesita mayores investigaciones interdisciplinarias (Zhang, 2021).

Los estudiantes que participan en la realidad virtual mediante avatares personalizados, utilizando características únicas como NFT (como un atuendo de una marca determinada), enriquece así la experiencia inmersiva. Esta tecnología elimina las limitaciones de distancia y tiempo, facilitando interacciones con otros usuarios y objetos digitales. Lo mismo que ha ocurrido con otras revoluciones, tras una cierta disrupción, se espera cierto desconcierto y dudas de como el metaverso evolucionará.

1.1. DEFINICIÓN DEL METAVERSO

El antecedente conceptual al metaverso es el ciberespacio. El ciberespacio y el mundo virtual sientan las bases de lo que nosotros llamamos el metaverso.

Fue el novelista William Gibson en su libro “*Burning Chrome*” quien refirió por primera vez al mundo virtual en 1982 (Gibson, 1982). En el libro acuña este término de ciberespacio como las interacciones digitales, las redes sociales y las plataformas en línea. En 1991, Galanter con su libro “*Mirror worlds*” habla del mundo virtual como el espejo de la realidad. Integra el mundo real con el entorno exterior. Un ejemplo, es el Global Positioning System (GPS).

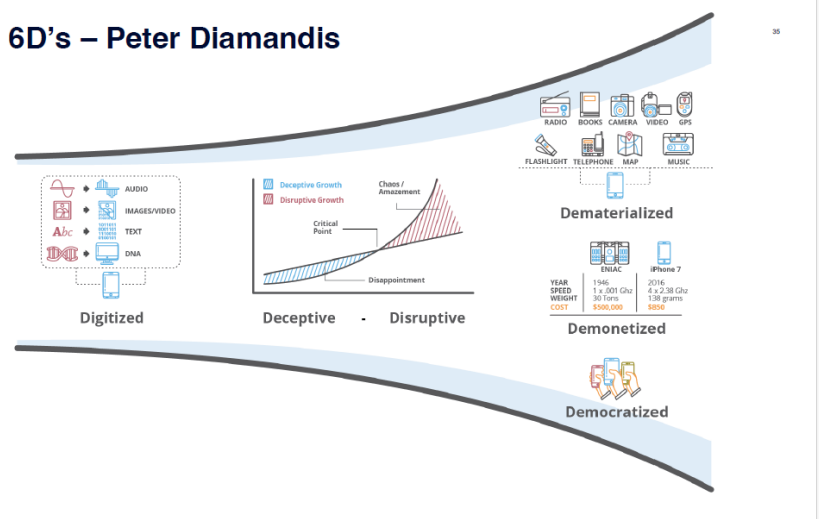
Todo el mundo utiliza el término de metaverso, pero pocos son capaces de definirlo. Es un término que es diferente según la persona que lo defina (Croese & Theron, s.f.) y no existe una definición universal del mismo (Ehrlich, 2023). Por ello, nos aventuramos a decir que la definición del metaverso ha evolucionado considerablemente.

La primera persona que utiliza este término fue Neal Stephenson en 1992. En su novela de ciencia ficción “Snow Crash” (Stephenson, 1992), define el metaverso como el sucesor de internet basado en la realidad virtual. Una visión ficticia, donde se interactúa y se comunica a través de avatares en dos entornos: el real y el virtual. En 1999, la cinematografía se hace eco de este concepto con las hermanas Wachowski, en su película “Matrix” los dos mundos coexisten, el virtual y el real creando un nuevo escenario. Otros, como National Geographic (@NatGeoES, 2021) define el metaverso como "una visión futurista de un internet inmersivo y virtual, donde las personas pueden conectarse, crear, socializar e incluso experimentar mundos virtuales". Hackl en la revista Forbes lo hace aún más simple, y lo describe como la interacción entre internet, espacios virtuales 3D y un universo virtual percibido (Hackl, 2021). Los investigadores Hwang y Chien lo describen como la próxima generación de internet (Hwang, & Chien, s.f.). Orellana apunta que el metaverso es el objetivo de las empresas tecnológicas (Orellana, 2023). Esencialmente, el metaverso surge en la convergencia de dos mundos el digital y físico, siempre acompañado de nuevas tecnologías. A medida que nuevas tecnologías y nuevas experiencias aparezcan se incorporarán nuevas definiciones y conceptos de tal forma que el concepto de metaverso seguirá evolucionando.

1.2. EL METAVERSO Y SU APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

El metaverso es una tecnología disruptiva, y como tal se puede ejemplificar con el modelo de las 6 D's de Diamandis (creador de la Universidad Singularity). El metaverso predice esta tecnología exponencial. Diamandis propone una serie de seis pasos donde se revisan los patrones que definen la disrupción exponencial (figura 1). Diamandis analiza en cada fase las variables que nos permiten ver los patrones. Este modelo de Diamandis nos guía para comprender y predecir la transformación innovadora del metaverso y los efectos en la sociedad, en diferentes campos de la industria y la educación.

FIGURA 1: Modelo de las 6D's de Diamandis



Fuente: Diamandis

Las fases son las siguientes:

1 **DIGITALIZACIÓN**. Todo comienza cuando algo se puede digitalizar. La digitalización la hemos experimentado de forma acelerada en los últimos años. Así por ejemplo cuando apareció el COVID la sociedad comenzó a experimentar interacciones digitales. El metaverso es totalmente digital con una experiencia inmersiva. Los mundos físicos y objetos físicos son recreados virtualmente. Los avatares son identidades digitales y los NFT son activos digitales. Por lo que el metaverso cumple con creces esta fase.

2 El segundo es la **DECEPCIÓN**, una vez experimentado “la alegría de experimentar algo nuevo” se desvanecen y hay más limitación de debates. Se duda sobre la disrupción real. No todo el mundo entiende el valor del metaverso. Las primeras experiencias del metaverso no cumplen totalmente con las expectativas. Por lo que el metaverso cumple también esta fase.

3 La fase **DISRUPCIÓN**, en esta fase diferentes industrias se transforman simultáneamente algunos modelos tradicionales son desplazados

por nuevas tecnologías. El metaverso ha creado laboratorios virtuales y hecho que la educación inmersiva se incorpore en las Universidades. También en el trabajo por medio de la comunicación remota. El comercio también se haya afectado, como hemos comentado en la industria del lujo o la automovilística y en la industria del entretenimiento con la creación de conciertos virtuales.

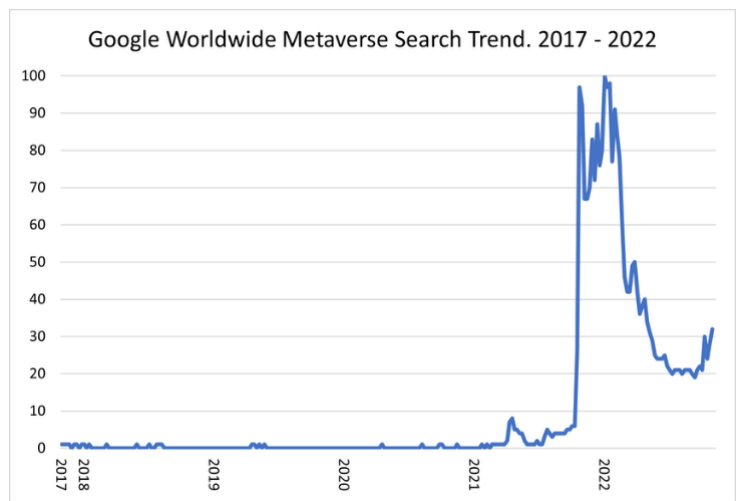
4 Esta fase está representada por la fase DESMATERIALIZACIÓN. Se caracteriza por la sustitución de los objetos físicos por lo digitales. A modo de ejemplo, podemos pensar sobre como las personas hacen actualmente las fotos, ¿se hace con cámaras digitales o con el teléfono? La tecnología de la cámara digital se ha desmaterializado, en la actualidad está todo en formato digital, la fotografía se hace con un móvil, lo que ha hecho que muchas empresas de fotografía se tengan que reinventar o dedicarse a otras fuentes de ingresos. En esta fase muchas tecnologías se desmaterializan y buscan otros mercados. El metaverso ha eliminado aspectos físicos como es la utilización de oficinas o aulas físicas eliminando costes.

5 Nos encontramos en la fase DESMONETIZACIÓN. En esta fase se elimina o reduce el coste asociado. La eliminación de infraestructura lleva consigo la eliminación de costes. Está ocurriendo en diferentes industrias por ejemplo las personas tienden en la actualidad utilizar plataformas como el whatsapp para comunicarse de forma gratuita y no quieren pagar por ello. En la industria del automóvil las personas tienden a no comprarse un coche, pero utilizan aplicaciones como Uber, Bolt o Blabla para desplazarse. La industria del automóvil se adapta a la evolución de las tecnologías y están cambiando su modelo de negocio. Con el metaverso hay un cambio de liderazgo y existe una drástica reducción de los costes. En educación el acceso global a experiencias educativas es un claro ejemplo de desmonetización.

6 En esta última fase nos encontramos con DEMOCRATIZACIÓN. Plataformas abiertas y accesibles para todos. El metaverso tuvo un impacto significativo en 2021 cuando Mark Zuckerberg (CEO del entonces Facebook) cuando anuncio el cambio de nombre de Facebook a Meta, haciendo un claro reposicionamiento de la compañía. Hasta 2022 Meta ha invertido 13 billones de dólares en el desarrollo del metaverso,

y en 2022 Meta invirtió sobre 1 billón de dólares, además alrededor de 1,9 millones de búsquedas en internet (Mercado, 2025) abriendo un debate activo del metaverso y su futuro. En la figura 1, se muestra la búsqueda del termino de metaverso en los últimos años.

FIGURA 2: *Búsqueda de la palabra Metaverso en Google*



Fuente: Tendencias de Google con la palabra clave “Metaverseo” entre 2017-2022

1.2.1. La evolución del metaverso

La evolución de la realidad virtual, realidad aumentada, gráficos 3D, computación espacial (Tadros, 2011; Owens et al., 2011), y blockchain se suman al fenómeno del metaverso, ganando atención.

Y convive con el término de web 4.0 que utiliza la Unión Europea (UE) al referirse al mundo virtual y la interacción entre el ser humano y la máquina. Con la evolución de la realidad aumentada, la realidad virtual y la realidad mixta. Con respecto a si será tan innovador como lo fue internet existen ciertas dudas.

El metaverso en la educación superior

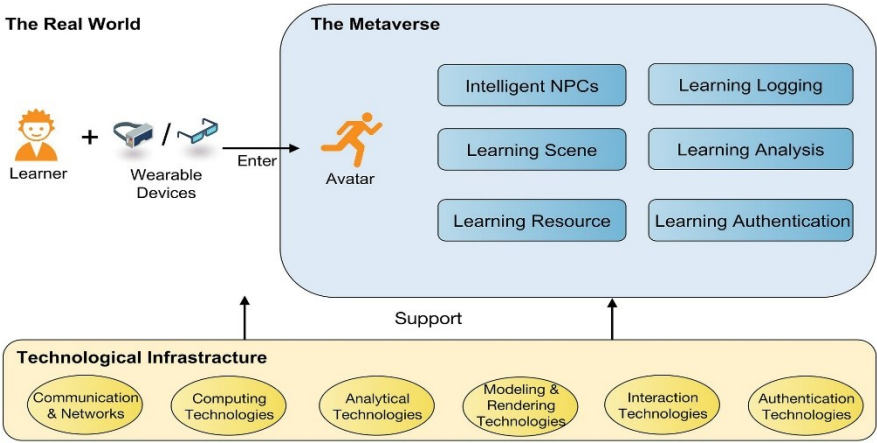
La Universidad siempre analiza e investiga las nuevas tendencias de mejora en la educación. Por ello, se debe de investigar en profundidad las oportunidades, limitaciones, enfoques y beneficios de la utilización

del metaverso. La educación evoluciona de generación a generación, y como hemos indicado anteriormente la generación Z es más tecnológica que la generación X o Y, a pesar de que el metaverso en educación está en periodo de introducción según el ciclo de vida de un producto. Muchos expertos predicen que la fecha de madurez del metaverso será en 2040. La adopción del metaverso promete transformar la educación y remodelar como se imparten los cursos y la implicación de los estudiantes con aprendizaje inmersivo (Louca, 2024).

Investigadores como Kemp y Livingstone estudiaron la utilización del mundo virtual “Second Life” y la mejora en el aprendizaje (Kemp y Linvingstone, 2006). El metaverso es más que una mera interacción virtual (Collins, 2008), la Universidad debe ser proactiva e investigar en profundidad para la utilización en la enseñanza. El metaverso mejora la calidad en un entorno educativo porque tiene efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes (Han and Noh, 2021, Gao y Lee, 2023, Almufarreh, 2023). Los profesores no solo se limitan al proceso de aprendizaje y enseñanza, sino que ayudan al alumno a tener un aprendizaje personalizado en función de las necesidades y estilo de aprendizaje que tengan. Algunos autores van más allá y certifican que es mejor el aprendizaje con del metaverso que el aprendizaje convencional (Lee, 2023), aunque estudios de Okutzu no encuentran apenas diferencias entre ambos aprendizajes (Okutsu, 2013) y hay estudios en los que los alumnos no estuvieron satisfechos con la experiencia del metaverso. Otros autores concluyen que para los alumnos la fusión de la educación real con la virtual mejora “el viaje de la educación” o “educational journey” (Lee et al, 2024). La figura 2 nos muestra visualmente como es el aprendizaje en el metaverso.

Otras voces son aún más críticas sobre la utilización del metaverso como la de Bell, en la que compara el metaverso con la Gran Exposición de 1851, donde se prometía inclusividad pero en realidad produjo más desigualdad social (Bell, 2022). Stone reivindica que siempre está presente, que el cuerpo físico incluso en espacios digitales es relevante (Stone, 1991) y Land apoya este argumento y resalta que el aprendizaje no está libre de riesgos (Land, 2004).

FIGURA 3. Modelos de la Educación en el metaverso



Fuente: Zhang et al. (2022)

2. OBJETIVOS

Con el objetivo de estudiar las percepciones y observaciones de los estudiantes ante el metaverso en la educación como objetivo principal. En primer lugar, queremos comprender la actitud de los estudiantes hacia el metaverso en la educación superior e identificar las necesidades y retos de las aplicaciones educativas metaversas. Además, esbozaremos futuras líneas de investigación. Se identifica la necesidad de hacer estudios sobre la aplicación del metaverso en educación desde tres puntos de vista diferentes:

- Punto de vista del estudiante
- Punto de vista del profesor
- Punto de vista de la industria

Los autores se enfocarán en este estudio el primer punto de vista.

2.1. ANALIZAR EL METAVERSO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

- Identificar la percepción de los estudiantes universitarios en la utilización del metaverso en la enseñanza

- Investigar las razones de por qué la generación Z que es nativa digital y paradójicamente no está adoptando masivamente el metaverso educativo
- Analizar las relaciones de los estudiantes de educación superior con el metaverso
- Identificar necesidades y retos de las aplicaciones educativas metaverso.
- Identificar tanto ventajas como desafíos en el aprendizaje de estudiantes universitarios.

2.2. MARCO CONCEPTUAL Y DESARROLLO DE HIPÓTESIS

Las teorías ayudan a comprender las percepciones de las personas ante nuevas tecnologías y entender por qué algunos individuos adoptan las innovaciones de forma inmediata mientras otras lo hacen más lentamente.

Las siguientes teorías nos ayudan a comprender esta adopción:

2.2.1. La Teoría de Aceptación (TAM) de Davis (Davis et al., 1989) identifica aspectos cognitivos y psicológicos que influye en el uso de nuevas tecnologías y el comportamiento de las personas que las utilizan. Si se aplica esta teoría al uso del metaverso, los alumnos pueden percibir que el metaverso es útil para aprender, si le es fácil utilizarlo, tiene compatibilidad tecnológica. Por ello:

- H1: Estudiantes que perciben la utilidad del metaverso serán los impulsores de la aceptación del Metaverso, fundamental para su adopción.

2.2.2. La teoría de la difusión de innovaciones de Rogers (Rogers, 2003) explica el por qué, el cómo y la velocidad en que nuevas tecnologías e ideas se difunden. Según esta teoría se destacan cinco categorías de adoptantes de nuevas tecnologías:

- Los innovadores. Los primeros en utilizar nuevas tecnologías y asumen ciertos riesgos. Suelen tener más experiencia en nuevas tecnologías.

- Los adoptantes tempranos. Son visionarios.
- La mayoría temprana. Aquellos que esperan a que otros utilicen
- La mayoría tardía. Son más escépticos y cuando ya mucha gente utiliza ciertas tecnologías novedosas entonces las adoptan
- Los rezagados. Son los resistentes al cambio

Estudiantes con conocimientos de metaverso, de realidad aumentada, de realidad virtual o de NFT serán identificados como los innovadores. No les importa si la tecnología falla de forma ocasional porque entienden que puede ocurrir. Los usuarios de la generación Z con conocimientos tecnológicos estarán a la cabeza en la utilización del metaverso. Este grupo de personas serán los que liderarán el uso del Metaverso,

- H2a: Estudiantes con conocimientos tecnológicos estarán más predispuestos a utilizar el metaverso.
- H2b: Estudiantes sin conocimientos tecnológicos estarán menos predispuestos a utilizar el metaverso

2.2.3. La teoría de Usos y Gratificaciones se enfoca en saber el por qué y cómo las personas buscan activamente medios específicos para satisfacer sus necesidades específicas y obtener gratificaciones (Katz et al., 1974). Un ejemplo familiar de cómo se aplica esta teoría es el uso del mando de la televisión para cambiar los canales de televisión (Stafford, Stafford, 1996).

La elección de la tecnología como el metaverso se basa en satisfacer las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto:

H3: Estudiantes que perciben y la facilidad de uso están más predispuestos a utilizar el Metaverso.

2.2.4. La decisión de utilizar nuevas tecnologías se basa en las percepciones de lo que se recibe. Zeithmal en su teoría del Valor Percibido, explica la evaluación de uso de un producto se basa en la evaluación de los beneficios y sacrificios para valorar el valor percibido (Zeithmal, 1988).. Factores motivacionales como es la necesidad de aprender, necesidad de hedónicas (entretenimiento), y obtener gratificaciones

específicas. Aquellos estudiantes que valoran la educación superior y obtengan beneficios como aprender o utilicen actividades lúdicas relacionadas con el aprendizaje (por medio de juegos) les gratifican el proceso tendrán una relación positiva con el uso del metaverso.

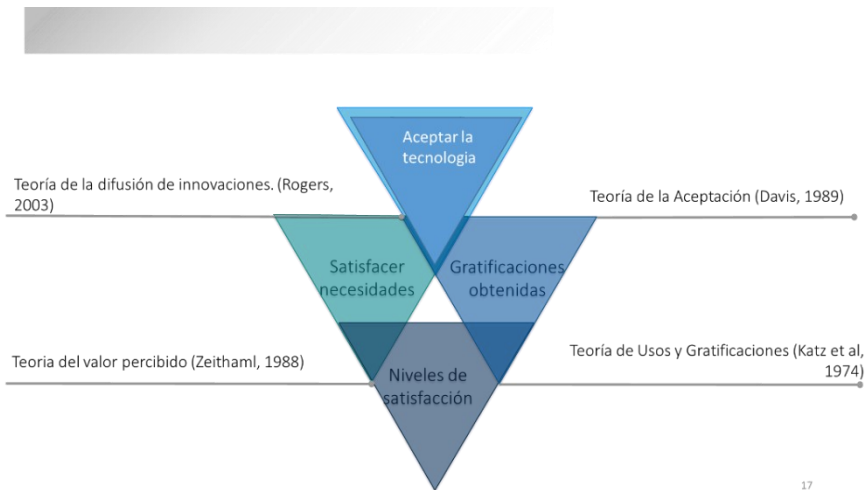
Por una parte, los beneficios percibidos en el metaverso en la educación se miden en mejorar el aprendizaje, ser más eficiente en las tareas, y la facilidad de uso y lograr objetivos específicos de los alumnos o tener beneficios emocionales como es divertirse mientras se aprende.

Por otra parte, los costes o sacrificios percibidos, es decir, el precio de compra de los productos que se necesitan para poder utilizar el metaverso (gafas, ordenadores...), y el esfuerzo de aprender a utilizar el metaverso.

La valoración de ambos factores, cuanto mayor sea el valor percibido del metaverso, mayor será la intención de usar el metaverso en educación.

H4: Estudiantes que perciben mayores beneficios del metaverso tendrán mayor intención del uso.

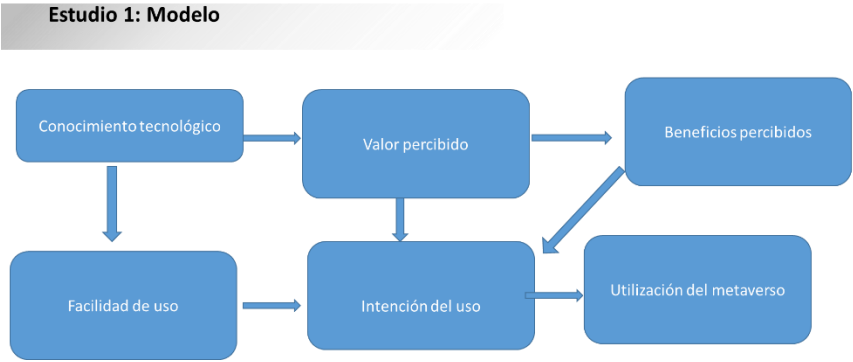
FIGURA 4: *Marco conceptual*



Fuente: Elaboración propia

Basándonos en las hipótesis el modelo anteriormente nombradas el modelo quedaría representado en la figura 6.

FIGURA 6. *Modelo*



Fuente: Elaboración propia

2.3. VARIABLES

Seis variables latentes son identificadas. Corresponden a fenómenos complejos pues no se pueden medir de forma directa. Cada variable está formada por una serie de diferentes indicadores. Cada indicador está formado por una de las preguntas incluidas en la encuesta:

El conocimiento tecnológico está formado por seis preguntas; el valor percibido está compuesto por cinco preguntas; cuatro indicadores forman la facilidad de uso percibida; otros cinco proporcionan la variable de beneficios percibidos y finalmente cuatro la intención de uso del metaverso. Los indicadores fueron medidos con preguntas en escala de Linkert.

3. METODOLOGÍA

Para conocer la percepción del metaverso se realizó una encuesta adhoc sobre la utilización del metaverso, los participantes eran estudiantes de la Universidad Ceu San Pablo. Previamente se realizó un pre test para asegurar la comprensión de las preguntas entre 13 personas y tras el feedback el cuestionario se mejoró. El cuestionario se distribuyó entre

los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas durante un mes en 2023.

El 24 de febrero de 2023, se envía por correo electrónico a los estudiantes una invitación para rellenar un cuestionario. En los días siguientes, se envían tres recordatorios. Para incentivar la participación, se sortearon tres cheques-regalo de Amazon de 50 euros entre aquellas personas que cumplimentaran adecuadamente el cuestionario.

El 24 de marzo de 2023, se recoge el último cuestionario cumplimentado e se hace inaccesible la página web del cuestionario. Se descarta aquellos cuestionarios que no fueron contestados adecuadamente. El cuestionario fue completado por 353 estudiantes españoles.

La recogida, seguimiento y tratamiento de los datos fueron hechas por los autores. Un resumen de la metodología se encuentra en la figura 5.

FIGURA 5. *Metodología*



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

La muestra fue de 353 estudiantes de las cuales se invalidan 16 debido a una pregunta de control que se hizo para asegurar la calidad de las

respuestas. Por lo que, la muestra final está compuesta por 337. Un 57,7% son mujeres y el 42,4% lo forman hombres. Más de un 75% tiene experiencia en gamificación en educación, y el 75% conoce los NFT's lo que presupone que muchas personas de la muestra tienen conocimientos tecnológicos a pesar de que un 60% no ha experimentado el metaverso. Para analizar los resultados el análisis hemos utilizado el modelo de ecuaciones estructurales PLS-SEM, Smart PLS 4.1.0.9 (Ringles et al., 2005). Hemos seguido los criterios generalmente recomendados para evaluar los resultados (Hair et al., 2016). Todas las variables latentes son reflectivas. El Average Variance Extracted (AVE) cuyos valores están en la tabla 1 son todos mayores de 0,5 por lo que podemos concluir que los constructos explican más de la mitad

TABLA 1: AVE

Constructo	α	CR	AVE
Conocimiento Tecnológico	0.89	0.91	0.64
Utilidad Percibida	0.91	0.93	0.73
Facilidad de uso	0.88	0.92	0.74
Beneficio Percibido	0.9	0.92	0.71
Intención de Uso	0.93	0.93	0.82

Fuente: Elaboración propia

Para la validez determinante utilizamos el criterio de Fornell-Larcker en la figura 6 se identifica que cada constructo del modelo es validado con sus propios ítems.

FIGURA 6: Criterio de Fornell-Larcker

Validez Discriminante (Criterio Fornell-Larcker):

	Conocimiento Tecnológico	Utilidad Percibida	Facilidad de Uso	Beneficio Percibido	Intención de Uso
Conocimiento Tecnológico	0.8				
Utilidad Percibida	0.52	0.85			
Facilidad de Uso	0.61	0.58	0.86		
Beneficio Percibido	0.49	0.72	0.52	0.84	
Intención de Uso	0.47	0.68	0.48	0.79	0.91

Fuente: Elaboración propia

Los beneficios percibidos y la intención del uso en el modelo son variables fuertes en el modelo como vemos en el Coeficiente de determinación de la tabla 2:

TABLA 2: *Coeficiente de determinación*

Constructo Endógeno	R ²	R ² Ajustado
Utilidad Percibida	0.387	0.381
Facilidad de Uso	0.208	0.203
Beneficios Percibidos	0.594	0.589
Intención de Uso	0.672	0.665

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El estudio sobre la intención de utilizar el metaverso desde el punto de vista de los estudiantes de universidad confirma que tener la aceptación de la tecnología tiene un papel importante. La facilidad de uso es también clave, pero la utilidad percibida es son dos los predictores que sobresale en la adopción en que es la utilidad percibida y los beneficios percibidos. Interesante también, es que los estudiantes adoptan el metaverso por el valor académico y no tanto por el entretenimiento que este le puede dar. Por lo que las universidades deberían enfocarse en ofrecer beneficios educativos. La creación de laboratorios para educar en la utilización del metaverso para que los alumnos se familiaricen y tengan facilidad de su uso.

Finalmente, este estudio tiene ciertas limitaciones. Los datos han sido recopilados por medio de encuestas y a pesar de que hemos incluido preguntas de calidad puede que los estudiantes no hayan dicho la verdad.

La muestra es de alumnos españoles de una sola universidad. Los estudiantes que han participado pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Por eso proponemos que se amplié la muestra con estudiantes de otras universidades y países.

Otra área de investigación es conocer la percepción de la universidad misma y de la industria para de esta forma tener las tres perspectivas completas.

8. REFERENCIAS

- Almufarreah, A. (2023). "Exploring the potential of mixed reality in enhancing student learning experience and academic performance: An empirical study," *Systems*, vol. 11, no. 6, Jun. 2023, Art. no. 292, doi: 10.3390/systems11060292.
- Ante, L. (2021). "The Non-Fungible Token (NFT) Market and Its Relationship with Bitcoin and Ethereum." *SSRN Electronic Journal*, no. 20: 1–9.
- Bell, G. (2022). The metaverse is a new word for an old idea. *MIT Technology Review*, 8 February.
<https://www.technologyreview.com/2022/02/08/1044732/metaverse-history-snow-crash/>.
- Chu, S. C., Kamal, S., & Kim, Y. (2019). "Re-examining of consumers' responses toward social media advertising and purchase intention toward luxury products from 2013 to 2018: A retrospective commentary". *Journal of Global Fashion Marketing*, 10(1), 81- 92.
- Collins, C. (2008). Looking to the Future: Higher Education in the Metaverse. *Educause Review*, 43(5), 51-63.
- Croese, Y., de Bie, T., & Theron, M. (s.f.). Future foresight: The royal MetaUniversity of the Netherlands. LLInC.
<https://www.leidenlearninginnovation.org/stories/future-foresight-the-royal-metauniversity-of-the-netherlands/>
- Davis, F. D. (1989). Technology acceptance model: TAM. Al-Suqri, MN, Al-Aufi, AS: Information Seeking Behavior and Technology Adoption, 205(219), 5.
- Ehrlich, S. (Year, Month Day). The metaverse explained. *Forbes*.
<https://www.forbes.com/sites/digital-assets/article/the-metaverse-explained/>
- Gelemtier, D. (1991). *Mirror worlds: Or: The day software puts the universe in a shoebox... how it will happen and what it will mean*. Oxford University Press.
- Gibson, W. (1982). *Burning Chrome*. *Omni Magazine*.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *The public opinion quarterly*, 37(4), 509-523.
- Gao K. y Lee, D. Y. (2024) "Exploring the effect of youth cultural heritage education using the Metaverse platform: A case study of 'Pingyao Ancient City,'" *IEEE Access*, vol. 12, pp. 89234–89247, 2024, doi: 10.1109/access.2024.3417256.
- Hackl, C. (2024). Defining The Metaverse Today. *Forbes*.
<https://www.forbes.com/sites/cathyhackl/2021/05/02/defining-the-metaverse-today>

- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M., Sarstedt, M., 2016. A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM), 2nd ed. SAGE, Thousand Oaks, CA.
- Han S. and Noh,J. “Analyzing higher Education instructors’ perception on Metaverse-based education,” *Diji’teol Keontencheu Haghoe Nonmunji/Dijiteol Kontencheu Hakoe Nonmunji*, vol. 22, no. 11, pp. 1793–1806, Nov. 2021, doi: 10.9728/dcs.2021.22.11.1793.
- Hwang, G. J., & Chien, S. Y. (s.f.). Facilitating decision making in authentic contexts: An SVVR-based experiential flipped learning approach for professional train
- Kemp, J., & Livingstone, D. (2006). Putting a Second Life “metaverse” skin on learning management systems. In *Proceedings of the Second Life education workshop at the Second Life community convention (Vol. 20)*. San Francisco: The University of Paisley. ing. Interactive Learning Environments, 31(8).
- Land, R. (2004). Issues of embodiment and risk in online learning. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Phillips (Eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. [tps://www.ascilite.org/conferences/perth04/procs/land.html](https://www.ascilite.org/conferences/perth04/procs/land.html).
- Lee, D. Bathish,M.A. and Nelson, J. (2023) “Transforming nursing education: Developing augmented reality procedural training,” *Cyberpsychol.,Behav. Social Netw.*, vol. 27, pp. 372–378, Feb. 2024, doi: 10.1089/cyber.
- Louca, S., Chavan, S. (2024). Pros and Cons of Integrating the Metaverse into Education: A Comprehensive Analysis. In: Papadaki, M., Themistocleous, M., Al Marri, K., Al Zarouni, M. (eds) *Information Systems. EMCIS 2023. Lecture Notes in Business Information Processing*, vol 501. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56478-9_1
- Kautish, Pradeep, Arpita Khare, and Rajesh Sharma. (2020). “Influence of Values, Brand Consciousness and Behavioral Intentions in Predicting Luxury Fashion Consumption.” *Journal of Product and Brand Management* 30 (4): 513–31.
- Kirjavainen, E. (2022). The future of luxury fashion brands through NFTs
- Mercado, A. (2025, April 7). Metaverse Statistics 2025: Usage, Users, Market Size, Projections & Key Data. Skillademia. Retrieved from <https://www.skillademia.com/statistics/metaverse-statistics/>
- Mobile AR users 2023-2028. (n.d.). Statista. Retrieved December 14, 2024, from <https://www.statista.com/statistics/1098630/global-mobile-augmented-reality-ar-users/>
- National Geographic España [@NatGeoES]. (2021). Tweet. Twitter. <https://twitter.com/NatGeoES/status/2>

- Okutsu, M., Delaurentis, D, Brophy, S. and Lambert, J. (2013) “Teaching an aerospace engineering design course via virtual worlds: A comparative assessment of learning outcomes,” *Comput. Educ./Comput. Educ.*, vol. 60, no. 1, pp. 288–298, Jan. 2013, doi: 10.1016/j.compedu.2012.07.012.
- Orellana, R. (2023). ¿Qué es el metaverso, cómo funciona y quiénes están detrás? *Digital Trends Español*. <https://es.digitaltrends.com/realidad-virtual/que-es-metaverso/>
- Owens, D., Mitchell, A., Khazanchi, D., & Ziguers, I. (2011). An empirical investigation of virtual world projects and metaverse technology capabilities. *ACM SIGMIS Database: the DATABASE for Advances in Information Systems*, 42(1), 74-101.
- Prensky, M. (2015). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Ringle CM, Wende S, Will A., 2005. SmartPLS 2.0.M3. SmartPLS, Hamburg. Available at <https://www.smartpls.com/smartpls2>.
- Rogers, E. M.(2003). *Diffusion of Innovations* (5th Edition). New York: Free Press.
- Sami, H., Hammoud, A., Arafeh, M., & Wazzeh, M. (2023, April). The Metaverse: Survey, trends, novel pipeline ecosystem & future directions [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.09240>
- Shi, Xiutian, Shuning Yao, and Suyuan Luo. (2021). “Innovative Platform Operations with the Use of Technologies in the Blockchain Era.” *International Journal of Production Research* 0 (0)
- Stephenson, N. (n.d.). Neal Stephenson—Snow Crash. <http://nealstephenson.com>
- Stafford, M. R., & Stafford, T. F. (1996). Mechanical commercial avoidance: A uses and gratifications perspective. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 18(2), 27–38. <https://doi.org/10.1080/10641734.1996.10505049>
- Stone, A. R (1991). Will the real body please stand up? Boundary stories about virtual cultures. In M. Benedikt (Ed.), *Cyberspace: First Steps*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tadros, M. (2010). E-hijab: Muslim Women in the Metaverse. *International Journal of Learning and Media*, 2(2-3), 45-61.
- Zhang, R. (2024). Regulación del metaverso en la UE: alcance, retos y perspectivas futuras.
- Zhang, L. H., Lin, Z., Hu, R., Gong, Z., Kumar, A., Li, T.,... & Hui, P. (2021). When creators meet the metaverse: A survey on computational arts. arXiv preprint arXiv:2111.13486.

BLOQUE II.

HISTORIA Y HUMANIDADES

TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA LA REPRESENTACIÓN, EL ESTUDIO Y LA DIFUSIÓN DEL PATRIMONIO: APLICACIÓN AL CASO PRÁCTICO DE UNA COLECCIÓN ARQUEOLÓGICA

COVADONGA LORENZO-CUEVA

Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

HIPÓLITO SANCHIZ ÁLVAREZ DE TOLEDO

Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

AURORA HERRERA GÓMEZ

Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

El empleo de tecnologías digitales en el ámbito de la arqueología está produciendo un enorme impacto en el modo en que se registra y documenta el patrimonio arqueológico. Existen grupos y equipos de investigación que están implementando estas técnicas desde diversos enfoques e intereses y en paralelo, instituciones culturales, centros de documentación y museos que han apostado por estas tecnologías para su aplicación a proyectos integrales de estudio patrimonial, quedando así demostrada su utilidad como instrumento de investigación y difusión de nuestro legado cultural (Gómez y Quirosa, 2015). Tecnologías como la fotogrametría, el escaneado tridimensional, las cámaras 360 grados, los drones, el georradar o los sistemas de información geográfica se emplean habitualmente para la documentación de elementos patrimoniales (Salazar et al, 2015). En el campo de la fotogrametría, son muchas las iniciativas (Albertz, 2001) que han demostrado su viabilidad para el modelado tridimensional de objetos y artefactos arqueológicos (Rincón-Parada et al, 2014), así como para estudios morfométricos encaminados a la detección y cuantificación de cambios formales en bienes patrimoniales de naturaleza metálica (Fuentes Porto et al, 2021) o

incluso para el análisis de precisión de elementos decorativos en fachadas de piedra de edificios históricos (Moyano et al, 2020). En esta línea, caben destacar, también, iniciativas en las que se combina la fotogrametría con el empleo de una estación total, un escáner tridimensional o drones para aplicarlo al levantamiento de yacimientos arqueológicos de mayor envergadura (Lucet, 2017), la representación planimétrica del patrimonio arquitectónico en ruina (Yilmaz et al, 2007) o la representación arquitectónica (de Fino et al, 2023).

En cuanto al empleo de otras tecnologías digitales (Mendoza et al, 2023), es importante mencionar el empleo de escáneres digitales (Basu et al, 2023), realidad virtual y gemelos digitales (Bevilacqua et al, 2022), sistemas de monitorización con sensores (García et al, 2022), modelados tridimensionales a partir de láser escáner terrestre (Trizio et al, 2023) o realidad virtual (Zhang et al, 2022). Y finalmente, en cuanto a las tecnologías de fabricación digital (Gershenfeld, 2005), resulta de gran interés el empleo de impresión 3D aplicado al patrimonio inclusivo (Granell, 2022), o a la creación de maquetas hápticas para facilitar la accesibilidad universal a nuestro legado cultural mediante tecnologías de corte láser (Ronco, 2021) o impresión 3D (Maldonado et al, 2021).

En este contexto, en el Laboratorio de Fabricación Digital de la Universidad San Pablo-CEU (Fab Lab Madrid CEU) proponemos la aplicación de tecnologías digitales para la representación, el estudio y la difusión del patrimonio, con el propósito de preservar y compartir de manera accesible la riqueza de nuestro legado cultural arqueológico (Lorenzo-Cueva, 2019 y Lorenzo-Cueva et al, 2024). Planteamos el empleo de metodologías innovadoras, así como tecnologías digitales, inteligencia artificial y herramientas de fabricación digital (impresoras 3D) para documentar, analizar y difundir hallazgos patrimoniales, permitiendo una comprensión más profunda y amplia de nuestro pasado.

Con este fin, planteamos una metodología de trabajo empleando tecnologías digitales y su aplicación a la representación, el estudio y la difusión de una colección arqueológica donada a nuestra universidad. Ésta incluye una fase inicial de representación virtual no agresiva o destructiva de las piezas de la colección en su estado actual empleando fotogrametría, tras lo cual se inicia su estudio, análisis y contextualización,

que culmina en la restauración digital de los artefactos en su hipotético estado original, empleando para ello herramientas de Inteligencia Artificial. Los modelos digitales tridimensionales que se han generado se han compartido en un museo virtual y se ha desarrollado un proyecto museológico y museográfico que incluye la fabricación mediante impresión 3D de las piezas en miniatura, a modo de maquetas hápticas, para asegurar la accesibilidad universal de la exposición. Finalmente, los protocolos establecidos y testados durante la investigación se han recogido en un documento que ofrece unos criterios para la digitalización, el estudio y la difusión del patrimonio arqueológico aplicando tecnologías digitales y fabricación digital que pueden difundirse entre la comunidad científica, pero también entre la ciudadanía, a través de la red de laboratorios de fabricación digital de la que formamos parte, así como entre profesionales, académicos e instituciones culturales interesadas en la conservación y difusión del patrimonio arqueológico.

2. OBJETIVOS

En relación con los objetivos, nos hemos propuesto definir metodologías innovadoras y herramientas para la representación y fabricación digital aplicadas al caso concreto de una colección privada de piezas arqueológicas que ha sido donada a nuestra universidad, con el fin de comprobar su idoneidad para generar una comprensión más profunda de estos hallazgos arqueológicos y asegurar su conservación en óptimas condiciones y su adecuada difusión a la comunidad universitaria y a la sociedad. En este sentido, aunque existen, en la actualidad, interesantes investigaciones y trabajos sobre los métodos, herramientas y sistemas de aproximación al patrimonio arqueológico con aplicaciones de tecnologías digitales, como hemos establecido en el apartado anterior, todavía es éste un campo incipiente que necesita de una investigación más exhaustiva, que permita generar un conocimiento sistemático y eficiente y unos protocolos y criterios de actuación que aseguren un proceso de calidad para la conservación y difusión del patrimonio.

Este enfoque plantea un protocolo de trabajo completo, que sistematiza todas las etapas, que incluyen desde la recepción, catalogación y

evaluación de las piezas; la digitalización para la representación virtual y el registro digital de las piezas, mediante un modelado tridimensional preciso con fotogrametría que permita disponer de una réplica digital, pasando por su estudio y contextualización, generando hipótesis sobre el estado original de los artefactos a través de Inteligencia Artificial, hasta la realización de un proyecto museológico y museográfico que permitirá su exposición permanente, empleando tecnologías de fabricación digital, así como su difusión en plataformas virtuales abiertas. Con la definición de un flujo de trabajo completo podremos conservar un modelado tridimensional de la pieza en su estado actual y en su estado original, y además, evaluar de manera no agresiva y de modo sostenible las piezas arqueológicas para su correcta conservación, así como generar réplicas digitales para su adecuada difusión en plataformas abiertas.

Así, los objetivos generales de la investigación incluyen, en primer lugar, la identificación de protocolos y metodologías empleando tecnologías digitales que aseguren un proceso de calidad para el estudio, conservación y difusión de nuestro patrimonio arqueológico. En segundo lugar, la investigación sobre nuevos enfoques y tecnologías que se están empleando actualmente para la creación de réplicas digitales de hallazgos arqueológicos, con el fin de seleccionar aquellos que aseguren resultados acordes a nuestros fines y estándares de calidad. En tercer lugar, el estudio y el análisis de las piezas empleando herramientas de Inteligencia Artificial que nos ayuden a ampliar las hipótesis de cara a su reconstrucción en el estado original. Y finalmente, la difusión y puesta en valor cultural del patrimonio arqueológico utilizando estrategias de divulgación a partir de un proyecto museográfico y museológico sostenible y accesible apoyado por nuevas tecnologías, así como mediante la difusión de réplicas digitales de los hallazgos arqueológicos en plataformas abiertas.

3. METODOLOGÍA

En la investigación, se ha empleado una metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos estructurada en tres fases y que complementa la metodología de examen científico tradicional,

mediante la cual, se ha determinado la naturaleza de las piezas, su composición y su estructura, estableciendo las características particulares según la época a la que pertenece e investigando los factores objetivos que permiten situarlas en un lugar y una época concretos. Como complemento a esta metodología se han desarrollado tres fases más. En la primera, el uso de la fotogrametría para la representación tridimensional de las piezas arqueológicas ha permitido obtener un registro de alta precisión, lo que aporta un enfoque cuantitativo al análisis. Por otro lado, en la segunda fase, el estudio interpretativo de las piezas y la formulación de hipótesis para su reconstrucción original empleando Inteligencia Artificial ha introducido un componente cualitativo, basado en el análisis subjetivo e interpretativo. Y finalmente, la generación de réplicas digitales para generar representaciones virtuales y su impresión 3D para crear maquetas hápticas nos ha permitido una comprensión más holística y completa de los hallazgos, integrando la precisión de los registros con la riqueza interpretativa de la investigación. Se detallan, a continuación, las tres fases metodológicas.

3.1. DIGITALIZACIÓN DE LAS PIEZAS MEDIANTE FOTOGRAMETRÍA

El registro arqueológico requiere de un proceso de documentación detallado y sistemático que permita representar e interpretar adecuadamente los hallazgos. Para ello, la primera fase ha comprendido la digitalización de todas las piezas de la colección, así como los restos conservados, en los casos en los que las piezas estaban dañadas y deterioradas, empleando fotogrametría, lo que nos ha permitido disponer de una réplica digital de cada una de ellas para su análisis y estudio en profundidad. Para ello, se han establecido tres fases de trabajo: en primer lugar, la captura de una secuencia de imágenes de cada artefacto; en segundo lugar, el procesamiento de los datos para generar nubes de puntos precisas mediante fotogrametría⁶⁶ y finalmente la creación de los modelos 3D a partir de las nubes de puntos, aplicando textura

⁶⁶ La fotogrametría, es una técnica que permite crear un modelado tridimensional, a partir de múltiples fotografías de alta resolución del modelo real realizadas desde diferentes ángulos, que son procesadas mediante un software especializado, que es capaz de crear una nube de puntos, a partir de la cual se puede obtener la representación digital en tres dimensiones del artefacto.

hiperrealista para su reconstrucción digital precisa en su estado actual, que puede visualizarse en la pantalla de un ordenador o cualquier dispositivo, así como mediante gafas realidad virtual, para una experiencia más inmersiva que facilite el estudio de las piezas sin manipularlas.

La primera etapa requiere la correcta captura fotográfica de los artefactos, con el fin de obtener imágenes de alta calidad que aseguren un buen resultado en fases posteriores. Para ello, se ha utilizado una cámara réflex Canon, empleando luz natural, con un ISO 100, y evitando, así, ruido que podría generar errores en el procesado de las imágenes. Se trabajó aumentando la profundidad de campo para evitar la pérdida de nitidez por desenfoque y velocidades de obturación rápidas para mejorar aún más la nitidez. Las imágenes se tomaron considerando una superposición del 70%, realizando rotaciones alrededor de las piezas desde un ángulo inferior, medio y superior, con movimientos de entre cinco y diez grados de rotación. Finalmente, se seleccionaron en torno a una centena de fotografías por cada una de las piezas que aseguraran la captura de cada detalle con precisión.

Tras el registro fotográfico se inició la segunda fase, empleando Autodesk Recap⁶⁷, un software de fotogrametría que opera en la nube facilitando el procesado de gran cantidad de imágenes sin necesidad de contar con equipos muy sofisticados. El programa procesa las imágenes en una secuencia ordenada: en primer lugar, se produce la alineación de las imágenes para calcular la posición de la cámara en cada caso, generando una nube de puntos de baja resolución. A continuación, se genera una segunda nube de puntos de alta densidad, cuyos puntos representan los vértices que definen una geometría poligonal de alta resolución en tres dimensiones que representa con precisión cada pieza. Finalmente, se realiza la tercera fase en la cual, las fotografías son proyectadas sobre la geometría generando una textura hiperrealista que nos aporta las

⁶⁷ Autodesk ReCap Pro es un software diseñado para procesar y gestionar nubes de puntos permitiendo registrar, limpiar y alinear escaneos, generando modelos digitales precisos para documentar elementos o espacios físicos con alta precisión en el campo de la arquitectura, la arqueología o la ingeniería civil. El programa incluye Autodesk ReCap Photo, que permite generar mediante fotogrametría, a partir de series de fotografías de un artefacto o entorno, modelos 3D, ortomosaicos, ortofotografías y modelos de elevación digital, muy útiles para el estudio en profundidad y el registro preciso del patrimonio arquitectónico y arqueológico.

cualidades físicas de los artefactos con alto nivel de precisión. A partir de este modelado tridimensional podemos obtener proyecciones ortogonales que nos permiten generar representaciones bidimensionales y tridimensionales digitales de alta calidad para su difusión en repositorios y plataformas digitales, así como para su estudio y evaluación de manera no agresiva, cuidando así su adecuada conservación.

FIGURA 1. Empleo del programa Autodesk Recap Photo para la creación de representaciones virtuales de las piezas de la colección arqueológica. En la imagen se presentan las visualizaciones del modelado tridimensional en modo textured, wireframe, xray y solid.



Fuente: Elaboración propia

3.2. RECONSTRUCCIÓN DE LAS PIEZAS CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL

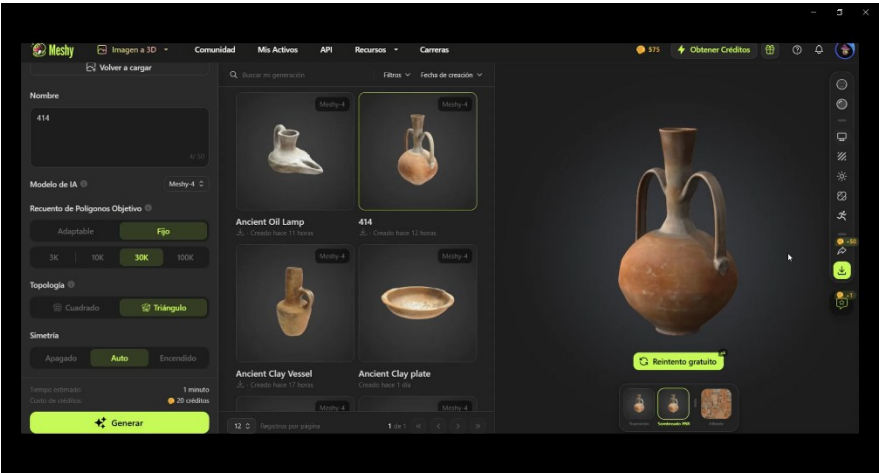
La segunda fase metodológica ha supuesto el estudio, análisis y contextualización de las piezas de la colección, tras lo cual se han creado reconstrucciones virtuales de las piezas en su hipotético estado original, para lo cual, se han empleado herramientas de Inteligencia Artificial (IA). Para ello, se han utilizado dos herramientas: por un lado, las funcionalidades de IA integradas en el programa Adobe Photoshop⁶⁸, para poder realizar, a partir de fotografías de las piezas en su estado actual, reconstrucciones, añadiendo los fragmentos de las piezas que han

⁶⁸ Adobe Photoshop es un software de edición de imágenes utilizado para el diseño gráfico y la creación digital. Recientemente, ha integrado herramientas de Inteligencia Artificial para mejorar y agilizar los procesos creativos. Algunas de sus funciones más destacadas incluyen la selección de objetos automática, que utiliza IA para identificar y aislar elementos de una imagen con precisión y el relleno generativo que permite agregar o modificar partes de una imagen de forma automática, ajustándose al contexto visual. <https://www.adobe.com/>

desaparecido, y por otro lado, la aplicación Meshy AI⁶⁹, que nos ha permitido realizar modelados tridimensionales a partir de las imágenes de las piezas reconstruidas y descripciones extraídas de las hipótesis elaboradas durante la investigación, ayudándonos a generar réplicas virtuales y representaciones gráficas de las piezas en su estado original.

Empleando las herramientas de relleno generativo incluidas en el programa Adobe Photoshop, hemos podido añadir y eliminar contenido de las imágenes de forma no destructiva utilizando una herramienta de selección de precisión en la zona que deseábamos modificar e indicaciones de texto sencillas que transformaban la imagen de la pieza. El programa nos ofrecía, además, previsualizaciones de las variaciones generadas a partir de las indicaciones que le íbamos proporcionando, creando una nueva capa generativa que permitía editar de forma no destructiva la imagen original.

FIGURA 2. Empleo de la aplicación MeshyAI para la creación de reconstrucciones virtuales de las piezas de la colección en su hipotético estado original.



Fuente: Elaboración propia

⁶⁹ Meshy AI es una aplicación de inteligencia artificial generativa que emplea sistemas de procesamiento del lenguaje natural, permitiendo crear texturas para modelados tridimensionales, convertir imágenes en modelos 3D o crearlos a partir de descripciones de texto. <https://www.meshy.ai/>

Con esta herramienta hemos logrado generar reconstrucciones de las piezas que representan las hipótesis sobre su estado original deducidas del estudio previo. Por otra parte, partiendo de estas imágenes y empleando MeshyAI, hemos creado los modelados tridimensionales de las piezas en su estado original, con las que generar reconstrucciones virtuales. La aplicación nos ha permitido seleccionar los parámetros de generación de la malla tridimensional creada a partir de la imagen, la topología y la resolución, así como aplicar texturas e iluminación mejorando la visualización de las piezas de la colección.

3.3. MUSEO VIRTUAL Y MAQUETAS HÁPTICAS CON IMPRESIÓN 3D

El proceso de redefinición del concepto de museo que ha tenido lugar en los últimos años, impulsado por el Consejo Internacional de Museos (ICOM) ha generado una nueva definición en la que se define al museo como una institución sin ánimo de lucro que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial y, al mismo tiempo fomenta la diversidad e inclusión, en colaboración activa con y para las comunidades.⁷⁰ Siguiendo el paradigma de la nueva museología, y en línea con las nuevas estrategias de mediación cultural en la que se tienen encuentra otras voces y perspectivas en la creación de contenido cultural, como por ejemplo, la participación de laboratorios ciudadanos, como nuestro laboratorio de fabricación digital Fab Lab Madrid CEU, en el proyecto planteamos un modelo de exposición de las piezas participativo, interactivo e inclusivo que nos permita compartir con la comunidad investigadora y con la sociedad en general la colección a través de un museo virtual. Para ello, los modelos digitales tridimensionales que se han generado se han compartido en una plataforma abierta y accesible que permite, no sólo la visualización interactiva de las piezas y la posibilidad de contemplarlas empleando dispositivos de realidad virtual, sino también la descarga de los modelados tridimensionales. La plataforma seleccionada ha sido SketchFab⁷¹,

⁷⁰ La definición se aprobó en Praga, el 24 de agosto de 2022 por la Asamblea General Extraordinaria del ICOM (International Council of Museums).

⁷¹ Sketchfab es una plataforma online que permite la publicación de modelos tridimensionales para su visualización y descarga dando lugar a un gran museo virtual de acceso totalmente

empleada por numerosas instituciones culturales y patrimoniales, públicas y privadas, tanto nacionales como del ámbito internacional para publicar modelos fotogramétricos de sus colecciones y en ella, es posible visualizar también de manera virtual las piezas de nuestra colección junto con algunos textos descriptivos que describen los resultados de la investigación. Por otra parte, los modelados se han compartido también en CEU-REI⁷² el repositorio institucional de la Fundación Universitaria San Pablo CEU y en Zenodo⁷³, lo que nos ha permitido compartir los resultados para su estudio por investigadores de otras líneas existentes, de forma que los resultados se puedan reutilizar por otros grupos de investigación, dotar a cada archivo de identificador digital de objeto y conservar de forma segura los artefactos digitalizados.

Además de la exposición de las piezas en el museo virtual, se ha realizado un proyecto museológico y museográfico para la exposición física de la colección que contemple la accesibilidad universal. En este sentido, se han generado materiales de apoyo, a modo de maquetas hápticas empleando tecnologías de fabricación digital. Las maquetas son reconstrucciones en miniatura de las piezas realizados con un material con una textura similar a la cerámica que permita a personas con algún tipo de discapacidad visual conocer en detalle las piezas de la colección.

La innovación y el desarrollo de las herramientas de fabricación digital (Gershenfeld et al, 2017), y más concretamente las tecnologías de impresión 3D que se han venido desarrollando en los últimos años han supuesto enormes beneficios en el ámbito de la difusión del patrimonio arqueológico. En nuestro caso, las reconstrucciones digitales realizadas con IA han sido fabricadas con impresoras de modelado por deposición

gratuito. Se trata de una herramienta para el público general, los investigadores y especialistas que permite la difusión y el registro del patrimonio cultural. <https://sketchfab.com>

⁷² CEU REI es el archivo digital de la Fundación Universitaria San Pablo CEU y recoge los documentos que son fruto de la actividad investigadora y académica de las Universidades San Pablo-CEU, Cardenal Herrera-CEU y Abat Oliba CEU, con el fin de reunirlos, preservarlos y difundirlos en acceso abierto.

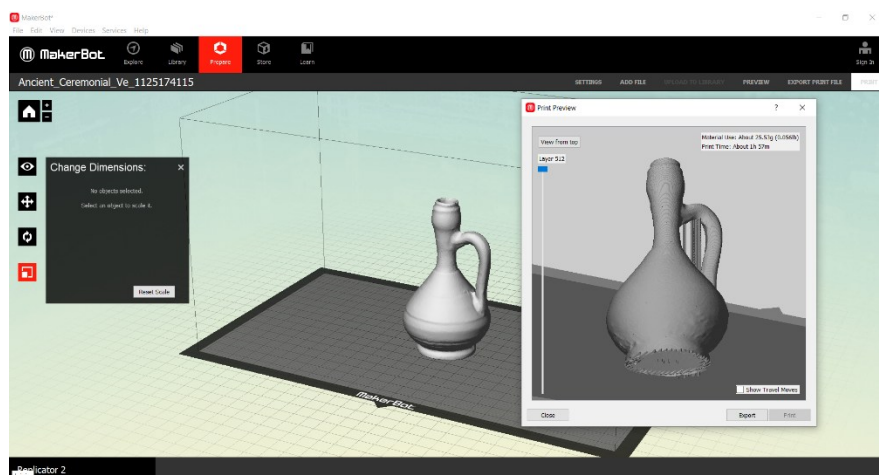
⁷³ Zenodo es un repositorio abierto de propósito general desarrollado bajo el programa europeo OpenAIRE y operado por CERN. Permite a los investigadores depositar trabajos de investigación, conjuntos de datos, software de investigación, informes y cualquier otro artefacto digital relacionado con la investigación.

fundida (FDM) empleando un material plástico económico y sostenible medioambientalmente denominado ácido poliláctico (PLA), mezclado con polvo cerámico para conseguir un acabado similar al de las piezas de la colección arqueológica.

La impresora empleada ha sido una Makerbot Replicator, capaz de crear piezas de pequeño y mediano tamaño con un alto grado de precisión. Para ello, se han empleado los modelados obtenidos a través de la aplicación MeshyAI, los cuales se han optimizados para que la malla quedase completamente cerrada y adaptada a la escala de impresión deseada. A partir de estos archivos en formato stl⁷⁴ se prepararon los modelados para su posterior impresión. En nuestro caso, hemos empleado el programa Makerbot Desktop para generar las trayectorias sobre los modelados tridimensionales y transformarlos en un archivo de coordenadas G-Code (Geometric Code), que incorporan las coordenadas que debe seguir el extrusor de la impresora, el material a extruir, la temperatura de fusión del plástico, la altura de capa, la velocidad de impresión y la existencia de soportes o elementos de sujeción a la cama de la impresora, así como otros parámetros de impresión que aseguren los mejores resultados. En nuestro caso hemos usado temperaturas de 210°, alturas de capa de 0.20 mm, un porcentaje de relleno interior de la pieza del 10%, una velocidad de impresión de 150 mm/seg. y un grosor para las paredes de la pieza de 1.32 mm. y para las capas superior e inferior de 0.84 mm. En varias piezas se han empleado soportes para asegurar la fabricación precisa de los artefactos. Con estas piezas impresas, a modo de maquetas hápticas facilitamos la accesibilidad universal de la exposición para aquellas personas con dificultad de visión.

⁷⁴ El STL es un formato de archivo estándar empleado generalmente en impresión en 3D, cuyo nombre deriva de la propia tecnología empleada: *stereolithography* (estereolitografía). También se hace referencia a él como *Standard Triangle Language* (Lenguaje de triángulo estándar) o *Standard Tessellation Language* (Lenguaje de teselación estándar).

FIGURA 3. Empleo del programa Makerbot Desktop para la preparación de los archivos que permitan la impresión de las piezas en una impresora 3D Makerbot Replicator.



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

La metodología previamente descrita se ha aplicado a la digitalización, estudio y difusión de la colección arqueológica Condes de Campo Rey donada a nuestra universidad. Se trata de una pequeña colección que pertenecía a Dña. María Fernanda Medina y Atienza (1929-2014), Condesa de Campo Rey, casada con el diplomático español D. Santiago Churrua y de la Plaza. La propietaria de la colección fue reuniendo las piezas a lo largo de su vida, en los múltiples destinos a los que acompañó a su esposo durante su trayectoria profesional. La colección contiene, entre otras, piezas y fragmentos de cerámica recogidos durante su estancia en Israel, así como alguna compra realizada en los anticuarios de la ciudad de Jerusalén y una jarra, dos redomas y varias lucernas de cerámica española de origen andalusí. La colección fue donada por sus hijos a la Universidad San Pablo-CEU tras su fallecimiento.

El estudio de cada pieza nos ha permitido vislumbrar fragmentos de culturas y épocas pasadas, ya que concentran en sí mismas siglos de historia, pero a la vez, cuentan una historia única vinculada a la vida de la coleccionista que reunió estos objetos con la intención de acercarse

a otras culturas con curiosidad, respeto y admiración. Con la colección, se resguardaron estos pequeños artefactos de su desaparición y compartiéndolos con nuestra comunidad universitaria, se han mantenido vivos para su estudio. Por ello, el trabajo de investigación aquí presentado es un homenaje a la propietaria original, quien al donar su colección y compartirla nos ha permitido estudiarla en profundidad y acercarnos así a una parte de nuestro pasado.

Para iniciar la investigación ha sido necesario, en primer lugar, un trabajo de identificación y registro de todas las piezas de la colección. Se ha procedido a su registro fotográfico, dimensionado y análisis empleando, en un primer momento, técnicas tradicionales a través de dibujos arqueológicos, para finalmente, evaluarlas y clasificarlas para su catalogación de acuerdo con su estado de conservación y valor histórico. Una vez catalogadas, se ha realizado una selección de piezas en las que aplicar la metodología de investigación descrita anteriormente.

TABLA 1. *Relación de piezas indicando su procedencia, período y dimensiones.*

CÓDIGO	PIEZA	PROCEDENCIA Y PERIODO	DIMENSIONES
CCCR 01	Plato	Israel, Período Hierro II (1000-600 a. C)	Diámetro: 17,0 cm. Altura: 4,0 cm.
CCCR 02	Jarra	Israel, Período Hierro II (1000-600 a. C)	Diámetro: 13,0 cm. Altura: 12,5 cm.
CCCR 03	Cuenco	Península Ibérica. Época Romana (I-III d.C)	Fragmento: 8,6 x 9 x 1 cm.
CCCR 04	Jarra	Península Ibérica, Período Andalusi (VIII-XV)	Diámetro: 18,0 cm. Altura: 30,5 cm.
CCCR 05	Candil	Península Ibérica, Período Andalusi (VIII-XV)	7,0 x 10,4 x 5,2 cm.
CCCR 06	Candil	Península Ibérica, Período Andalusi (VIII-XV)	5,3 x 7,5 x 6 cm.
CCCR 07	Redoma	Península Ibérica, Período Andalusi (XI-XVI)	4,9 x 4,0 x 16,8 cm.
CCCR 08	Redoma	Península Ibérica, Período Andalusi (XVI-XVII)	9,3 x 9,0 x 17,9 cm.

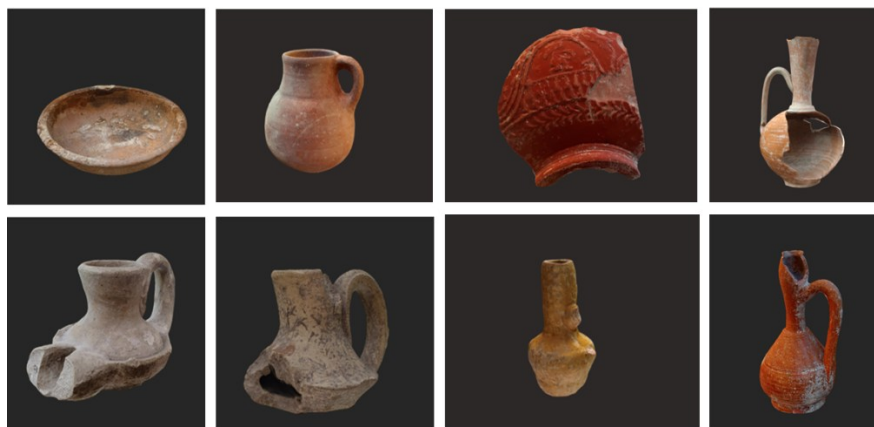
Dicha selección ofrece una buena representación de la variedad tipológica de la colección contando con un número de piezas controlado sobre el que poder trabajar con un equipo reducido para obtener datos de cierta relevancia. Todas ellas son piezas cerámicas y aunque, en algunos casos, se encuentran fragmentadas, o bien conservan la sección completa o como mínimo alguna de las partes principales, como pueden ser la base o la boca, de modo que se ha podido garantizar una reconstrucción con cierta lógica. Se ha utilizado para su clasificación la terminología que aparece en el diccionario de materiales cerámicos editado por el Ministerio de Cultura (Padilla et al., 2002).

En cuanto a los resultados de la investigación, es necesario indicar que, en esta colección, se carecía de información contextual específica y sistematizada sobre los sitios arqueológicos de los que provenían las piezas. Tan solo disponíamos de información sobre el lugar en el que habían sido adquiridas por la propietaria original. Por ello, el trabajo se centró en la identificación por medio de la datación relativa de los objetos basada en sus características físicas, es decir en su morfología y características, los detalles de su manufactura, los materiales y la funcionalidad de las piezas, tareas que se desarrollan a partir de la observación y el análisis exhaustivo. Por ello, la digitalización de las piezas a través de fotogrametría ha facilitado este estudio profundo de cada una de ellas asegurando su preservación, ya que ha evitado una manipulación excesiva de las piezas que pudiera llevar a su deterioro. Fundamentalmente para identificar los artefactos de origen proximoriental (CCCR01 y CCCR02) se ha utilizado el manual de cerámica de Ruth Amiran (Amiran, 1969) que, aunque antiguo, sigue siendo una referencia y es mucho más asequible que el más moderno de Gitin. Respecto al material andalusí, no existe un manual de cerámica exhaustivo, pero si multitud de estudios parciales en los que ha sido muy fácil identificar los fragmentos de candiles de piquera (CCCR05 y CCCR06) las redomas (CCCR07 y CCCR08) y la jarra (CCCR04) como por ejemplo el artículo de Carmen Aranda sobre tipología de candiles musulmanes (Aranda Linares, 1984) o la tesis doctoral de Elena Salinas (Salinas, 2012). Respecto al fragmento romano de *terra sigillata*, (CCCR03), con la serie de manuales de cerámica romana publicados por la Comunidad

de Madrid bastaron para una identificación, especialmente el nº III (Fernández Ochoa et al. 2017).

Además, a partir de los modelados tridimensionales se han obtenido proyecciones ortogonales para generar dibujos en dos dimensiones, como secciones de las piezas, alzados y plantas, que pueden permitir su comparación con piezas de similares características contenidas en bases de datos, para asegurar una datación y ubicación de su procedencia más precisa. Su comparación con textos especializados, el estudio de colecciones similares y finalmente, la consulta con investigadores dedicados al análisis de cada tipología ayudará a su correcta datación y catalogación. Se ofrecen, a continuación, los resultados obtenidos tras el estudio de cada una de las piezas de la colección.

FIGURA 4. Modelados tridimensionales de las piezas de la colección arqueológica realizados empleando fotogrametría. De izquierda a derecha y de arriba abajo se presentan las piezas A01, A02, A03, A04, A05, A06, A07 y A08. La colección se puede consultar en <https://doi.org/10.5281/zenodo.15103449>



Fuente: Elaboración propia

La pieza CCCR01 es la representación virtual de un plato de morfología sencilla con una base cóncava y un cuerpo abierto y extendido, dotado de un borde ligeramente alabeado para facilitar su manejo y almacenamiento. Por su parte, la pieza CCCR02 se ha obtenido a partir de la digitalización de una jarra de base cóncava y cuerpo globular con un asa insertada en un cuello cilíndrico rematado por un borde redondeado

sin vertedero. En cuanto al material, ambas presentan una composición de arcilla con inclusiones de arena o caliza, empleada para mejorar la plasticidad y resistencia del material. Ambas piezas de cerámica son de una tipología muy común en la zona que comprendía el antiguo reino de Israel, en la primera mitad del I milenio antes de Cristo. La jarra, sin decoración alguna, destinada a contener líquidos comunes como agua o vino, tiene una forma de globo característica, que le permitía mantener el equilibrio en superficies irregulares. Este tipo de piezas se empleaban en la época de los antiguos reyes y profetas de los que nos habla la Biblia, datándose en el Período Hierro II (1000-600 a. C).

La pieza CCCR03 se ha obtenido a partir de la digitalización de un fragmento decorado de *terra sigillata* hispánica que presenta parte de la pared y de la base circular. Destaca su decoración, con motivos de puntas de flecha, una guirnalda y la figura de un erote, características que denotan su delicado trabajo artesanal. Este tipo de cerámica fina de mesa fue ampliamente utilizada durante el Imperio Romano por su calidad y elegancia y este fragmento, en concreto, procede del taller de Tricio en La Rioja, perteneciente al llamado “primer estilo de imitación”, datado entre los siglos I-II d.C. e inspirado en la *terra sigillata sudgálica*. El fragmento destaca por un característico color rojo brillante y los finos relieves decorativos. Este tipo de cerámica era utilizada tanto en hogares humildes como en aquellos más ostentosos, donde se empleaba en banquetes y celebraciones. Las piezas se producían en diversos talleres distribuidos por el Imperio Romano, desde Italia hasta Hispania, y solían llevar sellos con el nombre del fabricante, una prueba de su valor y origen. Entre las piezas más comunes de esta vajilla existen copas, platos y cuencos, diseñados tanto para servir como para consumir alimentos.

La pieza CCCR04 es la digitalización de una jarra con base plana, cuerpo esférico y cuello con forma troncocónica invertida con faltas en el borde y en el cuerpo. Carece, además, de una de las dos asas, manteniendo intacta la otra, que arranca en el tercio inferior del cuello para acabar en la mitad del cuerpo globular. Esta jarra de tipología omeya datada en el periodo andalusí (siglos VIII-XV) ejemplifica cómo ciertas formas cerámicas han perdurado a lo largo del tiempo, ya que este

diseño continuó fabricándose en la Edad Moderna, especialmente durante el Siglo de Oro español, período en el que aparece representado en numerosos bodegones. Este tipo de cerámica recuerda a los recipientes de arcilla de búcaro, muy populares en aquel momento y característicos en regiones de la península ibérica como Portugal, Extremadura y Andalucía, así como en el Nuevo Mundo.

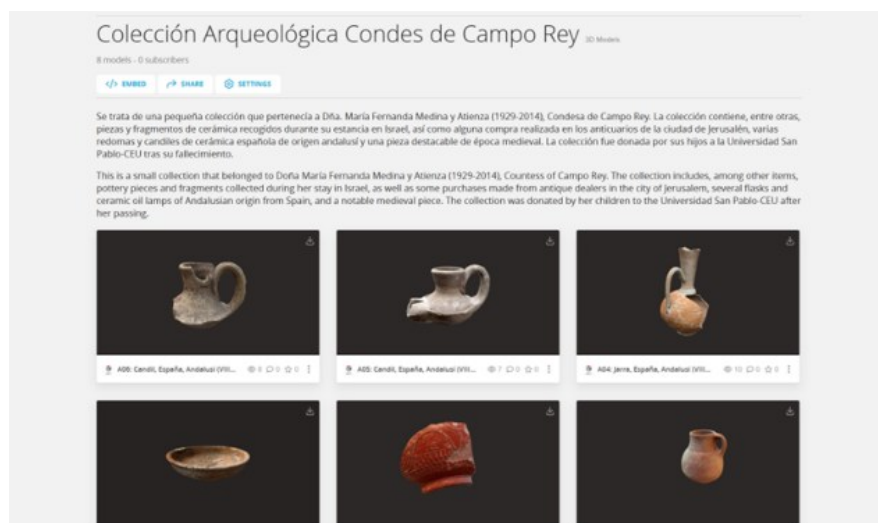
La pieza CCCR05 es el resultado de la digitalización de un candil andalusí de base plana, con un pequeño depósito cóncavo y embudo de forma hiperbólica sobre el que apoya el asa para la sujeción y transporte del candil situada en la parte posterior del cuerpo y formada por un anillo ovalado que se ha mantenido intacta. De la piquera, que debía tener forma de quilla de barco, solo se conserva el arranque. En cuanto a la pieza CCCR06, también se trata de un candil andalusí, en este caso, con un depósito de cuerpo extendido y algo más bajo sobre el que se sostiene el gollete de geometría hiperbólica con faltas en el borde. El asa, que arranca en la parte posterior del depósito para formar una forma ovalada que descansa sobre el embudo se ha conservado intacta, mientras que la piquera ha desaparecido completamente. Los dos fragmentos de candiles datados en el período andalusí (VIII-XV d. C.) se conocen como candiles de piquera. Su funcionamiento era sencillo: el aceite, generalmente de oliva, algarrobo o grasa animal se vertía por el embudo, el cual se protegía con una tapa, que en ambos casos ha desaparecido. A su vez, en el aceite se embebía una mecha, fabricada con fibras vegetales de lino o cáñamo, de forma que un extremo quedaba en la cazoleta o depósito y el otro se sacaba el extremo de la piquera o ‘pico’ del candil, que da nombre a esta tipología.

La pieza CCCR07 representa una redoma, un recipiente que se empleaba para almacenar líquidos preciados, con un cuello generalmente largo y estrecho y una tapa para proteger la esencia del perfume o aceite. La morfología de la pieza y su manufactura nos indica que podría pertenecer al último califato de Córdoba (XI-XV d.C.). Se trata de una pieza de pequeñas dimensiones con una base plana y cuerpo de forma troncocónica invertida donde se aprecian faltas de algunos fragmentos con un cuello estrecho de forma cilíndrica. Del asa, apenas se conserva el arranque en el tercio inferior del cuello y un fragmento en la zona de

inserción en la parte superior del cuerpo. Finalmente, la pieza CCCR08 es el resultado de digitalizar otra redoma andalusí de mayor tamaño, en esta ocasión, de un color más sobrio que podría pertenecer a los siglos XVI-XVII, moldeada a torno, dando lugar a su cuerpo globular o piri-forme con decoración de estrías. El cuello es muy característico: estrecho y de forma cilíndrica algo más ancho en la parte superior con un borde redondeado y labio engrosado. Presenta una única asa amplia y elevada que arranca a mitad del cuello para terminar en el tercio inferior del cuerpo. Ambas redomas, junto a los dos candiles, constituyen un conjunto que fue hallado o adquirido a la vez en el mismo entorno geográfico, probablemente en las cercanías de la ciudad de Sevilla, donde la familia de la propietaria original solía pasar temporadas.

Todas las piezas de la colección arqueológica son accesibles para su consulta a través de un museo virtual, para lo cual se ha empleado la plataforma SketchFab, donde es posible contemplar de forma interactiva las piezas, en cualquier dispositivo electrónico o empleando gafas de realidad virtual, así como descargarse los archivos de los modelados tridimensionales de cada una de las piezas.

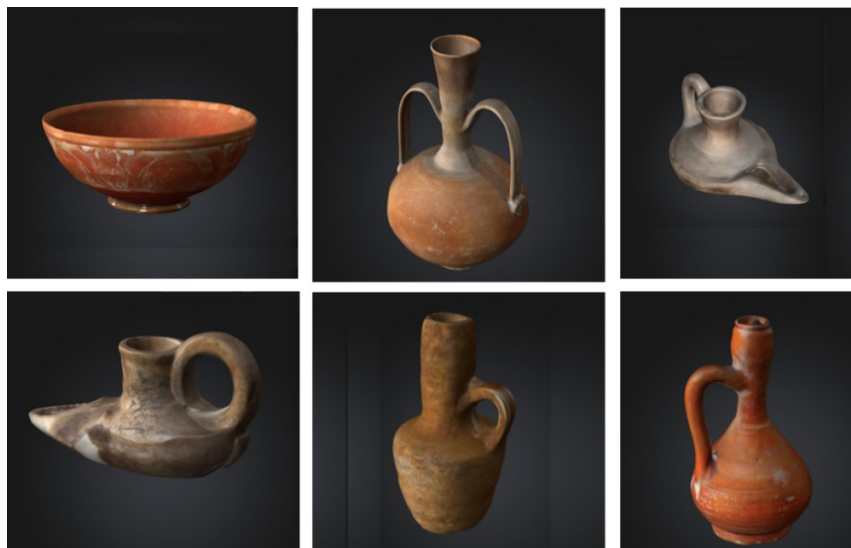
FIGURA 5. Museo virtual creado en SketchFab. <https://bit.ly/43QY191>



Fuente: Elaboración propia

Como hemos podido observar tras el estudio de la colección, algunas piezas se conservan completas, pero en muchas otras encontramos faltas en el cuerpo, asas, cuello o borde o incluso pérdida de gran parte del artefacto en uno de los casos, lo cual nos ha llevado a realizar una reconstrucción virtual. La colección incluye, además, en el caso de alguna pieza material fragmentado que hemos conservado como material de estudio para realizar un análisis más exhaustivo pueda ayudar en la datación y catalogación de la pieza. Como resultado de esta reconstrucción se han generado modelados tridimensionales de las piezas en los que se ha aplicado una textura realista que nos permite, no solo representar digitalmente las hipótesis elaboradas sino también difundir en plataformas abiertas los modelados para su visualización a través de cualquier dispositivo o empleando gafas de realidad virtual.

FIGURA 6. *Reconstrucciones virtuales de las piezas dañadas empleando Inteligencia Artificial. De izquierda a derecha y de arriba abajo se presentan las piezas A03, A04, A05, A06, A07 y A08.*



Fuente: Elaboración propia

Empleando estos modelados tridimensionales se han fabricado réplicas a escala de las piezas con una impresora 3D para su exhibición junto con las piezas originales en una exposición física que garantice su

accesibilidad para aquellas personas con algún tipo de discapacidad visual. Para ello, se ha empleado un material plástico sostenible medioambientalmente mezclado con polvo de arcilla, que ha permitido reproducir incluso el tacto de los materiales de los artefactos originales además de su morfología.

FIGURA 7. Maquetas hápticas de las reconstrucciones de las piezas dañadas empleando impresoras 3D. De izquierda a derecha y de arriba abajo se presentan las piezas CCCR04, CCCR05, CCCR07, CCCR03, CCCR06 y CCCR08.



Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El trabajo de digitalización realizado ha generado modelos tridimensionales precisos de las piezas de la colección arqueológica que han sido de gran utilidad para el estudio de los artefactos y como registro digital para futuras actividades de conservación e investigación que se puedan llevar a cabo. También puede facilitar el acceso a la colección a aquellos interesados a través su publicación en plataformas abiertas y accesibles. A su vez, la experiencia aquí recogida puede resultar de utilidad como un registro del proceso de documentación digital y un resumen de las consideraciones que ésta ha implicado, actuando como una guía para investigadores interesados, además de aportar una serie de

reflexiones sobre las lecciones aprendidas que puede llevar a identificar áreas de mejora para futuras prácticas.

A modo de conclusiones, podríamos destacar que el empleo de fotogrametría nos ha permitido mejorar el registro de los datos morfológicos de las piezas a conservar, además de generar proyecciones ortogonales precisas que se pueden emplear para realizar mediciones de los artefactos de forma exhaustiva y no invasiva. Esta tecnología, por tanto, nos ha permitido complementar las técnicas de registro tradicional con herramientas digitales que nos permiten conservar un modelo tridimensional en alta resolución de cada pieza de la colección. A partir de las proyecciones ortogonales obtenidas de los modelados 3D podemos elaborar dibujos arqueológicos de precisión que incluyan plantas, alzados y secciones pudiendo, además, escalarlos con facilidad para facilitar una toma de medidas sencilla, precisa y no agresiva. Además, la posibilidad de generar bases de datos de estos dibujos, de cara a su comparación con otras bases de datos para una datación y localización de las piezas más precisa se hace más sencilla empleando tecnologías.

Las réplicas digitales obtenidas mediante fotogrametría nos han resultado de gran utilidad para crear reconstrucciones digitales de las piezas que presentaban faltas en cualquiera de sus partes, a partir del uso de Inteligencia Artificial, generando modelados tridimensionales con textura realista de las piezas muy útiles para la representación visual de las hipótesis elaboradas durante la investigación y para su difusión. En un futuro, nos pueden resultar de utilidad para realizar recreaciones virtuales de las piezas que nos ayuden a comprender mejor el contexto en el que éstas se fabricaron y su utilidad. Estas representaciones suponen un esfuerzo por difundir y hacer accesible la colección en un intento de acercar la disciplina arqueológica al público en general y de alguna forma, facilitar así la apropiación social de nuestro patrimonio.

El empleo de una plataforma interactiva de visualización de los modelos tridimensionales generados a partir de las piezas de la colección, que ofrece estos contenidos de forma abierta y accesible al público nace de nuestro interés por alinearnos con los nuevos modelos de museos virtuales, en los cuales laboratorios ciudadanos, como nuestro Fab Lab Madrid CEU, comparten contenidos culturales aprovechando el alto potencial de las tecnologías. En este sentido plataformas como SketchFab

o repositorios como CEU Rei o Zenodo han sido fundamentales para difundir los resultados de la investigación.

Finalmente, el empleo de herramientas de fabricación digital (impresoras 3D) para fabricar réplicas de las piezas reconstruidas digitalmente, a modo de maquetas hápticas, garantiza que aquellas personas invidentes o con dificultades de visión puedan disfrutar plenamente de nuestro patrimonio arqueológico, que, al fin y al cabo, ha de ser universal.

7. AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría agradecer especialmente a Dña. María Fernanda Medina y Atienza (1929-2014), Condesa de Campo Rey y propietaria original de la colección arqueológica, así como a sus familiares, quienes donaron la colección a la Universidad San Pablo-CEU tras su fallecimiento. El proyecto de investigación aquí presentado, denominado “Metodologías para el estudio, la digitalización y la difusión del patrimonio: aplicación al caso práctico de una colección arqueológica (METODARQ)” ha sido financiado en la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de investigación en líneas estratégicas identitarias CEU del Plan Estratégico de Investigación 2022/25 de las Universidades CEU.

8. REFERENCIAS

- Albertz, J. (2001), Albrecht Meydenbauer, Pioneer of Photogrammetric Documentation of the Cultural Heritage, *Proceedings 18th International Symposium CIPA*, Technical University of Berlin. <https://bitly.cx/mwdjt>
- Amiran, R. (1969). *Ancient Pottery of the Holy Land*. Masada press Ltd.
- Aranda Linares, C. (1984). Estudio tipológico de los candiles musulmanes de barro del Museo de Cádiz. En *Estudios de historia y de arqueología medievales*, 3-4, pp. 153-192.
- Basu, A., Paul, S., Ghosh, S., Das, S., Chanda, B., Bhagvati, C. & Snasel, V. (2023). Digital Restoration of Cultural Heritage with Data-Driven Computing: a Survey. *IEEE Access*, 11, 53939-53977. <https://bitly.cx/65SUD>
- Bevilacqua, M. G., Russo, M., Giordano, A. & Spallone, R. (2022). 3D Reconstruction, Digital Twinning, and Virtual Reality: Architectural Heritage Applications. *IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces (VRW)*, pp. 92-96. <https://bitly.cx/FUd4g>

- Fernández Ochoa, C, Morillo, A. y Zarzalejos, M. (eds.) (2017). Manual de Cerámica romana III. Cerámicas romanas de época altoimperial. Cerámica común de mesa, cocina y almacenaje. Imitaciones hispanas de series hispanas. Otras producciones. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Sección de Arqueología, Madrid.
- de Fino, M., Galantucci, R. A. & Fatiguso, F. (2023). Condition Assessment of Heritage Buildings via Photogrammetry: A Scoping Review from the Perspective of Decision Makers. *Heritage*, 6(11), 7031-7066. <https://doi.org/10.3390/heritage6110367>
- Fuentes Porto, A., Díaz-González, E. M., Díaz-Alemán, M. D. & Amador, E. M. (2021). Proceso de registro y seguimiento de daños morfológicos en metal arqueológico mediante documentación 3D. *Ge-Conservacion*, 19(1), 309-319. <https://doi.org/10.37558/gec.v19i1.1002>
- García, J., Castillo, J. & Tena, M. (2022). La digitalización al servicio de la conservación: diagnóstico; propuesta y ejecución de acciones, y verificación con el apoyo de la inteligencia del dato. *II Simposio de Patrimonio Cultural ICOMOS*. <https://doi.org/10.4995/icomos2022.2022.15372>
- Gershenfeld, N. (2005) FAB, the Coming Revolution on your Desktop, Basic Books, Nueva York.
- Gershenfeld, N.; Gershenfeld, A. & Gershenfeld, J. C. (2017). Designing Reality: How to Survive and Thrive in the Third Digital Revolution, Basic Books.
- Gómez, L. & Quirosa, V. (2015). Nuevas tecnologías para difundir el Patrimonio Cultural: las reconstrucciones virtuales en España. *Erph_Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 150–173. <https://bitly.cx/2aPo>
- Granell, A., & Comas, C. (2022). El patrimonio inclusivo y la fabricación digital como herramienta de aprendizaje. *CIMED21 I Congreso internacional de museos y estrategias digitales*, 361-374. <https://bitly.cx/SXkpa>
- Lucet, G. (2017), *Fotogrametría y patrimonio. Registro y representación*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bitly.cx/3Eeg>
- Lorenzo-Cueva, C. (2019), Taking Advantage of New Technologies to Assist Archeology and Restoration of the Architectural Heritage. *Profundizando en temas de investigación de vanguardia*, 217-229. <https://acortar.link/YYOp23>
- Lorenzo-Cueva, C., Delgado Cruz, M. J., Sanchiz Álvarez de Toledo, H., & Sanz González de Lema, S. (2024). Nuevas herramientas para la representación y virtualización del Patrimonio Arquitectónico y Arqueológico: estudiando nuestro legado cultural mediante el uso de tecnologías inmersivas. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 213, 91-101 <https://doi.org/10.18682/cdc.vi213.10980>

- Lorenzo Cueva, C. (2025). Tecnologías digitales para la representación, el estudio y la difusión del patrimonio: aplicación al caso práctico de una colección arqueológica [Data set]. Zenodo.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15103449>
- Maldonado, A., Rouco, J. & Martínez, C. (2021). Arqueología, Impresión 3D y Tifología. La accesibilidad del patrimonio arqueológico como forma de difusión. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 31, 421–441. <https://doi.org/10.30827/cpag.v31i0.15430>
- Mendoza, M., de La Hoz Franco, E. & Gómez, J. (2023). Technologies for the Preservation of Cultural Heritage, a Systematic Review of Literature. *Sustainability*, 15(2), 1059. <https://doi.org/10.3390/su15021059>
- Moyano, J.; Nieto-Julián, J.E., Bienvenido-Huertas, D. & Marín-García, D. (2020) Validation of Close-Range Photogrammetry for Architectural and Archaeological Heritage: Analysis of Point Density and 3D Mesh Geometry. *Remote Sens*, 12, 3571. <https://doi.org/10.3390/rs12213571>
- Padilla, C.; Maicas, R.; Cabrera, P. (2002). Diccionario de materiales cerámicos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rincón-Parada, I. K. & Arévalo-Vera, B. (2014). Modelado de objetos arqueológicos: una propuesta usando fotogrametría digital. *Revista Ingenio*, 7(1), 96–102. <https://doi.org/10.22463/2011642X.2043>
- Ronco, F. (2021) Digital Technologies Applied to the Accessible Management of Museums. The First Experiments Carried out at the Museum of Oriental Art of Turin. *EGE Revista de Expresión Gráfica en la Edificación*, 14, 49–61. <https://doi.org/10.4995/ege.2021.15661>
- Salazar, S., Eliana, B., Suspichiatti, R., Rossi, G.S. & Barba, S. (2015). Fotogrametría digital terrestre versus escáner láser: metodología y análisis métrico. *Agrimensura*, 1, La Habana. <https://bitly.cx/Kg38S>
- Salinas Peguezuelo, E. (2012) La cerámica islámica de Madinat Qurtuba de 1031 a 1236: Cronotipología y centros de producción. Universidad de Córdoba. Tesis Doctoral.
- Trizio, I., Demetrescu, E. & Ferdani, D. (2023). *Digital Restoration and Virtual Reconstructions. Case Studies and Compared Experiences for Cultural Heritage*. Springer. <https://bitly.cx/WpGbp>
- Yilmaz, H. M., Yakar, M., Gulec, S. A. & Dulgerler, O. N. (2007). Importance of Digital Close-Range Photogrammetry in Documentation of Cultural Heritage. *Journal of Cultural Heritage*, 8(4), 428–433.
<https://bitly.cx/bXGE5>
- Zhang, X., Zhi, Y., Xu, J. & Han, L. (2022). Digital Protection and Utilization of Architectural Heritage Using Knowledge Visualization. *Buildings*, 12(10), 1604. <https://doi.org/10.3390/buildings12101604>

PENSAR CRÍTICAMENTE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL DESDE EL FEMINISMO INTERSECCIONAL: UNA EXPERIENCIA CON TALLERES EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

ELENA MONTEJO PALACIOS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En contextos sociales contemporáneos marcados por la superdiversidad (Vertovec, 2007), la educación se enfrenta al reto de repensar sus prácticas en clave de justicia social, equidad y reconocimiento de identidades culturales diversas. Es por ello que la enseñanza del patrimonio y de las manifestaciones culturales no puede seguir enfocándose desde una narrativa hegemónica, esto es, masculina, blanca, eurocéntrica, heterosexual y cisgénero, burguesa, sin discapacidad... (Pérez, 2014, 21), sino que debe incorporar perspectivas críticas que visibilicen la multiplicidad de identidades presentes en nuestra sociedad. Esta necesidad es particularmente apremiante en el caso de la formación del profesorado, ya que, como responsables de las aulas del futuro, las y los maestros en formación desempeñarán un papel decisivo en la construcción de imaginarios colectivos, en la transmisión de valores democráticos y en la visibilización o invisibilización de las diversidades culturales que conforman la realidad de la sociedad y las aulas.

Para que la noción de patrimonio, frecuentemente instrumentalizada mediante estas narrativas dominantes, contemple la pluralidad de voces históricamente silenciadas (Crenshaw, 1989; hooks, 1994) se requiere una aproximación desde el feminismo interseccional (Díez-Bedmar, 2020) que resignifique enfoques, miradas y discursos. Lejos de ser un

conjunto estático de objetos y símbolos, el patrimonio y las manifestaciones culturales constituyen un campo de disputa simbólica (Cuenca y Domínguez, 2005, Carrera, 2017) donde se negocian pertenencias, legitimidades y exclusiones. Desde esta óptica, su enseñanza debe implicar un posicionamiento ético y crítico que confronte las estructuras de poder y opresión que atraviesan la construcción y representación de las culturas y los patrimonios.

La presente propuesta emplea la epistemología feminista interseccional como punto de partida, cuestionando las formas tradicionales de producir el conocimiento al evidenciar cómo categorías identitarias tales como el género, la raza o la clase social han sido excluidas tanto de lo que se considera conocimiento válido como de los marcos que determinan quiénes tienen el poder y el reconocimiento social para producirlo (Hill-Collins, 2000; Quijano, 2007). Esta perspectiva desafía el universalismo de los discursos patrimoniales y su didáctica, proponiendo una mirada alternativa, situada y relacional.

Desde un punto de vista didáctico, la epistemología feminista interseccional no solamente permite visibilizar esas ausencias y silencios presentes en los relatos culturales, sino que también habilita marcos para pensar en la formación docente como un proceso ético (Fricker, 2007). Por todo ello, esta propuesta se apoya en una concepción del conocimiento que no solamente incluya la legitimidad de las experiencias múltiples y los saberes diversos, sino que también reclame la necesidad de poner a las narrativas marginadas en el centro del escenario educativo; no como un añadido sino como relatos y saberes con derecho propio.

De igual modo, esta propuesta está orientada a contribuir a la construcción de marcos educativos que articulen la enseñanza del patrimonio y la diversidad cultural alineándose con lo establecido en el Marco de Competencias para la Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2018). Esto supone no solamente repensar qué contenidos patrimoniales se enseñan, sino también cómo se enseñan, desde qué posicionamientos éticos y con qué finalidad formativa. Esto es, en lugar de transmitir un relato único, centrado en visiones esencialistas, eurocentristas o meramente monumentales, se propone trabajar el patrimonio como un campo dinámico de actuación, capaz de activar el pensamiento crítico, la comprensión de las

diversidades e identidades culturales y la construcción de una ciudadanía democrática, activa y participativa. De este modo, el patrimonio y las manifestaciones culturales se convierten en una herramienta didáctica de gran valor que favorece el desarrollo de una ciudadanía reflexiva, ofreciendo al futuro profesorado recursos y enfoques para abordar en las aulas del futuro, entre otros conceptos, la complejidad de las memorias colectivas o las desigualdades en los discursos visuales presentes.

En este marco, la presente investigación se articula en torno a una experiencia didáctica en el ámbito universitario en la asignatura “Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural” impartida en el curso 2024-2025 en el grado de Educación Infantil en la Universidad de Jaén. A través de talleres temáticos, el alumnado fue protagonista de su propio aprendizaje explorando el patrimonio y su didáctica a través de tres ejes principales: género, racialidad y etnicidad y comunidad LGTBIQ+. La propuesta didáctica se fundamentó en metodologías activas, participativas y dialógicas, con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico y la creación reflexiva de materiales educativos para educación infantil a través de una perspectiva feminista e interseccional.

2. OBJETIVOS

En coherencia con el enfoque crítico e interseccional, la presente propuesta se estructura en torno a los siguientes objetivos:

- Diseñar e implementar una propuesta basada en talleres en el aula universitaria destinada a la adquisición de la noción de patrimonio y cultura desde una perspectiva feminista interseccional.
- Aplicar metodologías activas y colaborativas destinadas a la adquisición de las competencias vinculadas a la asignatura.
- Potenciar el pensamiento crítico en el alumnado a través de la literacidad visual crítica.
- Contribuir a la construcción de marcos educativos que articulen la enseñanza del patrimonio y la diversidad cultural como parte de las competencias para la cultura democrática.

- Implementar el análisis crítico y la creación de recursos didácticos vinculados a la educación patrimonial para la etapa de infantil.
- Evaluar el impacto del taller en el aprendizaje situado de las competencias profesionales y el análisis de evidencias (discursos, materiales desarrollados, prácticas en aula).

3. METODOLOGÍA

La metodología del aula-taller adoptada se configura como una dinámica didáctica que organiza las actividades a partir de la participación activa, el trabajo cooperativo (Barkley, 2013) y el aprendizaje significativo. Lejos de reproducir la estructura tradicional en las aulas universitarias de clases teóricas, los talleres promueven el “aprender haciendo”, articulando teoría y práctica en un entorno que favorece la adquisición de competencias profesionales (Aris-Redó, 2015) para la educación en contextos superdiversos.

Los talleres se desarrollaron en el marco de la asignatura optativa “Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural”, perteneciente al cuarto curso del grado de Educación Infantil en la Universidad de Jaén, durante el curso académico 2024-2025. El alumnado estaba compuesto por 37 estudiantes (36 mujeres y 1 hombre) con edades comprendidas entre los 21 y los 38 años. Se trataba de un grupo homogéneo, andaluces en su totalidad, con bagajes económicos, culturales, sociales y étnicos similares, pero con cierta sensibilidad hacia cuestiones socio-culturales y de género, al tratarse de un perfil predominantemente vocacional y comprometido con la educación.

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Con base en las competencias y resultados de la asignatura “Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural” (Tabla 1) se desarrollaron los siguientes objetivos generales y específicos.

TABLA 1. Competencias y resultados de aprendizaje de la asignatura “Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural” impartida en el Grado de Educación Infantil, curso 2024-2025, en la Universidad de Jaén.

Código	Competencias
CFB 13	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
CFB 14	Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.
CFB 21	Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.
CFB 28	Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas de innovadoras en Educación Infantil.
CFDD05	Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.
CFDD07	Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.
CFDD08	Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.
CFDD13	Conocer la tradición oral y el folklore.
CFDD25	Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.
Código	Resultados de Aprendizaje
R04	Relacionar la educación artística y corporal con el entorno social y cultural, y cooperar con las instituciones, las familias y la comunidad.
R05	Conocer y abordar situaciones escolares de la Educación Infantil en contextos interdisciplinarios, multiculturales y coeducativos.
R38	Saber interpretar el patrimonio histórico artístico y cultural como un producto de la identidad de los distintos grupos sociales y culturales.
R39	Saber identificar el patrimonio como reflejo del estilo y formas de vida de una sociedad concreta que contribuye a la empatía y valoración de nuestra historia.
R40	Saber diseñar recursos y actividades formativas e interdisciplinarios para promover el desarrollo de las competencias cultural y artística, social y ciudadana.
R41	Saber elaborar itinerarios didácticos para distintos niveles educativos tanto en educación formal como no formal.
R42	Conocer experiencias en relación con la didáctica del Patrimonio Histórico-Artístico y cultural en el ámbito internacional, nacional y autonómico.

Fuente: Guía docente “Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural”, UJA. <https://bit.ly/3SMA0ct>

3.3.1. Objetivos generales

- Desarrollar en el alumnado competencias profesionales para interpretar el patrimonio cultural desde una perspectiva crítica e interseccional (CFB13, CFDD05, CFDD07, R38, R39).
- Fomentar la capacidad del alumnado de crear propuestas didácticas destinadas a identidades diversas tanto para contextos formales como no formales (CFDD08, CFDD25, R40, R41, R42).
- Impulsar la literacidad visual crítica y el análisis de discursos visuales como herramienta para la formación de una ciudadanía activa y comprometida con la justicia social (CFB13, CFDD07, R04, R05).
- Potenciar el trabajo colaborativo desarrollando habilidades de planificación compartida, comunicación y resolución creativa de situaciones educativas vinculadas al patrimonio desde un enfoque interseccional (CFB21, CFB28, R05)

3.3.2. Objetivos específicos

Taller 1: Patrimonio y cultura: Introducción general:

- Comprender los conceptos de patrimonio y cultura como nociones socialmente construidas y situadas y su papel en la construcción de identidades individuales y colectivas (CFDD05, R38, R39).
- Analizar críticamente como las narrativas patrimoniales y las manifestaciones culturales hegemónicas contribuyen o dificultan la inclusión social y la diversidad en contextos educativos (CFB13, CFDD08, R05).
- Introducir el patrimonio y la cultura como herramientas didácticas (CFDD07, R40, R42).

Taller 2: Presencia e invisibilidad de las mujeres en el patrimonio y la cultura: Musas, modelos y artistas.

- Visibilizar la contribución de las mujeres como agentes culturales (musas y modelos, artistas, gestoras) y analizar la representación desigual en los relatos históricos, patrimoniales y culturales (CFDD05, CFDD25, R38, R39).
- Desarrollar competencias que permitan al futuro profesorado incorporar la perspectiva de género interseccional en la didáctica del patrimonio en Educación Infantil (CFB13, R40).
- Fomentar el desarrollo de propuestas didácticas que promuevan la igualdad y la coeducación a través del análisis crítico de los discursos visuales (CFB13, R05, R40).

Taller 3: Contribución de la comunidad LGTBIQ+ al patrimonio

- Reconocer y valorar la producción cultural y patrimonial del colectivo LGTBIQ+ y su relevancia histórica y educativa (CFB13, CFDD05, R38).
- Reflexionar sobre los procesos de censura, invisibilización y estereotipación en torno a las identidades sexo-genéricas en la construcción de la narrativa patrimonial y cultural dominante (CFB13, R39).
- Elaborar propuestas didácticas que incluyan referentes LGTBIQ+ y promuevan la diversidad y los derechos humanos desde edades tempranas (CFDD08, R05, R40).

Taller 4: Minorías étnicas y raciales, patrimonio y cultura.

- Analizar las dinámicas de invisibilización, apropiación cultural y estereotipación de culturas minoritarias en los discursos visuales y en los contenidos y recursos educativos (CFB13, CFDD07, R38).
- Diferenciar entre apropiación cultural y apreciación cultural, proponiendo formas éticas de representar y trabajar la

diversidad étnico-racial en el aula de infantil (CFB13, CFDD08, R39).

- Diseñar materiales y secuencias didácticas que fomenten el conocimiento y reconocimiento de la diversidad étnica y el respeto por la pluralidad cultural (CFDD07, CFDD08, R40, R41).

Taller 5: El cine como elemento patrimonial y como recurso educativo.

- Reconocer el cine como una forma de patrimonio y como recurso educativo para el aprendizaje de patrimonios, manifestaciones culturales e identidades (CFB13, CFDD05, R38).
- Fomentar la literacidad visual crítica del alumnado mediante el análisis crítico de películas, cortos y documentales desde una perspectiva interseccional (CFDD07, CFDD25, R04, R05).
- Diseñar propuestas didácticas innovadoras que integren e lenguaje audiovisual como recurso para el trabajo de la diversidad, los derechos humanos y la construcción de la ciudadanía (CFB13, CFDD07, R40, R42).

3.2. DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LOS TALLERES

Los talleres se desarrollaron en sesiones presenciales de tres horas de duración, organizadas en grupos cooperativos de entre cinco a ocho componentes. Esta distribución favorece la interacción horizontal, el reparto equitativo de responsabilidades, la gestión democrática del conocimiento, y el desarrollo de habilidades comunicativas y personales fundamentales en la profesión docente (Gil-Montoya et al., 2007). Cada uno de los cinco talleres fue diseñado con un eje temático específico vinculado a los contenidos de la asignatura, priorizando aquellos aspectos del patrimonio y la cultural que habitualmente se encuentran invisibilizados, se muestran sesgados o están subordinados a narrativas patriarcales y heteronormativas. Los temas abordados en los talleres fueron:

1. Patrimonio y cultura: Introducción general al patrimonio y la cultura analizándolos desde una perspectiva inclusiva e interpellando a los vínculos de estos conceptos con la construcción de la ciudadanía.
2. Presencia e invisibilidad de las mujeres en el patrimonio y la cultura: Musas, modelos y artistas.
3. Contribución de la comunidad LGTBIQ+ al patrimonio.
4. Minorías étnicas y raciales y patrimonio a través de los conceptos de invisibilización, apropiación cultural y apreciación cultural y estereotipos.
5. El cine como elemento patrimonial y como recurso educativo.

3.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EMPLEADAS

Para el desarrollo de cada taller se diseñó una secuencia didáctica articulada en varias fases interrelacionadas. En primer lugar, se activaban los saberes previos y se planteaba una problematización inicial a través de la observación de imágenes, fragmentos de películas, obras artísticas u objetos patrimoniales, invitando al alumnado a reflexionar críticamente sobre cuestiones culturales específicas, generando debates informales para intercambiar puntos de vista y formular hipótesis. El segundo paso era avanzar hacia la construcción conceptual y el diálogo crítico mediante exposiciones breves del profesorado para abordar fenómenos como el colonialismo, los silenciamientos históricos o la representación simbólica, favoreciéndose una comprensión más profunda de los temas tratados. A continuación, el alumnado desarrollaba investigaciones colaborativas sobre casos concretos de mujeres artistas y narrativas invisibilizadas, miembros del colectivo LGTBIQ+ silenciados o representaciones cinematográficas de culturas diversas, elaborando productos educativos a través de micro-actividades. Posteriormente se pasaba a la creación colaborativa de materiales didácticos originales que integraran una mirada crítica y transformadora del patrimonio y la diversidad cultural. Cada taller culminaba con una reflexión personal

del alumnado sobre su aprendizaje y las metodologías empleadas en aula, haciendo puestas en común sobre su futura aplicación en aula.

3.4. EVALUACIÓN

La evaluación del proceso tuvo un carácter formativo, continuo y profundamente reflexivo, en coherencia con los principios de la coeducación. A lo largo de los talleres, se emplearon diversas herramientas de evaluación que permitieron seguir la evolución del aprendizaje. Entre ellas se emplearon diarios de aula individuales alojados en el foro de la plataforma de aprendizaje Platea, donde el alumnado plasmaba reflexiones personales, dudas, conexiones con conocimientos previos, etc. Asimismo, se implementaron rúbricas compartidas en cada uno de los talleres y la evaluación del progreso del alumnado a través del diálogo y la observación. Finalmente, se diseñó una rúbrica comprensiva destinada a evaluar el diseño de la propuesta didáctica culturalmente inclusiva que constituía el cierre del material a entregar.

3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS Y FORMATIVAS

Esta propuesta metodológica se inserta en la pedagogía crítica (Freire y Macedo, 2005) del patrimonio y la cultura que entiende la educación como un espacio de resistencia y transformación. La metodología empleada parte del reconocimiento de que toda práctica educativa implica, necesariamente, un posicionamiento ético y político, y, por tanto, epistemológico. Por ello, se ha alentado a que el alumnado conozca y reconozca su posicionamiento personal en nuestra sociedad a través de la reflexividad docente. A lo largo de estos talleres se ha puesto especial atención en evitar la reproducción de estereotipos o simplificaciones culturales, promoviendo el diálogo con miembros de diversas comunidades culturales, valorando la autoría, procedencia y contextos de los materiales utilizados y visibilizando sus genealogías culturales.

4. RESULTADOS

Los resultados cualitativos de la experiencia con talleres arrojan los siguientes datos, un 2,9% del alumnado no superó la asignatura,

fundamentalmente debido a prolongadas ausencias durante las sesiones; hubo un 8,8% de no presentados, es decir, aunque matriculados no asistieron a clase ni entregaron material alguno. La calificación de bien fue alcanzada por un 8,8%, mientras que el 58,8% obtuvo la calificación de notable y un 20,6% la de sobresaliente. Aunque los datos cuantitativos puedan ser relevantes, la información más significativa nos la ofrece el análisis cualitativo.

Los resultados derivados de esta experiencia permiten reflexionar de manera profunda sobre el papel que puede desempeñar la enseñanza del patrimonio en la formación inicial del profesorado si se articula desde una perspectiva feminista interseccional, mediante un enfoque crítico y situado. A partir de los talleres desarrollados se han identificado, a través del diario del profesor y la evolución de los productos creados, transformaciones relevantes en las concepciones del estudiantado, en los procesos de implicación personal, en la reflexión profesional desde un punto de vista ético. A continuación, se sistematizan los principales hallazgos de esta experiencia.

4.1. TRANSFORMACIÓN DEL ENFOQUE PATRIMONIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Uno de los resultados más relevantes observados en el marco de esta experiencia es la transformación de las concepciones previas del alumnado en torno a los conceptos de patrimonio y cultura. Las primeras sesiones revelaron, sin demasiada sorpresa, que el alumnado tenía una visión inicial del patrimonio tradicional y esencialista, entendiéndolo como un conjunto de “objetos sacralizados”, portadores de una supuesta verdad universal, desvinculados de las tensiones sociales e históricas (Delgado y Cuenca, 2020). Esta visión inicial fue transformándose a lo largo de los talleres, tal y como revela el análisis cualitativo de la entrega final de la asignatura (una propuesta didáctica para trabajar el patrimonio y la cultura en las aulas de infantil), la mayor parte del alumnado (un 79,4%) comprendió e internalizó la noción del patrimonio como construcción social, situada y disputada.

Esta resignificación se ha producido a través del uso de la perspectiva de género interseccional como marco de trabajo, manifestándose una

transformación relevante en las concepciones del estudiantado, permitiéndoles visibilizar las exclusiones históricas en los relatos patrimoniales y cultural. El patrimonio ha sido analizado no como un espejo neutral del pasado, sino como un campo de disputa simbólica donde se negocian legitimidades, identidades y derechos (Cuenca y Domínguez, 2005; Santacana y Llonch, 2016). Esta nueva mirada ha permitido que el alumnado trabaje cuestiones tales como ¿quién decide qué se muestra en un museo? ¿qué voces han sido silenciadas? ¿qué elementos patrimoniales se emplean tradicionalmente en las aulas de infantil? ¿cómo reproducen estos recursos estructuras de dominación (Quijano, 2000)?

4.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Esta experiencia ha estado sustentada por metodologías activas, participativas y dialógicas que han favorecido el desarrollo de las competencias requeridas en la asignatura. Ha sido particularmente eficaz el análisis dual de imágenes a través de la literacidad visual crítica; analizando, por ejemplo, el significado de algunos mitos y su aparición en recursos educativos de Educación Infantil, cuentos infantiles, etc. A través de este sistema dual, lejos de replicar modelos reproductivos, el alumnado ha asumido un rol activo, entendiendo el proceso completo que se inicia con el reconocimiento de significados y narrativas visuales y culmina con la elaboración de propuestas didácticas con enfoque interseccional. Esto ha permitido que el aprendizaje trascienda lo conceptual, y que el futuro profesorado adquiera herramientas críticas que le permita problematizar las representaciones visuales y simbólicas que operan en los recursos que actualmente se encuentran en las aulas.

4.3. IMPLICACIÓN EMOCIONAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Un aspecto reseñable de esta experiencia es el alto grado de una implicación personal que ha mostrado el alumnado a lo largo de la asignatura. El diseño de los talleres estaba estructurado para generar un clima de seguridad, escucha y respeto, lo que ha permitido abordar desde una perspectiva transformadora temáticas complejas como el racismo, el sexismo, la homofobia o la invisibilización de las personas con discapacidad. Pese

a que el grupo resultó ser relativamente homogéneo (en consonancia con el perfil del alumnado de la Universidad de Jaén) mostró una notable sensibilidad hacia cuestiones sociales, una predisposición que facilitó la construcción de un espacio de diálogo donde se pudo explorar las propias posiciones individuales, confrontar prejuicios y construir saberes desde el reconocimiento mutuo y la justicia social (hooks, 1994).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de esta experiencia didáctica a través de talleres evidencian el poder transformador de una enseñanza del patrimonio cultural y artístico vinculada a una perspectiva crítica e interseccional. Al situar el patrimonio no como un conjunto de objetos inertes y estéticos sino como un campo de disputa simbólica donde se negocian identidades, memorias y pertenencias, el alumnado logró cuestionar los marcos hegemónicos de representación, comprendiendo que todo relato patrimonial implica una selección, una omisión y, en muchos casos, un modo de violencia. Esta resignificación epistemológica, que encuentra eco en las propuestas de Cuenca (2014) o Harrison (2013), propició la adquisición, en sus primeros estadios, de una conciencia patrimonial crítica, basada en la literacidad visual crítica posicionada desde perspectivas de género interseccionales y desde posturas éticas.

Mediante los talleres colaborativos y el análisis de recursos didácticos, los futuros docentes reconocieron la dimensión performativa del patrimonio, su potencial como recurso didáctico para confrontar las estructuras de poder y opresión presentes en nuestra sociedad. El aula universitaria se convirtió en un espacio de posibilidad, donde la formación docente dejó de entenderse como una mera transmisión de saberes y se transformó en una práctica situada, reflexiva y crítica. Lejos de operar como un obstáculo, la implicación emocional y ética favoreció el desarrollo de una didáctica crítica en la que la acción y la justicia social adquirieron centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, los resultados también permiten identificar los límites y debilidades de este tipo de experiencias; quizás el mayor desafío fue la ausencia

de una base previa de pensamiento crítico por parte del alumnado (cabe recordar que el grupo se encontraba en el cuarto y último año de su formación universitaria) lo cual, dificultó y ralentizó la programación inicial. En este sentido, se torna urgente repensar los programas formativos desde una lógica estructuralmente transformadora capaz de integrar de forma coherente, transversal y real, la adquisición de pensamiento crítico como medio para alcanzar, entre otros aspectos, la equidad, la justicia social y la construcción de una ciudadanía democrática (Díez-Bedmar, 2016).

Tal y como se estableció anteriormente, los talleres fueron creados con el fin de trabajar las competencias establecidas en la guía docente al tiempo que se integran los principios establecidos en el Marco de Competencias para una Cultura Democrática (Consejo de Europa, 2018). Si bien estos últimos abren una vía posible para el cambio, se presentan insuficientes si no se acompañan de un compromiso real por todos los agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, los resultados de esta experiencia apuntan a la necesidad de fortalecer la investigación-acción docente y los procesos de reflexión crítica y colaborativa entre profesorado y estudiantado, como vía para construir el conocimiento y democratizar los procesos de producción del conocimiento.

En última instancia, la perspectiva de género interseccional aportó las claves para el análisis de las representaciones culturales y patrimoniales, permeando en toda la experiencia, permitiendo visibilizar las desigualdades estructurales inscritas en el propio currículo, los materiales didácticos y las prácticas educativas actuales; abriendo camino a una didáctica transformadora que conciba el patrimonio como una herramienta de representación de identidades diversas y no como un dispositivo de reproducción de discursos hegemónicos.

Desde esta óptica, el aula universitaria puede y debe configurarse como un espacio político de resistencia y creación, donde las y los futuros docentes aprendan no solo a enseñar sino a posicionarse críticamente en el mundo, reconociendo la complejidad de los contextos, la pluralidad de voces y la necesidad urgente de construir prácticas educativas más justas, inclusivas y democráticas.

6. CONCLUSIONES

Esta experiencia confirma la necesidad de resignificar la enseñanza del patrimonio en la formación docente, alejándola, tal y como señalan Cuenca y Domínguez (2005), de visiones patrimonialistas y acríticas. En este sentido, el feminismo interseccional no solo ofrece un marco teórico crítico para problematizar las narrativas culturales dominantes, sino que se presenta como una epistemología transformadora que cuestiona las estructuras de poder que atraviesan la producción del conocimiento (Crenshaw, 1989; hooks, 1994; Hill Collins, 2000), al ayudar al alumnado a cuestionarse desde dónde se enseña, con qué imágenes y con qué finalidades; cuestiones todas ellas indispensables para una docencia verdaderamente inclusiva y emancipadora.

Además, la integración de la literacidad visual crítica como eje transversal de la propuesta se ha demostrado como una estrategia particularmente eficaz para analizar los discursos visuales que operan en los espacios educativos. El enfoque ha permitido al alumnado deconstruir las imágenes empleadas en los materiales escolares y detectar en ellas estereotipos, invisibilidades y sesgos raciales, clasistas y de género (Kress, 2010; Kraehe, y Acuff, 2021). Además, al generar conciencia sobre las representaciones que se seleccionan, utilizan y enseñan el futuro profesorado se posiciona con mayor responsabilidad y capacidad crítica en su práctica docente.

Los resultados de esta experiencia confirman que es posible configurar el aula universitaria como un espacio de aprendizaje con un fuerte componente ético, donde se cultive el pensamiento crítico enfocado a la consecución de la acción en favor de la justicia social y la construcción de la ciudadanía democrática. A través de las metodologías dialógicas y de co-construcción, el aula se convierte en espacio de confrontación de prejuicios y deconstrucción de narrativas dominantes.

El análisis de las evidencias generadas por el alumnado (entre otros, portafolios, recursos didácticos o reflexiones personales) muestran una evolución clara en sus procesos de pensamiento y compromiso social y docente. Esta propuesta, lejos de concebirse como una experiencia aislada, muestra el potencial transformador de enfoques didácticos

fundamentados en el pensamiento crítico y la literacidad visual crítica (New London Group 1996; Newfield 2011; Chung 2013) y el posicionamiento ético; todo ello orientado hacia la adquisición de competencias que ayuden a la formación de docentes capaces de promover la inclusión.

La estructura modular y flexible de los talleres permite adaptar esta experiencia a otras materias, tanto en los grados de Educación como en otras titulaciones de cualquier rama de conocimiento. Esta flexibilidad metodológica permite una implementación transversal, integrando contenidos desde una mirada crítica en distintos niveles y contextos formativos. Asimismo, facilita la contextualización de los temas tratados en función del alumnado, del contexto educativo o de las necesidades concretas del estudiantado, promoviendo una enseñanza situada, relevante y culturalmente sensible. Los talleres favorecen la participación activa, el trabajo colaborativo y la reflexión individual y colectiva, constituyéndose en espacios donde la teoría se entrelaza con la práctica a través de dinámicas dialógicas, análisis y creación de materiales y estudios de caso.

Por último, esta experiencia evidencia la necesidad de revisar el currículo para integrar de forma explícita marcos teóricos y didácticos que respondan a los desafíos educativos contemporáneos en contextos sociales superdiversos. La inclusión de perspectivas feministas, interseccionales, decoloniales en la enseñanza del patrimonio no debe entenderse como una opción marginal, un añadido si se quiere, sino como una condición indispensable para construir aulas verdaderamente democráticas comprometidas con la acción social. En este sentido, una didáctica de patrimonio crítica implica cuestionar las narrativas hegemónicas, visibilizar memorias silenciadas y formar docentes y ciudadanos capaces de dialogar con las divergencias de opiniones, reconociendo la pluralidad de identidades, saberes y experiencias que configuran el mundo contemporáneo.

7. REFERENCIAS

- Arís-Redó, A. (2015) Aprendizaje cooperativo y logro competencial. *Opción*, 31(2) 81–88. <https://bit.ly/4dLFTA8>
- Barkley, E.F. (2013). *Técnicas de aprendizaje colaborativo; manual para el profesorado universitario*. Morata.
- Carrera Díaz, G. (2017). Patrimonio inmaterial: reduccionismos, instrumentalizaciones políticas y económicas y conflictos de apropiación simbólica. *Revista Andaluza de Antropología*, (12), 1–30. <https://idus.us.es/handle/11441/87108>
- Chung, S.K. (2013). Critical Visual Literacy. *The International Journal of Arts Education*, 11: 1–36.
- Consejo de Europa. (2018). Marco de competencias para la cultura democrática: Competencias clave para una cultura de la democracia. Volumen 1: Contextualización, conceptos y modelo. Consejo de Europa. bit.ly/4kLRRw2
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96. <https://bit.ly/4dNWjrU>
- Cuenca López, J. M. y Domínguez Domínguez, C. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural: Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, (56), 27–42.
- Delgado Algarra, E. J., & Cuenca López, J. M. (2020). *Handbook of research on citizenship and heritage education*. Information Science Reference.
- Díez-Bedmar, María del Consuelo. 2016. Evaluación de adquisición de competencias identitarias: Del “our identity” al “identities”. In *Deconstruir la Alteridad Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar Para Una Ciudadanía Global*. Edited by Carmen Rosa García, Aurora Arroyo and Beatriz Andreu. Las Palmas de Gran Canaria: AUPDCS y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 320–30.
- Díez-Bedmar, M. del C. (2020). Educación patrimonial, intergeneracionalidad e interseccionalidad desde una perspectiva de género. Experiencia y conclusiones para la formación inicial del profesorado. *Investigación En La Escuela*, (100), 55–70. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.05>
- Freire, P. y Macedo, D. (2005). *Literacy: Reading the Word and the World*. Taylor and Francis.

- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Gil-Montoya, C., Baños-Navarro, R., Alías-Sáez, A. y Gil-Montoya, M. D. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 4(7) 106-128. <https://bit.ly/3ZdKViW>
- Harrison, R. (2013). *Heritage: Critical approaches*. Routledge.
- Hill Collins, P. 2000. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. Perspectives on Gender*. Routledge, Taylor y Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kraehe, A. y Acuff, J.B. (2021). *Race and Art Education*. Davis.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Newfield, D. (2011). From Visual Literacy to Critical Visual Literacy: An Analysis of Educational Materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10: 81–94.
- New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66: 60–92.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficante de sueños.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15 (2): 215–32.
- Santacana i Mestre, J., y Llonch Molina, N. (ed.). (2016). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Ediciones Trea.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.

EL PODCAST DE FICCIÓN SONORA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO- CRÍTICO EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

DOLORES BERNAL REYES
Universidad San Pablo-CEU

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria y Bachillerato en España ha incorporado progresivamente metodologías innovadoras para motivar al alumnado y desarrollar en ellos un pensamiento histórico y crítico. La Historia, como disciplina académica, ha experimentado una notable evolución en sus métodos de divulgación y enseñanza, y es en este sentido que, la metodología tradicional –centrada en la transmisión de datos para memorizar– se ha mostrado insuficiente para lograr una comprensión profunda del pasado y su conexión significativa con el presente (Moraga y Cabello, 2017, p.146). En este contexto, el podcasting –y en particular el podcast narrativo de ficción sonora (es decir, dramatizaciones o relatos sonoros basados en hechos históricos)– ha emergido como una potencial herramienta pedagógica para la difusión del conocimiento histórico de manera accesible, atractiva y contextualizada. Un podcast de ficción sonora que combine la rigurosidad de la investigación histórica con técnicas narrativas y de producción auditiva puede dar lugar a un recurso que equilibre el entretenimiento con la educación, ya que la finalidad de la enseñanza de la Historia no es transferir unilateralmente narrativas y datos, sino dotar al alumnado de habilidades de pensamiento histórico como la interpretación de fuentes y evidencias, el pensamiento crítico, la formulación de preguntas, el análisis y la síntesis, el razonamiento

cronológico, la resolución de problemas, el pensamiento multicausal y la capacidad de empatizar con las personas del pasado (Karabag y Aydogan, 2021, p.37). En suma, se busca que el alumnado aprenda a “pensar históricamente” y a cuestionar el pasado para comprender el presente, en lugar de recordar hechos aislados.

En esta línea, los podcasts ofrecen un medio versátil y accesible para promover tales competencias. Su atractivo, en el ámbito educativo, radica en varias ventajas. Por un lado, su formato accesible y flexible permite a los estudiantes escuchar contenidos en cualquier momento y lugar, adaptándose a diversos ritmos de aprendizaje. Por otro lado, la narrativa sonora posibilita un acercamiento más humanizado al pasado. Su principal valor radica en la variedad de formatos y contenidos, rompiendo con los esquemas tradicionales de audiencias y horarios, lo que lo convierte en un método efectivo de difusión y divulgación en la actualidad, tal y como demuestran los resultados de la investigación *El podcast como forma de difusión histórica y patrimonial* en el que se presentaron “las posibilidades del mundo del podcast como herramienta de difusión, tanto científica como divulgativa” (Cruz *et al.*, 2017, p. 293), concluyendo que la divulgación histórica a través del podcast permite combinar el rigor, el interés y la accesibilidad, por su persistencia de contenido en el tiempo.

La adopción del podcast en la enseñanza de la Historia se enmarca también en la tendencia más amplia de la “edu-comunicación”, donde medios y formatos propios de la cultura digital se integran en el aula para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. La proliferación de podcasts en plataformas digitales ha creado un público habituado a este formato, lo que representa una oportunidad de acercar la Historia a sus entornos cotidianos. Su formato permite consumir su contenido “en cualquier momento y lugar”, rompiendo las limitaciones espaciales y horarias de la clase tradicional, facilitando no solo el aprendizaje ubicuo, sino también el desarrollo de la autonomía del alumno, fomentando un aprendizaje personalizado y autorregulado.

La ficción sonora aplicada a la Historia se refiere a podcasts narrativos que dramatizan eventos reales, combinando personajes, diálogos y contextos auténticos (recreados a partir de fuentes históricas) con técnicas propias de la ficción. Un ejemplo de ello, con alumnos y profesores universitarios, fue

La trinchera de la historia, realizada en el seno de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo durante el curso 2022-2023 bajo la dirección de la Dra. María Sánchez Martínez y distribuido a través de diversas plataformas.

Ahora bien, ¿por qué utilizar podcasts de ficción sonora para enseñar Historia en secundaria y bachillerato? Por su capacidad de “transportar” al alumnado a otras épocas, estimulando la empatía histórica, por su contribución al desarrollo del pensamiento histórico-crítico, y a la comprensión de la temporalidad y la multicausalidad.

1.1. JUSTIFICACIÓN

La democratización de la producción y distribución digital ha propiciado una oferta temática amplia siendo la divulgación histórica uno de los géneros más destacados con audiencias fieles (Garrigós, 2021). Esto refleja un creciente interés público por consumir Historia en formatos sonoros extensos que previamente no tenían cabida en la radio tradicional. Los podcasts ofrecen flexibilidad en formatos –desde charlas hasta dramatizaciones– adaptándose a diversos estilos de aprendizaje. Presentan ventajas logísticas y pedagógicas importantes. Rompen barreras espaciales y temporales al estar disponibles bajo demanda, permitiendo un acceso flexible dentro y fuera del aula. Su accesibilidad y bajo coste también justifican su uso educativo, dado que la producción digital no requiere infraestructuras complejas, siendo viable incluso en contextos escolares con recursos limitados. Su naturaleza digital asegura que el contenido permanezca disponible y pueda ser redistribuido o reutilizado, generando un efecto persistente más allá de la publicación inicial.

La ficción sonora, también conocida como audio drama o radionovela, es un género narrativo auditivo con orígenes en la radio de las primeras décadas del siglo XX. Obras clásicas de radioteatro como *La guerra de los mundos* –de Orson Welles, 1938– demostraron el poderoso efecto inmersivo de las historias narradas solo con voces y sonidos (Romero, 2017, pp.86 – 93). Tras decaer con el auge de la televisión, la ficción sonora ha resurgido recientemente gracias a la popularización del formato podcast, permitiendo a los oyentes acceder a contenidos en cualquier momento y lugar.

1.2. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CRÍTICO, COMPRENSIÓN DE LA TEMPORALIDAD Y LA CAUSALIDAD HISTÓRICA

Uno de los objetivos fundamentales de la educación histórica en secundaria es fomentar el pensamiento histórico, definido como el conjunto de habilidades que permiten comprender e interpretar el pasado de manera crítica (Santiesteban, 2017, p.89). El uso pedagógico de la ficción sonora contribuye notablemente a este fin, articulando la información histórica en forma de relato y logrando una implicación emocional e intelectual significativa del alumnado. La creación y/o escucha de podcasts históricos de ficción puede incidir en varias dimensiones clave del pensamiento histórico: la temporalidad (secuenciación y cronología), la empatía histórica, el análisis crítico de fuentes y la conciencia histórica estrechamente ligada al pensamiento crítico.

La conciencia histórica es un concepto amplio que se refiere a la capacidad de vincular pasado, presente y futuro, otorgando significado a la experiencia humana en el tiempo, lo que permite formar una visión informada para la ciudadanía (Santiesteban, 2017, p.92). Esta competencia implica comprender que la sociedad actual es el resultado de procesos anteriores y que las acciones presentes moldean la historia futura. El desarrollo de esta conciencia es el objetivo fundamental de la educación histórica, pues capacita al alumnado para participar críticamente y con reflexión en la sociedad. Como indica Santiesteban (2017), en las últimas décadas, la enseñanza de la historia ha transitado desde un enfoque basado en la mera temporalidad hacia una formación de conciencia histórico-temporal, orientada al desarrollo de una ciudadanía crítica (p.95).

Un podcast bien elaborado puede hacer explícitas estas conexiones temporales; por ejemplo, mediante un epílogo en el que se expliquen brevemente las relaciones entre los sucesos históricos narrados y problemas actuales como la memoria colectiva o la cultura política.

El dominio de la secuencia temporal y la comprensión de la causalidad histórica son fundamentales en el pensamiento histórico. Los podcasts narrativos, al presentar la historia mediante relatos, facilitan que los estudiantes ubiquen los acontecimientos en un marco cronológico claro y comprendan las relaciones causa-consecuencia entre ellos.

Según Santiesteban (2017), narrar la historia de manera estructurada y coherente potencia habilidades fundamentales del pensamiento histórico –como la interpretación contextualizada de fuentes y la explicación causal e intencional de los hechos– ya que “el relato histórico es la herramienta donde se construyen las interrelaciones entre pasado, presente y futuro” (p.91).

La secuenciación cronológica en formato dramático no solo fortalece la comprensión de la línea temporal, sino que también favorece la retención y el recuerdo de la información histórica. Organizar los contenidos siguiendo la evolución natural de la historia humana se ajusta a la forma en que normalmente recordamos los relatos, facilitando una mejor consolidación de los datos en la memoria del oyente (Llusà, 2016, p.106).

Asimismo, la posibilidad de incluir retrospectivas o saltos temporales en el guión puede aprovecharse didácticamente para debatir conceptos de tiempo histórico con los alumnos, comparando épocas o analizando continuidades y cambios. La ficción sonora obliga también a reflexionar sobre la temporalización misma: ya sea respetando estrictamente la cronología o alterándola por necesidades dramáticas, el profesorado puede convertir estas decisiones narrativas en objeto de análisis en clase. Estas actividades metacognitivas permitirían a los estudiantes tomar conciencia de cómo se construyen temporalmente los discursos históricos, una competencia destacada en los currículos españoles recientes, que insisten en la necesidad de comprender la periodización, la sincronía y diacronía, y las conexiones entre diferentes escalas temporales –local, nacional, mundial– como parte integral de la formación histórica (Santiesteban, 2017, p.93).

1.3. EMPATÍA HISTÓRICA Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PASADO

La empatía histórica es la habilidad de ponerse en la piel de las personas del pasado, comprendiendo sus motivaciones, valores y restricciones según el contexto de su época. Desarrollar esta habilidad no implica justificar acciones pasadas desde criterios presentes, sino entender por qué los actores históricos pensaron y actuaron de determinada manera dadas sus circunstancias (Yilmaz, 2007, p.331). Tradicionalmente, fomentar la empatía histórica ha sido un desafío didáctico, pero la ficción sonora ofrece un medio privilegiado para lograrlo. Al dramatizar

situaciones históricas mediante personajes y diálogos, el podcast invita a los estudiantes a adoptar perspectivas diferentes a las propias y experimentar vicariamente contextos históricos diversos.

Yilmaz (2007) define específicamente la empatía histórica como la capacidad para ver y juzgar el pasado en sus propios términos, entendiendo la mentalidad, los marcos de referencia y las circunstancias de las personas históricas (p. 332). Una ficción sonora histórica efectiva recrea precisamente esos marcos de referencia, mostrando las creencias, lenguajes, preocupaciones y emociones específicas de los personajes históricos. Por ejemplo, en el proyecto realizado por Bernal (2024) se incorporaron en el podcast diversos personajes arquetípicos –un militar crítico, un periodista opositor y un consejero real– inspirados en figuras reales del contexto histórico de la dictadura de Primo de Rivera. Cada personaje aportó una perspectiva única, permitiendo al oyente experimentar las tensiones y dilemas del periodo.

Según Moraga y Cabello (2017), es esencial priorizar el estudio del contexto histórico y la elaboración de explicaciones empáticas para sustituir un aprendizaje basado únicamente en la memorización de hechos aislado (p. 149). La ficción sonora, al sumergir al oyente en contextos dramatizados del pasado, es en sí misma una estrategia efectiva para enseñar empatía histórica. Por otra parte, la modalidad específica del podcast dramatizado –o de ficción sonora– añade un valor pedagógico singular: la inmersión del oyente en relatos históricos contruidos con técnicas de *storytelling*, ambientaciones sonoras y caracterización de personajes. La ficción histórica en formato audio tiene la capacidad de transportar al alumnado a otra época, estimulando la imaginación y la empatía histórica.

2. OBJETIVOS

En conjunto, este capítulo busca ofrecer una visión integral y fundamentada sobre esta innovación didáctica, sirviendo tanto de referencia teórica como de guía práctica inicial para educadores e investigadores interesados en explotar las posibilidades educativas del podcast narrativo de ficción sonora en el área de Historia.

El objetivo general de este trabajo es analizar la creación del podcast de ficción sonora como una potencial herramienta pedagógica para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria y Bachillerato en España, especialmente en cuanto a su contribución al desarrollo del pensamiento histórico y crítico del alumnado. Este objetivo general se desglosa en varios objetivos específicos:

- Presentar y examinar un caso práctico de aplicación: el proyecto de podcast histórico de ficción sonora “*El ocaso del General: el final de la dictadura de Primo de Rivera*” desarrollado por Bernal (2024). A partir de este ejemplo, se identificará la metodología empleada, los resultados obtenidos y las lecciones para su transferencia a contextos reales de aula.
- Discutir críticamente las ventajas, oportunidades y también los retos o limitaciones del podcast de ficción sonora como recurso didáctico en Historia, contrastando las afirmaciones de la literatura con experiencias de campo. Se valorará cómo este medio puede apoyar el logro de objetivos educativos (motivación, comprensión profunda, pensamiento crítico) y qué precauciones se deben tomar (rigurosidad del contenido, guía docente, etc.).
- Proponer orientaciones y líneas de investigación futuras para la incorporación de la ficción sonora en la enseñanza de la Historia. Esto incluirá sugerencias metodológicas para docentes que deseen emplear podcasts en el aula, así como posibles investigaciones a desarrollar.

2.1. OBJETIVOS DEL CASO PRÁCTICO

El caso práctico al que hace referencia la investigación tenía como objetivo crear un podcast informativo, educativo y atractivo para la audiencia, proporcionando una visión contextualizada y basada en la investigación rigurosa del final de la dictadura de Miguel Primo de Rivera en España, abordando sus causas y consecuencias para que los estudiantes no solo adquirieran conocimientos, sino que aprendieran a pensar históricamente, relacionando acontecimientos específicos con procesos históricos amplios y significativos.

Para alcanzarlo, se definieron los siguientes objetivos secundarios:

- Analizar la importancia de la investigación histórica exhaustiva como fundamento para la creación de contenido educativo de calidad sobre la dictadura de Primo de Rivera. Se busca destacar cómo la rigurosidad en la investigación es un pilar esencial para una divulgación ética y responsable.
- Identificar y evaluar las fuentes primarias y secundarias relevantes para la investigación histórica sobre el final de la dictadura. Esto implica un análisis crítico de la validez y fiabilidad de las fuentes.
- Recopilar y seleccionar material de archivo, incluyendo artículos de prensa de la época, documentos oficiales (como las Actas del Consejo de Ministros) y testimonios de relevancia educativa del contenido del podcast.
- Crear un guion detallado para el podcast que narre los eventos del final de la dictadura de manera atractiva y rigurosa, considerando el público objetivo (principalmente estudiantes de secundaria, bachillerato y primeros años universitarios) y adaptando la información histórica al formato de ficción sonora. Se prestó especial atención al lenguaje, el vocabulario y la inclusión de frases textuales adaptadas al diálogo.
- Producir un episodio del podcast que combine la narración, la ficción sonora y el uso de recursos sonoros (voces, música, efectos) para proporcionar una experiencia auditiva inmersiva que transporte a la audiencia a la época y enriquezca la comprensión de los eventos históricos. Se buscó un equilibrio entre el rigor histórico y el atractivo sonoro.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos planteados se ha seguido una metodología de tipo cualitativo y documental, articulada en dos fases principales.

En primer lugar, una revisión bibliográfica de literatura científica. Esta revisión ha permitido recopilar estudios empíricos, revisiones teóricas y experiencias didácticas documentadas que han permitido justificar el uso educativo del podcast y de la dramatización sonora en contextos de secundaria o niveles equivalentes.

En segundo lugar, se ha incorporado el análisis del caso práctico basado en el Trabajo de Fin de Máster “*Ficción sonora en la enseñanza de la historia: la dictadura de Primo de Rivera – De la investigación a la docencia*” de Bernal (2024). Este trabajo sirvió como estudio de caso para examinar cómo se puede crear e implementar un podcast de ficción histórica con fines educativos. Aunque el proyecto se desarrolla en el contexto de producción de un recurso (un podcast de ficción sonora) más que una intervención directa en aula con estudiantes, sus resultados y conclusiones aportan evidencias sobre la efectividad del podcasting como herramienta educativa en la enseñanza de la Historia.

La triangulación de ambas fuentes de información –la revisión científica y el caso práctico– permite enriquecer la discusión, conectando la teoría con la praxis. Cabe señalar que la metodología empleada es fundamentalmente cualitativa y de análisis de contenido.

4. DISCUSIÓN

La alfabetización en fuentes históricas –saber identificar, comprender y evaluar documentos históricos– es una de las competencias clave que los currículos educativos de Historia buscan desarrollar.

La aproximación a la metodología histórica, al uso riguroso y crítico de las fuentes, a los marcos conceptuales propios y de otras disciplinas afines, a las narrativas que construyen y a la propia historiografía, introducen al alumnado en un conocimiento del pasado basado en el rigor científico. [...] permitirá entender la historia como un ámbito de conocimiento en constante revisión y cambio a partir de nuevas evidencias. Se trata de transmitir una concepción dinámica condicionada por los temas que despiertan interés en la comunidad académica y también, de una manera muy directa, por los que la sociedad considera relevantes.

(Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, Anexo II, p.176).

La creación de podcasts históricos de ficción sonora necesariamente implica un trabajo riguroso con diversas fuentes, brindando oportunidades formativas tanto para profesores como estudiantes. Para redactar un guion histórico veraz, es imprescindible realizar una investigación exhaustiva con fuentes primarias y secundarias.

La investigación histórica se fundamenta en la premisa de que la comprensión integral de cualquier realidad histórica requiere una visión holística que considere la interacción entre diversos eventos simultáneos y la relación entre ellos (Llusà, 2016, p. 105). La Historia es, generalmente, historia comparada. Esta perspectiva reconoce la importancia de analizar los fenómenos históricos dentro de su contexto temporal y geográfico, con el fin de captar su complejidad y dinamismo.

Al identificar y relacionar los eventos contemporáneos, los historiadores pueden comprender mejor cómo se entrelazan diferentes aspectos políticos, sociales, económicos y culturales para dar forma a una determinada realidad histórica. Esta perspectiva no solo promueve una comprensión más profunda del pasado, sino que también enriquece nuestra visión del presente y nos capacita para proyectar hacia el futuro. En palabras de Stone Wiske (1999), se trata de “[...] la necesidad de ‘descubrir un tema’ más que de ‘cubrir un tema’. La meta es la comprensión, no la acumulación de información aislada” (p.49).

En este sentido, la investigación histórica contemporánea desempeña un papel crucial en la formación de una visión crítica y reflexiva del mundo, al proporcionar herramientas analíticas para comprender la complejidad de los procesos históricos y su relevancia para el presente y el futuro. Además, fomenta una apreciación más profunda de la interconexión entre los acontecimientos históricos y su impacto en la sociedad contemporánea.

La precisión y el estudio profundo de las fuentes son elementos indispensables para una divulgación histórica ética y responsable. Como señaló Alejandra Vidal durante su participación en un debate recogido por García-Bullé (2022) para el Observatorio del Instituto para el Futuro de la

Educación: “No hay buena divulgación si detrás no hay buena investigación”. Este llamamiento resalta la importancia de realizar una investigación exhaustiva y rigurosa como base para la divulgación histórica. Enfatiza que la calidad de la investigación subyace en la capacidad para proporcionar un contenido preciso y confiable, y destaca que la capacidad para hacer un tema ameno puede ser una herramienta útil para conectar con el alumnado, pero nunca debe comprometer la exactitud y veracidad de la información histórica transmitida. Según su perspectiva, la amenidad del contenido no debe ser un fin en sí mismo, sino un recurso complementario para facilitar el aprendizaje de los conceptos históricos y dejar una semilla de interés. Por lo que la precisión y la rigurosidad en la investigación son la base de una divulgación ética y responsable.

3.1. BASE METODOLÓGICA Y TÉCNICA PARA LA ELABORACIÓN DE UN PODCAST HISTÓRICO DE FICCIÓN SONORA

Implementar el podcast histórico de ficción sonora como recurso educativo requiere conocer las bases metodológicas y técnicas para su creación. En la narrativa de la ficción sonora, existen diversas estructuras para contar las historias: lineal –que sigue un orden cronológico–, alterada –en la que se juega con el espacio y tiempo alterando la secuencia de los eventos–, intercalada –mezclando escenas cronológicas con otras que rompan la secuencia–, paralela –que relata historias simultáneas sin conexión directa pero unidas temáticamente–, in media res –que inicia en un momento crucial de la acción, y la inversión temporal –que utiliza *flashbacks* o *flashforwards* para crear una narrativa no lineal–. Estas técnicas empleadas en la ficción sonora enriquecen la trama y capturan la atención del oyente, permitiendo una experiencia dinámica (Cases, 2016, pp. 16-17). Por ejemplo, Llusà afirma que la aplicación de la contemporaneidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia mejora su comprensión y establece relaciones que favorecen una explicación holística de la realidad. En este sentido, concluye que:

[...] debemos seguir un orden determinado en la reconstrucción histórica, pero enseñar y aprender historia sin relacionar los distintos ámbitos de una realidad concreta o sin establecer relaciones entre realidades coetáneas, no facilita el desarrollo de una historia comprensiva, sino que supone una reconstrucción incompleta o sesgada del pasado. (Llusà, 2016, p.105).

Un buen podcast histórico sitúa los acontecimientos en su debido contexto temporal y espacial, reforzando la comprensión cronológica y el sentido de cambio/continuidad. Al relatar una historia, como por ejemplo la caída de una dictadura, el podcast expone un hilo narrativo de forma natural: presenta una situación inicial, unos eventos desencadenantes, clímax y desenlace. Esta estructura ayuda a los estudiantes a asimilar la secuencia temporal y relacionar los eventos entre sí (causas y consecuencias) de un modo más intuitivo que una lección fragmentada en temas. En el caso práctico analizado, el podcast fue diseñado para esclarecer el final de una era significativa en la historia de España y suscitar el diálogo sobre su legado y sus repercusiones. La propia elección del título y la forma de plantear el episodio (como epílogo de un régimen) subraya la idea de cierre de etapa y obliga a reflexionar sobre qué factores condujeron a ese desenlace histórico específico. De esta manera, la ficción sonora cumple con uno de los pilares del pensamiento histórico: entender la causalidad y las transiciones (por qué el régimen de Miguel Primo de Rivera cayó y cómo ello abrió paso a un “nuevo régimen”).

3.2. DISEÑO DEL CONTENIDO: SELECCIÓN DEL TEMA Y DOCUMENTACIÓN HISTÓRICA

La creación de un podcast histórico se inicia con la elección del tema o episodio específico que se desea recrear. Es aconsejable seleccionar contenidos que estén alineados con el currículo educativo y que posean un potencial narrativo destacado, como conflictos, personajes relevantes o transformaciones históricas significativas. La experiencia muestra que es más efectivo centrarse en eventos específicos o personajes concretos que intentar cubrir períodos históricos demasiado amplios.

Una vez seleccionado el tema, se emprende la fase de documentación histórica. Esta fase es crítica, porque la calidad educativa del podcast depende del rigor de la investigación, y dicha calidad subyace en la capacidad para proporcionar un contenido preciso y confiable, destacando que la capacidad para hacer un tema ameno puede ser una herramienta útil para conectar con el alumnado, sin comprometer la exactitud y veracidad de la información histórica transmitida. Según la perspectiva de García-Bullé (2022), la amenidad del contenido no debe ser un fin en

sí mismo, sino un recurso complementario para facilitar el aprendizaje de los conceptos históricos y dejar una semilla de interés. Por lo que la precisión y la rigurosidad en la investigación son la base de una divulgación ética y responsable.

Es fundamental establecer criterios claros sobre fiabilidad y diversidad de fuentes, asegurando que cada hecho significativo del podcast esté respaldado por evidencia documental verificable. Este enfoque no solo garantiza la precisión histórica, sino que también enseña a los estudiantes la importancia de sustentar sus narrativas en evidencias sólidas y verificables.

En el caso estudiado, la revisión de fuentes permitió establecer una clara línea temporal y puntos clave de inflexión narrativa, eligiendo eventos y personajes críticos para dar coherencia al guion. Se realizó una búsqueda exhaustiva de bibliografía y documentos históricos relacionados con la dictadura de Primo de Rivera en bibliotecas, archivos digitales, hemerotecas y bases de datos especializadas. El análisis crítico de fuentes primarias, como periódicos de la época y documentos oficiales, para obtener una comprensión más profunda de los acontecimientos históricos, y la consulta de fuentes secundarias, como libros de historia, artículos académicos y documentales, contribuyeron a contextualizar y contrastar la información obtenida. Por último, la realización de entrevistas a historiadores y expertos en historia contemporánea de España proporcionó una visión complementaria a la investigación documental y enriqueció el contenido del podcast.

3.3. ESCRITURA DEL GUION Y ESTRUCTURA NARRATIVA

Tras recopilar la información histórica, el siguiente paso es transformarla en un guion adecuado para la ficción sonora. Esta fase es especialmente creativa, y en el caso práctico se tuvo en cuenta la categorización de variables formales y de contenido propuesta en la investigación sobre *El proceso creativo de elementos distintivos de la ficción sonora en radios y plataformas españolas: estudios de casos* de Paloma López (2023, p.92). Los elementos esenciales para la ficción sonora incluyen personajes, diálogos, narrador, ambientación y trama.

Inicialmente es indispensable elegir la estructura narrativa. En el proyecto se empleó un narrador heterodiegético (externo a la acción) para ofrecer una narración clara, balanceada y sin sesgos personales, facilitando la información contextual de forma efectiva.

Seguidamente, se definen los personajes, que pueden ser históricos reales o ficticios (pero verosímiles), basados en roles típicos de la época. En el proyecto sobre el final de la dictadura de Primo de Rivera, como se ha mencionado anteriormente, se crearon personajes ficticios como un militar desleal al régimen, unos periodistas opositores o un consejero real, que sintetizaban distintas perspectivas históricas del periodo estudiado.

Con la trama definida y los personajes en mente, se redacta el guion literario por escenas, iniciando con una presentación clara del contexto histórico, desarrollo con diálogos dinámicos y concluyendo con un epílogo reflexivo.

Intercalar explicaciones contextuales con la acción dramática mediante diálogos que reflejen conflictos históricos auténticos, constituye una estrategia pedagógica fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico. Según Santisteban (2017, p.93), este pensamiento se articula a través de tres competencias clave: interpretación crítica de fuentes, imaginación histórica (empatía) y la narración como forma de explicación causal. La dramatización contextualizada permite activar estas competencias de manera integrada, al situar al alumnado ante situaciones del pasado que requieren tanto la comprensión empática como el análisis causal y el contraste con evidencias documentales. Es así como el discurso histórico no se presenta como una mera sucesión de hechos, sino como una construcción narrativa reflexiva y fundamentada.

Al elaborar los diálogos, el lenguaje debe ajustarse ligeramente a la época, evitando anacronismos evidentes, pero sin dificultar la comprensión. Un equilibrio recomendable es emplear un registro moderadamente formal que mantenga claridad pedagógica. La revisión histórica y pedagógica del guion es clave. En el proyecto, el texto fue validado por historiadores expertos para asegurar precisión y relevancia.

3.4. PRODUCCIÓN SONORA: GRABACIÓN, EDICIÓN Y POSTPRODUCCIÓN

Tras finalizar el guion, se inicia la producción sonora, que incluye grabación de voces y edición con efectos y música. Esta fase es accesible actualmente gracias a herramientas digitales sencillas como Audacity, un software de edición de audio de código abierto y gratuito, de fácil acceso para el usuario y con una interfaz sencilla que permite a los usuarios con diferentes niveles de habilidad técnica realizar ediciones complejas, ya que ofrece funciones avanzadas para manipular pistas de audio.

Este software permitió realizar desde las operaciones esenciales como cortar, unir y limpiar las grabaciones, hasta aplicar efectos más complejos como ecualización y compresión de sonidos. La grabación del podcast se llevó a cabo siguiendo una metodología adaptada a las limitaciones de un entorno no profesional. Este enfoque se alinea con la naturaleza exploratoria del proyecto de Bernal (2024) y refleja una realidad común en la producción de contenidos digitales independientes.

En la grabación de voces, los roles deben asignarse cuidadosamente, procurando una dicción clara y entonaciones dramáticas para mantener la atención auditiva. Es aconsejable grabar las voces separadamente para facilitar su posterior edición. Durante la edición, se organizan y ajustan las voces en pistas separadas. De hecho, en el proyecto analizado, para poder ofrecer una narrativa fluida y un ritmo adecuado, se identificaron y eliminaron cuidadosamente las partes de silencio que no aportaban contenido o que podían percibirse como interrupciones en la narrativa. Este proceso se llevó a cabo con la intención de compactar el tiempo de escucha sin sacrificar la naturalidad de las conversaciones. Estos cambios se hicieron de manera imperceptible para el oyente, para preservar la integridad de las voces y la claridad del mensaje, ajustando el tono y matiz de la voz. El software de Audacity permite visualizar las ondas de audio, y en cada pista de las diferentes voces, pudo evaluarse si los silencios añadían expresividad y énfasis emocional o si, por el contrario, comprometían la estructura del contenido.

La dimensión auditiva del podcast se ha enriquecido a través de la incorporación de efectos sonoros y música, eligiendo aquellos que complementaran el contenido narrativo y ayudaran a ilustrar conceptos o

ambientar los relatos, y se editaron para ajustar su duración y volumen, asegurando su integración de manera coherente y natural en el flujo del podcast. Del mismo modo, la música se utilizó estratégicamente para establecer el tono, las transiciones y los puntos de énfasis, optando por composiciones que reflejaran el espíritu del momento representado, libre de derechos de autor o con las licencias apropiadas para su uso.

Finalmente, tras completar el montaje sonoro, es recomendable realizar pruebas piloto con grupos pequeños para validar claridad, interés y efectividad educativa del podcast, ajustando detalles según la retroalimentación obtenida. Una vez validado, se exporta el audio final para difusión interna en clase o en plataformas externas, reforzando la motivación y el aprendizaje significativo del alumnado.

5. RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

Tanto si se desea usar podcasts ya existentes como recurso didáctico, como si se opta por crear nuevos podcasts con la participación activa de sus alumnos. Estas breves sugerencias buscan facilitar la puesta en marcha de esta herramienta, aprovechando su potencial motivador y formativo.

- Seleccionar contenidos adecuados al currículo: es importante elegir episodios o temáticas que conecten con los contenidos de Historia que marca el currículo en cada curso. Hay que asegurarse de que el nivel de complejidad del lenguaje y conceptos sea accesible para la edad de los alumnos, proporcionando aclaraciones previas si es necesario.
- Escucha activa guiada: si se utiliza un podcast de ficción sonora existente como actividad, puede prepararse una guía de escucha con preguntas clave (de comprensión y de reflexión), por ejemplo: *¿quiénes son los personajes principales y qué posición representa cada uno? ¿qué causas del evento histórico aparecen reflejadas?* Tras la escucha, también podría realizarse un debate o dinámica en la que contrasten sus interpretaciones.

- Integrar el podcast en estrategias didácticas diversas: un podcast histórico puede servir como detonante para iniciar una unidad (activando conocimientos previos y curiosidad), como recurso de profundización (ej.: escuchar en casa un episodio para luego comentarlo en clase) o incluso como forma de evaluación formativa (pedir al alumnado que analice críticamente el relato escuchado, identificando aciertos y posibles errores históricos). También se puede combinar con otras metodologías: por ejemplo, tras escuchar una dramatización sobre la vida en la Antigua Roma, se puede realizar una dramatización en clase o *role-play* donde los alumnos representen a distintos romanos discutiendo un problema, aplicando lo aprendido.
- Proyectos de creación de podcasts por los alumnos: una de las modalidades más enriquecedoras es que sean los propios estudiantes quienes elaboren un mini-podcast histórico. Para ello, se recomienda trabajar en equipos (4-6 alumnos) distribuyendo roles: investigadores/guionistas, actores de voz, técnicos de sonido, etc. El docente debe proporcionar un acompañamiento cercano, marcando *fases* y entregas: primero la investigación –entregar fuentes consultadas y resumen de información–, luego el guion –borrador para revisión–, después la grabación –ensayo y supervisión básica– y finalmente la edición –que puede guiarse en un taller de informática–. Este enfoque de *aprendizaje basado en proyectos* requiere tiempo (varias sesiones o una situación de aprendizaje de unas semanas), pero reporta importantes beneficios en motivación y desarrollo de competencias. Es útil definir claramente los *criterios de evaluación*: por ejemplo, rigor histórico del contenido, creatividad del guion, calidad de la expresión oral, trabajo en equipo, etc., de modo que los alumnos sepan qué se espera. Herramientas gratuitas como Audacity o incluso aplicaciones móviles sencillas permiten que ellos mismos editen el audio. No hace falta equipamiento sofisticado: en muchos casos, un *smartphone* puede servir de micrófono y estudio de grabación improvisado.

En síntesis, las claves prácticas son: planificación, acompañamiento y creatividad. Un docente que planifique bien la actividad de podcast (ya sea de audición o de producción) y acompañe guiando la reflexión histórica, logrará que esta herramienta se traduzca en motivación y aprendizaje significativo.

6. CONCLUSIONES

En un contexto educativo que busca renovar la enseñanza de la Historia para hacerla más competencial y atractiva, el podcast de ficción sonora emerge como una herramienta pedagógica prometedora. Como se ha expuesto en este capítulo, bien empleada, la ficción sonora histórica puede mejorar la motivación del alumnado al presentar el pasado mediante relatos envolventes y potenciar una comprensión más crítica al exigir investigación rigurosa, análisis de fuentes, empatía histórica y reflexión sobre la temporalidad. Su implementación en Secundaria y Bachillerato en España es coherente con las orientaciones curriculares actuales, centradas en el desarrollo del pensamiento histórico, la multi-perspectividad y la educación en valores democráticos mediante el conocimiento del pasado.

El caso práctico del podcast sobre el final de la dictadura de Primo de Rivera evidencia claramente estos beneficios. El mayor esfuerzo investigador permitió generar un contenido de alta calidad, lleno de matices y capaz de transmitir una visión equilibrada de un periodo controvertido. Asimismo, la incorporación de técnicas narrativas y sonoras adecuadas consiguió conectar con un público joven, complementando eficazmente los contenidos escolares y despertando la curiosidad del alumnado por temas históricos complejos. En palabras de Bernal (2024), se logró "tejer una historia que conecta con la audiencia, proporcionando una visión más humana y menos abstracta de la historia" (p. 56), lo que sintetiza la aspiración principal de la didáctica moderna de la Historia.

La utilización de podcasts de ficción sonora, sin embargo, no es una panacea ni sustituye otras metodologías de enseñanza, sino que constituye un valioso recurso complementario. Combinada con debates, análisis textuales, visitas a museos o proyectos escritos, enriquece la oferta metodológica, adaptándose a diversos estilos de aprendizaje (Moraga y

Cabello, 2017, p. 53). Además, prepara a los estudiantes para consumir críticamente los medios digitales, desarrollando una competencia esencial en la actual sociedad de la información (Wallace-Casey, 2024, p. 12). Al producir sus propios contenidos, los alumnos desarrollan autonomía, creatividad y habilidades comunicativas, reforzando además su autoestima académica al ver materializado un producto final tangible. De hecho, la incorporación de podcasts de ficción sonora en secundaria y bachillerato puede darse de distintas formas como se ha visto en el apartado de recomendaciones prácticas.

En conclusión, integrar la ficción sonora en la enseñanza de la Historia contribuye significativamente a humanizar el estudio del pasado, acercándolo a los jóvenes mediante narrativas y voces con las cuales pueden empatizar, al tiempo que se les inculca el rigor del trabajo historiográfico (Yilmaz, 2007, p. 332). Este enfoque favorece una comprensión histórica que va más allá de fechas y datos, concibiendo la Historia como una construcción narrativa basada en evidencias en la cual los estudiantes pueden participar activamente. De este modo, se promueven una conciencia histórica sólida y un pensamiento crítico agudo, cualidades esenciales para los futuros ciudadanos.

Siguiendo las recomendaciones aquí expuestas y aprovechando la creciente disponibilidad de investigaciones y experiencias positivas en este ámbito, el profesorado de Ciencias Sociales e Historia tiene la oportunidad de innovar en sus prácticas educativas, asegurando que el pasado resuene de manera significativa en los oídos y mentes de las nuevas generaciones.

7. REFERENCIAS

- Bernal Reyes, D. (2024). *Ficción sonora en la enseñanza de la Historia: La dictadura de Primo de Rivera – de la investigación a la docencia*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad CEU San Pablo].
- Cases Gelós, C. (2016). El auge de la ficción sonora en España mediante el podcasting [Trabajo de Fin de Grado, Universitas Miguel Hernández].
- Cruz López, B., et al. (2017). El podcast como forma de difusión histórica y patrimonial. El ejemplo de *Plaza de Armas*. En *LEGATUM 2.0. Musealización y puesta en valor del patrimonio cultural. I Congreso Internacional* (pp. 285–295). <https://ruidera.uclm.es/items/185c769a-877f-4f17-8196-ce9d6bc429c2>

- García-Bullé, S. (2022). Una conversación sobre la divulgación histórica. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/debate-divulgacion-historica/>
- Gobierno de España. (2022). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (Anexo II, pp. 176–185 y 192–201). Boletín Oficial del Estado, núm. 81, 5 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>
- Karabag, G. & Aydogan, O. (2021). The effect of history teaching supported by dramatization technique on students' achievement and permanence level. *Asian Journal of Education and Training*, 7 (1), 36–45. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.71.36.45>
- Llusà Serra, J. (2016). Una investigación–acción sobre tiempo histórico. Revista de Historia y Geografía, (35), 103–123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7392183>
- López Villafranca, P. (2019). Estudio de casos de la ficción sonora en la radio pública, RNE, y en la plataforma de podcast del Grupo Prisa en España. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”, 12 (2), 67. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6547>
- Moraga, C., y Cabello, P. (2017). Empatía histórica: Estrategia para su enseñanza. *Andamio*, 4 (2), 143–162. <https://doi.org/10.4151/0719409942201787>
- Romero Valdecabres, L. (2017). *La dimensión espacial en la ficción sonora: Análisis de la creación de imágenes mentales, la atención y la memoria en el oyente* [Tesis doctoral, Universidad CEU Cardenal Herrera]. Repositorio Institucional Universidad CEU Cardenal Herrera.
- Sánchez, M. (2023). *La trinchera de la historia*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo. <https://iehistoricos.ceu.es/blog/la-trinchera-de-la-historia/>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87–99.
- Wallace-Casey, C. (2024). Podcasts as Teacher Talk in Historical Thinking. *Historical Encounters*, 11 (2), 72–97.
- Wiske, S. (1999). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica* (p. 49). Paidós.
- Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher*, 40 (3), 331–337.

EGIPTOLOGÍA: UNA PRÁCTICA DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

DAVID ROMERO FERNÁNDEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de este trabajo de cooperación y contraposición con Inteligencia Artificial (IA)⁷⁵ se buscaba poner en relieve los nuevos retos⁷⁶, problemáticas y soluciones que supone la llegada de la IA a las aulas. De esta manera, principalmente se abordaban algunos de los problemas observados en la enseñanza tradicional en los espacios docentes universitarias, y como contrapartida se ha propuesto una alternativa a modo de prácticas.

Sin ir más lejos, la idea del presente proyecto provenía de la intención de buscar evitar el uso descontrolado de las IAs en la sección del trabajo donde el alumno debía desarrollar de una manera más o menos independiente, aunque con la supervisión del docente, el desarrollo de un trabajo monotemático y de carácter más o menos especializado, donde el tema era elegido por los discentes aconsejados por el profesor. Estos trabajos “semiguizados”, además, se realizarían de manera individual, debido al reducido número de alumnos que participaron, si bien es aconsejable su desarrollo en grupos de mediano tamaño para estimular la coordinación y la colaboración de los alumnos.

No obstante, este tipo de prácticas —que representan un proceso de aprendizaje de valor y una parte importante de los criterios de evaluación

⁷⁵ Vid. Sobre la definición y origen de la Inteligencia artificial y sus orígenes, Díaz Tito, Tito Cárdenas, García Curo y Boy Barreto, 2021, pp. 1190-1194; Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 14-21; Zamora Varela y Mendoza Encinas 2023, p. 4.

⁷⁶ Más ampliamente en Urquilla Castaneda, 2022, p. 125.

y calificaciones—, se habría visto alterada por la llegada de la IA que era empleada de mala manera, sin cuestionamientos sobre el origen de la información o la calidad de los datos que esta proporcionaba. Es decir, preocupaba también el desarrollo de la actitud crítica del alumno ante esta situación que, por comodidad o por no saber exactamente cómo acceder a fuentes válidas, empleaba indiscriminadamente la IA.

2. METODOLOGÍA

Ante la situación anteriormente comentada, se ha desarrollado una actividad a través de la metodología⁷⁷ activa del *aula invertida* o *flipped classroom*⁷⁸ en la materia de Egiptología: incluir a la IA dentro del proceso de aprendizaje del alumnado⁷⁹. Bajo esta perspectiva aplicada a una parte de las prácticas y bajo guiado del docente, se busca que el alumno pueda aprender la validez de este instrumento como herramienta de trabajo, siendo autoconsciente tanto de sus ventajas⁸⁰ y bondades⁸¹ como de los errores y la problemática que puede suponer.

En primera instancia, el alumnado recibió esta propuesta de trabajo como innovadora e interesante manifestando interés en su participación, que *a posteriori* pudo confirmarse al comprobar la calidad de datos y la implicación que tuvieron en el desarrollo de las dos partes de la práctica.

⁷⁷ En relación con otro tipo de prácticas similares basadas en el uso de cuestionarios, vid. Zamora Varela y Mendoza Encinas 2023, pp. 6-11.

⁷⁸ Véase más ampliamente Martínez Lara y Hernando Velasco, 2015, pp. 1117-1120.

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

⁸⁰ Sobre las ventajas de la IA en cuestiones de retroalimentación, vid. Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024, p. 476.

⁸¹ Respecto a los beneficios que ofrece la IA en la educación, vid. Urquilla Castaneda, 2022, p. 125. De esta manera, establece que la Inteligencia Artificial aplicada a la educación permite mejorar la experiencia de aprendizaje mediante la personalización de contenidos, la automatización de tareas docentes y el acompañamiento individualizado del alumnado. Facilita la identificación de ritmos de aprendizaje, proporciona tutoría constante, reduce la ansiedad asociada al error y amplía el acceso a materiales fuera del aula. Además, contribuye a una educación más inclusiva al beneficiar a estudiantes con discapacidades y favorecer el aprendizaje desde casa. En conjunto, representa una herramienta eficaz para transformar la enseñanza en una experiencia más accesible, equitativa y adaptada a las necesidades individuales.

En un segundo momento, los discentes demostrarían tener inquietudes en cuanto al buen funcionamiento de la IA al empezar a hacer las primeras comparativas.

Y finalmente, en los posteriores debates mantenidos con ellos —de manera activa y en mayor o menor medida individualizada— expresarían el reconocimiento que al entender bien este tipo herramientas verían en ellas utilidad a la par que desconfianza o rechazo, resultando como principal denominador el hecho de la necesidad de enseñar a emplearlas. Es decir, de esto dependía mayormente su validez: de la combinación de los conocimientos que el usuario tuviera del tema de estudio y del manejo de la IA, de lo cual derivaría que se convirtiera en un valioso complemento, que no sustituto, del historiador, del investigador, del egiptólogo y del docente.

3. PROCEDIMIENTO Y OBJETIVOS

En cuanto al desarrollo del trabajo se basaría, como hemos mencionado, de un conjunto de pequeños trabajos y prácticas complementarios y en varios niveles que buscaban no solo el aprendizaje de los alumnos, sino que se intentaba que se sintieran protagonistas y descubridores en sus temáticas a partir de sus propias experiencias. El núcleo del trabajo y base del proceso sería la realización de un trabajo en línea con las prácticas tradicionales que se han venido desarrollando habitualmente en la docencia universitaria y que se han visto tan afectados con la llegada de la IA.

Además, este trabajo buscaba que el alumno partiera de un punto conocido y con familiaridad para conseguir que obtuviera confianza ante las dudas que surgirían en las partes posteriores. No obstante, el alumno en todo momento fue conocedor de todo el proceso que se desarrollaría de manera paralela a la docencia habitual y que solo supondría emplear cuatro sesiones hacia el final de curso, con un valor en conjunto de 360 minutos en su conjunto, sin incluir consultas y tutorización con el docente que se realizaron independientemente. De esta manera, el alumnado, bajo dirección del docente, pero también con mucha

independencia, iniciaba un proceso parcialmente autodidacta⁸², desarrollándose dicho aprendizaje basado en prácticas, y cuyas propias decisiones y libertades se manifestaban ya desde un principio con la elección de la temática del trabajo.

Por otra parte, otra cuestión constatada, a parte de la activa motivación y participación de los discentes, viene a suponerlo que la IA, al haber sido incluida en su rutina de trabajo, quedaba parcialmente inhabilitada para emplearlas con fines maliciosos. Es decir, la inclusión de la IA generó una situación en gran medida disuasoria principalmente por miedo a excesivas similitudes entre las distintas partes de la práctica.

No obstante, cabría la duda de si se emplearon dos IAs en paralelo para evitar este problema, si bien la posterior revisión de datos desacreditaría esa posibilidad. Es más, como refuerzo para evitar estas situaciones hay que mencionar que el trabajo partía de la base de que debía ser pequeño y conciso, superior a 10-12 páginas y cuya cifra fue superada por la totalidad de los alumnos debido a dificultades de síntesis y el interés por desarrollar sus temáticas de manera que no fueran superadas por la IA. Por tanto, estamos ante una situación curiosa donde podemos ver motivación en el desarrollo de un trabajo tradicional debido a que se generó cierta competitividad ante el conocimiento de que el alumnado debería comprobar sus propias investigaciones y trabajos con la IA.

Tras esta primera fase de trabajo, vendría una de carácter más pequeña de afianzamiento de contenidos donde los alumnos desarrollarían exposiciones de sus respectivas áreas de conocimiento. Esta práctica o interludio del trabajo buscaba no solo hacer partícipes al resto de compañeros, sino también fomentar el ambiente de debate en clase e interiorizar bien todos los contenidos en los que se había trabajado hasta el momento. Cada exposición se realizaría bajo las siguientes premisas: no debía durar más de 12 minutos, se debía acompañar de un *Power-Point*, *Canva* o *Prezi* con imágenes y esquemas para mejorar la accesibilidad del resto de compañeros, y tras su desarrollo se realizaría un pequeño debate temático con intención de solventar dudas, comparar

⁸² Sobre la libertad y personalización del aprendizaje, véase también Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024, pp. 476-477. Véase también Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 41-42.

temáticas o ampliar contenido. En este proceso el docente actuaría como organizador y se preocuparía de fomentar el debate y ampliar el tema o incluso conectar temáticas si fuera necesario.

La tercera parte de esta práctica docente sería empezar a trabajar con la IA, para lo que fue necesario un proceso de aprendizaje. En este caso, el proceso que debían desarrollar los alumnos se replicaría por el docente⁸³ a modo de ejemplo con algunas partes del temario durante una única sesión en la que además se analizarían los pormenores y potenciales problemas en el devenir del trabajo⁸⁴. Con esta fase se buscaba que el alumno adquiriera cierto rol de docente al evaluar a la IA como si fuera su propio alumno, contexto en el que ésta adquiriría el papel de “Tutelado Inteligente”⁸⁵.

Para la realización de esta parte a los estudiantes, además de dichos ejemplos, se le facilitaría una ficha que deberían seguir tanto para ayudarlo como para conseguir alinear los resultados y evitar excesivas divergencias. Aun así, una sección de este cuestionario dejaba una parte abierta al final para que fuera el discente el que pudiera interactuar libremente con la IA basándose en su opinión propia, su temática de trabajo particular y su propia experiencia extraída de la actuación de dicho software.

A pesar de ello, en lo que respecta a la parte “rígida” de la ficha, esta se compondría de doce pruebas más una valoración que buscaban hacer al alumno adentrarse en los usos y defectos de la IA a lo largo de tópicos principales: la investigación histórica, el historiador y la docencia. Con la finalidad de extraer no solo datos basados en sus experiencias y opiniones, sino también con un valor estadístico cuantificable⁸⁶, cada una de estas pruebas presentaba una rúbrica basada en 5 puntos: Nada

⁸³ Vid., sobre la IA como herramienta de apoyo al docente, Bolaño-García y Duarte-Acosta 2024, p. 477-478.

⁸⁴ Respecto a este procedimiento dentro de los procesos educativos de la dimensión técnico-didáctica, Bellomo, 2023, p. 95-96.

⁸⁵ Véase más ampliamente sobre esta figura Urquilla Castaneda, 2022, p.129-130.

⁸⁶ Respecto al correcto proceso de extracción y análisis de datos educativos, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 28-29.

correcto; Incorrecto, pero entiende; Suficiente; Acierta de manera general; Es totalmente correcto.

Como se ha mencionado, esta ficha sería explicada y realizada abiertamente en clase anticipando detalles y cuestiones particulares de la forma de trabajo de la IA para prevenir particularidades. Entre otras cuestiones, uno de los consejos proporcionados para la obtención de los mejores datos posibles fue especificar cómo comunicarse con la IA, cómo trabajaba ante determinadas situaciones, pero especialmente ponerla en modo “académico” especificando que se deseaba que esta se comportase como un “investigador en Historia” y que “toda la información que proporcionase debía tener valor académico, así como ser válida para el desarrollo de publicaciones e investigaciones”.

Habría que añadir que dentro de este proceso las conversaciones mantenidas con la IA se recopilarían en un historial de interacciones. La existencia de dicho apartado de trabajo serviría tanto para justificar algunas de las observaciones críticas realizadas por los discentes, así como para supervisión del docente⁸⁷. Es más, gracias a este apartado pudieron observarse algunos problemas de interacción de los alumnos. Estos principalmente quedaron asociados al binomio comunicativo Alumno-IA⁸⁸, donde quedaba patente la no correcta formulación de las peticiones y cuyas respuestas fueron interpretadas como disfunciones⁸⁹.

Respecto a la IA empleada, se ofreció libertad de elección buscándose, quizá, poder establecer comparativas de trabajo entre ellas, aunque no pudo realizarse esto ante la total decisión por *Chat GPT*⁹⁰, debido posiblemente a cuestiones de confianza y familiaridad. Sin embargo, se

⁸⁷ Sobre la necesidad de garantizar los datos a los que acceden los alumnos y su seguridad, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, p. 64.

⁸⁸ Sobre la necesidad de desarrollo de interfaces comunicativas específicas a cuestiones de enseñanza para facilitar la interacción con la IA, vid. Urquilla Castaneda, 2022, p. 127.

⁸⁹ Sobre esta problemática y la necesidad de enseñar a cómo entender a la IA y el funcionamiento de sus algoritmos véase más ampliamente, Bolaño-García y Duarte-Acosta 2024, p. 478.

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

sugirieron otras alternativas a *Chat GPT* de Open AI, como *Gemini* de Google, *Copilot* de Microsoft o *DeepSeek* (深度求索) de High-Flyer.

Por tanto, el alumno ya versado en su temática trataría en gran medida al Chatbot⁹¹ de *Chat GPT* como si de su propio alumno se tratara⁹² e intentaría replicar su propio trabajo tradicional como uno de los principales pilares de esta parte de la práctica. Se pretendía que por sí solo pudiera identificar los problemas y las virtudes de la IA por comparativa, desarrollar opiniones críticas fundamentadas en el conocimiento, y fuera capaz de identificar las diferencias, dándose incluso casos de competitividad y que llegarían incluso a generar cierto rechazo hacia la IA con claras connotaciones prejuiciosas o estereotipadas.

En esta línea existirían algunas de las cuestiones que debían resolver como es el cuestionamiento de que la IA pueda sustituir al historiador y al docente. Además, a parte de estas dos pruebas y las basadas en la replicación del trabajo, habría otra agrupación que buscaba que el alumno indagase en las posibilidades que la IA ofrece como herramienta de adaptación en múltiples campos⁹³.

En definitiva, este cuestionario preestablecido habría sido creado con la finalidad de estimular la imaginación del alumnado, demostrar la validez de la IA como herramienta, enseñar sus debilidades mediante preguntas específicas, y establecer puntos de opinión donde la comparativa entre la persona (alumno-docente) y la IA generativa está presente para estimular un proceso crítico-reflexivo que finalmente debía ser expuesto en un debate final. Este buscaba que los alumnos pudieran demostrar los conocimientos adquiridos, ponerlos en paralelo con el resto de los compañeros y, en definitiva, extraer una serie de deducciones comunes. Al final, y a pesar de las particularidades de cada trabajo, las

⁹¹ Véase más ampliamente sobre estos como asistente virtual de educación Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 26-28. Sobre el chatbot en relación con el papel de “Tutelado Inteligente” para el que se puede emplear la IA, véase Urquilla Castaneda, 2022, pp. 129-130.

⁹² Sobre el futuro de la IA en la docencia a través de procesamiento del lenguaje natural (NLP: Natural Language Processing), el lenguaje automático (ML: Machine Language) y el aprendizaje profundo (DP: Deep Learning), vid. Urquilla Castaneda, 2022, pp. 124-125. Véase también al respecto García Peña, Mora Marcillo y Ávila Ramírez, 2020, p. 653.

⁹³ Sobre la IA como herramienta o socio de aprendizaje, vid. Urquilla Castaneda, 2022, p. 130.

opiniones tuvieron una serie de orientaciones comunes, aunque no estuvieron exentas de particularidades.

Las temáticas más generales sobre las que se trabajó fueron: “La muerte en Egipto”; “El libro de los muertos”; “Las tumbas reales en el Antiguo Egipto del Imperio Medio”; “Ramsés II “el Grande””; “La vida de Cleopatra VII y la búsqueda de su tumba en *Taposiris Magna*”; “Hatshepsut: de reina a faraón”; y “Tutankamón: biografía, descubrimiento y maldición”. Por su parte, y aunque más minoritarias, las temáticas más específicas vendrían a suponerlo: “La comunidad y la huelga obrera de *Deir el-medina*”; “*Merneith*. La reina de sangre”. De estas últimas hay que destacar, además, que los datos que proporcionaron fueron de un amplio valor y suponía en ocasiones divergencia de opiniones con el resto.

4. RESULTADOS

La primera pregunta del conjunto vendría a suponerlo: ¿La IA aporta datos de relevancia en la temática general? Solo una pequeña parte de los participantes (22%) verían negativamente esta pregunta. En oposición, el 56% de los alumnos se mostraban muy de acuerdo con esta cuestión. En cuanto a opiniones se precian dos tendencias dependiendo de lo específico de la temática.

En lo que respecta a temáticas generales o amplias, la IA aporta datos relevantes. Se centra en datos principales, aunque omite otros de importancia. La IA entiende la pregunta, pero no investiga a fondo, solo se centra en los elementos más relevantes de la amplia temática. De esta manera, cae en errores de estereotipos y expande cuestiones generales o mayoritarias a la totalidad de la temática. Por su parte, en cuanto a temáticas específicas establece análisis detallados, pormenorizados y de amplio espectro temático. La IA no tiene amplios conocimientos, es confusa, generalista y errática. En resumen, dependiendo de la información de la base de datos, la IA desarrolla mejor o peor cada uno de los temas propuestos, pero su capacidad de profundización depende de lo estereotipado, cliché o específico de la temática en cuestión.

La segunda prueba del conjunto sería si le pedimos a la IA que nos realice un índice de contenido de la temática, ¿se ajusta a la misma? ¿se parece a la labor realizada en el trabajo? En este caso, la respuesta mayoritaria es muy positiva, erigiéndose esta función como ampliamente aceptada. El 45% de los alumnos la ven muy útil, otro 45% como útil y válida, y solo el porcentaje restante la ve funcional, pero con algunas restricciones. En este caso, aunque existen divergencias entre los resultados concernientes a cuestiones específicas y generales, estas no se constituyen como estándares.

Así, las opiniones en temáticas generales o amplias es que generan trabajos estructurados y relevantes pero generales. De igual manera, atisban la existencia de importantes similitudes con el trabajo tradicional y se producen subapartados interesantes en comparación con los trabajos tradicionales. Generalmente hay buenos resultados, pero no llega a centrarse en cuestiones fundamentales (simbolismo y religión), algo que sí hace con otras secundarias.

Por lo que respecta a temáticas específicas se constatan similitudes con el trabajo tradicional e incluso llega a ser más detallado. El patrón común y habitual es estructurado y fundamental. En resumen y a tenor de estos resultados, la IA demostró ser válida como herramienta para ayudar a diseñar índices temáticos, o al menos para emplearla para estimular la creatividad en el desarrollo de estos como si de un *brain storming* se tratase. Empero, no debería ser sustitutivo del individuo humano⁹⁴.

Dentro del conjunto de preguntas de opinión propia y desarrollo crítico se propondría indagar si la IA profundiza y razona en sus respuestas. Esta cuestión buscaba que el alumno aprovechando los conocimientos extraídos del trabajo tradicional —aparte de valorar este como método de aprendizaje—, pudiera adentrarse y medir en profundidad la calidad de la información⁹⁵ que la IA proporcionaba. Por tanto, la idea original es que en este punto se solicitara información más profunda y

⁹⁴ Véase también sobre este tipo de cuestionamiento, Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, p. 38.

⁹⁵ Respecto a la calidad de la información y el criterio de selección, vid. Bolaño-García y Duarte-Acosta 2024, p. 478.

razonada⁹⁶, siguiendo una praxis conversacional, donde el alumno se medía con el medio digital, identificando errores, notificándolos a la IA y pidiendo explicaciones por ellos, a la vez que se hacían preguntas en profundidad intentando discernir sus limitaciones. Toda esta información debía ser recopilada por el discente para emitir juicios críticos. Nuevamente el 56% de los alumnos se muestran conformes con la validez de los razonamientos de la IA pudiéndose aumentar este porcentaje en otro 33% que consideran justas las respuestas, pero sin llegar a ser llamativas. El restante porcentaje consideraron que el resultado era insuficiente, aunque no totalmente negativo, es decir, se reconoció algo de valor a la información y experiencia obtenida.

Entre las respuestas nuevamente se dan las dos principales tendencias en función de lo específico del trabajo. Al aplicarlo sobre trabajos más generales, se generaba la sensación de que no se llega a temas reflexivos característicos humanos⁹⁷, aunque hay validez en los datos. En un enfoque negativo, a pesar de lo que indicaban las rúbricas, había sensaciones de no profundizar ni reflexionar lo suficiente, de solo ampliar la información general. De igual manera se reconocía que la IA era consciente de que cometía errores y de que no disponía de las bases de datos necesarias para desarrollar partes de los trabajos. Por tanto, llegaba incluso a volverse predecible y redundante en contenidos. En resumen, en sus palabras: “en lo general funciona, en lo específico no”.

La línea de las temáticas específicas *grosso modo* sigue lo ya expuesto, aunque existe un caso particular, que circunda un tema cliché e incluso de actualidad, el de los estudios y debates sobre la reina Meredith. Si bien la pauta era imposibilidad de profundizar y razonar en temáticas demasiado especializadas, en el citado tema de Meredith la IA demostraba tener una buena base de datos, ya que profundizaba y razonaba en la temática, incluso llegando a especificar y detallar la existencia de debates historiográficos sobre su identificación como reina.

⁹⁶ Sobre la racionalidad humana frente a la de la Inteligencia Artificial, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 75-76

⁹⁷ Sobre la dimensión antropológico-técnica de la IA, vid. Bellomo, 2023, pp. 92-93.

Esta cuestión ponía de manifiesto que el razonamiento de la IA estaba condicionado por la profundidad del tema y la disponibilidad de bases de datos. Por su parte, los alumnos valoraban los conocimientos adquiridos y ponían en duda algunas labores desarrolladas por la IA. Pese a ello, es llamativo cómo la rúbrica más aséptica proporcionaba datos de aceptación, y en el momento de opinar, aunque se reconocían cuestiones positivas, los alumnos principalmente ponían en relieve los aspectos negativos. Esto puede relacionarse con la aludida competitividad generada y con el hecho de realizar pequeños descubrimientos dentro del proceso de aprendizaje que representaba esta experiencia. Este mismo hecho, que en debates fue puesto de manifiesto, se puede apreciar de igual manera en las cuestiones bibliográficas que veremos posteriormente, o en su vertiente positiva, en las experiencias de sorpresa de los discentes al constatar cómo la IA generaba índices de contenidos o talleres educativos.

En la línea de lo expuesto, se indagaría si en preguntas detalladas la IA emitía respuestas complejas o simplemente divagas. El total de los alumnos reconocen por completo su validez sin llegar a otorgar plenos valores de uso, es decir, se reparten casi en mitades entre resultados suficientes y generalmente válidos. En temáticas generales o amplias se constatan respuestas detalladas, aunque si el tema es específico se muestra más divaga huyendo hacia generalidades. Esta divagación provoca que se deban reiterar preguntas, llegando incluso a provocar valoraciones muy negativas entre los alumnos, según lo hablado con ellos. Interesante opinión se manifestaría en el trabajo que estudiaba las tumbas reales del Reino Medio, y es que si se la hacían preguntas desde la amplia línea temática del conjunto del trabajo era demasiado general y divaga, pero al incidir en reinados específicos aportaba información muy útil. Esto ponía en relieve la necesidad de saber cómo interactuar con la IA y realizar las preguntas de manera correcta y oportuna.

En cuanto a temáticas específicas volvemos a comprobar la situación ya expresada anteriormente. Mientras que en temas más clichés era capaz de detallar cuestiones específicas, en materias específicas secundarias no lo hacía, mostrándose errática y divaga. Esto generaba en el discente la

opinión de no ser del todo confiable, aunque sí se atisbaba validez debido a que se pudo observar la capacidad de aprendizaje que la IA tenía.

La última cuestión relacionada con esta sección de preguntas críticas sería si en caso de ampliar las respuestas la IA las desarrolla correctamente. En este caso, vuelve a tener una aceptación mayoritaria del 78%, juntando tanto las opiniones relativas a respuestas mediocres junto con las que acierta generalmente. El porcentaje restante se relaciona con veredictos de insuficiencia en los resultados, pero no existen ni negaciones ni aprobaciones totales.

La mayoría de las opiniones tanto específicas como generales concluyen que se amplía la respuesta, pese a no hacer grandes aportes de información nueva. Se documentan errores de la información específica debido a que parte de los datos proceden de generalizaciones. También se constatan ampliaciones temáticas de dudosa validez, poniendo en evidencia el acceso a bases de datos divulgativas. Algunos de estos fallos particulares son cronológicos, historiográficos, omisión de reinos, asignación errónea de cultos, etc.

Sobre las cuestiones de la IA como herramienta de apoyo aporta datos relevantes, ya que suele ser una de sus funciones más valoradas. No obstante, en aspectos bibliográficos llegaría a suscitar problemas e incluso el rechazo total de los alumnos que participaron pues se acusaba que la IA daba obras inexistentes. Las particularidades de esta situación están claramente relacionadas con el acceso a bases de datos y la línea temática general estudiada: la Egiptología⁹⁸. De esta manera, entre las fuentes de información de la IA son mayoritariamente en habla inglesa y digitales, lo que condiciona especialmente las respuestas que va a proporcionar, cosa que los alumnos en su totalidad señalan.

Así mismo, también muestran una opinión común, el hecho de que la IA proporciona bibliografía inexistente, y que en algunos de los casos hemos podido identificar el problema que residiría en que esta traduce

⁹⁸ Algunas de las obras generales que los alumnos emplearon en sus trabajos fueron: Assman, 2005; Grimal, 2023; Padró, 2019; Shaw, 2010; Pérez Largacha y Emandonea Rodríguez, 2016.

los nombres de las obras para proporcionarlas en el idioma solicitado, por lo que se dificulta la localización de la fuente original.

A pesar de esto, existen opiniones positivas que evidencian que la IA proporciona información heterogénea organizada y con distintos tipos de materiales, tanto físicos como online. Principalmente proporciona obras rigurosas, generales y de autores de renombre, con cronologías amplias, aunque tiene preferencia por obras anglosajonas o, en todo caso, germanas. También existen comentarios positivos al apoyo que supone que la IA genere breves resúmenes de las obras. E incluso se ha podido constatar que la IA se nutría de los recursos académicos tanto de *Dialnet* como de *academia.edu*. Este hecho es extensible también a catálogos físicos, pues ayuda a localizar títulos en colecciones, catálogos, bibliotecas, etc., lo cual demuestra la versatilidad de uso como herramienta de apoyo.

Los condicionantes de búsqueda, tipologías de fuentes y los errores que la IA cometía fueron un condicionante en las decisiones de los alumnos que, aunque de manera mayoritaria valoran positivamente en estos aspectos (78%), se le otorgan valores de validez media y mediocridad. El restante porcentaje pertenecería a usuarios que suspenden esta función al no observar fiabilidad.

Las funciones de reformulación de textos es una de las valoradas por los estudiantes. En este caso, aprueba con un 89% según la estadística de la rúbrica. No obstante, en sus observaciones y críticas, nuevamente aparecen opiniones negativas comunes. Las principales preocupaciones están en el hecho de que se limita a hacer paráfrasis de la información que introdujeron (un fragmento de su propio trabajo), buscando generar un segundo texto similar en significado, pero diferente en apariencia. En ocasiones, incluso notaban que el cambio no era sustancial, limitándose solo a cambiar algunas palabras por sinónimos o haciendo reorganizaciones en la estructura sintáctica de la oración. Sin embargo, más preocupante supuso el hecho de que en algunos casos se observaba pérdida parcial del sentido oracional o la pérdida narrativa original, debido a excesivo esquematismo.

Ante esta situación resulta de gran interés el trabajo que hizo uno de los alumnos, pues realizó un pequeño estudio con otras IAs y software

antiplagio, obteniendo datos estadísticos propios. En esencia, el texto generado conservaba hasta un 21% de las similitudes con respecto al original. Solo el 6,9% se detectaba como plagio, y presentaba hasta 14,3% de originalidad, mientras que lo restante se adscribía a paráfrasis. Estos datos son muy interesantes porque evidencian funcionabilidad para reconstruir textos de pequeño tamaño o, mejor dicho, como herramienta de apoyo a la hora de redactar y ayudar a ampliar el vocabulario propio y parcialmente la expresión, la redacción y la retórica. Además, se ha puesto en relieve su uso para traducción a múltiples idiomas y correcciones ortográficas, funciones muy demandadas por el alumnado.

De esta manera, en lo relativo a su uso como herramienta de trabajo, la totalidad del alumnado la acepta como “válida” o “muy válida”. Su opinión es que es útil como herramienta de inicio de los trabajos, para realizar “tormentas de ideas”, hacer consultas rápidas, correcciones, adaptaciones, distribución de espacio en el desarrollo de trabajos o labores mecánicas contrastadas. En palabras de un alumno, “es muy útil en cuestiones de eficiencia en el procesamiento de datos y labores repetitivas como la clasificación y la organización”⁹⁹.

La primera de las cuestiones capciosas aludidas sería la de si la IA podría ser sustitutiva de los historiadores, la cual ha generado un amplio rechazo por la casi totalidad de los alumnos. Así, frente a la IA, se esgrimen argumentos basados en su incapacidad de contextualizar humanamente, imposibilidad de evaluar críticamente, la adscripción total de la historia a la Humanidad, su incapacidad de abstracción y de sensibilidad asignada únicamente a los historiadores, la falta de creatividad, su falta de transversalidad multidisciplinar, etc. Sin embargo, en el debate la realidad fue la aceptación de algunas de estas características, aunque se llegó a la reflexión, que el conjunto de lo que hace la IA procede de las experiencias con la que los humanos la enriquecemos, por lo que en parte es como evaluar a grandes conjuntos de datos conformados por la información que nosotros mismos proporcionamos, consciente o

⁹⁹ Sobre este tipo de utilidades, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, p. 78.

inconscientemente. En definitiva, no es sustitutiva, pues nos necesita para seguir enriqueciéndola y ampliando su base de datos.

A parte de esas consideraciones, se manifestaron otras cuestiones como es la validez moral de los datos con respecto a la concesión de derechos de autor¹⁰⁰. Y finalmente, la única opinión ligeramente positiva se inclinaba por pensar que habría cierta capacidad de sustitución del historiador por IA a futuro, en cuanto a funciones de almacenamiento de datos en grandes cantidades, convirtiéndola en una especie de archivo o biblioteca de fácil acceso, siempre y cuando sus recursos informativos fueran más confiables, transversales y de mayor calidad.

Finalmente, en lo concerniente a la sección docente, las cuestiones se enfocaron a las funciones de la IA como herramienta de apoyo. Asimismo, una de las peticiones realizadas sería la de adaptar los contenidos de los trabajos tradicionales a la docencia secundaria y universitaria. Ante esta petición, los alumnos en un 67% se inclinaron por verlo como factible, aunque con algunos matices. Los restantes vieron los resultados como disfuncionales evidenciando la existencia de una amplia polarización entre ambas posiciones.

En lo negativo, se manifiesta la necesidad de supervisión de un docente cualificado, que garantice lo idóneo de los contenidos, como se exponen, la accesibilidad y su relevancia vinculado a las necesidades de cada grupo de alumnos y el pragmatismo¹⁰¹ que solo las personas experimentadas y preparadas tienen. No obstante, y más desacertados, han sido algunas opiniones que basaban su crítica en la pérdida de partes de la información sin llegar a comprender que el trabajo base desde el que se partía era muy especializado y que debía ser adaptado a las necesidades de cada curso educativo y edad de los discentes.

En su vertiente positiva, se destacaban las opiniones de su validez como punto de partida en este tipo de labores, especialmente por la adaptación de los contenidos, su originalidad y las propuestas innovadoras que

¹⁰⁰ Respecto a esta problemática, véase también Zamora Varela y Mendoza Encinas, 2023, pp. 5-6.

¹⁰¹ Sobre la adaptación de contenidos y la personalización de actividades con la IA como apoyo, vid. Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, p. 62.

creaba en lo relativo a actividades de interacción y talleres. Se llega a interpretar la simplificación de los temas tradicionales provistos a la IA como una adaptación a edades y cursos, donde la sencillez y originalidad son empleables para favorecer la atracción de los alumnos, la interacción con el docente y fomentar el trabajo en equipo.

Como continuadora de esta pregunta, existía la de generar talleres didácticos para explicar el área de conocimiento de cada uno de los trabajos tradicionales, que replica prácticamente en igualdad lo visto anteriormente. Cuenta con mucha aceptación (89%), y como punto negativo se expone la siempre supervisión de un docente. A parte de ello, los beneficios que otorga la IA como herramienta de apoyo son ampliamente reconocidos y se evidencia que, con sus respuestas, ha sorprendido positivamente a varios de los alumnos participantes en este estudio. En definitiva, se reconoce su utilidad¹⁰², ofrece una amplia variedad de actividades con gran originalidad, presta atención a metodologías educativas, y distribuye adecuadamente tiempos, actividades y contenidos.

Finalmente, la última pregunta del cuestionario, con un cierto carácter malicioso y muy directa, vendría a suponerlo si la IA podría ser sustitutiva del docente. Claramente esta pregunta es cuestionable desde perspectivas morales¹⁰³, y de tal manera este sería uno de los pilares principales desde el cual se argumentaría la defensa de los alumnos que unánimemente se mostraron opuestos. Así, los razonamientos empleados son muy interesantes a la par que llamativos, y que más allá de la perspectiva moral se orientaban ante la inhumanidad¹⁰⁴ de la IA y su mera función comunicativa de datos.

Es más, en un acto comparativo aluden a que la máxima similitud que pueda tener con la Humanidad es el hecho de que es programada para parecerse y que sus bases de datos se basan directamente en las experiencias de las personas. En especial, las experiencias humanas y las

¹⁰² Véase también sobre su utilidad e incorporación a la docencia, Chávez Solís, et al. 2023, pp. 776-779.

¹⁰³ Al respecto, vid., sobre la dimensión ética de la IA en la enseñanza, Bellomo, 2023, p. 95.

¹⁰⁴ En relación con estas cuestiones y la dimensión filosófico-pedagógica, vid. Bellomo, 2023, pp. 93-94.

opiniones críticas solo corresponderían a los humanos y, por tanto, son los únicos que pueden transmitirlos. Con menor seguimiento, pero también muy aceptado, serían las dudas sobre la capacidad adaptativa y de improvisación de la IA.

5. CONCLUSIONES

Para terminar y a modo de conclusiones, las valoraciones numerales que los alumnos vertieron sobre el conjunto de la experiencia también son muy significativas. En primer lugar, sus sensaciones de trabajo fueron muy positivas y reconocieron haber entendido el manejo de la IA, sus limitaciones y sus ventajas. Y, en segundo lugar, valoraron el proceso de aprendizaje que conlleva la obtención de los conocimientos, la indagación y la experiencia que supone un trabajo tradicional, ya que de no haber existido este paso previo no podrían haber juzgado críticamente y con valor las respuestas de la IA.

En el momento de su evaluación general, los alumnos en líneas generales evalúan la experiencia de trabajo con la IA de manera muy positiva, otorgando notas generales que se sitúan entre 7 y 8 sobre 10. Este criterio bien puede ser entendido de forma objetiva, demostrando finalmente que, a pesar de los fallos y críticas, sí que hay una opinión balanceada a la hora de establecer una valoración de las ventajas. No obstante, el acto de mayor imparcialidad en la evaluación vendría de la mano de un alumno que otorgaría valores numéricos a cada una de las preguntas o ejercicios, extrayendo una media de todo el conjunto de 6,3.

Ya finalizando y a modo de curiosidad, hay que decir que, fruto de esa competitividad que llegó a originarse en el desarrollo del ejercicio, habría que mencionarse dos curiosos casos. Por un lado, el del estudiante que en su conjunto penalizó las labores de la IA, tanto en rúbrica como en opiniones propias y que, sin embargo, a la hora de evaluarla en su conjunto como si de su alumno se tratase, la puntualizó muy elevadamente. Estaríamos posiblemente ante un caso de subjetividad al emitir juicios, o al menos, de penalizaciones no justificadas.

Por otro lado, el segundo caso sería inverso, evaluar positivamente todo el cuestionario y rúbrica, y a la hora de emitir una calificación final, que esta fuera muy reducida. Posiblemente estemos ante unas situaciones ligeramente prejuiciosas, pero es normal, pues la irrupción de las IAs

en la docencia ha supuesto una importante y acelerada transformación de las dinámicas docentes¹⁰⁵, como ya lo supusieron entre otras la llegada de Internet, los ordenadores, las plataformas adaptativas¹⁰⁶ y los smartphones¹⁰⁷, que no estuvieron exentos de controversia¹⁰⁸. Y al igual que en estos casos, la clave del historiador, del docente y del investigador fueron una serie de características muy humanas: el pragmatismo el entendimiento y valoración crítica.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Assman, J. (2005): Egipto. Historia de su sentido. Madrid, Adaba.
- Bellomo, S. (2023). Inteligencia artificial en educación superior: una evaluación analítica. *Journal of Ethics in Higher Education*, 1, pp. 87–114.
- Bolaño-García, M. y Duarte-Acosta, N. (2024): Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Rev Colomb Cir.* 39, pp. 474-486.
- Chávez Solís, E. et al. (2023): Inteligencia artificial generativa para fortalecer la educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. 4 (3), pp. 767–784.
- Díaz Tito, L. P., Tito Cárdenas, J. V., García Curo, G., y Boy Barreto, A. M. (2021): Inteligencia artificial aplicada al sector educativo. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), pp. 1189-1200.
- García Peña, V. R., Mora Marcillo, A. B. y Ávila Ramírez, J. A. (2020): La inteligencia artificial en la educación. *Dominio de las Ciencias*, 6 (3), pp. 648-666.
- Grimal, E. (2023): Historia del Antiguo Egipto. Madrid, Akal.
- Martínez Lara, A. y Hernando Velasco A. (2015). Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE en Morimoto, Y., Pavón Lucero, M. V., Santamaria Martínez, R. La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Getafe, ASELE, pp. 1117-1124.

¹⁰⁵ Sobre la educación 4.0 vid. Zamora Varela y Mendoza Encinas 2023, p. 4; Díaz Tito, Tito Cárdenas, García Curo y Boy Barreto, 2021, pp.1195-1196. Véase sobre la previsible evolución de la docencia ante la llegada de la IA Urquilla Castaneda, 2022, pp. 131-132

¹⁰⁶ Vid., más ampliamente sobre estos recursos educativos Bellomo, 2023, pp. 103-105.

¹⁰⁷ En relación con la digitalización del mundo docente en los últimos años, véase Urquilla Castaneda, 2022, pp. 123-124.

¹⁰⁸ Véase más ampliamente sobre los desafíos que supone la llegada de la IA a ámbitos docentes de la enseñanza superior, Tapia Sosa, Reyes Palau, y Tapia Ortiz, 2023, pp. 31-33.

- Padró, J. (2019): Historia del Egipto faraónico. Madrid, Alianza.
- Pérez Largacha, A. y Errnandonea Rodriguez, A. (2016): Introducción el antiguo Egipto. Madrid, Akal.
- Shaw, I. (2010): Historia del Antiguo Egipto. Madrid, La Esfera de los Libros.
- Tapia Sosa, E., Reyes Palau, N. y Tapia Ortiz, L. (2023). Inteligencia artificial y nuevas formas de aprender en la Educación Superior. inBlue Editorial.
- Urquilla Castaneda, A. (2022): Un viaje hacia la inteligencia artificial en la educación. Realidad y reflexión, 56, pp. 121-136.
- Zamora Varela, Y. y Mendoza Encinas, M. C. (2023): La inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: Desafíos y oportunidades. Horizontes Pedagógicos, 25 (1), pp. 1-13.

VER PARA COMPRENDER: IA Y ESCRITURA COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL URBANISMO ANDALUSÍ

RAQUEL BUJALANCE SILVA

*Instituto Universitario de Investigación en Arqueología
y Patrimonio Histórico (INAPH), Universidad de Alicante*

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de transformación educativa impulsada por la digitalización, la educación superior se enfrenta al desafío de integrar tecnologías emergentes que permitan enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje sin perder de vista la formación crítica del estudiantado (Cisneros et ál., 2025; Cueva, Cueva y Amaya, 2025; Girón et ál., 2024). Las Humanidades —y en particular la Historia y la Arqueología— no solo no escapan a esta tendencia, sino que se benefician de las nuevas mediaciones tecnológicas, tanto en su ejercicio profesional como en la transmisión del conocimiento y el protagonismo del alumnado en su construcción.

La enseñanza del urbanismo andalusí presenta desafíos particulares: es un contenido marcadamente visual y espacial, que implica la lectura e interpretación de fuentes materiales, planimetrías, narrativas históricas y representaciones idealizadas. Para estudiantes en etapas iniciales, la dificultad de visualizar los espacios urbanos del pasado exige recursos didácticos que favorezcan tanto la comprensión como la interpretación crítica de estos elementos, integrando distintas perspectivas (económica, social, política...) a diferentes escalas (de micro a macro: vivienda, barrio, ciudad, Taifa de Denia; por ejemplo).

Este artículo presenta una experiencia docente diseñada para el ámbito universitario, en la que se integran herramientas de inteligencia artificial y ejercicios de escritura académica con el objetivo de fomentar una comprensión crítica y multidimensional del urbanismo andalusí.

A partir del análisis de imágenes generadas por IA, concretamente con ChatGPT —cuya procedencia no se revela al inicio— se propone al alumnado un ejercicio de observación crítica en el que deben determinar si dichas imágenes representan con fidelidad un espacio de una ciudad andalusí o si, por el contrario, presentan errores o anacronismos. Tras un debate colectivo sobre los aciertos y fallos detectados, se les plantea una tarea de escritura descriptiva orientada a corregir o mejorar la escena visualizada. Este texto se emplea posteriormente como *prompt* para generar una nueva imagen, lo que permite comparar los resultados y evaluar cómo la intervención escrita transforma la representación visual. Esta estrategia didáctica busca desarrollar la capacidad de análisis visual, el uso riguroso del lenguaje disciplinar y, especialmente, una actitud crítica frente a las imágenes como forma de construcción del conocimiento histórico.

La propuesta, organizada en torno a la secuencia "ver-describir-comparar-reflexionar", se inscribe en una pedagogía activa y situada, donde la IA funciona como mediación para estimular el juicio y la escritura argumentativa. En este sentido, el proyecto retoma y adapta principios propios de la alfabetización visual (Avgerinou, 2009; Ponsoda y Blanes; 2020), la didáctica de la escritura (Villaseñor, 2013) y la innovación educativa mediada por tecnologías emergentes, situándolos en el terreno concreto de la docencia universitaria en Historia.

1.1. MARCO TEÓRICO

Esta experiencia se sitúa en la intersección entre tres ejes conceptuales: la alfabetización visual como estrategia de acceso al conocimiento histórico, la expresión escrita como herramienta de interpretación, transmisión epistemológica y reflexión crítica, y la inteligencia artificial (IA) como mediadora pedagógica en entornos universitarios.

1.1.1. La didáctica visual en la enseñanza del pasado

La formación en Historia y Arqueología exige la capacidad de interpretar documentos visuales: imágenes, planos, mapas y representaciones artísticas. En el caso del urbanismo andalusí, esta alfabetización visual es clave, ya que muchas de las imágenes disponibles son idealizaciones o reconstrucciones parciales, producidas con intenciones diversas.

Los estudiantes, cuando se enfrentan por primera vez a este tipo de imágenes, suelen ofrecer descripciones superficiales o anecdóticas. Sin embargo, al plantear un ejercicio de escritura sin contexto explícito, se estimula una observación más detallada y un proceso activo de construcción de sentido, donde se ponen en juego tanto el bagaje disciplinar como la intuición interpretativa. En este proceso, la mirada se convierte en herramienta analítica: interroga lo visual desde un marco cultural, teórico y disciplinario.

1.1.2. El papel de la expresión escrita en la construcción y transmisión del conocimiento arqueológico

La escritura académica no es simplemente una vía de expresión, sino una herramienta cognitiva y epistemológica. En el análisis histórico y arqueológico del urbanismo —como el de las ciudades andalusíes— describir implica seleccionar y tipificar elementos en función de categorías conceptuales. Por ejemplo, dentro del ámbito público destacamos los espacios de carácter religioso, sociocultural y económico.

El ejercicio propuesto —ver una imagen, describirla de manera crítica sin contexto, mejorar la imagen a través de una descripción detallada, comparar el resultado y reflexionar sobre el proceso— obliga al alumnado a explicitar sus decisiones terminológicas y conceptuales. Así, la escritura se convierte en una instancia de análisis que construye conocimiento, no solo lo reproduce.

1.1.3. Inteligencia artificial como mediadora epistémica

El uso de IA en este proyecto responde a una lógica de provocación epistémica. Las imágenes generadas por inteligencia artificial se presentan al alumnado sin revelar su origen. Esta estrategia obliga a tomar

distancia crítica y a interpretar la imagen como producto cultural, no como evidencia objetiva.

Así, la IA funciona como mediadora pedagógica: obliga a reactivar el juicio, la comparación, la investigación contextual y la escritura reflexiva. Además, permite introducir en el aula debates urgentes sobre la confiabilidad de las fuentes y la necesidad de desarrollar una alfabetización digital crítica.

Estas competencias son especialmente relevantes en el marco de la educación superior, donde la formación intelectual debe ir de la mano de una actitud ética y reflexiva frente a las tecnologías contemporáneas.

2. OBJETIVOS

El proyecto docente descrito en este artículo parte de una preocupación central: cómo formar una mirada crítica y una escritura reflexiva en el ámbito universitario de la Historia y la Arqueología, específicamente en torno al urbanismo andalusí, utilizando herramientas de inteligencia artificial. Desde esta premisa, la propuesta no pretende únicamente transmitir contenidos, sino activar procesos de interpretación, cuestionamiento y construcción de conocimiento a partir de materiales visuales mediadamente generados.

La intervención educativa se diseñó con el objetivo general de fomentar en el estudiantado universitario una comprensión crítica del urbanismo andalusí mediante la integración de inteligencia artificial generativa y la escritura académica en un entorno de aprendizaje activo. Asimismo, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Estimular la capacidad de observación y análisis visual mediante el uso de imágenes generadas por IA, desarrollando una mirada crítica hacia las representaciones del pasado.
- Desarrollar habilidades de expresión escrita que permitan traducir con precisión el análisis visual en argumentación histórica fundamentada.

- Introducir la inteligencia artificial como mediación pedagógica que complejice la relación entre lo que se ve y lo que se dice, abriendo preguntas sobre la veracidad, la representación y la interpretación en la Historia.
- Fomentar la alfabetización digital crítica, preparando al alumnado para interactuar con tecnologías emergentes desde una perspectiva ética, epistémica y profesional.
- Crear un entorno de aprendizaje dialógico y horizontal, donde la construcción del conocimiento se base en la colaboración entre pares, la discusión guiada y la coautoría intelectual.

Estos objetivos se inscriben en una línea de trabajo que entiende el aula universitaria como un laboratorio de pensamiento crítico, donde el conocimiento se construye activamente a través de la interacción entre estudiantes, materiales visuales, tecnologías emergentes y discursos académicos. Desde esta perspectiva, la experiencia didáctica propuesta aspira a que el alumnado mejore las capacidades de analizar, escribir y debatir con criterio sobre el pasado, empleando la inteligencia artificial no como fin, sino como un medio para complejizar la mirada histórica y desarrollar la escritura académica.

3. METODOLOGÍA

La experiencia docente consiste en una intervención didáctica breve, pero intensiva, estructurada en torno al uso de imágenes generadas con inteligencia artificial y ejercicios de escritura descriptiva y analítica.

La metodología adoptada se basa en una lógica de aprendizaje activo, crítico y situado, que coloca al alumnado como agente interpretativo frente a materiales visuales no convencionales. El objetivo es incentivar el pensamiento histórico, lingüístico y epistemológico desde una propuesta en apariencia sencilla: describir una imagen urbana.

3.1. FASES DEL PROYECTO

Tras varias sesiones teóricas en las que el estudiantado haya afianzado los conceptos principales del tema en cuestión, en este caso la ciudad

andalusí, se realiza una sesión de tres horas en el que se desarrolla el proyecto. Este se estructura en tres fases consecutivas.

3.1.1. Fase 1: Presentación y observación inicial

En primer lugar, se proyectan tres imágenes de ciudades andalusíes generadas mediante inteligencia artificial (Fig. 1), sin informar al alumnado sobre su origen artificial.

Se les solicita una observación detallada, centrada en la descripción objetiva de los elementos visibles: calles, trazado urbano, arquitectura y uso del espacio. A continuación, se les plantea la cuestión de la fidelidad histórica de las imágenes al contexto representado: ¿qué elementos están incorrectamente representados?, ¿existen anacronismos?, ¿qué aspectos pueden considerarse históricamente verosímiles?

FIGURA 1. *Tres representaciones hipotéticas de entornos urbanos andalusíes generadas con IA como punto de partida para el análisis crítico en el aula*



Fuente: Imágenes elaboradas con Gamma y editadas con ChatGPT.

3.1.2. Fase 2: Escritura descriptiva individual

A continuación, se solicita al alumnado la redacción de un texto con una consigna precisa: mejorar las representaciones visuales de las ciudades andalusíes mediante una descripción detallada, rigurosa y bien

argumentada. Esta fase tiene como objetivo evaluar el uso del lenguaje disciplinar, el grado de comprensión y apropiación de los conceptos trabajados en clase, así como la capacidad de observación crítica de los elementos visuales.

3.1.3. Fase 3: Comparación y análisis colectivo

Una vez recogidos los textos, se informa al alumnado de que las imágenes iniciales fueron generadas mediante inteligencia artificial. A continuación, se seleccionan algunas de las descripciones elaboradas por el propio estudiantado para utilizarlas como *prompts* en la creación de nuevas representaciones visuales. Esto permite comparar los resultados y abrir un debate guiado sobre la fidelidad de las distintas imágenes, los errores detectados y las mejoras introducidas. El ejercicio pone de relieve la importancia del lenguaje preciso y riguroso como instrumento fundamental de expresión y análisis en disciplinas como la Arqueología y la Historia.

3.2. HERRAMIENTAS UTILIZADAS

La práctica se fundamenta en el uso de ChatGPT para la creación de imágenes urbanas verosímiles, inspiradas en patrones estéticos andalusíes y en el entorno del aula física. Como señala A. Girón et ál. (2024: 376-377), esta herramienta se encuentra entre las más presentes en el ámbito educativo y es, además, una de las más utilizadas por el estudiantado.

3.3. CRITERIOS PEDAGÓGICOS

La intervención se diseñó atendiendo a los siguientes principios:

- Inducción crítica: se parte de la experiencia perceptiva para llegar a una reflexión cognitiva sobre los límites del conocimiento histórico.
- Alfabetización visual: se entrenan competencias para la lectura crítica de lo visual en contextos arqueológicos.
- Articulación lenguaje-imagen: se fomenta el dominio del lenguaje técnico y su uso como mediación entre lo que se observa y lo que se piensa.

- Aprendizaje reflexivo: la actividad finaliza con un análisis crítico colectivo que es guiado por el docente.

Esta metodología permite trabajar transversalmente la comprensión visual, la precisión terminológica y la conciencia crítica en el marco de una enseñanza universitaria situada, activa y sensible al uso de tecnologías emergentes.

4. RESULTADOS ESPERADOS

La intervención propuesta aspira a generar una serie de impactos concretos en el proceso de aprendizaje del alumnado, tanto a nivel cognitivo como actitudinal. A través de la secuencia didáctica planteada —basada en la observación crítica, la escritura académica y el análisis visual mediado por inteligencia artificial— se prevén cinco resultados clave.

4.1. DESARROLLO DE UNA MIRADA CRÍTICA ANTE LAS IMÁGENES DEL PASADO

Se espera que el alumnado adquiera una mayor conciencia de la mediación que implica toda representación visual, especialmente cuando estas imágenes se presentan con pretensiones de verosimilitud histórica.

4.2. MEJORA EN LAS COMPETENCIAS DE OBSERVACIÓN Y DESCRIPCIÓN ACADÉMICA

El ejercicio de escritura promueve una atención detallada al lenguaje técnico y al uso preciso de términos para describir paisajes urbanos. Se prevé una mejora en la capacidad del alumnado para traducir lo visual en lo verbal con claridad, rigor y terminología disciplinar adecuada, especialmente en campos como la arqueología o la historia del urbanismo.

4.3. FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO Y METACOGNITIVO

A través del debate colectivo se fomenta en el estudiantado la capacidad de reconocer sus propios prejuicios interpretativos, así como la habilidad de revisar y reformular sus ideas a la luz de nueva información. Este proceso es clave para el desarrollo del pensamiento histórico y la argumentación académica.

4.4. SENSIBILIZACIÓN SOBRE EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LAS HUMANIDADES

La actividad contribuye a situar el uso de herramientas de IA dentro de un marco formativo crítico, más allá del uso instrumental o acrítico de estas tecnologías. Se espera que el alumnado reconozca tanto el potencial como las limitaciones de la IA como recurso pedagógico y como agente productor de contenidos culturales.

4.5. MEJORA DEL COMPROMISO CON EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Se espera que el carácter innovador de la propuesta tienda a generar mayor implicación por parte del alumnado. Se prevé un aumento en la participación activa, la curiosidad investigadora y la disposición al trabajo escrito reflexivo.

5. DISCUSIÓN

La propuesta analizada permite reflexionar sobre el potencial formativo del uso de inteligencia artificial en el aula universitaria, siempre que se articule desde una pedagogía crítica y orientada a la construcción activa del conocimiento. En este sentido, el uso de imágenes generadas por IA como punto de partida para ejercicios de escritura académica no solo introduce una innovación tecnológica, sino que transforma la dinámica de aprendizaje al colocar el foco en la observación, la interpretación y la autorreflexión.

Uno de los principales puntos de la propuesta es la activación del pensamiento crítico ante lo visual. La generación de imágenes por la Inteligencia Artificial, el empleo de las descripciones argumentadas del estudiantado como *prompt* y su posterior “revelación” actúa como detonante para una toma de conciencia sobre el poder epistémico de las imágenes y los discursos que las sostienen.

Asimismo, la actividad promueve una conexión directa formativa entre lo que se ve y lo que se dice, entre la imagen observada y el texto que intenta describirla. Esta tensión obliga al estudiantado a asumir una actitud activa, a nombrar con precisión, a recurrir a conocimientos previos y a justificar sus interpretaciones. En este proceso, la escritura deja de

ser un simple ejercicio de redacción para convertirse en una herramienta de construcción de sentido, alineándose con enfoques actuales de alfabetización académica y escritura epistémica en las humanidades.

Desde el punto de vista metodológico, la experiencia confirma el valor de propuestas basadas en el descubrimiento y la revisión reiterativa. La estructura en tres fases (análisis inicial, descripción mejorada y comparación y debate colectivo) permite al estudiantado reconocer sus propios prejuicios interpretativos y ensayar una escritura más consciente, informada y crítica.

Por otro lado, esta propuesta demuestra que es posible integrar tecnologías emergentes como la IA sin que ello implique una dependencia tecnocrática o un debilitamiento del pensamiento autónomo. Muy al contrario, el uso crítico de la IA como mediación epistémica refuerza la agencia del estudiante y le permite explorar nuevas formas de relacionarse con los saberes disciplinares. En este caso, la IA no sustituye al profesor ni al contenido, sino que amplía el campo de juego, desafía certezas y dinamiza los procesos de aprendizaje.

No obstante, también se han identificado limitaciones importantes que deben ser consideradas para futuras implementaciones. En primer lugar, la necesidad de alfabetización digital y visual previa: no todo el alumnado cuenta con las mismas competencias para interpretar imágenes complejas o manejar herramientas tecnológicas. En segundo lugar, el rol del profesorado resulta clave para guiar el proceso, plantear las preguntas adecuadas y facilitar la transición desde una lectura inicial a una comprensión crítica. Sin este acompañamiento, la actividad corre el riesgo de convertirse en una experiencia meramente anecdótica o lúdica, sin alcanzar su verdadero potencial formativo.

Finalmente, el carácter experimental de esta propuesta invita a seguir explorando las posibilidades de una docencia universitaria que combine la creatividad, la tecnología y el rigor académico.

6. CONCLUSIONES

La experiencia aquí analizada demuestra que es posible renovar las prácticas docentes en la educación superior mediante la integración crítica y creativa de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial. En el caso concreto del urbanismo andalusí, la combinación de imágenes generadas por IA y ejercicios de escritura académica ha permitido construir un espacio de aprendizaje más dinámico, reflexivo y situado.

La propuesta apuesta por una pedagogía que sitúa al alumnado en el centro del proceso formativo, fomentando su capacidad para observar, interpretar y escribir con autonomía y criterio. El empleo de la IA no se concibe como sustituto del conocimiento histórico, sino como detonante para su problematización, invitando a cuestionar las fuentes consultadas, en este caso las gráficas, y a construir nuevas formas de representación discursiva.

La secuencia metodológica planteada —basada en la observación, la descripción, la comparativa y el debate— ha demostrado ser eficaz para activar competencias transversales clave como el pensamiento crítico, la precisión terminológica, la capacidad argumentativa y la conciencia sobre los procesos de construcción del conocimiento.

Al mismo tiempo, esta experiencia recuerda la importancia del acompañamiento docente, del diseño estructurado de las actividades y de la alfabetización digital en el éxito de este tipo de propuestas. La tecnología, por sí sola, no garantiza la innovación pedagógica: es su integración consciente y contextualizada la que abre posibilidades formativas transformadoras.

En definitiva, esta práctica sugiere que “ver para comprender” no es un proceso inmediato ni neutral. Al contrario, exige detenerse, observar con atención, nombrar, comparar y, sobre todo, escribir. En este contexto, la inteligencia artificial se convierte en un espejo que no refleja el pasado tal como fue, sino que nos interpela, obligándonos a cuestionar cómo y por qué construimos determinadas imágenes del pasado, y qué papel desempeñan los profesionales e investigadores en ese proceso. Ahí reside su verdadero potencial educativo: en contribuir a

formar arqueólogas y arqueólogos críticos, capaces de interrogar las fuentes y reflexionar tanto sobre los modos de divulgación como sobre la calidad de los contenidos generados y transmitidos.

7. REFERENCIAS

- Avgerinou, M.D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the «Bain d’Images» Era. *TechTrends*, 53, 28-34. DOI: 10.1007/s11528-009-0264-z.
- Cisneros, N. B., Valladares, M^a. G., Venegas, O. y Chala, F. J. (2025). Uso de inteligencia artificial en la gestión académica y administrativa para el fortalecimiento institucional en la educación superior: evolución e innovación digital. *Revista Social Fronteriza*, 5 (2). DOI: 0.59814/resofro.2025.5(2)691.
- Cueva, D. A., Cueva, A. A. y Amaya, C. A. (2025). Educación superior y digitalización: retos y oportunidades en la transformación del aprendizaje universitario. *Revista Social Fronteriza*, 5 (2). DOI: 10.59814/resofro.2025.5(2)e674.
- Girón, A., Valero, M^a., D’Antonio, S. y Martín, A. (2024). El rol ChatGPT en la Educación Universitaria: desafíos y oportunidades. *Revolucionando la docencia universitaria: Innovación educativa en la era de la IA y la gamificación* (pp. 376-392). Dykinson.
- Ponsoda, S. y Blanes, R. (2020). La fotografía como fuente histórica en el aula. Análisis de una metodología para la enseñanza de la Historia en la Educación Superior. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 39, 17-30. Universidad de Valencia. DOI: 10.7203/DCES.39.16078.
- Villaseñor, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 66, 91-101. Universidad Autónoma Metropolitana.

ESPACIOS COMPARTIDOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: LA ARQUEOLOGÍA MEDIEVAL COMO LABORATORIO DE INNOVACIÓN CON NOTEBOOKLM

RAQUEL BUJALANCE SILVA

*Instituto Universitario de Investigación en Arqueología
y Patrimonio Histórico (INAPH), Universidad de Alicante*

1. INTRODUCCIÓN

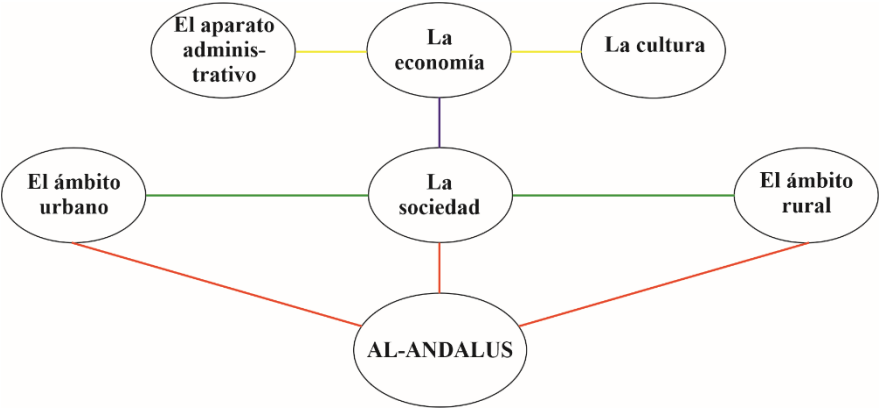
En el contexto contemporáneo de transformación digital, la docencia universitaria se enfrenta al reto de integrar nuevas tecnologías que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ecem, 2025). Además, debe fomentar el pensamiento crítico, la autonomía del estudiantado y la construcción colectiva del conocimiento. Esta necesidad se vuelve especialmente apremiante en disciplinas de carácter interdisciplinar y con una fuerte base empírica, como es el caso de la Arqueología Medieval. El estudio de este campo exige no solo el dominio de una amplia gama de fuentes materiales y documentales, sino también la capacidad de interpretar contextos históricos complejos e interconectados, en los que, a menudo, intervienen numerosos factores a distintas escalas.

En este escenario, las herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) emergen como aliadas potentes para repensar los marcos pedagógicos tradicionales (Pablo-Martí y Mir, 2024, 1). Una de estas herramientas es NotebookLM, la cual puede contemplarse como un espacio colaborativo donde estudiantes y docentes pueden organizar, analizar e interrelacionar materiales académicos diversos. Esta característica la convierte en una plataforma idónea para su implementación en entornos de aprendizaje donde deben tenerse en cuenta fuentes de distinta índole para la elaboración del corpus de estudio de un contexto, como por ejemplo la ciudad andalusí o el poblamiento rural en época visigoda.

Este trabajo se centra en una propuesta de experiencia de innovación docente diseñada para ser desarrollada en el marco de la enseñanza de la Arqueología Medieval, en la que se propone NotebookLM como eje articulador de un proyecto basado en *nodos de conocimiento*. Con esta expresión nos referimos a unidades temáticas o conceptuales que, al ser interrelacionadas, permiten construir redes semánticas complejas. Por ejemplo, la ciudad andalusí, la sociedad en al-Andalus (en sus dimensiones administrativa, económica y cultural) y el poblamiento rural andalusí pueden constituir distintos nodos que, al entrelazarse, facilitan una comprensión más integrada de al-Andalus como realidad histórica.

Cada nodo de conocimiento puede estar compuesto por textos, imágenes, datos arqueológicos, interpretaciones teóricas u otros materiales relevantes, y se articula en relación con otros nodos para abordar un contexto histórico desde una perspectiva multiescalar (Fig. 1).

FIGURA 1. Representación esquemática de los nodos temáticos interconectados que constituirían el contenido epistemológico de al-Andalus para la asignatura de Arqueología Medieval. En la parte superior se ejemplifican los distintos temas que integran el nodo "La sociedad". Los nodos correspondientes al ámbito urbano y al ámbito rural también estarían compuestos por diversos temas. Este nivel intermedio representa los tres nodos de conocimiento principales, cuya interconexión facilitaría una comprensión más integrada de al-Andalus.



Fuente: Elaboración propia

A través de esta propuesta se busca fomentar en el estudiantado una comprensión transversal de los procesos históricos, promover el trabajo colaborativo y repensar el aula como un espacio compartido entre la

base de conocimiento y la inquietud y las capacidades del estudiantado con las nuevas herramientas tecnológicas.

1.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La incorporación de tecnologías digitales en la educación superior ha transformado progresivamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, abriendo paso a nuevas formas de producción, organización y transferencia del conocimiento. En este contexto, la noción de *espacios compartidos* resulta especialmente útil para desarrollar la interacción entre el alumnado y el profesorado y las herramientas proporcionadas por la inteligencia artificial (IA), lo que permite redefinir los entornos académicos, sin necesidad de alterar los fundamentos teóricos que los sustentan.

El concepto de espacio compartido hace referencia a un entorno virtual en el que convergen inteligencias humanas con la inteligencia artificial. Esta última como medio de aprendizaje, además de como herramienta. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de la pedagogía crítica y el aprendizaje colaborativo, en los que el conocimiento no se transmite de manera vertical ni jerárquica, sino que se construye colectivamente a través del diálogo, la reflexión crítica y la interrelación de saberes. La integración de herramientas de IA en las prácticas educativas, en particular a través de metodologías colaborativas, se está consolidando como un recurso con un fuerte potencial formativo (Giovanny-Hidalgo, Llanos-Mosquera y Bucheli-Guerrero, 2021; Tramallino, 2025).

En consecuencia, esta propuesta responde a una necesidad más amplia: la de conciliar la enseñanza universitaria con las condiciones epistemológicas de la era digital en la que el conocimiento se organiza en redes abiertas, dinámicas y heterogéneas. La Arqueología Medieval, al requerir la articulación de fuentes materiales, textuales y territoriales, se presenta como un campo privilegiado para experimentar con enfoques pedagógicos basados en la construcción distribuida y relacional del conocimiento.

Así, la fundamentación teórica de esta propuesta no se limita al aprovechamiento técnico de una plataforma de IA, sino que se inscribe en una concepción pedagógica que entiende el aprendizaje como un proceso compartido, situado e interconectado. Es en este marco donde

cobra sentido la integración de la inteligencia artificial como herramienta operativa y, al mismo tiempo, como medio para fomentar nuevas formas de pensamiento crítico y producción epistemológica.

2. OBJETIVOS

A partir del marco teórico que reconoce el aula universitaria como un espacio compartido en el que convergen inteligencias humanas y la inteligencia, esta propuesta docente se concibe como un laboratorio de innovación pedagógica en el ámbito de la Arqueología Medieval. El uso de plataformas como NotebookLM permite experimentar nuevas formas de construcción de conocimiento, orientadas al trabajo por nodos interrelacionados, en consonancia con los retos analíticos, interpretativos y metodológicos propios de la disciplina.

El objetivo general es repensar las prácticas educativas en Arqueología Medieval mediante la incorporación de inteligencia artificial generativa, concretamente NotebookLM, como eje articulador de un entorno de aprendizaje participativo, tecnológicamente mediado y orientado al desarrollo de competencias críticas.

Este entorno no busca únicamente la eficiencia informativa, sino sobre todo la generación de conexiones significativas entre fuentes y conceptos que favorezcan el pensamiento histórico complejo y crítico. Desde esta perspectiva, se plantean los objetivos específicos, los cuales responden tanto a los desafíos epistemológicos de la disciplina como a las oportunidades abiertas por el uso didáctico de herramientas de IA.

El primero es fomentar el razonamiento crítico a través del análisis interpretativo de fuentes arqueológicas y documentales complejas. El segundo consiste en desarrollar competencias analíticas vinculadas al estudio del contexto medieval. Un tercer objetivo tiene que ver con mejorar la organización y gestión de información compleja, utilizando herramientas digitales que permitan visualizar conexiones temáticas, continuidades y rupturas dentro del registro arqueológico. También se plantea potenciar la autonomía investigadora, incentivando la búsqueda, selección crítica y sistematización de fuentes mediante bases de datos y recursos digitales, y promoviendo la capacidad de formular

preguntas historiográficas relevantes desde un enfoque empírico. Finalmente se persigue promover la construcción colectiva del conocimiento, mediante prácticas de escritura colaborativa, revisión entre pares y diálogo constante entre estudiantes y docentes.

Estos objetivos no solo responden a las necesidades formativas de una disciplina interdisciplinar, sino que también exploran el potencial de las herramientas de inteligencia artificial para ampliar los márgenes del aprendizaje en humanidades, como se comienza a proponer (Huffman y Hutson, 2024).

3. METODOLOGÍA

La implementación de esta propuesta docente se articula en torno a una metodología activa, colaborativa y centrada en el alumnado, que utiliza la plataforma NotebookLM como espacio de trabajo compartido, repositorio documental e interfaz para la reflexión crítica. La experiencia se ha diseñado para ser desarrollada en el marco de la asignatura de Arqueología Medieval del Grado de Historia, y se estructura en torno a cuatro pilares metodológicos fundamentales: el trabajo colaborativo como eje pedagógico, la organización del conocimiento en nodos temáticos, la clase invertida (flipped classroom) en un aula expandida, y la evaluación formativa mediante revisión entre pares.

3.1. TRABAJO COLABORATIVO COMO EJE PEDAGÓGICO

El trabajo colaborativo constituye el núcleo metodológico de la propuesta. Desde el inicio del curso, el alumnado se organiza en grupos y se responsabilizan de investigar y representar contextos específicos de la Arqueología Medieval. Esta estructura horizontal fomenta la corresponsabilidad, la coautoría y el diálogo académico, promoviendo la negociación de significados y la toma de decisiones compartida.

La colaboración se manifiesta tanto dentro de los grupos de trabajo como entre ellos, ya que la construcción de nodos de conocimiento interrelacionados requiere integrar y comprender los contextos generados por otros equipos.

En este contexto colaborativo e interconectado, NotebookLM no se limita a ser un repositorio o una herramienta de análisis, sino un entorno común de mediación, escritura y reflexión colectiva, donde el estudiante puede documentar su investigación, establecer vínculos entre contenidos y construir una red de conocimiento conectada y dinámica.

3.2. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN NODOS TEMÁTICOS

La organización metodológica se basa en los nodos de conocimiento. A cada grupo de estudiantes se le asigna un contexto específico —por ejemplo, "Entorno urbano en Al-Andalus"—, con el objetivo de desarrollar un análisis histórico-arqueológico completo. Cada nodo debe incluir un texto explicativo con información histórica contextualizada; referencias primarias y secundarias (documentos históricos, bibliografía especializada, evidencias arqueológicas); materiales de estudio complementarios (resúmenes, mapas conceptuales, pódcast o vídeos elaborados por el grupo); y conexiones activas con otros nodos que permiten establecer relaciones cronológicas, espaciales y temáticas dentro de un mismo periodo y entre los distintos periodos cronológicos.

Esta estructura, inspirada en modelos de aprendizaje en red, se ve potenciada por las capacidades de análisis semántico, interconexión textual y generación de materiales que ofrece NotebookLM.

Consideramos NotebookLM la herramienta más adecuada para esta práctica debido a la amplitud de opciones que presenta para trabajar los documentos subidos y organizados en su matriz. Con él se pueden generar resúmenes concisos, mapas conceptuales, guías de estudios o pódcast (Pablo-Martí y Mir, 2024, 1-2); enfocando además el contenido desde distintas perspectivas, lo que permite al alumnado experimentar y abordar el tema o el nodo temático teniendo en cuenta distintos criterios, abriendo numerosas posibilidades que se traducen en tomas de decisiones que, de manera consciente o inconsciente, están justificando.

De hecho, NotebookLM lidera la generación de este tipo de contenidos que, en el ámbito de la docencia, permite abordar los temas con un estilo natural (Huffman y Hutson, 2024).

Finalmente, NotebookLM, además de servir como herramienta, se emplea en esta propuesta didáctica como medio o entorno central de trabajo para organizar todos estos elementos, facilitar la lectura transversal de documentos y fomentar la identificación de vínculos entre diferentes contextos.

3.3. FLIPPED CLASSROOM O AULA INVERTIDA

Se adopta el enfoque de aula invertida. Consideramos adecuado aplicar la metodología *flipped classroom* puesto que se basa en favorecer el aprendizaje en entornos colaborativos, invirtiendo el entorno donde se realizan las actividades: crear, evaluar, analizar y aplicar tiene cabida en el aula y comprender y memorizar en casa (Hernández-Silva y Tecpan, 2017). En el contexto de los modelos de aprendizaje activo, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) adquiere una relevancia creciente (Hernández-Silva y Tecpan, 2017; Sola et ál.; 2019) Esta tendencia resulta plenamente coherente con la propuesta aquí presentada. Concretamente se opta por desplazar el proceso de adquisición de información fuera del aula, reservando los encuentros presenciales para la discusión, la síntesis y la toma de decisiones colectiva y la presentación de nodos de conocimiento elaborados en grupo. En este esquema, NotebookLM funciona como entorno virtual de lectura previa y de elaboración y desarrollo de contenidos.

Esta lógica de *aula expandida* permite aprovechar el tiempo presencial para resolver dudas, fortalecer el pensamiento crítico y fomentar la construcción colectiva del conocimiento.

3.4. EVALUACIÓN ENTRE PARES Y RETROALIMENTACIÓN CONTINUA

La evaluación se plantea como un proceso formativo, continuo y participativo. Se promueve la evaluación entre iguales, donde cada grupo debe revisar y comentar los nodos desarrollados por otros equipos. Esta práctica favorece la capacidad crítica del alumnado y refuerza el aprendizaje colaborativo. Dicho sistema se complementa con una retroalimentación docente constante, a través de comentarios específicos que orientan al alumnado en la mejora progresiva de sus producciones.

4. RESULTADOS PREVISTOS

La propuesta metodológica oresentada permite valorar una serie de resultados pedagógicos esperados, tanto en términos de desarrollo de competencias como en la actitud del alumnado frente al proceso de aprendizaje. La estructura basada en nodos de conocimiento, el trabajo colaborativo y el uso activo de NotebookLM como espacio de organización, análisis e interpretación de materiales complejos puede favorecer a una mejora significativa en la comprensión transversal, la autonomía y la implicación del estudiantado.

4.1. MEJORA EN LA COMPRENSIÓN TRANSVERSAL

Se prevé como uno de los logros más significativos el desarrollo de una visión transversal del conocimiento arqueológico. El alumnado no solo profundiza en el contexto temático asignado a su grupo, sino que, a través de los vínculos entre los distintos nodos, logrará establecer relaciones entre distintos periodos, espacios y formas de ocupación. Esto se traduce en una mayor capacidad para identificar modificaciones y adaptaciones históricas, así como para reconocer similitudes y diferencias en la materialidad arqueológica entre los distintos contextos espaciales y cronológicos.

4.2. IMPLICACIÓN ACTIVA Y AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

El proyecto está diseñado con el fin de promover una participación activa del alumnado, que asume un papel protagonista en la construcción del conocimiento. El hecho de tener que producir contenidos, justificar interpretaciones con base documental y articular sus ideas con las de otros grupos fomenta una mayor implicación con la materia. Al mismo tiempo, se persigue el fortalecimiento de la autonomía investigadora en la búsqueda, selección y uso de fuentes, así como en la organización del trabajo grupal. La posibilidad de trabajar en un entorno digital como NotebookLM, con acceso constante a los materiales y la posibilidad de editar de forma colaborativa, refuerza esta actitud crítica, responsable e independiente frente al proceso de aprendizaje.

4.3. APRECIACIÓN DEL TRABAJO COLABORATIVO Y DE LA ESCRITURA COMPARTIDA

Este tipo de proyectos tiende a que el alumnado valore especialmente su dimensión colaborativa. A través de la elaboración conjunta de nodos, la interacción con otros equipos y la revisión entre pares, desarrollan habilidades interpersonales clave: negociación de ideas, gestión de tareas, argumentación crítica y respeto por el trabajo ajeno.

De igual forma, se anticipa una recepción positiva por parte del estudiantado, que valora especialmente el carácter innovador de la construcción colectiva del conocimiento arqueológico en un entorno digital. Esta dinámica transforma la tradicional entrega individual de trabajos en una experiencia participativa, interdependiente y enriquecedora, que refuerza la percepción del aula como una comunidad de práctica orientada a la colaboración y al aprendizaje compartido.

4.4. VALORACIÓN POSITIVA DE LA HERRAMIENTA NOTEBOOKLM

Al hilo de lo que venimos diciendo, contamos con que la mayoría del alumnado considere que NotebookLM aporta un valor añadido al proceso de aprendizaje. En este sentido, se debe subrayar su versatilidad para integrar texto, referencias y materiales visuales; su interfaz intuitiva para organizar y consultar información compleja; y su potencial para visualizar relaciones temáticas entre contenidos.

Desde esta perspectiva, resulta especialmente relevante que el alumnado descubra herramientas como NotebookLM en un entorno pedagógico guiado por el profesorado. La enseñanza explícita de su uso, su potencial y sus límites permite a los estudiantes desarrollar un criterio crítico y profesional sobre su aplicación, transfiriendo estas competencias a contextos académicos o laborales futuros.

En conjunto, estos resultados previstos evidencian que el uso pedagógico de NotebookLM y la implementación de una metodología colaborativa basada en nodos de conocimiento pueden generar un entorno de aprendizaje significativo y adaptado a las exigencias cognitivas de disciplinas como la Arqueología Medieval.

5. DISCUSIÓN

La experiencia descrita evidencia que la integración de herramientas de inteligencia artificial como NotebookLM en el ámbito universitario es pedagógicamente enriquecedora, siempre que se articule sobre una base metodológica sólida y un enfoque crítico y ético del uso tecnológico.

La propuesta metodológica basada en nodos de conocimiento y estructurada sobre el trabajo colaborativo permite abordar la Arqueología Medieval como una red de significados relacional, contextualizada y dinámica, construida de manera colectiva.

Uno de los aspectos más destacados de esta propuesta es la emergencia de una comunidad de práctica académica, en la que el estudiantado asume un rol activo. NotebookLM facilita esta lógica de coautoría al proporcionar un entorno digital donde la escritura es compartida, la organización de la información es colaborativa y las conexiones entre contenidos se descubren y profundizan de manera colectiva.

No obstante, la propuesta plantea limitaciones y desafíos que deben ser considerados críticamente. El uso efectivo de la herramienta requiere un acompañamiento docente intensivo. Asimismo, es indispensable asegurar un mínimo de alfabetización digital en el alumnado, que les permita interactuar de manera competente con entornos tecnológicos complejos. Otro aspecto que considerar es la gestión del tiempo. La planificación de una experiencia de estas características exige una distribución adecuada de las fases del proyecto. Sin una estructura clara el trabajo colaborativo puede derivar en cargas de trabajo desiguales.

Finalmente, esta propuesta plantea una cuestión clave para la educación superior actual: cómo diseñar entornos de aprendizaje donde las tecnologías emergentes potencien la docencia. La respuesta no reside en una fórmula única, aunque es imprescindible un acompañamiento reflexivo y una revisión crítica permanente. No obstante, se debe tener presente ciertas connotaciones negativas que pueden derivar del uso indebido de la herramienta, como la pérdida de la capacidad de retentiva en el alumnado o el aumento de desigualdades entre el estudiantado en relación

con la accesibilidad individual que pueda tener a estas nuevas herramientas (Pablo-Martí y Mir, 2024, 2).

En este marco, la propuesta aquí analizada representa un modelo replicable y adaptable para otras disciplinas que trabajan con información compleja y necesitan integrar múltiples fuentes y enfoques. El aula se convierte así en un laboratorio de innovación, donde el conocimiento se construye en común, y donde la tecnología asume un papel relevante como medio metodológico y colaborativo.

6. CONCLUSIONES

La propuesta presentada pone de manifiesto que es posible pensar la docencia universitaria desde enfoques que integren activamente la colaboración, la tecnología y la interpretación crítica. En el caso concreto de la enseñanza de la Arqueología Medieval, NotebookLM permite consolidar un entorno de aprendizaje más dinámico, transversal y orientado a la construcción colectiva del conocimiento.

La combinación entre nodos de conocimiento, trabajo colaborativo, aula invertida en aula expandida y evaluación formativa favorece que el alumnado asuma un rol activo, autónomo y reflexivo. Esta metodología impulsa el desarrollo de competencias clave como la autonomía investigadora, la capacidad de análisis a distintas escalas y la articulación crítica de fuentes materiales y documentales heterogéneas. Además, la dimensión horizontal y compartida del trabajo contribuye a transfirmar el aula en un espacio de experimentación, creación y diálogo interdisciplinar.

Ahora bien, los desafíos identificados —como la alfabetización digital del estudiantado o una planificación metodológica estructurada— subrayan que el éxito de este tipo de propuestas no depende exclusivamente de la herramienta empleada, sino de su integración consciente y crítica dentro de un diseño pedagógico sólido y éticamente informado.

En definitiva, una docencia universitaria actualizada no implica únicamente la incorporación de tecnologías emergentes. Supone, ante todo, una redefinición continua de las relaciones entre docentes, alumnado y los

medios con los que ambos interactúan. NotebookLM se presenta como algo más que una herramienta: constituye un entorno compartido de construcción epistemológica y una plataforma de mediación pedagógica alineada con la coyuntura actual, en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben integrarse de forma crítica y reflexiva en la era digital.

7. REFERENCIAS

- Hernández-Silva, C. y Flores, S. T. (2017). Flipped classroom mediated by the use of virtual platforms: a case study of pre-service teacher education in physics. *Estudios Pedagógicos*, 43 (3), 193-204.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>.
- Huffman, P. y Hutson, J. (2024). Enhancing History Education with Google NotebookLM: Case Study of Mary Easton Sibley's Diary for Multimedia Content and Podcast Creation. *Faculty Scholarship*, 683. Lindenwood University.
- Giovanny-Hidalgo, C.G. Llanos-Mosquera, J.M. y Bucheli-Guerrero, V.A. (2021). Una revisión sistemática sobre aula invertida y aprendizaje colaborativo apoyados en inteligencia artificial para el aprendizaje de programación. *Tecnura*, 25(69).
<https://doi.org/10.14483/22487638.16934>.
- Pablo-Martí, F. y Mir, C. (2024). Los nuevos asistentes docentes y el papel de los profesores universitarios. *PerspectivasSCCS*, 2407. 10.13140/RG.2.2.22373.82405.
- Sola, T., Aznar, I., Romero, J. M^a., Rodríguez-García, A. M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (1), 25-38.
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002>.
- Tramallino, C. (2025). La interacción entre docentes y estudiantes de posgrado: espacios de aprendizaje colaborativo y prácticas de uso de herramientas generativas de IA enfocadas en la escritura académica. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 36 (74). <https://doi.org/10.33255/3674/2106>.

“ITER ROMAM”: HISTORIA Y MORFOLOGÍA EN LAS VÍAS QUE CONDUCEN A ROMA

EMILIA SÁNCHEZ SOLER
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo está en constante evolución, desafiando a los docentes en el diseño de una metodología innovadora que esté a la altura de las exigencias actuales de las nuevas tecnologías y del buen uso de la llamada inteligencia artificial. Por este motivo, la investigación en el ámbito educativo apuesta actualmente por la innovación como un elemento clave para la motivación y el compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este contexto es crucial implementar nuevas estrategias didácticas, que no solo aumenten el interés y la participación del alumnado, sino que también faciliten su aprendizaje en un entorno en constante cambio.

Así pues, la comunidad educativa debe comprometerse en diseñar nuevas técnicas de enseñanza – aprendizaje basadas en la innovación, buscando renovar y mejorar las prácticas pedagógicas en el aula en el actual ecosistema educativo dinámico y en constante evolución.

Este tipo de enseñanza supone un atractivo reto para los profesores de las lenguas clásicas, ya que, en algunos casos, el estudio de estas lenguas supone un obstáculo difícil de sortear para los alumnos, tanto en la Enseñanza Secundaria y Bachillerato como para aquellos que deben estudiar la lengua latina por primera vez en el primer curso del Grado de Lengua y Literatura Española. Por ello, teniendo en cuenta esta realidad, se ha comenzado a diseñar este proyecto llamado *Iter Romam: Historia y morfología en las vías que conducen a Roma*, destinado a los alumnos que cursan Latín I en el Bachillerato de Humanidades, en el que la enseñanza de la lengua latina y de la historia de Roma, contenidos que suelen explicarse a través de una metodología exclusivamente tradicional, se realiza a través de una combinación de la enseñanza tradicional con una metodología dinámica e innovadora en la que el alumno aprenderá y practicará la lengua latina a través del recorrido de las antiguas vías romanas desde su ciudad, Murcia, hasta llegar a Roma.

La inclusión de herramientas tecnológicas en el rediseño de las actividades curriculares se circunscribe también al manejo pedagógico de ellas. De este modo, el uso de las tecnologías se vuelve un medio en el proceso pedagógico.

1.1. CONCEPTO DE METODOLOGÍA INNOVADORA

Una metodología innovadora se refiere a un enfoque de aprendizaje o enseñanza que se aparta de las prácticas tradicionales, buscando nuevas formas de fomentar el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes.

Este tipo de metodologías de enseñanza y aprendizaje están fundadas en el socio constructivismo, centradas en el estudiante y sus procesos de conocimiento, fomentando el desarrollo de competencias propias del saber de una o más disciplinas. Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo, en donde la relación que se da en el aula es de docente-estudiante, entre pares, y el alumno adquiere un rol activo en el proceso. Así lo aconsejan las nuevas pedagogías, que presentan alternativas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), por ejemplo, con raíces en la teoría constructivista de

psicólogos y educadores como Jerome Bruner¹⁰⁹ o Jean Piaget¹¹⁰; la clase invertida o *flipped classroom* y el trabajo colaborativo.

Carbonell (2002: 11-12) entiende que la innovación educativa no se trata de una actividad puntual, sino de un proceso, un largo viaje, cuyo propósito es alterar la realidad vigente y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. También Imbernón (1996: 64) habla al respecto de innovación, y afirma que mediante un proceso de indagación de nuevas propuestas y aportaciones la innovación educativa busca dar solución a problemáticas de la práctica educativa.

¿Cuáles son las características de este tipo de metodología?

- El estudiante se convierte en protagonista activo de su aprendizaje, en donde se hace relevante la puesta en juego de su propia experiencia, para resolver las situaciones que se le presentan.
- El aprendizaje es social, es decir, los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos, que solamente de la exposición por parte del docente, pues, para que una persona aprenda debe lograr la interacción con otros.
- Se fomenta y favorece el diálogo e intercambio de ideas.
- Los aprendizajes se vuelven significativos, ya que las actividades de enseñanza y aprendizaje que se presentan son realistas, viables y complejas, de forma que el estudiante transfiera dicho contenido a su realidad para así desarrollar habilidades de orden superior o competencias.

¹⁰⁹ Jerome Seymour Bruner fue un psicólogo, profesor y pedagogo estadounidense que hizo importantes contribuciones a la psicología cognitiva y a las teorías del aprendizaje dentro del campo de la psicología educativa. Sus estudios estuvieron enfocados en generar cambios en la enseñanza que permitieran superar los modelos reduccionistas, mecanicistas del aprendizaje memorístico centrado en la figura del docente, y que impedían el desarrollo de las potencialidades intelectuales de los estudiantes. Estos modelos estaban fuertemente ligados a las teorías conductistas, que concebían a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento. En cambio, para el constructivismo de Jerome Bruner los estudiantes son constructores activos de significados.

¹¹⁰ Jean William Fritz Piaget fue un biólogo suizo, pionero de la psicología evolutiva y padre de la epistemología genética, reconocido por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría cognitiva constructivista del desarrollo de la inteligencia.

- Se logra la interactividad del aprendizaje, en donde el uso de las nuevas tecnologías ayuda a la generación de comunidades de aprendizaje, facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del lugar, tiempo y espacio.
- La evaluación es auténtica, es decir, se establecen situaciones contextualizadas en base a la disciplina que se trate, lo que le permite al docente monitorear el proceso de aprendizaje y retroalimentar de manera constante a los estudiantes.

1.2. TIPOS DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS Y HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS CONTEMPLADOS EN ESTE PROYECTO

La metodología principal sobre la que se ha fundamentado este proyecto de enseñanza - aprendizaje es el llamado **Aprendizaje Basado en Proyectos**, cuyo objetivo es que el alumnado adquiera conocimientos y competencias clave del siglo XXI, por medio del desarrollo de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida diaria. Esta metodología pretende que los estudiantes diseñen, programen y ejecuten un proyecto transversal –de forma inter o intradisciplinaria– para llegar a una solución o producto concreto, proceso durante el cual se activan habilidades de investigación y trabajo cooperativo.

El Aprendizaje Basado en Proyectos, se realiza según las siguientes etapas, las cuales hemos contemplado en el proyecto *Iter Romam*:

- Desafío: se plantea una pregunta que guiará el trabajo. Esta pregunta debe recoger los intereses del grupo de estudiantes y, a la vez, ser intelectualmente desafiante. Nuestra pregunta es ¿Se podría llegar a Roma desde Murcia a través de las antiguas vías romanas? Pues, en algún momento de su periodo estudiantil, los alumnos habrán escuchado hablar sobre las vías romanas de comunicación entre provincias o aquella famosa expresión: “Todos los caminos llevan a Roma”. A través de esta investigación, los estudiantes corroborarán este dicho.
- Investigación y creación: En esta etapa los estudiantes, a través de un trabajo colaborativo, investigan y buscan la información necesaria para poder responder a la pregunta

desafiante. Una vez recopilada, los estudiantes demostrarán lo aprendido mediante la creación de diferentes productos: un mapa interactivo que marca las vías romanas desde Murcia hasta Roma. Además, a medida que se va avanzando en la investigación, se pueden realizar materiales guía con el objetivo de responder a la pregunta clave. También, es ideal solicitar los estados de avance de la investigación para ir retroalimentando el proceso y las creaciones finales, por ejemplo, a través de un informe que dé cuenta de los puntos relevantes del proyecto.

- Comunicación: El propósito de esta etapa es comunicar los hallazgos de la investigación a la comunidad a través de un producto concreto, dando cuenta de lo aprendido en relación con los propósitos de aprendizaje que el docente determinó, tanto al comienzo como durante el proceso.

En cuanto a las contribuciones que realiza la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos en el aula, pueden identificarse las siguientes:

- Crea un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.
- Desarrolla la empatía, dado que los estudiantes deben establecer relaciones de trabajo con personas de diversa índole y pensamiento.
- Promueve el trabajo disciplinar, es decir, releva la importancia de una disciplina en específico o, bien, la relación interdisciplinaria para dar respuesta concreta a la problemática.
- Promueve la capacidad de investigación, en donde los estudiantes desarrollan habilidades de orden superior como hipotetizar, analizar, sintetizar, entre otras.
- Provee de una herramienta y una metodología para aprender conceptos nuevos de manera eficaz, transfiriéndolos a contextos significativos de la vida cotidiana.

El aprendizaje basado en proyectos se ha combinado con la técnica del **Aula Invertida**, cuya metodología tiene como objetivo principal

invertir los momentos y roles de la enseñanza aprendizaje tradicional, en base al uso de recursos tecnológicos o no tecnológicos. El estudiante debe hacerse cargo de aquellos conceptos enseñados por el docente, estudiándolos a su propio ritmo, utilizando distintos recursos de aprendizaje, que son proporcionados con anticipación, para que, al llegar el momento de la clase, los estudiantes puedan resolver las actividades de puesta en práctica, que el docente les presente. Esta metodología es la adecuada para estudiar la gramática latina, como después se comprobará en el desarrollo.

En cuanto a la contribución que realiza la metodología de Aula Invertida, se puede señalar lo siguiente:

- Maximiza el uso del tiempo, pues este tipo de metodología da espacio para que el tiempo de las clases sea utilizado en el desarrollo de actividades y ejercicios prácticos, en donde se aplican los conocimientos teóricos estudiados de manera autónoma por los estudiantes.
- Promueve la motivación, ya que al ser una metodología que otorga tiempo para el estudio autónomo, de forma previa a la clase, los estudiantes se sienten más desafiados y la clase, en sí, se vuelve más estimulante.
- Favorece la interacción social, pues propicia el trabajo con otros, favorece el intercambio de reflexiones entre pares y, también, entre estudiante y docente, el cual guía y potencia, desde las necesidades, el aprendizaje de cada estudiante.
- Se releva la importancia de la retroalimentación constante, dado que no solo se evalúa el resultado de los productos, si no que el proceso se vuelve relevante, desde los logros tanto individuales como colectivos.
- Favorece la diversidad en el aula, ya que los estudiantes pueden revisar el material cuantas veces quieran antes de la clase y, en esta, pueden resolver problemas o dudas que les surjan a raíz de este trabajo, dando, así, cuenta de un proceso más personalizado de enseñanza.

La tercera y última metodología activa de enseñanza y aprendizaje que se contemplará es la denominada **Aprendizaje Cooperativo**, en la que los estudiantes, trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros. La idea de esta metodología es que el alumnado comprenda que cada una de las partes integra un todo mayor con un objetivo en común; es decir, que sus logros dependen de los logros del resto del equipo, existiendo una interdependencia, que se constituye en una característica esencial para el buen funcionamiento del trabajo en equipo. Gracias a esta metodología los alumnos compartirán lo investigado acerca de las vías romanas, comentarán los resultados y podrán comunicarse en lengua latina.

En cuanto a la contribución que realiza esta metodología, se destacan los siguientes aspectos:

- Aporta al desarrollo de habilidades interpersonales.
- Permite la adquisición de competencias demandadas en el ámbito laboral: el aprendizaje colaborativo, releva habilidades como el liderazgo, la capacidad crítica, la comunicación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la coordinación en equipos multidisciplinares.
- Permite adquirir la capacidad de gestionar las propias emociones, pues fomenta la comunicación, la empatía, la iniciativa, la comprensión, entre otros aspectos como mejorar el propio auto concepto del estudiante.

En esta metodología es importante tener en cuenta lo siguiente:

- La conformación de los grupos, es decir, definir cuántos miembros tendrá cada grupo de aprendizaje, cómo se distribuirán los estudiantes en los distintos grupos y la asignación de roles.
- La ejecución de la tarea y el trabajo en equipo.
- La resolución de distintos tipos de tareas, tales como tomar notas precisas y detalladas, resumir lo que están aprendiendo en el curso de la clase, leer el material asignado, elaborar producciones escritas, entre otras, empleando distintas estrategias

o diversas herramientas tecnológicas tales como Padlet, MindMeister, entre otras.

- La exposición de lo aprendido mediante el trabajo con otro. El cierre de la clase se favorece a través de la discusión grupal.

El uso de estas metodologías se completa con la utilización de herramientas tecnológicas para organizar los contenidos y construir el producto final:

Google My Maps es una herramienta gratuita de Google que permite a los usuarios crear mapas personalizados utilizando la base de Google Maps. Se trata de un editor de mapas que facilita la adición de marcadores, líneas, formas y globos de información con texto, fotos y videos, entre otras opciones de personalización, para después publicarlo online. Los pasos para crear un mapa interactivo son los siguientes:

- Acceder a Google Maps (<https://www.google.com/maps>).
- 1. Iniciar sesión con una cuenta de Google.
- 2. Acceder a "Mis Sitios": clicar en el menú (tres líneas horizontales en la esquina superior izquierda) y seleccionar "Tus sitios".
- 3. En la pestaña "Mapas" seleccionar "Crear mapa".
- 4. Añadir las vías romanas: se puede usar la herramienta de línea para dibujar las rutas que conectan estos puntos.
- 5. Personalizar el mapa añadiendo marcadores, cambiando colores y estilos de línea, y agregando descripciones a cada punto.
- 6. Guardar y compartir.

Mindmeister es una herramienta para generar mapas mentales en línea que permite crear, editar y presentar mapas mentales de manera colaborativa en tiempo real junto con otras personas.

Padlet es una plataforma digital que permite crear murales colaborativos online donde se pueden agregar textos, imágenes, videos, enlaces y archivos. Se trata de un lienzo digital donde los usuarios pueden "pegar" sus contribuciones, creando un espacio de trabajo visual e interactivo.

2. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS EN EL MARCO DEL LEY EDUCATIVA

Para la delimitación de los contenidos, las competencias y los objetivos se ha tenido en cuenta el decreto n.º 251/2022, de 22 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el Currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Los contenidos que se marcan en el decreto trabajados en este proyecto son los siguientes:

1. Unidades lingüísticas de la lengua latina.

- Clases de palabras: variables e invariables. Funciones y sintaxis de los casos.
- El latín como lengua flexiva.
- La flexión nominal. Concepto de declinación. Las declinaciones.
- La flexión pronominal.
- La flexión verbal.
- Elementos no flexivos.
- Sintaxis oracional. Estructuras oracionales.

2. La traducción: técnicas, procesos y herramientas.

- El análisis morfosintáctico como herramienta de traducción.
- Estrategias de traducción.
- Errores frecuentes de traducción y técnicas para evitarlos.
- Lectura comparada de textos en latín y su traducción en la lengua propia.
- Comentario de textos bilingües a partir de terminología meta-lingüística.
- Estrategias básicas de retroversión de textos breves.

- La traducción como instrumento que favorece el razonamiento lógico, la constancia, la memoria, la resolución de problemas y la capacidad de análisis y síntesis.
- Aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje y actitud positiva de superación.
- Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.

3. Educación literaria.

- La lengua latina como principal vía de transmisión del mundo clásico. Lectura y comprensión de textos originales.
- Técnicas básicas para el comentario y análisis lingüístico y literario de los textos literarios latinos.
- Introducción a la crítica literaria.
- Interés hacia la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo.
- Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados: herramientas para el tratamiento de datos bibliográficos y recursos para evitar plagio.

4. La antigua Roma.

- Geografía del proceso de expansión de Roma desde su nacimiento hasta la desaparición del Imperio romano.
- La situación geográfica de Roma: la Península Itálica.
- La expansión del Imperio romano: la conquista de Italia; la expansión del Imperio romano: hacia el Mediterráneo.

5. Legado y patrimonio.

- Concepto de legado, herencia y patrimonio. La importancia del legado clásico en la propia cultura.

- Influencia y pervivencia de las instituciones políticas romanas en el sistema político actual.
- Organización social y territorial del Imperio romano: las provincias.
- Importancia del discurso público para la vida social.
- Técnicas básicas de debate y de exposición oral.
- La Antigüedad clásica en el patrimonio español y de la Región de Murcia. Sitios arqueológicos, museos y festivales.

Competencias específicas

1. Traducir y comprender textos latinos de dificultad creciente y justificar su traducción, identificando y analizando los aspectos básicos de la lengua latina y sus unidades lingüísticas y reflexionando sobre ellas mediante la comparación con las lenguas de enseñanza y con otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para realizar una lectura comprensiva, directa y eficaz y una interpretación razonada de su contenido.
2. Distinguir los formantes latinos y explicar los cambios que hayan tenido lugar a lo largo del tiempo, comparándolos con los de las lenguas de enseñanza y otras lenguas del repertorio individual del alumnado, para deducir el significado etimológico del léxico conocido y los significados de léxico nuevo o especializado.
3. Leer, interpretar y comentar textos latinos de diferentes géneros y épocas, asumiendo el proceso creativo como complejo e inseparable del contexto histórico, social y político y de sus influencias artísticas, para identificar su genealogía y su aportación a la literatura europea.
4. Valorar críticamente el patrimonio histórico, arqueológico, artístico y cultural heredado de la civilización latina, interesándose por su sostenibilidad y reconociéndolo como producto de la creación humana y como testimonio de la historia, para explicar el legado material e inmaterial latino como

transmisor de conocimiento y fuente de inspiración de creaciones modernas y contemporáneas.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Teniendo en cuenta los contenidos y competencias marcados por el currículo de Bachillerato de la Región de Murcia, la elaboración de este proyecto diseñado mediante una metodología innovadora exige unos objetivos realistas y factibles en el aula, que conjuguen la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías, la concienciación del uso de la lengua latina como una lengua moderna y el valor del latín en el aprendizaje de las lenguas romances.

Así pues, los objetivos que se pretenden alcanzar con este proyecto a través de este método de enseñanza son los siguientes:

- Mostrar al estudiante de la lengua latina una nueva perspectiva de aprendizaje.
- Crear nuevas estrategias metodológicas de colaboración.
- Unir el estudio de la historia de Roma con el de la gramática latina.
- Analizar textos antiguos relacionados con la temática de la romanización.
- Traducir textos latinos.
- Comentar textos latinos con su traducción en castellano.
- Crear oraciones y textos en lengua latina.
- Utilizar el diálogo como instrumento para el aprendizaje de la gramática latina, construyendo oraciones de diversa dificultad.
- Valorar e identificar la influencia de la lengua latina en las lenguas romances.
- Hacer un uso responsable de las nuevas tecnologías.

4. METODOLOGÍA

El logro de estos objetivos exige realizar un cambio en la metodología tradicional y abogar por un método activo en la enseñanza de la lengua latina, al nivel de las exigencias de los últimos tiempos en el cambio metodológico relacionado con la unión de la innovación y de la enseñanza, utilizando técnicas colaborativas con el alumnado.

Por este motivo, los profesores de lenguas clásicas debemos adoptar nuevos métodos de enseñanza en los que se prime el trabajo colaborativo entre alumnos, el aprendizaje intuitivo y el estudio del latín como una lengua viva a través del mencionado proyecto de investigación “Iter Romam”.

Para poder llevar a cabo este propósito, se han establecido una serie de pasos que guiarán a los alumnos en su proceso de aprendizaje con una metodología de innovación activa y colaborativa. Se ha diseñado un plan estructurado en diversas secciones (morfología nominal, morfología verbal, sintaxis e historia), que se irán interrelacionando a lo largo del proceso, a partir de la pregunta planteada en clase que abrirá el proyecto.

El primer paso lo constituye la introducción a la morfología latina (nominal y verbal), puesto que se debe conocer la lengua para poder comprender y traducir las inscripciones que se encuentren a lo largo del camino y dar voz al latín. La exposición de la morfología latina se realizará a través de distintas técnicas innovadoras, alejadas de la repetición incesante y mecanizada de desinencias sin ponerlas en práctica en el uso de la lengua latina, como la ludificación y la metodología de la clase invertida.

La introducción al estudio de la lengua latina la constituye las características gramaticales, tanto nominales como verbales, las cuales se muestran a partir de la comparación entre el latín y el castellano y viceversa.

Se comienza por la introducción a los casos latinos y su uso a nivel sintáctico, en el que se profundizará más adelante en el apartado de sintaxis.

Para mostrar al alumno la existencia de los casos latinos y su uso se parte del análisis sintáctico de oraciones en castellano en las que los alumnos deben anotar las funciones sintácticas de los sintagmas subrayados:

- La casa es grande.
- Luis ofreció un regalo a María.
- El perro de mi vecino es adoptado.
- Estuve en el parque con mis amigos.

A continuación, se explica el uso de la categoría gramatical del caso en latín y se nombran los distintos casos latinos. Los alumnos, a través de su nomenclatura, deben intentar unir los casos con sus funciones correspondientes. Sirva como ejemplo la siguiente tabla en la que los alumnos tienen que asociar el caso con su denominación y su función sintáctica asignada:

CASOS	DENOMINACIÓN	FUNCIONES SINTÁCTICAS
Nominativo	Acción de dar	CC
Vocativo	Nombrar, nominar	SUJETO
Acusativo	Acusa directamente al verbo	CI
Genitivo	Llamada	CN
Dativo	Circunstancia	CD
Ablativo	Relacionado con el genitivo sajón	APELACIÓN

En último lugar, se deben asociar las funciones sintácticas de las oraciones en castellano analizadas a los casos latinos.

En cuanto a las declinaciones, se expone el conjunto de las declinaciones, la forma de identificarlas y su uso. En el caso de las desinencias de cada declinación, se ha decidido explicar la segunda declinación para que los alumnos comprendan el concepto y el funcionamiento y la tercera declinación debido a su complejidad. Una vez conocidas las desinencias y casos de las declinaciones mencionadas, se muestran a los alumnos los grupos de desinencias de las tres declinaciones restantes para que sean ellos mismos quienes asocien las desinencias a los casos a través de diversos ejercicios, como los que siguen:

La asociación de desinencias de la primera declinación con sus casos correspondientes se realiza a partir de un texto con palabras

pertenecientes exclusivamente a esta declinación y con el léxico necesario aportado por el docente, como el siguiente ejemplo:

Flavia matrona Romana est. Domina multas ancillas habet. Ancillarum vita non semper iucunda est. Escam gallinis et capris dant, malas herbas delent, amphoris aquam apportant, cena familiam et convivas delectant. Sed Flaviae ancillae non timent: domina bona et iusta est.

VOCABULARIO amphora,-ae (f): ‘ánfora’. ancilla,-ae (f): ‘sierva’. apporto (v.1ªconj): ‘llevar’. aqua,-ae (f): ‘agua’. bonus,-a,-um ‘bueno(a)’. capra,-ae (f): ‘cabra’. cena,-ae (f): ‘cena’. conviva,-ae (m): ‘invitado’. delecto (v.1ªconj): ‘entretener, divertir’. deleo (v.2ªconj): ‘eliminar, quitar, borrar’. domina,-ae (f): ‘señora, ama’. esca,-ae (f): ‘comida’. familia,-ae (f): ‘familia’. gallina,-ae (f): ‘gallina’. habeo (v.2ªconj): ‘tener’. herba,-ae (f): ‘hierba’. iucundus,-a,-um (adj): ‘agradable’. iustus,-a,-um (adj): ‘justo(a)’. laboro (v.1ªconj): ‘trabajar’. malus,-a,-um (adj): ‘malo(a)’. matrona,-ae (f.): ‘matrona, esposa del paterfamilias’. multus,-a,-um (adj): ‘mucho(a)’. multum (adv): ‘mucho’. pareo (v.2ªconj): ‘obedecer’. sed (conj): ‘pero’. semper (adv): ‘siempre’. timeo (v.2ªconj): ‘temer’. vita,-ae (f): ‘vida’.

De este modo, teniendo como referencia las desinencias de la segunda declinación, los alumnos pueden extraer las desinencias de los sustantivos del texto con ayuda del vocabulario que les muestra el enunciado, clasificarlas y asociarlas a los casos, tanto en singular como en plural.

La cuarta y la quinta declinación se exponen con el siguiente procedimiento: se crean dos nubes de desinencias, una para cada declinación, y los alumnos deben asociarlas a los casos, teniendo como referencia las declinaciones ya conocidas.

En cuanto a la morfología verbal, el *modus operandi* es semejante. Se parte de un texto para que los alumnos intenten identificar las desinencias personales verbales. El resto de la teoría de la morfología verbal la explica el docente debido a las particularidades que presenta el verbo latino, pero siempre teniendo en cuenta la comparación con el castellano. Sin embargo, el pretérito imperfecto de indicativo se puede mostrar a los alumnos a partir de un texto como el que sigue, donde se puede observar el morfema verbal -ba-, para iniciar la explicación de este tiempo verbal latino.

Columbae et formicae Phabula (Aesopus) Iuxta ripam columba pennas albas lavabat et in aqua formicam parvam videbat. Formica cum multis

lacrimis columbam orabat. Columba herbas secat et formicae dat. Statim formica enatabat et columbae multas gratias dabat. Agricola columbam videbat et sine mora sagittas parat; sed formica videt agricolam et mordet. Agricola sagitta in terram cadebat et columba alba in auras volabat.

VOCABULARIO agricola, -ae (m.): ‘campesino, agricultor’. aqua, -ae (f.): ‘agua’. albus, -a, -um (adj.): ‘blanco’. aura, -ae (f.): ‘viento, brisa, aire’. cado, -is, -ere, cecidi, casum : ‘caer; morir’. columba, -ae (f.): ‘paloma’. do, -as, -are, dedi, datum (v.): ‘dar’. enato, -as, -are, -avi, -atum (v.): ‘salir, cruzar a nado’. formica, -ae (f.): ‘hormiga’. gratia, -ae (f.): ‘gracia, favor; encanto’. herba, -ae (f.): ‘hierba’. iuxta (prep.): ‘junto a’. lacrima, -ae (f.): ‘lágrima’. lavo, -as, -are, -avi, -atum (v.1ª) : ‘lavar, limpiar’. mora, -ae (f.): ‘demora, retraso’. mordeo, -es, -ere, momordi, morsum (v.): ‘morder’. multus, -a, -um (indef): ‘mucho(a)’. oro, -as, -are, -avi, -atum (v.): ‘llamar’. paro, -as, -are, -avi, -atum (v.): ‘preparar’. parvus, -a, -um (adj.): ‘pequeño’. penna, -ae (f.): ‘pluma; ala’. ripa, -ae (f.): ‘ribera, orilla’. sagitta, -ae (f.): ‘flecha’. seco, -as, -are, -avi, -atum (v.): ‘cortar’ sed (conj.): ‘pero, sino’. statim (adv): ‘al punto’ terra, -ae (f.): ‘tierra’. video, -es, -ere, vidi, visum (v.): ‘ver’. volo, -as, -are, -avi, -atum (v.): ‘volar’.

Con relación a las cuestiones de la sintaxis latina, se debe recurrir en medida de lo posible a la comparación con el castellano: el uso de los participios y de los infinitivos, las construcciones de ablativo absoluto, el uso de los nexos, etc.

A medida que se van completando los contenidos gramaticales de morfología y sintaxis, se irán introduciendo los relacionados con la historia y cultura lo que constituye la segunda parte del planteamiento de esta metodología.

Esta metodología utilizada para trabajar la morfología latina es la llamada aula invertida que tiene como objetivo principal invertir los momentos y roles de la enseñanza aprendizaje tradicional, en base al uso de recursos tecnológicos o no tecnológicos, utilizando distintos recursos de aprendizaje, que son proporcionados con anticipación, para que, al llegar el momento de la clase, los estudiantes puedan resolver las actividades de puesta en práctica, que el docente les presente.

En segundo lugar, se expone un panorama sobre la creación de las vías romanas y el concepto de romanización de Hispania, para, a

continuación, comenzar el proyecto de investigación que dará respuesta a la pregunta planteada.

Las vías romanas son un fascinante tema de estudio, especialmente en la conexión entre regiones como Murcia y Roma. La Vía Augusta, por ejemplo, es una de las rutas más destacadas que conectaba diversas partes de Hispania con Roma. Desde la región de Murcia, los romanos construyeron caminos que iban hacia el norte, conectando con otras ciudades importantes. La vía de Cartagena a Roma era crucial porque permitía el transporte de mercancías y tropas. Además, estas vías no solo eran importantes para el comercio, sino que también fueron fundamentales para la romanización de las provincias, ya que facilitaban la difusión de la cultura romana. Las infraestructuras como puentes, calzadas y posadas a lo largo del camino ayudaban a mejorar el viaje y hacían más accesible la región.

Los estudiantes se dividirán en grupos y cada uno deberá elegir un tramo de vía romana, comprendido desde Murcia hasta Roma e investigar una serie de datos, como son el motivo y la fecha en que se construyó, quién la mandó construir, los materiales utilizados, la fase de la romanización en la que fue construida y a qué lugar corresponde en la actualidad.

Los grupos se constituyen a criterio del profesor, teniendo en cuenta en la combinación de alumnos el nivel académico de estos, sus habilidades y destrezas y su grado de interacción, es decir, se deben agrupar alumnos con diferentes capacidades para que se ayuden entre ellos, anotando los comentarios y las conclusiones en la herramienta **mindmeister**.

En tanto que los alumnos van realizando esta investigación, diseñarán un mapa interactivo de Europa con la herramienta **My Google Maps** donde estén representadas las vías que llegan a Roma desde la Región de Murcia. A lo largo de las vías, se señalarán los puntos más importantes, como yacimientos arqueológicos, los nombres latinos de las ciudades y el antes y la actualidad de la vía, entre otros datos de interés que puedan añadir los alumnos obtenidos de su investigación, así como una referencia en lengua latina.

Por último, una vez finalizada esta parte, se pondrá en práctica el uso de la lengua latina desde distintas perspectivas: el análisis gramatical a partir de las inscripciones en cualquier soporte halladas en los

yacimientos arqueológicos que se encuentren en el camino; la confección de textos en lengua latina para describir los lugares y dar una referencia y el uso del latín hablado en una sencilla exposición de las conclusiones obtenidas. En el uso de la traducción inversa se deberá poner en práctica todas las construcciones sintácticas aprendidas con el vocabulario necesario facilitado por el profesor.

Los alumnos expondrán los textos confeccionados en lengua latina en un **padlet** creado *ad hoc* en el que todos ellos colaborarán comentando los escritos de los compañeros, a ser posible en lengua latina e, incluso, corregirlos, utilizando el aprendizaje cooperativo.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Con esta metodología presentada *grosso modo*, se pretende conseguir que los alumnos sean capaces de efectuar el proceso de aprendizaje de los contenidos de la gramática latina y de un episodio de la historia de roma de manera activa y, a su vez, manteniendo los aspectos positivos de metodologías tradicionales.

Asimismo, se trata de una propuesta cuya adaptación a los distintos contextos del aula es sencilla, y es evidente el enriquecimiento del alumnado en diversos aspectos:

- La adquisición de pautas para la investigación dota al alumno de herramientas básicas no solo para la vida académica, sino para la rutina diaria, en la que con frecuencia ha de filtrar la múltiple información que recopila por distintas vías.
- El conocimiento de los acontecimientos históricos y culturales del pasado capacitan a nuestros alumnos para establecer relaciones con la actualidad y tomar decisiones acertadas.
- El sentimiento de pertenencia a la cultura europea fomenta su sentido de unidad.
- El análisis, la traducción y el acercamiento a los textos clásicos refuerzan el conocimiento de su propia lengua, en este caso, el castellano.

El alumno deja de asociar el error como algo negativo, sino que este forma parte del camino que lo conduce a la meta fijada, lo que contribuye al desarrollo de la gestión emocional del fracaso.

Los alumnos se sienten protagonistas de su aprendizaje y colaboran con su profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo cual constituye una gran motivación para ellos, pues todas las actividades pueden resultar atractivas para que los alumnos muestren un interés y participación constantes.

El aprendizaje es social, es decir, los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos, que solamente de la exposición por parte del docente, pues, para que una persona aprenda debe lograr la interacción con otros. Se fomenta y favorece el diálogo e intercambio de ideas.

Los aprendizajes se vuelven significativos, ya que las actividades de enseñanza y aprendizaje que se presentan son realistas, viables y complejas, de forma que el estudiante transfiera dicho contenido a su realidad para así desarrollar habilidades de orden superior o competencias.

Se logra la interactividad del aprendizaje, en donde el uso de las nuevas tecnologías ayuda a la generación de comunidades de aprendizaje, facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del lugar, tiempo y espacio.

Los resultados que se obtienen en la práctica de esta metodología, entre otros son:

- A nivel educativo, promueve la capacidad de investigación, en donde los estudiantes desarrollan habilidades de orden superior como hipotetizar, analizar, entre otras; facilita el aprendizaje autónomo; motiva a los alumnos en el aprendizaje de la lengua latina.
- A nivel social, desarrolla la empatía, dado que los estudiantes deben establecer relaciones de trabajo con personas de diversa índole y pensamiento.

6. REFERENCIAS

- Adalma, A. M.^a & Rovira, M. & Zapata, A. (1989), *Introducción a la historiografía latina. Textos para su lectura*, Palas Atenea, Madrid.
- Alcalde-Diosdado Gómez, A. (2000), “La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica”, *EClás* 118, 95-131.
- Area, M. & González, C. (2015), “De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados”, *Educatio Siglo XXI* 33.3, 15-38.
- Carbonell, J. (2000), “La memoria, arma de futuro”, en AA. VV. *Pedagogías del siglo XX*, Ciss Praxis, Barcelona, 5-12.
- Carbonell, J. (2002), “El profesorado y la innovación educativa”, en Cañal de León, P. (coord.), *La innovación educativa*, Akal, Madrid, 11-26.
- Carbonell, J. (2015), *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Octaedro, Barcelona.
- Díaz CRUZADO, J. & TROYANO RODRÍGUEZ Y. (2013), “El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo”, *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Fernández-Sedano Merino, A., “La informática en la enseñanza de las lenguas clásicas” en Alvar, A. (ed.) (2005) *Actas del XI Congreso español de Estudios Clásicos vol I*, 715-722.
- Imbernón, F. (1996), *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Labrador, M. J. y Abreu, M. A. (eds.) (2008), *Metodologías activas*, Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- López, D. E. (2015), “Aspectos de la morfología del verbo latino y su relación con el verbo español”, *Akados* 2.25, 9-42.
- López Fonseca, A. (2009), “La aplicación de las nuevas tecnologías a la Filología Clásica: Didáctica”, *Reduca (Filología). Series Classica*, 1 (1), 1-21.
- Lucas, B. & Claxton, G. (2014), *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*, Narcea Ediciones, Madrid.
- Macías VILLALOBOS, C. (2005), “Las clásicas y la enseñanza virtual: algunas experiencias”, en *Estudios Clásicos* 128, 93-117.
- Macías, C. (2001), “Internet y la didáctica del latín”, *RELat* 1, 203-236.

- Macías, C., Ortega, J.M. (2004), “Al mundo clásico a través de la imagen: bancos de imágenes en Internet”, RELat 4, 239-268.
- Macías, C. (2007), “La Web 2.0 y sus aplicaciones en el ámbito de la filología clásica”, RELat 7, 231-258.
- Macías, C. (2009), “Las actividades de trabajo en grupo en un entorno tecnológico. El caso de las lenguas clásicas”, RELat 9, 209-234.
- Ortega Vera, J. M. (2009), “Moodle y la enseñanza de las clásicas en Secundaria”, EClás 135, 93-114.
- Rivas, M. (2000), Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias, Síntesis, Madrid.
- Santos Yanuñas, N. (1981), Textos para la historia antigua de Roma, Cátedra, Madrid.
- Vergara Ramírez, J.J., Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso, Madrid: SM, 2015.

APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERNACIONAL SOBRE FALACIAS INFORMALES

JOSÉ LUIS CABALLERO BONO
Universidad Pontificia de Salamanca

1. ENFOQUE

Las siglas COIL corresponden a la expresión inglesa *Collaborative Online International Learning*, es decir, aprendizaje colaborativo internacional online. Esto quiere decir que solo se puede realizar por internet.

La idea base es la de poner en relación un mínimo de dos grupos de alumnos, uno nacional y otro internacional, con el propósito de fomentar una experiencia intercultural de colaboración en el aprendizaje. Los teóricos de COIL subrayan la importancia de la experiencia internacional como estando a la misma altura que la adquisición misma de conocimientos.

El diseño de una experiencia COIL es laborioso, pues requiere entendimiento con el par respectivo, un docente al que por lo regular no se conoce previamente. Ya para el profesor o la profesora es el COIL, en cada caso, una experiencia internacional de trabajo en equipo. Pues requiere un acercamiento a la mentalidad y las formas culturales del otro docente.

En orden al diseño de una actividad COIL se suelen subrayar dos prioridades: tener claro cuál es el proyecto final al que se encamina la experiencia y ser unánimes en la valoración o nota que esta experiencia va a representar en la asignatura de cada uno de los docentes.

El proyecto final es el objetivo que articula la planificación de la actividad y al que van encaminados todos los esfuerzos, de manera que el cronograma se secuencia como enfocado a ese proyecto. Y el porcentaje de la nota que va a representar el COIL no debe ser demasiado pequeño, pues eso podría disuadir al alumnado de tomar algún interés en la actividad.

2. DISEÑAR UNA EXPERIENCIA COIL SOBRE FALACIAS

Durante el curso 2024-2025 se ha llevado a cabo una experiencia COIL titulada “Falacias del razonamiento cotidiano”, entre alumnos de la Universidad Pontificia de Salamanca (España) y alumnos de la Universidad Anáhuac (México).

La idea partió desde la asignatura de Lógica, que imparte quien esto escribe en el Grado de Filosofía y Humanidades Digitales de la Universidad Pontificia de Salamanca. Y fue acogida gratamente por el profesor que ejercía de par en México para sus alumnos de Ser universitario, una asignatura transversal de primero de carrera.

Desde el principio quedó claro cuál era el proyecto hacia el que había de converger la experiencia COIL. Pensábamos que un buen proyecto sería pedir que los alumnos que, mezclados por equipos internacionales, elaborasen un podcast por cada equipo. En ese podcast debía cada participante presentar tres ejemplos de falacias del razonamiento cotidiano aplicadas a campos profesionales diferentes. Ofrecíamos una lista de campos ampliable: sanidad, ingeniería, educación, periodismo, urbanismo, economía, derecho, política y publicidad. El podcast debería durar un máximo de 18 minutos y un mínimo de 8 minutos. Además, permitíamos que alguno de los ejemplos fuera sobre un sesgo cognitivo o sobre un efecto, que con frecuencia tienen un cariz psicológico y no tanto lógico, como las falacias.

Con respecto a la segunda prioridad, ser unánimes en cuanto a la puntuación o nota asignada a esta actividad, acordamos que la participación era obligatoria y que debía representar el 20% de la nota total de las respectivas asignaturas. El COIL es, en realidad, como un curso dentro del curso, aunque en este caso con una duración menor, cerca de dos meses.

Hubo también una especie de acuerdo tácito que se fue haciendo explícito con el tiempo, según el cual la parte española aportaba más en el capítulo de fundamentación teórica de la actividad, y la parte mexicana aportaba más en cuanto al soporte tecnológico (nube propia para el COIL, subida de materiales previstos, vigilancia del buen funcionamiento del soporte...).

La formación teórica sobre el formato COIL la habíamos recibido de la coordinadora COIL de la Universidad Anáhuac, que para la parte española era una presencia virtual y para la parte mexicana una colega de su Universidad. Conforme a esa formación, diseñamos la experiencia según un cronograma que comprendía cinco momentos importantes:

- Una presentación individual de los alumnos y alumnas grabada en un vídeo que tenían que subir a la carpeta de la nube creada al efecto.
- Una reunión rompehielo. Esta debía ser convocada por el capitán de cada equipo. Tomando como tema de conversación un asunto trivial, como las comidas de mi país y de tu país, el objetivo es acortar las distancias y conocer a los miembros del propio equipo.
- Una presentación, por parte de los dos profesores, de la teoría de las falacias informales o falacias del razonamiento cotidiano. Decidimos hacerla en diferido, grabando la sesión y abriéndola en determinada fecha. Una de las razones para ello era la de minimizar los encuentros síncronos, dada la diferencia horaria entre México y España.
- Una reunión de los equipos, coordinada por el capitán de cada uno de ellos, para poner en común los ejemplos de falacias que se le habían ocurrido a cada participante. De esta manera se ofrecía la posibilidad de contraste, tal vez de crítica por parte de los compañeros y compañeras. Y se preparaba ya la reunión de grabación del podcast.
- La reunión final de los equipos para la grabación del podcast.

Este plan requería, obviamente, un alto grado de coordinación por parte de los dos profesores responsables, que había de plasmarse en una guía docente (en México dicen Syllabus) común para el COIL. La posibilidad de disponer de esa guía ya terminada solo fue posible, de hecho, unos pocos días antes del comienzo del curso en Salamanca. A tiempo, desde luego, de ponerla en las carpetas virtuales de las asignaturas involucradas en la experiencia. Lo primero que hicimos, en ese mismo

mes de septiembre de 2024, fue confeccionar los equipos de manera aleatoria y cumpliendo el criterio de internacionalización, asignando también un capitán a cada equipo.

Cada docente se responsabilizaba de explicar la experiencia a sus alumnos y alumnas, y de remitirles al cronograma de funcionamiento ya publicado.

3. EL TEMA DE LAS FALACIAS

El tema de las falacias tiene su nicho epistemológico en la lógica. Pero como tienen que ver con el razonamiento, y el razonamiento es algo que usamos en todas las áreas de la vida, en realidad puede resultar interesante para cualquier persona, independientemente de que sepa o no sepa de lógica.

La lógica distingue entre razonamiento formal e informal. Sin pretender agotar los matices, una diferencia importante es que en el razonamiento formal la conclusión es necesaria. Es decir, dada la premisa o las premisas de un razonamiento, la conclusión o las conclusiones que se derivan de ellas no pueden no ser. Pedagógicamente diríamos que están pegadas a ellas con pegamento. Por eso, cuando se pretende que esa o esas conclusiones que son indelebles no se obtienen, sino otras distintas, el razonamiento resulta ser una falacia. Si decimos que “Ningún hombre es pez”, podemos sacar legítimamente dos conclusiones distintas: “Ningún pez es hombre” y “Algún pez no es hombre”. Ambas están soldadas, por así decir, a la afirmación de partida. Pero sería falaz sacar la conclusión de que “Todo pez es hombre”.

Este que he puesto es un caso de razonamiento a partir de una sola proposición. Pero también cabe razonar a partir de dos proposiciones, llamadas premisas. Así, por ejemplo, si decimos que todo hombre es mortal y que Pedro es hombre, sería una falacia formal concluir que entonces Pedro no es mortal. Lo que las premisas piden necesariamente, en este caso, es que afirmemos que Pedro es mortal.

Por su parte, en el razonamiento informal la unión entre las premisas y la conclusión no es tan fuerte. Diríamos que esta última no está pegada con pegamento a las premisas. Si ante la observación de que María ha

faltado a clase formulo como hipótesis explicativa que está enferma, esa inferencia (María ha faltado a clase, luego está enferma) es informal. La conclusión puede ser otra. Podría ser que ha tenido que ir a una cita en un organismo público. Incluso cabría una conclusión que dijera que se ha suicidado. Aunque esta conclusión drástica puede ser poco razonable si no hay una sospecha fundada de que ha podido hacerlo.

La mayoría de los razonamientos que hacemos en la vida cotidiana son informales. Y hay falacias específicas de este tipo de razonamiento informal. Así, por ejemplo, si del hecho de que todo el mundo piensa una cosa determinada infiero que esa cosa es verdad, entonces estoy cometiendo la falacia conocida como argumento *ex populo*.

Conviene llamar la atención sobre esta denominación en latín. Muchas falacias del razonamiento cotidiano llevan un nombre en latín. Esto solo quiere decir que se conocen desde hace mucho tiempo, cuando ese idioma estaba en vigor como lengua académica. Lo mismo que sucede con muchas expresiones del derecho.

Los antiguos tratados de lógica, escritos también en latín, ya incluían un apartado sobre falacias. Y, curiosamente, siendo estos tratados sobre lógica formal, era en esos apartados específicos donde se hacía un hueco la lógica informal. Ello es así, precisamente, porque incluían el tratamiento de falacias informales o del razonamiento cotidiano.

Pero, ¿qué es, en definitiva, una falacia? Falacia no es sinónimo de mentira. Lamentablemente es así como se usa la palabra, no pocas veces, en el lenguaje vulgar. Falacia significa un razonamiento incorrecto o inválido. O bien, una argumentación que, sin ser propiamente incorrecta, es poco razonable¹¹¹. Así, por ejemplo, decir que el opio provoca sueño porque tiene la virtud dormitiva es incurrir en una falacia del razonamiento cotidiano que se llama *petitio principii*. Consiste esta en presuponer como explicado aquello que se trataba de explicar. En efecto, razonar como en este ejemplo es tanto como decir que el opio provoca sueño porque provoca sueño. Esto representa una manera poco

¹¹¹ Bordes Solanas, M. (2011). Las trampas de Circe: Falacias lógicas y argumentación informal, 33. Cátedra.

razonable de argumentar, aunque en rigor no es una falacia formal. Pues equivale a decir que A implica A, lo cual no es incorrecto, aunque sea un patrón trivial ¹¹². Entonces se trata solo de una falacia informal.

El terreno de qué es lo que podemos considerar razonamiento incorrecto o argumentación poco razonable es tan extenso y complejo que sigue constituyendo una de las líneas de investigación de la lógica. A ello se suma que algunas falacias informales dejan de ser falacias variando contexto. Las falacias formales, valga como ejemplo la llamada falacia de la afirmación del consecuente, son falacias siempre y en todo lugar. Lo son necesariamente. Pero esto no ocurre con las falacias informales. Algunas de ellas pueden no ser falacias si cambiamos los supuestos de su elocución. Una falacia de antiguo conocida es la denominada *ad verecundiam*. Es un tipo de argumento de autoridad: algo merece nuestra aprobación o credibilidad solamente porque así lo dice una persona muy importante. Así, el papa en la Iglesia Católica, podría opinar sobre algo en lo que no es competente en absoluto y lograr muchos adeptos a su opinión. Y eso que, para los creyentes, el dogma de la infalibilidad pontificia afecta precisamente a aquello en lo que sí es competente, no a cualquier asunto. Se trata de una falacia que se comete en muchos ámbitos sociales, en particular institucionales. Sin embargo, podemos imaginar situaciones en que no es descabellado conceder mayor importancia a la opinión de un experto. En una tertulia sobre bioética parece razonable conceder más peso al parecer de alguien que lleva décadas estudiando problemas en ese campo que al parecer de un futbolista.

La tesitura de proponer un COIL sobre falacias es un intento de llamar la atención sobre los variados aspectos de este fenómeno complejo, y de educar la sensibilidad para advertirlo en nuestras maneras ordinarias de argumentar. Y además es una llamada de atención sobre las consecuencias, a veces trágicas, que pueden acarrear las falacias.

El hecho mismo de ofrecer una información bibliográfica sobre el tema de las falacias favorece el que se caiga en la cuenta de la magnitud del

¹¹² Díez, J. A. y Ulises Moulines, C. (1999). *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*, 45. Ariel.

asunto. Existen incluso libros dedicados a una sola falacia, como por ejemplo a la falacia de la pendiente resbaladiza¹¹³.

4. UN PRONTUARIO DE FALACIAS

Sin pretender explicar en qué consiste cada falacia, queremos dejar constancia del inventario de las mismas que han propuesto los profesores como fundamentación teórica del COIL. La razón de por qué son inferencias incorrectas o poco razonables puede variar, según los casos, desde razones de coherencia interna hasta razones de irrelevancia en el diálogo o de franca vulnerabilidad de los objetivos de la comunicación. Por otro lado, esta base teórica se complementa con los recursos que se pusieron a disposición durante la experiencia.

En primer lugar, tenemos algunas falacias bien conocidas desde antiguo: preguntas capciosas, argumento *ad ignorantiam*, *petitio principii*, argumento *post hoc ergo propter hoc*, falacias por la vaguedad y ambigüedad del lenguaje, falacias de composición y división y, finalmente, argumento de la pendiente resbaladiza.

En segundo lugar, tenemos una serie de ejemplos de argumentación irrelevante, ejemplos que son también de larga memoria: argumento *ad hominem*, argumento *ad verecundiam*, argumentos que apelan a los sentimientos (argumento *ad baculum*, argumento *ad populum*, argumento *ex populo*).

Estas falacias fueron explicadas en la sesión protagonizada por los profesores, que quedó grabada para consulta de los alumnos y alumnas. El listado es suficiente para idear casos de falacias aplicadas a ámbitos profesionales. Por ejemplo, una ciudad que no cuente con accesos para personas con movilidad reducida representa una aplicación de la falacia de composición a la actividad profesional del urbanismo. Esa falacia, llamada también sinécdoque, consiste en tomar la parte por el todo. Una parte de la población, la no discapacitada, se toma por el todo de la población.

¹¹³ López de la Vieja, M.T. (1999). La pendiente resbaladiza. La práctica de la argumentación moral, Plaza y Valdés.

Pero los participantes en el COIL tenían libertad para apelar a otras falacias no recogidas en esta lista, aunque sí en los recursos ofrecidos, como la falacia del hombre de paja, la falacia de “ningún verdadero escocés”, etc. No había ninguna pretensión, por parte de los docentes, de haber agotado el inmenso campo de las falacias informales. Irving M. Copi ha recordado aquellas palabras de August De Morgan, un matemático del s. XIX: “No hay nada similar a una clasificación de las maneras en que los hombres pueden llegar a un error, y cabe dudar de que pueda haber alguna”¹¹⁴.

Es importante que el alumnado entienda, en una experiencia como la que narramos, que la mayor parte de las falacias que cometemos en la vida cotidiana son de este tipo, falacias informales. De hecho, la atención hacia el terreno de las falacias informales se incrementó en torno a la discusión pública y cotidiana sobre la Guerra del Vietnam en los años sesenta. Esto dio lugar a una dirección en la lógica informal llamada *Critical Thinking*. En un país donde la filosofía no ha tenido una presencia significativa en los estudios de secundaria, como es los Estados Unidos de América, la asignatura *Critical Thinking* llegó a implantarse en varias carreras como materia transversal. Por ejemplo, en California¹¹⁵. El día a día de la política sigue siendo, en cualquier país, un caldo de cultivo de falacias que pueden identificarse en un curso como el presente. Por ejemplo, el llamado *argumento ad hominem*, donde la argumentación no se dirige a lo que el otro ha dicho a fin de evaluarlo racionalmente, sino a la persona del otro para desprestigiarlo o privarlo de credibilidad.

Por otro lado, tratándose de un COIL desarrollado entre dos países de lengua española, era interesante destacar que en el mundo hispanohablante ha habido pioneros en el estudio de las falacias del razonamiento cotidiano. Así, el español Jaime Balmes (1810-1848) en su libro *El criterio*, y el uruguayo Carlos Vaz Ferreira (1872-1958) en su libro *Lógica viva*. De esta manera se disipa la impresión, que puede ofrecer la

¹¹⁴ Copi, I.M. (1969). *Introducción a la lógica*, 31. EUDEBA.

¹¹⁵ Morrow, D.R. y Weston, A. (2015). *A Workbook for Arguments. A Complete Course in Critical Thinking*, Indianapolis y Cambridge.

bibliografía actual, de que el tema de las falacias informales es algo inventado y promovido solo en el mundo anglosajón.

5. LOS RECURSOS OFRECIDOS

Se ha tenido por importante ofrecer a los alumnos una batería de recursos suficiente para documentarse, para entrenar la imaginación de cara al proyecto final y para ampliar la fundamentación teórica suministrada por los profesores.

El COIL sobre falacias del razonamiento cotidiano ha dispuesto, según esto, de los siguientes recursos:

- Una bibliografía de fuentes en papel. Lo más probable es que no haya sido usada. Los libros en papel no siempre son accesibles, y la mayoría ciertamente no lo eran en México. Pero era necesario dejar constancia de que existe este tipo de libros sobre falacias del razonamiento cotidiano.
- Bibliografía digital. Es decir, enlaces a libros en versión digital. En este apartado han sido importantes dos enlaces. Uno al libro de Ricardo García Damborenea, *Uso de razón. El arte de razonar, persuadir, refutar. Un programa integral de iniciación a la lógica, el debate y la dialéctica* (2000). En la cuarta parte, a partir de la página 269, este libro ofrece un diccionario de falacias que es de útil consulta. El único problema es que incluye también falacias formales, algo que no todo el alumnado está en condiciones de identificar (no todos los alumnos eran de lógica, y ni siquiera los que lo eran tenían andadura suficiente en la materia). El otro enlace era a la versión digital del libro de Rolf Dobelli, *El arte de pensar. 52 errores de lógica que es mejor dejar que cometan otros*. Este libro trata de sesgos cognitivos y efectos, no tanto de falacias. Adicionalmente se proporcionaba en la nube del COIL un documento con una síntesis brevísima de cada sesgo o efecto tratado en cada uno de los capítulos de este libro de Dobelli. Conviene reparar en que los autores de estos libros no son filósofos ni lógicos profesionales. García Damborenea ha sido un político

del País Vasco. Dobelli ha publicado los capítulos de su libro primero como artículos en el periódico *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Y el libro en cuestión ha tenido gran difusión en el mundo de lengua alemana, figurando en 2013 entre los diez más vendidos de Suiza.

- Además de esos libros, también se aportaba algún documento relativo a falacias, sesgos o efectos. Por ejemplo, el texto “Un ejemplo”, tomado de *El criterio*, de Jaime Balmes; o bien algún artículo periodístico, como el artículo “Sesgo de confirmación”, de Carmen Posadas, o el artículo “Sesgos cognitivos”, de Pedro García Cuartango.
- Más allá de estos recursos, los participantes podían hallar una serie de enlaces interesantes para la experiencia COIL: Falacias, cómo identificarlas¹¹⁶; ¿Cuál es tu nivel detectando falacias?¹¹⁷; Siete falacias lógicas que te ayudan a detectar un argumento infundado en una discusión¹¹⁸; Pensar mejor: lógica, dialéctica y retórica¹¹⁹.
- Además de estos productos “ya hechos”, la experiencia COIL ha conllevado el generar nuevos recursos. Concretamente, quien suscribe ha realizado una serie de 7 vídeos explicativos a modo de píldoras visuales de entre un minuto y tres minutos y medio de duración. La ventaja de estos vídeos era la de presentar ejemplos concretos de aplicación de falacias a campos profesionales distintos, evidenciando así que el proyecto que se pedía era factible. También, ayudar a manejar el resto de los recursos ofrecidos. Por ejemplo, explicando la diferencia entre sesgos cognitivos, efectos y falacias; o indicando cuáles serían fuentes de consulta prioritarias de entre la bibliografía digital y física ofrecida. Los campos profesionales presentes

¹¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=C0KXNaexs-I>

¹¹⁷ https://www.youtube.com/watch?v=mY1NJr9_VJU

¹¹⁸ <https://www.bbc.com/mundo/articles/cn07dee32dzo>

¹¹⁹ <https://youtu.be/pld3Vr5pQyo?feature=shared>

en los vídeos ha sido: el marketing publicitario, la ingeniería de automóviles, la medicina, la judicatura, la vigilancia forestal y cualquier profesión, en general, en cuyo desempeño coinciden hombre con mujeres.

6. RESULTADOS

En conjunto puede decirse que la experiencia de este COIL ha sido satisfactoria, si bien mejorable.

El proyecto fue realizado con acuerdo a la expectativa. Los equipos cumplieron con lo pedido en tiempo y forma. Se dio la circunstancia de que dos alumnas que ejercían como capitanas de equipo habían estudiado la titulación de Comunicación, con lo cual los podcasts realizados eran más profesionales que otros, asemejándose a verdaderos programas de radio. También el fondo o contenido de los podcasts ha sido correcto en casi todos los casos. En realidad, los alumnos y alumnas habían tenido ocasión de consultar previamente con los profesores en caso de duda, y también de contrastar sus propias propuestas en una reunión ad hoc de cada equipo.

Sin embargo, los participantes no se han implicado lo suficiente a la hora de evaluar la actividad. En dicha evaluación, según una plantilla proporcionada por la Universidad Pontificia de Salamanca, han participado solamente alumnos de esta universidad, ninguno de la Universidad Anáhuac. Y de los 16 alumnos de la Pontificia solamente ocho han respondido. Lo cual no parece una muestra suficiente del conjunto. Tenemos la percepción de que algo ha fallado en la motivación de los alumnos mexicanos para hacer la evaluación.

En general se perciben unas constantes en la evaluación. En la parte de lo que más les ha gustado de la experiencia se leen cosas como: la oportunidad de conocer a otras personas compañeras, tanto de mi universidad como de la Universidad Anáhuac; el abordaje innovador, interactivo e intercultural; la posibilidad de conocer aspectos propios de otra cultura que fueron surgiendo de forma natural durante las reuniones; el ambiente de trabajo ha sido muy ameno y ha facilitado la labor; interacciones multidisciplinares en un entorno internacional; el aprendizaje

conjunto con personas de un país extranjero; compartir con alumnos de otros países hispanohablantes la lengua y sus falacias. Por contraste, como parte menos positiva, se les pedía que expresaran los desafíos que han afrontado, señalándose los siguientes: la dificultad para compaginar los tiempos (hay gran diferencia horaria); poner de acuerdo a las cinco personas del equipo para quedar... todos señalan la diferencia de huso horario como un desafío. Una persona que trabaja ha sentido el COIL como una sobrecarga (tengamos en cuenta que ninguna reunión se ha producido en tiempo de clase, lo cual era prácticamente imposible). Dos personas hablan de dificultad para expresar las falacias o para ajustarlas a ambientes profesionales, pero indicando que ha sido una experiencia rica. En general, y atendiendo a otros ítems, parece que se puede afirmar que la experiencia ha sido satisfactoria.

Pero además de estos resultados “contingentes” de la experiencia, me parece que se pueden resaltar algunas observaciones interesantes en forma de declaraciones generales sobre la universalidad y transversalidad del tema escogido.

En primer lugar, que una disciplina tan desconocida como es la lógica puede mostrar un aspecto (el tema de las falacias) comprensible y amable para cualquier persona, independientemente de la formación que tenga o de la que esté adquiriendo. En este sentido, es universal.

En segundo lugar, que el tema de las falacias del razonamiento cotidiano es asimismo universal porque aborda las que cometemos todos y en cualquier tesitura de la vida; por tanto, en cualquier ámbito profesional también, lo que significa que es transversal. En este sentido, en la Universidad Pontificia de Salamanca se estaba cursando simultáneamente, desde la facultad de Ciencias de la Salud, un COIL sobre “Falacias en enfermería”. Es claro que un título así revela también un enfoque sobre falacias informales, pero desde un planteamiento que las limita a una sola titulación, a un solo campo profesional que sería el compartido por los dos grupos de participantes de esa experiencia COIL. En cambio, el tema “Falacias del razonamiento cotidiano” vale para todas las titulaciones.

En tercer lugar, se constata que estas falacias son interculturales. Los alumnos han tenido ocasión de contrastar que se dan tanto en la cultura

mexicana como en la española. Esta consideración y las anteriores confirman la universalidad y transversalidad del tema elegido.

7. REFERENCIAS

- Bordes Solanas, M. (2011). *Las trampas de Circe: Falacias lógicas y argumentación informal*. Cátedra
- Copi, I.M. (1969). *Introducción a la lógica*. EUDEBA
- Díez, J.A. y Ulises Moulines, C. (1999). *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Ariel
- Kreimer, R. (2022). *Las FALACIAS-FILOSOFÍA (Qué son las falacias y cómo identificarlas)*, <https://bit.ly/C0KXNaexs-I>
- Kreimer, R. (2023). *¿Cuál es tu NIVEL detectando FALACIAS? ¡Haz este TEST tras aprenderlas!*, <https://bit.ly/3H1Fu0e>
- López de la Vieja, M.T. (1999). *La pendiente resbaladiza. La práctica de la argumentación moral*. Plaza y Valdés
- Morrow, D.R. y Weston, A. (2015). *A Workbook for Arguments. A Complete Course in Critical Thinking*. Indianapolis y Cambridge
- Picalibro, El (2018). *Pensar mejor: Lógica, Dialéctica y Retórica-Aprende a pensar mejor-Pensamiento Crítico*, <https://bit.ly/featureshared>
- Ruggeri, A. (2024). *7 falacias lógicas que te ayudan a detectar un argumento infundado en una discusión*, <https://bit.ly/cn07dee32dzo>

EL TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG)
EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES:
UN BALANCE SOBRE SU ALCANCE Y PROBLEMÁTICAS
A PARTIR DE LA OFERTA ACADÉMICA
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM)

RUBÉN CABAL TEJADA

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

MISAEEL ARTURO LÓPEZ ZAPICO

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

1. INTRODUCCIÓN

25 años después de la Declaración de Bolonia, hito fundamental para la progresiva implantación en España del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conviene hacer un balance acerca de las implicaciones que ha tenido para la docencia universitaria la incorporación de una asignatura con una naturaleza tan particular como es el trabajo de fin de Grado (TFG) (Palma, 2019).

Su inclusión en los planes de estudio quedó fijada en virtud de lo dispuesto por el Real Decreto 1393/2007 y por el Real Decreto 861/2010 que modificaba el anterior. Sin embargo, las indicaciones eran bastante genéricas, lo que llevó a que hubiera una gran heterogeneidad a la hora de establecer su diseño en las distintas memorias de verificación de las titulaciones. La reciente aprobación del Real Decreto 822/2021, con objeto de reorganizar las enseñanzas universitarias en el territorio español y de asegurar su calidad, ha conllevado una nueva vuelta de tuerca a los TFG al convertir en obligatoria su defensa, como principal novedad, en un acto público.

Nuestro trabajo se centra en analizar el impacto que ha tenido este nuevo marco normativo —que recordemos ha obligado a modificar todas

las titulaciones de grado previamente existentes en el sistema universitario español–, tomando como estudio de caso la situación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Su oferta académica incluye un total de catorce títulos de Grado y siete Programaciones Conjuntas de Estudios Oficiales (PCEO), que implican, en su quinto curso, la elaboración de un TFG de cada uno de los dos Grados que las comprenden. Este ejemplo particular nos permitirá hacer un balance preliminar sobre el TFG en las titulaciones de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, nomenclatura que el mencionado RD 822/2021 también ha alterado para pasar a referirse a ámbitos de conocimiento.

2. OBJETIVOS

El presente capítulo parte de un objetivo general que puede sintetizarse del siguiente modo: realizar un diagnóstico lo más completo posible de cómo se están gestionado los TFG en los 14 Grados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM. Se tendrán en cuenta las memorias de verificación de los títulos, las guías docentes y aquellas rúbricas de evaluación que estén disponibles para su libre consulta.

La revisión de esta documentación permitirá hacer un balance sobre las diferencias y similitudes que caracterizan al TFG en titulaciones muy diversas y de distintas ramas o ámbitos de conocimiento. A su vez, se valorará la importancia que se concede a la defensa pública, ahora que esta se ha convertido en obligatoria, sin descuidar el reto que supone la facilidad que tiene el estudiantado para recurrir a herramientas basadas en la Inteligencia Artificial generativa, lo cual ha abierto un interesante debate sobre la utilidad de esta clase de trabajos escritos cuya autoría no siempre es fácilmente verificable.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo surge de una reflexión personal por parte de los autores motivada desde su propia experiencia docente y de gestión. Nuestro primer propósito, con esta propuesta, fue dar forma académica a algunas de las intuiciones con las que habíamos entrado en contacto los últimos años

durante nuestra práctica profesional. El punto de partida de estas líneas se corresponde, así, como una posición investigadora anclada en el paradigma hermenéutico o interpretativo, entendiendo la realidad educativa como un universo complejo de significados subjetivos, cambiantes, de naturaleza histórica, en el que sus actores tienen un papel activo en la construcción de sentido (Della Porta y Keating, 2013).

Con todo, más allá de un ejercicio en clave comprensiva de este fenómeno, buscábamos también completar nuestra aproximación reflexiva a partir de un análisis documental pudiendo así acotar ésta a (o más bien tomar como punto de partida) un estudio de caso particular, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) a la que ambos autores estamos vinculados en diverso grado. En este sentido, además de la consulta legislación en vigor, se han analizado todas las guías docentes de los TFG ofertados en esta facultad desde una óptica netamente comparativa¹²⁰. De ese modo, combinamos un análisis sustentado en la documentación oficial asociada a este tipo de trabajos con un apartado que pretende ir un punto más allá de lo meramente descriptivo, interrelacionando la normativa con lo que, desde una perspectiva más amplia podríamos calificar como las mentalidades en torno a este fenómeno (un término que, desde la tradición de nuestra disciplina de origen, la historiografía, presenta una secuencia y una genealogía muy precisas vinculadas a la escuela de Annales).

4. RESULTADOS

El Real Decreto 1393/2007 -a su vez modificado por el Real Decreto 861/2010- dispuso que los estudios de grado tuvieran una naturaleza generalista y que las “enseñanzas concluirán con la elaboración y

¹²⁰ Este análisis de contenido arroja resultados interesantes como, por ejemplo, la disparidad que puede rastrearse en relación al aparato conceptual y la estructura que presentan estas guías. En ocasiones se hace referencia en algunos grados a los resultados de aprendizaje mientras que en otros casos persiste, pese a haberse actualizado, la alusión a los términos contenidos y/o competencias. El conjunto de las guías docentes de la UAM puede consultarse en el siguiente enlace: <https://secretaria-virtual.uam.es/doa/consultaPublica/look%5Bconpub%5DInicioPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=es.ES> [Consultado el 16-06-2025]

defensa de un trabajo de fin de Grado” (RD 1393/2007, de 29 de octubre). Asimismo, se indicaba que dicho TFG “tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 por ciento del total de los créditos del título. Deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título” (RD 1393/2007, de 29 de octubre).

A ello se añadía otro dato de interés: el TFG no podría ser objeto de reconocimiento o transferencia de créditos. No era una información excesivamente precisa o elocuente. Es más, incluso resultaba un tanto contradictoria la afirmación de que su elaboración y defensa era la conclusión del Grado, ya que podría parecer que era preciso tener superadas el resto de las asignaturas para poder realizarlo, algo que luego se matizaba al situarlo en la fase final del plan de estudios. Tal discrepancia ha llevado a no pocas interpretaciones divergentes incluso dentro de una misma Universidad.

Docentes y estudiantes se encontraron, por tanto, con unas instrucciones a todas luces insuficientes, que precisaron de una labor de desarrollo que se plasmó a través de las memorias de verificación. Entre las diferencias disciplinares, cuyas tradiciones se dejaron sentir en cada una de las titulaciones, y las aportaciones de los evaluadores designados por las agencias de evaluación, el saldo resultante fue muy desigual. En algunos casos el TFG se reinterpretó como una suerte de antigua tesina rediviva, lo cual incumplía las características propias del nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), el cual reserva las competencias investigadoras para Máster y Doctorado. En otros, sí que se respetó el principio anterior, pero el trabajo quedó exento de una defensa pública e incluso, en algunas ocasiones, era el tutor quien otorgaba el 100% de la calificación, lo cual ha llevado a que esta asignatura tenga unas notas inusualmente elevadas si se compara con las del resto del Grado, llegando a producirse situaciones en las que las menciones de matrícula de honor se multiplicaban, hecho, a todas luces, inusitado. Esta disparidad entre las titulaciones, aunque se ha ido conteniendo a medida que se han realizado procesos de modificación de los títulos y ajustes en las guías docentes, todavía persistía hasta el curso 2024-25 en la Facultad de Filosofía y letras de

la UAM, como deja patente la lectura de las directrices que se aprobaron en marzo de 2013¹²¹ y que han quedado ya desactualizadas si se comparan con las directrices generales de la UAM recientemente modificadas¹²². Precisamente se está valorando, de cara al próximo curso académico, cómo proceder para eliminar las disparidades.

La falta de unas instrucciones más elaboradas por parte del legislador llevó, como se ha indicado, a que la autonomía universitaria tuviera efectos multiplicadores en los diversos modelos de TFG por centro y titulación. No es casual que en la última década se hayan publicado muchas monografías u obras colectivas sobre cómo debía un estudiante enfrentarse a esta tarea (González, León y Peñalba, 2014; Cunha, 2016; Novelle, 2021; López y Coronas, 2024).

Para hacerse una idea de que el alcance y propósito del TFG seguía sin definirse totalmente años después de su implantación basta revisar la “Guía para la verificación y modificación de los títulos oficiales de Grado y Máster” publicada por la Fundación para el Conocimiento Madrid+d en noviembre de 2019. En ella se reproducía el contenido al respecto del Real Decreto 1393/2007, pero introducía la posibilidad de que se elaborara en equipo¹²³. Llama además la atención que en el apartado correspondiente la mayor parte de elementos se refirieran solo a los Trabajos fin de Máster (TFM).

Avanzado en el tiempo, la reciente publicación del Real Decreto 822/2021 tampoco ha servido para definir con más precisión los contornos del TFG, siendo la principal novedad la introducción de la defensa pública obligatoria:

El trabajo de fin de Grado, de carácter obligatorio y cuya superación es imprescindible para la obtención del título oficial, tiene como objetivo esencial la demostración por parte del o la estudiante del dominio y

¹²¹ Véase: <https://www.uam.es/FyL/Directrices-Trabajo-Fin-de-Grado/1242671401785.htm?language=es> [Consultado el 16-06-2025]

¹²² Véase: <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606853671247/directrices-tfg-aprobadas-adequacion-normativa-acad.pdf> [Consultado el 16-06-2025]

¹²³ Véase: https://www.madrimasd.org/sites/default/files/guia_verificacion_v4_nov_2019.pdf [Consultado el 16-06-2025]

aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado. Este trabajo de fin de Grado dispondrá de un mínimo de 6 créditos para todos los títulos, y un máximo de 24 créditos para los títulos de 240 créditos, de 30 créditos en los títulos de 300 créditos y de 36 créditos en los títulos de 360 créditos. Deberá desarrollarse en la fase final del plan de estudios, siguiendo los criterios que cada universidad o centro establezca. Asimismo, los trabajos de fin de Grado deberán ser defendidos en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca el centro o en su caso la universidad (RD 822/2021, de 28 de septiembre)

Este es el panorama en el que actualmente nos encontramos y sobre el que deseamos hacer un balance y delimitar una posible prospectiva, teniendo en cuenta que el marco legislativo otorga a los centros y universidades la capacidad para autorregular este tipo de procesos.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este artículo no es así solamente realizar un análisis en clave documental o descriptivo. Lo más relevante, al realizar un diagnóstico de un caso dado, a nuestro juicio, no es el hecho de conocer las causas o dimensiones de un fenómeno sino estar en disposición, de este modo, de tener una visión veraz de la realidad en aras de mejorar o solucionar las dificultades que puedan estarse dando en un determinado contexto. Por este motivo, además de presentar cómo se ha desplegado o se prevé, a partir del reciente cambio legislativo, que se implemente en el futuro el TFG, conviene reflexionar, a tenor de este incipiente análisis, pero también de nuestra propia experiencia docente, sobre qué medidas específicas podrían llevarse a cabo aquí para que esta materia cumpla, real y efectivamente, con su propósito en relación al desarrollo competencial del estudiantado universitario en la última etapa de sus estudios de grado.

Un primer aspecto sobre el que nos gustaría llamar la atención, aunque pueda parecer muy elemental a priori, es que creemos que, en ocasiones, puede no haber consenso entre los propios docentes de las distintas ramas de Humanidades y Ciencias Sociales, sobre lo que significa e

implica la realización de un TFG. Esto puede resultar una obviedad, pero la correcta alineación de la cotidianidad universitaria con lo previsto por el legislador resultará problemática si cada docente tiene una idea diferente de en qué consiste o debe consistir esta materia. Aquí podríamos señalar que, en cierto modo, el gesto disciplinar va a dotar de una materialidad diferente, en cada contexto, al TFG, un punto que no sería, en principio, negativo, sino que podría considerarse hasta deseable, entendiéndolo como el nivel de concreción más alto de cualquier materia, como puede darse, en cualquier otra asignatura, con la programación que realiza el docente responsable de la misma (tomando decisiones como la bibliografía específica o la adaptación del sistema de evaluación, a tenor de la información que figure en la correspondiente memoria, entre otros).

Así, en el ámbito filológico o en el ámbito histórico, por ejemplo, la concreción de qué supone realizar un TFG será diferente en relación a las exigencias y características propias de cada una de estas disciplinas. Del mismo modo, aunque a priori son más próximas, pueden darse divergencias entre dos o más campos dentro de una misma disciplina, como es el caso de la historia contemporánea, la especialidad de los autores de este capítulo, y la historia antigua, por ejemplo. Esto lleva a que las comisiones de evaluación sean variadas y cuenten, en el caso de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), con especialistas de varios departamentos, si bien por ello puede darse el caso de que se deban evaluar trabajos que no pertenezcan al ámbito de especialización de todos los miembros del tribunal. Siguiendo con el ejemplo presentado, un contemporaneista puede ser convocado para evaluar un TFG de historia antigua, no siendo la etapa sobre la que realiza su docencia o investigación, pero prevaleciendo, en todo caso, su cualidad de experto como historiador generalista.

No nos referimos a esto, de todos modos, cuando afirmamos que un mayor consenso sobre qué es el TFG sería conveniente. Insistimos, no abogamos porque lo disciplinar se diluya en lo estrictamente didáctico (lo que consideramos, en realidad, un falso dilema a la manera bergsoniana). La didáctica no puede ser ajena al campo disciplinar, ni viceversa. Sin embargo, sí que debería tener lugar, desde nuestro punto de vista, un

debate más amplio entre el profesorado sobre límites de este tipo de trabajos. El primer elemento sobre el que establecer este consenso es así la propia naturaleza del TFG. Como se desprende del análisis legislativo presentado más arriba, no se trata de una investigación, nivel que se corresponde con la realización de un TFM, sino de un espacio donde los estudiantes puedan mostrar ciertas competencias ligadas estrictamente al trabajo académico (selección y discriminación de fuentes bibliográficas, correcta citación de las mismas, capacidad argumentativa, etc.).

En este sentido, un trabajo donde además de una revisión bibliográfica se plantee, por ejemplo, una exploración de fuentes primarias, puede ser un elemento que redondee a favor del estudiante su calificación, pero, en ningún caso debería penalizarse al discente que no acuda a un archivo o a la hemeroteca, por ejemplo, para componer la trama de su texto y que solamente estructure su exposición a partir de fuentes bibliográficas, ya que estaría cumpliendo *sensu stricto* con las características de esta materia. Asimismo, esta cierta confusión que, en ocasiones, puede darse en relación con el carácter del TFG como primera experiencia investigadora en un campo disciplinar determinado, puede tener otro efecto perverso que hemos observado los últimos años: incorporar a los estudiantes en la lógica productivista en la que se sitúa hoy en día la investigación española.

Así, puede haber casos en los que el estudiante, motivado o no por su director o directora, conciba su TFG como la base para una futura publicación científica. Además de que esto no se corresponde con el sentido propio de esta asignatura, este hecho nos genera otra reflexión: ¿deben los estudiantes de grado estar sometidos a este tipo de lógicas? En vez de racionalizar y humanizar el sistema de producción de conocimiento científico, lo que daría para un ensayo más amplio, ¿optar por trasladar estas circunstancias a los discentes, quienes comienzan tempranamente a competir por plazas en algunos másteres o por obtener programas de becas, es realmente deseable? Creemos que no. O al menos que el TFG no debería convertirse en un espacio donde, en lugar de servir para consolidar las competencias asociadas al título, se fomente una cultura de la producción del saber científico como la que actualmente se da en nuestro país.

Un segundo aspecto que nos gustaría abordar en estas líneas, y que guarda relación con esta cuestión acerca de la naturaleza (real y percibida) del TFG es la evaluación. Si, como afirmamos, a la falta de claridad o precisión de la normativa, se une la diversidad disciplinar y la existencia de diferentes visiones docentes de lo que es el TFG, es presumible pensar que no existe tampoco en este terreno consenso sobre cómo evaluar y calificar este tipo de trabajos. A este respecto, la cuestión de la defensa pública a la que deben estar sometidos los TFG, según se señala en la legislación en vigor, viene a complicar un poco más este panorama. Así se dan diversos casos, como ya se han presentado, en los que el criterio del director o directora es tenido en cuenta o no a la hora de calcular la nota del estudiante o en lo que respecta a la organización del acto de defensa. En este sentido, en el contexto de nuestro caso de estudio, los grados de Ciencias Humanas y Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM, cabe señalar que cada Comisión Técnica de Seguimiento (CTS) cuenta para cada grado con una persona responsable de la materia de TFG, que tiene un rol así de coordinación vertical con el profesorado. Encontramos, en este sentido, cierta disparidad, en función del talante o la posición de cada uno de los docentes encargados de esta tarea, o de otros factores, pudiéndose desde la propia coordinación darse consignas más o menos definidas o coherentes al resto de docentes encargados de las tareas de dirección y evaluación de TFG.

Sea como fuere, en la misma línea de nuestra argumentación precedente, consideramos que un mayor consenso en este sentido puede contribuir a la mejora de este proceso. Así, potenciar el uso sistemático de instrumentos de evaluación, como pueden ser las rúbricas, nos parece una opción ideal en aras de clarificar aquellos aspectos sobre los que los miembros del tribunal deben fijar su atención a la hora de evaluar este tipo de trabajos, estableciéndose asimismo una correspondencia más afinada entre los criterios de evaluación y los ítems sobre los que se estructure el diseño del instrumento de evaluación. Esto último, no solo tendría el efecto de homogeneizar o unificar, en cierto modo, la manera en que los diversos trabajos presentados son evaluados, sino también aumentaría el grado de certidumbre de los estudiantes a la hora de afrontar esta materia al conocer, de antemano, los elementos sobre

los que estrictamente se basará su calificación (como ya se ha apuntado, en el caso del análisis efectuado en el contexto de la UAM, existen en ocasiones rúbricas bien definidas para algunos grados mientras que en otros no se emplean este tipo de instrumentos de evaluación). Existen sobre la rúbricas o escalas de evaluación numerosas referencias que exploran sus características o ventajas aplicadas al campo de la educación superior (por ejemplo, puede verse Alonso Fernández, 2019), por lo que nos llama la atención que el empleo de este tipo de instrumentos no se haya generalizado (si bien comienza a tener cada vez más presencia) en la calificación de trabajos académicos (incluyendo aquí los TFG, pero también los TFM o, incluso, a las tesis doctorales).

En relación a esto último, también nos gustaría trasladar a los lectores otra reflexión: si desde el EEES se avanza hacia la incorporación de la evaluación continua como el sistema a privilegiar en el ámbito docente universitario ¿por qué no aplicar este principio al TFG? Así las cosas, podría ser perfectamente válida, desde nuestro punto de vista, otra manera de concebir al TFG no como una asignatura independiente, tal y como está diseñada hoy en día, sino como un proceso de auto-reflexión por parte de los dicentes a lo largo de toda su formación, bajo la dirección o tutela de un docente. De esta manera, la evaluación de este proceso podría pasar, perfectamente, por una herramienta como puede ser el portafolio, en el contexto del desarrollo de un proyecto final que involucrase movilizar y analizar el grado de adquisición de competencias logrado durante el desarrollo de las diversas materias del grado¹²⁴. Y quizás esta última idea, aunque pueda parecer un tanto peregrina, nos plantea una duda de mayor calado ¿es realmente la realización de un trabajo académico al uso el mejor medio para que los estudiantes del siglo XXI de Ciencias Sociales y Humanidades demuestren sus competencias? ¿No podría pasar esto por otras vías, relacionadas, por ejemplo, con el diseño de un proyecto personalizado acorde a la posible inserción profesional del estudiante, a su perfil particular y a sus preferencias concretas?

¹²⁴ Este sistema se aplica, por ejemplo, en Francia en el contexto de los IUT (Institutos Universitarios Tecnológicos) bajo la forma de lo que se conoce como "Proyecto Profesional Tutorizado" y las SAÉ (Situaciones de Aprendizaje y Evaluación). A este respecto puede verse Leclercq, 2012 ó Georges y Poumay, 2020.

Esto último conecta con la tercera y última idea a la que nos gustaría hacer referencia en estas páginas. Si bien comienza a ser objeto de una reflexión académica cada vez más importante¹²⁵, la emergencia de la Inteligencia Artificial generativa los últimos meses está suponiendo un enorme desafío para los pilares en los que se sustenta el EEES. Dejando de lado la posibilidad de que los estudiantes incurran directamente en plagio, presentando un trabajo plenamente elaborado con este sistema, existen espacios de empleo de esta herramienta intermedios, como pueden ser la elaboración de la bibliografía, la revisión formal de un texto base redactado por el discente, o la asistencia a la hora de incorporar citas según el sistema solicitado, entre otros.

La pregunta que surge en este sentido es si se normaliza un uso ético de la IA ¿está realmente el TFG, en su diseño actual, permitiendo conocer las competencias académicas de los estudiantes? Es más, si la tecnología está haciendo evolucionar a pasos agigantados estas competencias, ¿no parece lógico adaptar este tipo de trabajos a las particularidades y exigencias propias del contexto presente?

Aunque suele ser un lugar común cuando surge una nueva tecnología dividirse entre los “apocalípticos e integrados” (Eco, 1995, 1ª Ed. 1964) nuestra posición no es la de basar la respuesta de la comunidad universitaria frente a la IA en un sistema de mayor control sobre el posible plagio ni abrazar acríticamente cualquier novedad tecnológica desechando las bases intelectuales propias de las Humanidades y las Ciencias Sociales (que pasan, en gran medida, por la cultura textual). En todo caso abogamos por una posición conciliadora y pragmática que tome conciencia colectivamente de cuál es el perfil de egresado de nuestros estudiantes y que adapte tanto el plan formativo, las metodologías docentes como los sistemas de evaluación (incluyendo aquí todo lo relativo al TFG) al contexto profesional y competencial específico de nuestro particular estudiantado.

Así las cosas, en la idea que avanzábamos previamente de transformar el TFG en un proyecto personalizado construido desde el interés de

¹²⁵ Puede verse, por ejemplo, Parra Taboada *et al.* 2024 ó Oseda Gago *et al.* 2025.

cada estudiante y acompañado por un docente a lo largo de toda su formación creemos que no sería incompatible con las nuevas tecnologías. Así quizás en vez de situar al discente en la disyuntiva de escribir un texto académico y que unilateralmente este haga uso de la IA o no con mayor o menor éxito, quizás sería más relevante, para la consecución de este proyecto, que este fuese resolviendo situaciones de aprendizaje que movilizasen el empleo de esta y otras tecnologías para su consecución, supervisado por un tutor académico. Esto último guarda relación con otro de los aspectos a los que los autores hemos prestado atención los últimos años en nuestras reflexiones en clave didáctica (muy en relación con nuestra especialización en la historia de los medios de comunicación): la alfabetización mediática¹²⁶. Y es que, desde nuestro punto de vista, debemos conciliar la tradición de la que son depositarias las Ciencias Sociales y las Humanidades con el desarrollo de competencias profesionales en este campo por parte de los estudiantes. De otro modo, nuestro impacto social en la eminente complejidad del presente (Morin, 2009) se vuelve completamente inútil y estéril.

6. CONCLUSIONES

Como se desprende de la lectura de estas páginas, este trabajo pivota entre dos perspectivas, por una parte los resultados del análisis legislativo y documental referido a las guías docentes relativas a la materia de TFG de los grados de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM y, por otra parte, una reflexión crítica en base a algunos de los elementos netamente semióticos que subyacen detrás de las configuraciones que adopta esta asignatura y con las que hemos tenido contacto, discursivamente durante el análisis efectuado, pero también experiencialmente, desde nuestra propia práctica docente. En este sentido, lo cierto es que nuestra reflexión combina, incluso, dos temporalidades, la propia del análisis de la situación presente (el qué) pero también la referida a las posibilidades (el debería ser), a partir de una reflexión profesional colectiva, o derivas, a tenor de los retos sociológicos, antropológicos,

¹²⁶ A este respecto puede verse: <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy> [Consultado el 16-06-2025]

culturales y educativos que impone en este último campo el emergente cambio tecnológico (y, en particular la tecnología de la IA generativa).

Más allá así de poder trazar los contornos conceptuales de lo que es el TFG, de su sentido y de su alcance, de aportar pistas para una mejor y más efectiva evaluación competencial en este terreno, o incluso en aras de articular de una manera más relevante los aspectos vinculados con la coordinación vertical y horizontal de esta materia, en el contexto preciso de nuestro estudio, la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM, lo cierto es que nuestra pretensión, en última instancia, es, a partir de este marco, establecer un diálogo de mayor envergadura con los potenciales lectores de este trabajo interesados en este tipo de cuestiones, acerca del sentido último de las Ciencias Humanas y Sociales en el siglo XXI.

De este modo, proponemos que si bien la motivación última del TFG puede continuar teniendo vigencia hoy, quizás puedan explorarse nuevas modalidades por las cuales los estudiantes puedan realmente dar rienda suelta a las competencias asociadas al título y adquiridas a lo largo de su formación, contribuyéndose de ese modo al desarrollo de competencias tan relevantes para los perfiles de egresados de estos grados como la competencia comunicativa, la competencia profesional y la competencia mediática y digital. En definitiva, pensar el TFG hoy, con todas las limitaciones de un estudio como el aquí presentado, debe ser un resorte para pensar, en definitiva, los (posibles) TFG del mañana.

7. REFERENCIAS

- Alonso Fernández, Ana María (2019) “Evaluar mediante rúbricas” en REDINE (ed.) (2019) *Conference proceedings: EDUNOVATIC 2018*. Eindhoven. Adaya Press.
- Cunha, Iria da (2016), *El trabajo de fin de Grado y de Máster. Redacción, defensa y publicación*, Madrid, Dykinson.
- Della Porta, Donnatela, y Keating, Michael (2013) *Enfoques y metodologías en Ciencias Sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid. Akal
- Eco, Umberto (1995) *Apocalípticos e integrados*. Barcelona. Maxi-Tusquets.
- España, “Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales”, *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 2007, 260.

- España, “Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad”, *Boletín Oficial del Estado*, 29 de septiembre de 2021, 233.
- Fundación para el Conocimiento Madri+d (2019): *Guía para la verificación y modificación de los títulos oficiales de Grado y Máster*.
- Georges, François y Poumay, Marianne (2020) “Créer des situations d’apprentissage et d’évaluation (SAÉ)” en Poumay, Marianne (dir.) (2020) *Comment mettre en ouvre un approche par compétences dans le supérieur?* Louvain-la-Neuve (Bélgica). De Boeck Supérieur
- González, Juana María; León, Ana y Peñalba, Mercedes (2014), *Cómo escribir un Trabajo Fin de Grado*, Madrid, Dykinson.
- Leclercq, Emmanuelle (2012) “Enseigner le projet professionnel personnalisé: une nouvelle approche pédagogique pour les enseignants chercheurs?” en *Carrefours de l’éducation* 2012/2 N° 34. Paris. Armand Colin.
- López, José María y Coronas, Daniel (2024), *Cómo escribir un trabajo fin de Grado (TFG) y no morir en el intento*, Madrid, Dykinson.
- Morin, Edgar (2009) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.
- Novelle, Laura (2021), *Elaboración de TFG, TFM e tesis: claves para o éxito*, Vigo, Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións.
- Oseda Gago, Dulio *et al* (2025) “Uso de la Inteligencia artificial como recurso para potenciar las competencias investigativas y el pensamiento crítico en la educación superior” en *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. N.º 23. Págs. 290-297.
- Parra Taboada, María Elina *et al.* (2024) “El impacto de la inteligencia artificial en la educación” en *Retos de la Ciencia*. Vol. 1. Núm. Extra 4. Págs. 169-181.
- Palma, Montserrat (2019), *Bolonia, 20 años después: el espacio europeo de educación superior en España, análisis de los debates parlamentarios*, Madrid, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

SECCIÓN III.

ARQUITECTURA, ARTE, MODA
Y PATRIMONIO CULTURAL”

BLOQUE I.

ARQUITECTURA

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: ARQUI-TE-CURA. HUMANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS HOSPITALARIOS

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

1.1. REFLEXIONES APRIORÍSTICAS

Dentro de la esfera de Conocimiento que es inherente a la Arquitectura, la coyuntura presente refleja la conveniencia, por no decir necesidad, de que la investigación y la innovación docente caminen de la mano, puesto que ambas comparten ingentes principios y operatividad (Morales, 2010). Como asimismo ello puede tener sinergias con la esfera del ejercicio profesional, una de cuyas aplicaciones es la propia formación de los educadores (Muñoz, y Garay, 2015). En el caso concreto de la Arquitectura de la Salud, dicha derivación profesional remite a la capacidad de formar a arquitectos que puedan un día acometer la ideación de centros hospitalarios, clínicas o establecimientos de perfil funcional similar. Por todo ello, las iniciativas en materia de progreso pedagógico verán enriquecida su esencia y desarrollo si contemplan esta tríada de componentes con cierto grado de simultaneidad, pues existen evidentes puentes y trasvases entre ellas. Dicho planteamiento ha sido una de las bases empleadas para concebir y llevar a cabo la experiencia titulada “*Arqui-TE-CURA*”, que se describe en el presente texto.

1.2. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE: EL CONTEXTO ACADÉMICO

Como se ha avanzado, los planteamientos pedagógicos que deseen teñirse de progreso implican explorar la viabilidad y beneficios positivos derivados de formular metodologías innovadoras.

El contexto académico actual, especialmente en el entorno próximo de España, muestra una notoria actitud proactiva de cara a implementar progresivamente estrategias de innovación docente. Ello está siendo efectivamente productivo desde 2010, cuando entró en vigor el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este renovado marco común que se dieron los países del Viejo Continente fue el resultado de un proceso de reflexión y delineación de criterios que venía larvándose desde tiempo antes (Esteban, 2005). Entre otras cuestiones, cabe subrayar la intención de que el alumno fuera valorado como elemento central en los procesos de enseñanza/aprendizaje, fijándose como meta prioritaria la trascendental motivación al discente. Una de las consecuencias que todo ese cambio de paradigma (Sánchez, 2011).

1.3. LA SENSIBILIDAD HUMANA COMO TRASFONDO EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO ARQUITECTO.

Es cuestión sobradamente acreditada que la formación de los futuros arquitectos exige acciones que incrementen su sensibilidad para con quienes experimentarán aquellos edificios o conjuntos urbanísticos que vayan a diseñar a lo largo de su ejercicio profesional.

Dicho incremento de la sensibilidad, social por antonomasia, puede articularse mediante determinadas estrategias pedagógicas. Una de ellas consiste en atender a colectivos vulnerables, como es el caso de las personas con Discapacidad Intelectual. Tal perfil lleva poniéndose en práctica desde hace años en la Universidad San Pablo CEU, dentro de su Grado en Arquitectura, y en diversas asignaturas, especialmente las encuadradas dentro del Área de Composición Arquitectónica, de la que es catedrático quien suscribe. Pues bien, y retomando la coordinación mencionada en el epígrafe anterior, dicha dinámica docente se ha compaginado con una de investigación, lo que se ha hecho al amparo del Proyecto de I+D+i (MICINN): “*Campus inclusivos y Arquitectura. Criterios para promover entornos universitarios acogedores y generadores de accesibilidad cognitiva en personas con discapacidad intelectual (CAMPUS-INCLUAQ-PID2020-114373RB-I00)*” (IP: Pablo Campos Calvo-Sotelo). Disponiendo así de una base genérica vocacionalmente orientada a la sensibilidad para con personas vulnerables, en el curso

2024-2025, se ha puesto en marcha una actividad de innovación docente inspirada en lo anterior: sensibilizar al alumno sobre espacios que ocuparán otro tipo de personas, asimismo vulnerables, pero diferentes en su condición. Se trata de los pacientes que deben pasar estancias prolongadas en centros hospitalarios. Ello implica abrir el escenario temático a otra faceta de la vulnerabilidad, con la finalidad de que, a través de unos diseños arquitectónicos intencionadamente sensibles y acogedores, sea posible contribuir a generar bienestar físico y emocional en pacientes.

1.4. HACIA LA IDEACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Establecidas anteriormente las bases teóricas que sirven para comprender los beneficiosos nexos entre investigación, ejercicio profesional e innovación docente, sirvan estas líneas para exponer, siquiera de modo sintético, como dichas bases se emplearon desde los inicios en el diseño del proyecto de innovación pedagógica que se ha desarrollado durante el curso académico 2024-2025 en la Universidad San Pablo-CEU.

Cabe anotar previamente que las sinergias entre diversas áreas del Saber siempre han sido útiles a la hora de pergeñar nuevas tácticas en materia de enseñanza/aprendizaje. Esta crítica conexión ha servido como campo de indagación en disciplinas que guardan ciertas similitudes, como es el caso de la Arquitectura y la Moda (Luceño, 2021). Por ello, emplear la reiterada virtud de la sinergia como filosofía de partida fue de gran utilidad para plantear la dinámica que aquí se expone.

Las referidas bases que fueron de utilidad para concebir y poner en práctica el Proyecto “*Arqui-TE-CURA. Composición de espacios para la Salud*” se fusionaron para procurar la implementación de una experiencia pedagógica que sirviera a los alumnos a entender la sensibilidad social (recogiendo frutos del citado Proyecto I+D+i) y aplicarla en un escenario funcional bien conocido para todos: los lugares destinados a la curación. Al tratarse de una función caracterizada por una consistente carga emocional (el tratamiento del enfermo), el diseño de esta experiencia innovadora gozaría del beneficio derivado de dicho impacto social, que es consustancial a los hospitales (Rosen 1985).

El Proyecto que aquí se expone nació efectivamente como fruto de esa fusión entre las diferentes actitudes mencionadas. Al tratarse de una signatura dentro del Grado en Arquitectura (la Composición Arquitectónica, del 4º Curso), una de sus primeras acciones fue la investigación y posterior elaboración de una taxonomía tipológica de obras hospitalarias compuestas por maestros, especialmente durante los siglos XX y XXI (Verderber, 2010), (Theodore, 2016). Al tratarse de ejemplos de excelencia, los dicentes arrancarían la dinámica pedagógica partiendo de un estudio arquitectónico, lo que implicó la interiorización de una sencilla pero contundente premisa de partida, cual es que existe una umbilical conexión entre la Salud y las formas espaciales, en paralelo a la existente entre los propios procesos educativos y dichas morfologías (Campos, y Luceño, 2018).

Por todo ello, la innovación docente y la investigación caminan de la mano, hacia la optimización de las dinámicas universitarias (Kantola, y Kettunen, 2012). Desde esta dualidad, aportan no sólo sus respectivas cualidades individuales, sino que asimismo generan consecuencias resultantes de ese mismo caminar conjunto, las cuales son de utilidad para acometer la implementación de formatos renovados. Así entendido, su coordinación sirve como plataforma desde la cual proponer respuestas al reto general de optimizar la formación de los futuros arquitectos. Tal ha sido el fundamento global empleado para el desarrollo del Proyecto “*Arqui-TE-CURA*” en la Universidad San Pablo-CEU en el segundo semestre académico del curso 2024-2025.

1.5. LA ARQUITECTURA DE LA SALUD COMO TEMA PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

El Proyecto “*Arqui-TE-CURA. Composición de espacios para la Salud*” tuvo como columna vertebral la Arquitectura de los lugares destinados al tratamiento y curación de pacientes. El marco conceptual goza de un incontestable interés, tanto social como arquitectónico, razones por las cuales se tomó la decisión de elegirlo como fundamento sobre el que armar un ejercicio de interés para la asignatura de “*Composición Arquitectónica*”.

La inquietud por la Arquitectura hospitalaria es una materia que goza de una extensa trayectoria a lo largo del tiempo, que va desde tiempos

pretéritos hasta la actualidad (Nightingale, 1859), (Kendall, 2018.), (Wagenaar, y Mens. 2018). De modo casi ininterrumpido, la Historia ha dejado numerosas miradas a tan importante tema (Gallent 1996), (Joseph, y Rashid, 2007). Algunas de dichas aproximaciones ha hecho singular énfasis en la necesidad de engarzar la Arquitectura de los centros de Salud con los progresos científicos que acompañan sin solución de continuidad a este tipo de función (Santa Cruz, 2021). De entre el ingente elenco de proyectos contemporáneos, es de justicia subrayar el extraordinario caso del Hospital de Paimio, diseñado por el maestro finlandés Alvar Aalto (Heikinheimo, 2016). Este emblemático edificio ha sido reconocido como uno de los paradigmas en materia de humanización de los denominados “Espacios de la Salud” (Anderson, 2010). De entre todas las referencias consultadas por los alumnos que realizaron el Proyecto “*Arqui-TE-CURA*”, debe subrayarse que gozaron de especial interés aquellas que incorporaban una suerte de visión doméstica, intimista o relacionada con la fenomenología del habitar, pues ello podía efectivamente acrecentar su sensibilidad para con la dimensión urbanística y arquitectónica de los lugares desatinados a la curación humana (Weeks, y Hoare, 1979).

Empleando este bagaje temático previo, se llevó a cabo la progresista experiencia pedagógica a lo largo del Curso 2024-2025, cuyos rasgos esenciales se van a exponer a continuación.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS BÁSICOS

- Los objetivos prioritarios del Proyecto de innovación docente “*Arqui-TE-CURA*” fueron dos: por un lado, generar criterios de composición para espacios urbanísticos y arquitectónicos destinados a la Salud, en sus diversas acepciones; por otro, incrementar la sensibilidad de los futuros arquitectos en cuanto atañe al modo en que sus futuras creaciones podrán impactar positivamente en la vivencia humana

2.2. OBJETIVOS ASOCIADOS

- Uno de los objetivos complementarios fue la colaboración entre alumnos de Arquitectura y expertos externos, que llevan tiempo generando criterios y proyectos encaminados a la humanización de los hospitales
- La experiencia realizada contó con las valiosas aportaciones inspiradoras de los mencionados expertos. El reto para los alumnos de “Composición Arquitectónica” fue traducir las experiencias y visiones aportadas por ellos a propuestas de diseño espacial para futuros hospitales, reflejándolos en 3 ideas formales concretas, que abarcasen la tríada escalar establecida: conjunto urbanístico, edificio y unidad vivencial (habitación de hospital, clínica o centro similar).
- Otro objetivo asociado fue que, como exigible preámbulo, cada estudiante llevase a cabo una labor de investigación histórico-tipológica de ejemplos de excelencia del panorama internacional en espacios dedicados a albergar dinámicas de tratamiento de la enfermedad.

3. METODOLOGÍA

El Proyecto de innovación docente “*Arqui-TE-CURA. Composición de espacios para la Salud*” se ha definido y llevado a cabo como implementación de una dinámica cuyo nutriente ha emanado de la investigación en materia de arquitectura dedicada a la curación humana.

La actividad de innovación docente se realizó dentro de la asignatura de 4º Curso “Composición Arquitectónica” (Grado en Arquitectura de la Universidad San Pablo-CEU), estructurándose en tres fases.

Primera fase.-Durante la primera etapa de la experiencia, los alumnos investigaron edificios hospitalarios, obra de arquitectos relevantes, extrayendo conclusiones sobre su calidad. Dicha investigación se realizó en bibliotecas específicas, así como en otras generalistas, donde poder hallar obras de este perfil funcional realizadas por figuras destacadas. El proceso se valió de una tríada de estudios. En primer término, la identificación de principios conceptuales empleados en la ideación del

proyecto, por parte de sus autores. El segundo aspecto se centró en una valoración de las pautas compositivas, generales y específicas, que los estudiantes se encargaron de representar gráficamente con esquemas ilustrativos en cada caso. El tercer aspecto se circunscribió a la indagación en ideas que habrían servido a los diseñadores para proponer espacios hospitalarios que resultasen más acogedores y aportadores de bienestar para los pacientes.

Segunda fase.-En este periodo, se escucharon ponencias de 3 expertos externos, quienes expusieron sus recomendaciones sobre cómo optimizar el diseño de centros de Salud, basándose en sus investigaciones, y en sus propias experiencias como pacientes de larga estancia. Dichos expertos fueron Pilar Martínez y Juan Manuel Ortiz, ambos de la Fundación Humans que dirige Julio Zarco, y el cirujano Héctor Valdés, quien desde su formación ha llevado a cabo una comprometida tarea de introducir el Arte en sus clínicas, así como en reflexionar sobre las conexiones entre cirugía, geometría y Arte, tomando como base el cuerpo humano. La actividad que se llevó a cabo en el curso 2024-2025 contó por tanto con las visiones de profesionales del mundo de la Medicina y la gestión hospitalaria, quienes aportaron tanto recomendaciones para la ideación innovadora de establecimientos de esta naturaleza como sus propias experiencias como pacientes.

Tercera fase.-Esta etapa, caracterizada por abarcar la producción más expresa de lo realizado, consistió en el diseño de proyectos de espacios para la Salud, a tres escalas: urbanística (complejo hospitalario); arquitectónica (pieza unitaria) y habitacional (unidad básica). En cada una de estas 3 escalas, los alumnos debieron incorporar unos contenidos concretos. En primera instancia, las ideas de las que partiría su propuesta, claramente extraíbles de la intención de que se generasen ámbitos humanizantes. Como segunda decisión, cada estudiante elegiría un perfil funcional para el centro de Salud, así como un emplazamiento real en cualquier lugar del mundo, pero que respondiese del modo más coherente a las ideas de partida. A continuación, las referidas ideas generadoras habrían de tomar forma espacial, con la correspondiente representación arquitectónica (plantas, secciones, alzados o perspectivas). El resultado se

concretó en un documento final, presentado en formato DIN-A3, que cada alumno elaboró, recogiendo los resultados de las 3 fases.

Como contenidos superpuestos, durante las semanas de realización del Proyecto “*Arqui-TE-CURA*” se llevaron a cabo unas actividades de refuerzo. Una de ellas fue la impartición de conferencias por parte del catedrático de la asignatura, orientadas a incrementar la dimensión intimista de los lugares arquitectónicos y sus conexiones con las vivencias domésticas y personales de la Arquitectura. Dichas exposiciones se centraban en temas como la poética fenomenológica y la percepción psicológica del espacio (Bachelard, 1957), (Tanizaki, 2001), (Van Schaik, 2015), (Pallasmaa, (2024).). En este mismo escenario temático, se aprovecharon algunas sesiones para exponer determinados resultados del Proyecto de I+D+i: “*Campus inclusivos y Arquitectura. Criterios para promover entornos universitarios acogedores y generadores de accesibilidad cognitiva en personas con discapacidad intelectual*” (PID2020-114373RB-I00). La razón es que la materia de fondo de dicho Proyecto I+D+i guardaba no pocas semejanzas con el Proyecto de Innovación Docente “*Arqui-TE-CURA*”: la sensibilización para con colectivos vulnerables a quienes la Arquitectura puede ayudar.

En paralelo, se efectuaron visitas a edificios en Madrid, durante las cuales se hizo énfasis en aspectos compositivos de la Arquitectura en general, diseños hospitalarios y la incorporación del Arte como recursos para la humanización de los edificios destinados a la curación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuando se trata de llevar a cabo la lectura de los resultados derivados del desarrollo del Proyecto de innovación docente se pueden extraer reflexiones que gozan de un considerable interés. De modo genérico, dichas reflexiones pueden desglosarse en dos aspectos diferenciados, aunque intrínsecamente unidos, como lo son los específicamente académicos y aquellos de carácter humanista.

A partir de esta consideración preliminar, para dar continuidad a lo que va a abordarse a lo largo del presente epígrafe, es preciso retrotraerse al modo en que se perfiló la misión del Proyecto “*Arqui-TE-CURA. Composición de*

espacios para la Salud”. Como ya se ha expuesto en epígrafes precedentes, el principal objetivo que se fijó esta dinámica de innovación docente fue generar criterios de composición arquitectónica para tipologías de espacios para la Salud, que se caracterizasen por ser más acogedores y estimulantes para con quienes habrán de vivirlos. Por tanto, el primer resultado que cabe anotar fue precisamente que como fruto de la dinámica de innovación docente llevada a cabo, los alumnos fueron capaces de concretar un conjunto de criterios, los cuales se plasmaron en las composiciones formales que diseñaron en la última parte de sus documentos.

A partir de esa valoración general, es factible exponer un análisis desglosado. En consecuencia, se puede sopesar que del desarrollo de la actividad de innovación docente se extrajeron como rendimiento académico tres resultados.

Resultados técnicos.-En primer término, puede mencionarse un resultado de carácter técnico, cual es el relacionado con la adquisición de nuevas destrezas. Ello entronca directa y necesariamente con el escenario funcional de que se trata; esto es, la instrucción profesional al futuro arquitecto, la cual ha de desarrollarse durante los cursos de los que consta el correspondiente Grado. Los alumnos de “*Composición Arquitectónica*” perfeccionaron sus habilidades como futuros profesionales, al enriquecer su capacidad de proyectar Arquitectura con criterios de calidad.

Resultados académicos. Como segunda valoración que remite a los frutos obtenidos de este proyecto de innovación docente, cabe anotar que una de las consecuencias más positivas en materia académica se concretaron en un enriquecimiento en el aprendizaje de la asignatura. No debe olvidarse que la “*Composición Arquitectónica*” es una materia reglada, que forma parte del Plan de Estudios de la titulación. Por tanto, el alumno de esta asignatura ha de aprender, dominar y demostrar que ha adquirido un nivel suficiente en cuanto atañe a los diversos temas impartidos, que se sintetizan seguidamente:

- Tema 1 Introducción a la Composición Arquitectónica
- Tema 2 Los instrumentos compositivos en el Arte (punto, línea, plano, volumen, espacio)

- Tema 3 Elementos y forma en la Composición Arquitectónica
- Tema 4 Principios y conceptos en la Composición arquitectónica: vínculos con otras expresiones artísticas
- Tema 5 Mecanismos formales de la Composición (Organizaciones-Transformaciones).
- Tema 6 Proporción, escala y módulo
- Tema 7 Percepción e interpretación de la Arquitectura
- Tema 8 El lugar: límite y contexto.

Dicho enriquecimiento trajo como consecuencia un nivel de calificaciones elevado, respecto a otros cursos. La razón de fondo, como manifestaron los propios alumnos, fue que el tema de la Arquitectura de la Salud les resultó muy cercano, pues todos conocían de experiencias en centros hospitalarios, bien propias o bien de familiares o amigos,. Esta circunstancia sirvió para acrecentar su motivación de cara al aprendizaje, lo que explica los buenos resultados académicos.

Resultados actitudinales.-En tercer lugar, la experiencia realizada incrementó la sensibilidad de los discentes en lo que afecta al impacto que los entornos edificados pueden tener en personas vulnerables, como lo son aquellas que deben pasar largas estancias en centros hospitalarios. Desde las primeras actividades que se iniciaron en el mes de febrero, los alumnos de la asignatura recibieron informaciones y relatos de experiencias de personas que habían tenido que pasar largas estancias en hospitales. Ello les capacitaba para haberse formado un sólido criterio propio sobre las bondades derivadas de una Arquitectura sensible y acogedora. Asimismo, el testimonio de un cirujano aportó una mirada creativa a los espacios sanitarios, lo que despertó en los estudiantes una curiosidad muy beneficiosa para incrementar su potencial como futuros diseñadores. Cabe añadir que las actitudes positivas de los alumnos también se vieron reforzadas con algunas conferencias complementarias, como las que expusieron las dinámicas y resultados del Proyecto de I+D+i “*Campus inclusivos y Arquitectura*” (MICIU),

cuyos contenidos están vinculados con la poética del espacio, y su impacto en colectivos vulnerables.

5. CONCLUSIONES

La conclusión más notoria que puede extraerse de la actividad “*Arqui-TE-CURA. Composición de espacios para la Salud*” es comprobar que la sensibilización de los futuros arquitectos es una meta alcanzable mediante estrategias innovadoras, como la realizada. Esta fue efectivamente la conclusión de mayor trascendencia, pues aunque ninguno de los estudiantes llegase a diseñar en el futuro un edificio destinado a la Salud, la actividad de innovación docente les sirvió para reforzar un valor transversal en el arquitecto: entender que la Arquitectura moldea comportamientos y que incide en la calidad vital de quienes la ocupan.

Bajo la intención de desglosar un conjunto de conclusiones más específicas, seguidamente se procede a enumerar aquellas que resultaron de mayor interés, tanto para los conferenciantes externos y el catedrático de la asignatura, como para los alumnos, en sus valoraciones individuales. Para que la relación de conclusiones resulte más dinámica, se va a desglosar en las 3 escalas que se emplearon a lo largo de todo el desarrollo del Proyecto “*Arqui-TE-CURA*”:

- *a.-Conclusiones parciales - Escala urbanística.*-Dentro de la escala de mayor entidad dimensional (la urbanística), cobró singular relevancia la conveniencia de caminar, del tránsito a pie como factor de humanización y ralentización positiva del espacio urbanístico del centro hospitalario, con la consecuente reducción de estrés. A ello cabe sumar la presencia del agua, preferiblemente en curso, y no estancada, pues ello añade simbolismos vitales que agradecen los pacientes. Se otorgó valor al concepto de “*jardín terapéutico*”, como ámbito con potencial para ofrecer experiencias que generen impactos positivos en lo que atañe al bienestar
- *b.- Conclusiones parciales -Escala arquitectónica.*-En la escala que corresponde al edificio como realidad espacialmente autónoma, puede subrayarse un conjunto de lecturas de

relevancia. En primer término, disponer de espacios de tranquilidad, donde reine el silencio, si así lo desea el paciente. Añadir algunos usos lúdicos dentro del edificio serviría como estrategia para hacer la estancia más llevadera, tanto para el enfermo como para sus familiares o amigos. Con ello, se sugiere con sutileza que al hospital no sólo se acude por razones de enfermedad, sino que hay otras dinámicas que pueden estar presentes. De ese modo, es factible romper la unicidad “Hospital-Enfermedad”. La incorporación de obras de Arte significa introducir elementos vitales, alegres, que compensen o mitiguen la tristeza inherente a la necesidad de ingresar en un centro de Salud.

- c.- *Conclusiones parciales -Escala habitacional.* -La escala de menor dimensión física fue la de la habitación. Entre otras, pueden subrayarse ciertas conclusiones, a tenor de las composiciones realizadas por los alumnos. Una de ellas es el peso específico otorgado a la luz natral como elemento configurador de percepciones anímicamente positivas.. Una de las lecturas más sugerentes legó de la mano de la conveniencia de contar en las habitaciones con huecos de suficiente dimensión. Con ello, el paciente podría disfrutar visualmente del entorno. Este tipo de elementos contribuirían a que el paciente visualice el mundo exterior en su cotidianeidad, y ello genere una respuesta emocional positiva: el anhelo de retorno a su normalidad. Las ventanas practicadas con la suficiente entidad en los paramentos verticales del espacio habitacional se convierten así para el enfermo en vehículos de esperanza, simbólica pero tangible, en la apetencia de regresar a la salud.

A estas conclusiones parciales, relativas a las 3 escalas físicas, pueden añadirse estas otras, de naturaleza más transversal. La primera consideraría la conveniencia de que en los espacios hospitalarios, se compagine la tecnología con la humanización. Esta compaginación es una de las claves para que en el futuro próximo pueda disponerse de un conjunto de edificios dedicados a tan esencial función social, de modo que aporten un sistema de servicios y apoyos al enfermo que tenga en ellos un

impacto emocional positivo. Con ello, se estará contribuyendo a mitigar las habituales situaciones de estrés, ansiedad o temor que lógicamente atraviesa cualquier persona que debe permanecer en centros de Salud durante un tiempo determinado. Insertar en los ámbitos construidos las TIC's siempre será una estrategia de interés, si bien debe venir precedida de una adecuada planificación que obtenga el mayor rendimiento de dicha coordinación. Se trata de una cuestión e creciente interés global; baste añadir que la humanización médico-paciente está siendo reconocida por la UNESCO como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.

Una de las lecturas más sugerentes llega de la mano de la ya mencionada inserción de obras artísticas en espacios de Salud. Es preciso añadir que esas obras aportan significados, obteniéndose 2 beneficios derivados: en primer lugar, distraer al paciente de la razón por la que debe ingresar; por otro, disfrutar aprendiendo del Arte. A propósito de ese disfrute de las creaciones artísticas, cabe añadir que la propia Arquitectura del centro de Salud debe ser ideada con altas cotas de calidad, pues en sí misma es portadora del poder artístico. Esa excelencia, intencionalidad y sensibilidad en la composición de hospitales será útil para sugerir un cierto culto a lo que allí se realiza, que es la curación del ser humano que padece una enfermedad.

Como reflexiones finales sobre la ideación, desarrollo y resultados del Proyecto de Innovación Docente “*Arqui-TE-CURA. Composición de espacios para la Salud*”, pueden apuntarse las siguientes. La coyuntura actual refleja la necesidad de continuar investigando nuevas pautas compositivas de edificios destinados a la función sanitaria, pues ello contribuirá a asentar y optimizar el proceso de humanización que ya avanza con decisión en la esfera nacional e internacional desde hace años, en el anhelo de configurar los que serán hospitales del futuro (Devlin, y Arneill, 2003), (Aripin, 2007), (Amato, McCanne, Yang, Ostle, Ratib, Wilhelm, y Bernhard, 2022).

Si bien debe exigirse a toda Arquitectura un alto nivel cualitativo, derivado de su impacto emocional en las personas, quizá sea la destinada a la Salud la que deba comprometerse con mayor intensidad para satisfacer ese fin del modo más intenso. Quien sufre malestares en materia de Salud, podrá recibir un apoyo añadido, derivado de las tipologías

espaciales que se hayan elegido para configurar dichos entornos. Si bien son la medicina, las técnicas sanitarias y el trato humano los factores más influyentes en la recuperación de una persona enferma, la Arquitectura es incuestionablemente un componente susceptible de contribuir a optimizar ese proceso. La Arquitectura puede ayudar a curar beneficiado

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El contenido expuesto en este texto se ha nutrido de las dinámicas desarrolladas dentro del Proyecto de Innovación Docente titulado: “*ArquITE-CURA. Composición de espacios para la Salud*”. La experiencia se llevó a cabo dentro de la asignatura de “*Composición Arquitectónica*” (4º Curso del Grado en Arquitectura), a lo largo del curso académico 2024-2025, que forma parte del Grado en Arquitectura. En primer lugar, es de agradecer todo el apoyo prestado por la Universidad San Pablo-CEU y su Escuela Politécnica Superior. En segundo término, quizá el de mayor relevancia, es de justicia mostrar gratitud a los alumnos, cuyo empuje, saber hacer y entusiasmo hicieron la tarea estuviera condenada al éxito, a su éxito. Como agradecimiento asimismo destacable, ha de indicarse que las actividades llevadas a cabo se beneficiaron con la incorporación de resultados y reflexiones pertenecientes al Proyecto de I+D+i “*Campus inclusivos y Arquitectura. Criterios de diseño universal para promover entornos universitarios acogedores y generadores de accesibilidad cognitiva en personas con discapacidad intelectual*” (PID2020-114373RB-I00; IP: Pablo Campos Calvo-Sotelo). Finalmente, debe mencionarse la debida gratitud a la Fundación Humans y a la Clínica del Dr. Héctor Valdés, por sus generosas aportaciones.

7. REFERENCIAS

- Amato, C., McCanne, L., Yang, C., Ostler, D., Ratib, O., Wilhelm, D., & Bernhard, L. (2022). The hospital of the future: rethinking architectural design to enable new patient-centered treatment concepts. *International Journal of Computer Assisted Radiology and Surgery*, 17(6), 1177-1187.
- Anderson, D. (2010). Humanizing the hospital: design lessons from a Finnish sanatorium. *CMAJ*, 182(11), E535-E537.

- Aripin, S. (2007, November). Healing architecture': Daylight in hospital design. In *Conference on Sustainable Building South East Asia* (Vol. 5, No. 7, pp. 173-181).
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Presses Universitaires de France.
- Campos, P., y Luceño, L. (2018). *Las formas de la educación*. Dykinson.
- Devlin, A. S., & Arneill, A. B. (2003). Health care environments and patient outcomes: A review of the literature. *Environment and behavior*, 35(5), 665-694.
- Esteban, C. M. R., & Sánchez, C. M. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 23, 171-189.
- Gallent M. (1996). Historia e Historia de los hospitales. *Revista d'Historia Medieval* 7: 179-191.
- Heikinheimo M. (2016). *Architecture and technology: Alvar Aalto's Paimio Sanatorium*. Aalto University, Finlandia
- Joseph, A., & Rashid, M. (2007). The architecture of safety: hospital design. *Current opinion in critical care*, 13(6), 714-719.
- Kantola, y Kettunen, (2012). Integration of education with research and development and the export of higher education. *On the Horizon*, 20(1), 7-16.
- Kendall SH. (ed.) 2018. *Healthcare architecture as infrastructure: Open building in practice*. Routledge, London.
- Luceño, L. (2021). Innovación educativa en la moda: esencia, evolución y aplicaciones pedagógicas y creativas en el desfile. *AULA-Revista de Pedagogía Universidad de Salamanca*, 27, 329-342.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.
- Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399.
- Nightingale, F. (1859). *Notes on Hospitals: Being Two Papers Read Before the National Association for the Promotion of Social Science, at Liverpool, in October, 1858: with Evidence Given to the Royal Commissioners on the State of the Army in 1857*. Parker.
- Pallasmaa, J. (2024). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. John Wiley & Sons.
- Rosen G. 1985. El hospital. Sociología histórica de una institución comunitaria. En Rosen G.: *De la policía médica a la medicina social*. Ed. Siglo XXI, Madrid

- Sánchez, M. R. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, (17), 83-103.
- Santa Cruz, L. M. (2021). Arquitectura hospitalaria. *Boletín de la Academia Malagueña de Ciencias*, (23), 27-56.
- Tanizaki, J. (2001) *In Praise of Shadows*. Penguin Random House.
- Theodore, D. (2016). Better design, better hospitals. *CMAJ*, 188(12), 902-903.
- Van Schaik, L. (2015). *Practical poetics in architecture*. John Wiley & Sons.
- Verderber, S. (2010). *Innovations in hospital architecture*. Routledge.
- Wagenaar C. & Mens. (eds.). 2018. *Hospitals. A design manual*. Birkhäuser Verlag, Basel
- Weeks, J., & Hoare, J. (1979). Designing and living in a hospital: an enormous house. *Journal of the Royal Society of Arts*, 127(5276), 464-480.

LOS DERECHOS HUMANOS EN LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN URBANA Y TERRITORIAL

MARICARMEN TAPIA-GÓMEZ

Universidade de Santiago de Compostela

CRISTINA BOTANA IGLESIAS

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un medio esencial para promover y proteger los derechos humanos. Esta idea es ampliamente respaldada por organismos internacionales (ONU, 1990; ONU, 2016) y diversos autores en el ámbito de la educación y los derechos humanos, permitiendo una aproximación desde el ejercicio de derechos y la inclusión social (Rodino, 2015).

Los derechos están directamente relacionados con diversos fenómenos que representan desafíos para la planificación y diseño del espacio con una de las expresiones más evidentes en la segregación socioespacial. Se busca así develar algunos de los factores que influyen en la reproducción de este modelo de ciudad, así como distinguir las principales causas, interacciones y decisiones involucradas, con el fin de mostrar momentos y decisiones en que, desde las políticas públicas, es posible intervenir en el territorio para lograr la inclusión de derechos en la construcción de la ciudad.

Los derechos humanos ofrecen una visión para comprender la realidad y presentan principios y valores para abordar los problemas que se enfrentan en el estudio y planificación del territorio. Este enfoque no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también empodera al estudiantado con herramientas de actuación para transformar situaciones críticas. El punto de partida es el conocimiento que tiene el alumnado respecto a los derechos humanos, que suele ser mínimo y desigual. Se

utiliza la estrategia de aprender los derechos humanos desde la escala íntima para ir luego avanzar hacia la más compleja y abstracta (Mujica, 2002). La subjetividad permite traer distintas escalas de problemas, hacer propio el aprendizaje y facilita una participación inmediata basada en las propias experiencias. Asimismo, devela sesgos y prejuicios que son analizados y discutidos evitando problemas de apropiación cultural desde la injusticia epistémica (Cristiá, 2022).

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de la ONU (2005-2029) busca integrar estos valores en los sistemas educativos y formar ciudadanos comprometidos con la justicia y la equidad. Se plantea que la educación en derechos humanos debe ser un eje transversal del currículo, y se debe integrar en diversas disciplinas y metodologías pedagógicas. Consideramos que esta integración no solo trata de incorporar nuevos contenidos cognitivos sino formas diferentes de construir ese conocimiento a través también del cuestionamiento de las propias metodologías, que por ejemplo, reproducen la segregación o invisibilizan a sectores de la población, cuestionando sus propios sesgos coloniales (Haber, 2011), partiendo del planteamiento de Giroux (2013) de la educación como un ámbito de resistencia ante la propagación de la desigualdad.

Se analiza una experiencia docente orientada a incorporar el enfoque de derechos humanos en el aprendizaje del diseño y la planificación urbana y territorial en el marco de un máster internacional en planificación urbana y territorial, el que se trabajó con Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El marco teórico se estructura en dos grandes ámbitos, el primero con la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y los distintos documentos internacionales asociados a ellos, y el segundo, con autores y autoras que incorporan los derechos y aportan a una visión crítica a las desigualdades estructurales de nuestras ciudades y territorio.

En primer lugar, los derechos humanos abarcan necesidades específicas en el territorio, como el derecho a la vivienda, al agua y a un medio ambiente sano así como la participación, el acceso a la cultura y al patrimonio, entre otros. También derechos específicos de grupos

vulnerados como mujeres, infancia y mayores. Integrar este enfoque en la formación proporciona al estudiantado herramientas para analizar y diseñar espacios, ayudándoles a entender realidades locales y a proponer soluciones basadas en la dignidad, la igualdad de derechos y la diversidad de las personas (Tapia-Gómez y Lois, 2025).

En segundo lugar, nos apoyamos en una selección de referentes significativos de autores y autoras que incorporan los derechos como parte de sus análisis espaciales y que comparten visiones transversales y temporales del territorio. Partimos desde Léfèbvre (1968) y el derecho a la ciudad, una idea que también atraviesa las aportaciones de Harvey (2012). Jacobs (1961) o Rolnik (2015), centradas en el acceso justo y equitativo al espacio urbano y a la vivienda. Desde el feminismo y el pensamiento crítico, autoras como Sandercock (1998), Massey (1994, 2012) o Muntaner y Muxí (2011) que cuestionan las desigualdades espaciales y visibilizan la dimensión afectiva y espacial de los cuidados. Por otro lado, desde la justicia ambiental y el poder institucional, voces como Bullard (1990), Sennet (2019) o Sudjic (2005) nos invitan a leer el territorio como un espacio de contradicciones y disputas de poder.

La integración de los derechos humanos en la didáctica del estudio del territorio favoreció el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía en el proceso de aprendizaje y un aprendizaje activo y significativo, conectado con la realidad en la que se vive y sobre la que se busca incidir.

El vínculo entre derechos humanos e innovación docente es crucial en la educación actual, porque facilita el aprendizaje del diseño y la planificación de los espacios que se habitan para el respeto a la diversidad, la búsqueda de la igualdad de derechos y la inclusión.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales buscan introducir a un escenario internacional y el enfoque de derechos en los análisis y propuestas territoriales, dentro del área de conocimiento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Se trata, por una parte, de conocer los principales temas de

discusión urbanos y territoriales desde los derechos humanos y los instrumentos internacionales. Entregar un contexto amplio en el que comprender las realidades locales y los desafíos que se enfrentan como profesionales. Por otra parte, se busca aprender a reconocer conflictos comunes a otras realidades y aplicar criterios descritos en los distintos instrumentos internacionales. Para ello es necesario también conocer y aplicar los compromisos internacionales adquiridos por los propios países, incluida su aplicación en directrices leyes o políticas propias.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar la capacidad de enmarcar problemas desde el enfoque de derechos
- Proponer soluciones desde el enfoque derechos
- Profundización de conocimiento en derechos específicos (vivienda, medioambiente sano, agua, participación y otros).

Las competencias a desarrollar son: conocer y entender las principales directrices territoriales que se desarrollan internacionalmente y en su país; desarrollar capacidades de análisis basadas en la terminología e instrumentos internacionales aplicados a cuestiones territoriales y aplicar los conocimientos del curso al estudio específico que se desarrolle como Trabajo Fin de Máster.

La propuesta didáctica trata de vincular los aprendizajes con la vida real y el contexto cercano del alumnado, diseñando situaciones de aprendizaje con dilemas éticos y conflictos reales, cuestiones de actualidad y que preocupen a la sociedad, así como situar los contenidos dentro de un marco global de justicia, promover el trabajo colaborativo y colectivo y el reconocimiento de los saberes diversos de cada alumno y que cada disciplina aporte e incluir momentos de autoevaluación y visión crítica de las propias posiciones individuales de las que se parte el análisis. Se busca que el alumnado se cuestione desde qué posicionamientos y desde qué miradas estamos describiendo, nombrando y analizando territorio.

3. METODOLOGÍA

A pesar de la relevancia de los derechos humanos y de sus múltiples interrelaciones con el territorio, este enfoque rara vez se aborda en los análisis espaciales y territoriales dentro de la formación en arquitectura y el urbanismo. La relación entre planificación y derechos no ha sido suficientemente desarrollada aún, y su análisis en la planificación ambiental incluye cuestiones como la ciudadanía, el interés público y los derechos de propiedad (Ellis, 2004).

El enfoque de derechos como método de análisis permite, en la fase de diagnóstico, reconocer la vulneración de derechos que suceden en un determinado territorio, atendiendo a los derechos individuales, identificando además los grupos afectados. En la fase de construcción de información y datos cuantitativos y cualitativos se busca que estos sean representativos y no reproduzcan la discriminación. Mientras que en la fase de propuestas o diseño proporciona alternativas y escenarios en los que se aspira a un ejercicio pleno de estos derechos.

En este contexto, se trabajó mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), proponiendo al estudiantado una inmersión en el enfoque de derechos humanos como un proceso de experimentación, discusión y transformación de sus propias percepciones, prejuicios y sesgos culturales. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología activa centrada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes a través de la elaboración de un proyecto concreto que responde a un problema real. Permite interpretar, discutir, negociar y llegar a una propuesta específica y a su vez contar con un conocimiento situado. En este caso, se propone al estudiantado aplicar el enfoque de derechos humanos al análisis y la intervención territorial, partiendo de un caso de estudio vinculado a su contexto profesional o geográfico. La elección esta metodología responde a la idea de que el conocimiento se construye colectivamente desde la experiencia, tal como plantea Sandercock (1998), para quien la narrativa es una forma legítima de producción de saberes en contextos diversos y multiculturales.

El producto final del trabajo no solo refleja una propuesta técnica, sino también el resultado de un proceso de autoevaluación y cambio en la

forma de mirar el territorio. Para ello, se emplearon diversas estrategias didácticas, como el intercambio de roles, el análisis de situaciones conflictivas de conocimiento público y la búsqueda colectiva de soluciones. También se incorporó la metodología de clase invertida para facilitar distintas técnicas de discusión, junto con estrategias de autoevaluación y coevaluación, fomentando la participación del estudiantado y la corrección colaborativa de visiones sesgadas, promoviendo así la construcción colectiva del conocimiento.

La secuencia de trabajo con el alumnado constó de 5 fases. Estas etapas fueron explicadas previamente al alumnado para facilitar el desarrollo completo del curso. El estudiantado es internacional y cuenta con experiencia profesional en planificación territorial desde distintas disciplinas. Se trata de grupos reducidos, lo que permite una participación equilibrada entre los distintos miembros. La heterogeneidad de la práctica y países del estudiantado halla en los documentos internacionales un marco común desde el que posteriormente se analizan las realidades locales.

SECUENCIA DE TRABAJO

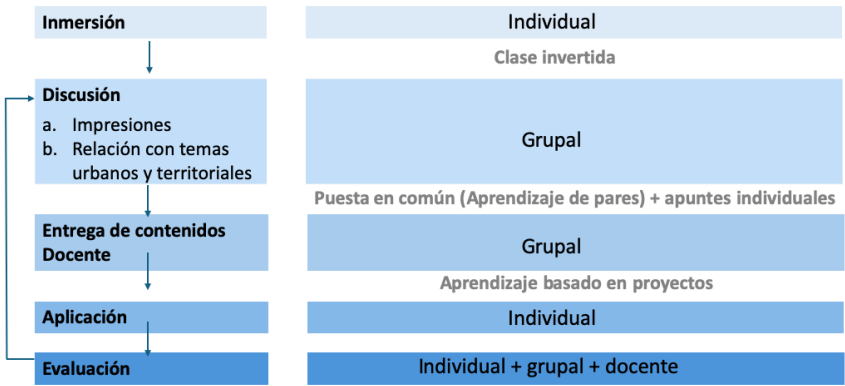
- a. Inmersión. Primera aproximación a la materia a través de una lectura individual de la Declaración Universal de los derechos humanos. Se solicita que se reflexione sobre cuál es la relación entre los derechos y las cuestiones urbanas y territoriales. Se utiliza la metodología de clase invertida para preparar discusión en clase.
- b. Discusión. Durante la clase se recoge la comprensión del texto y su aplicación a las cuestiones urbanas territoriales a partir de tres niveles de profundización. El primero impresiones, que busca un acercamiento personal y subjetivo; seguido por un análisis aplicado de estos derechos a las cuestiones urbanas y territoriales. En esta etapa es relevante recoger sesgos y errores de comprensión. El aprendizaje entre pares es un medio y fin.
- c. Entrega de contenidos. La docente sintetiza los contenidos obtenidos desde las observaciones y reflexiones del alumnado y completa el análisis incorporando los distintos derechos

ambientales, sociales, económicos y culturales. Entrega de casos de conflictos y su análisis desde el enfoque de derechos. Discusión y resolución de dudas.

- d. Aplicación. Utilización de aprendizaje basado en proyecto. De manera individual cada alumno, alumna debe realizar una aplicación del enfoque de derecho a su caso de estudio, que es el de su trabajo de fin de máster. Se inicia con detectar los principales derechos afectados, personas o comunidades vulneradas, para un posterior análisis de las causas y efectos y propuestas de solución desde el enfoque de derechos.
- e. Evaluación. Los contenidos para evaluar se entregan a inicio del curso, de manera que ayuden a estructurar la forma de trabajo y articular la argumentación. La evaluación del aprendizaje mide la comprensión del enfoque de derechos. En donde la capacidad de sistematización y síntesis son un medio para afianzar los contenidos del curso y para medir la profundidad de su aprendizaje. La evaluación se basa en la capacidad de explicar el caso y conflictos asociados, identificando claramente los derechos afectados y actores involucrados. En el análisis de causa y consecuencia es fundamental el análisis del marco normativo, tanto como de las herramientas de resguardo de estos derechos así como de vacíos legales que puedan existir. Finalmente, realizar una propuesta de solución desde el enfoque de derechos. La evaluación final se realiza mediante una presentación sintética que es autoevaluada (25%), evaluada y comentada por el resto del alumnado (25%) y la docente (50%).

La fase de discusión se basa en entender la aplicación de los derechos humanos al análisis territorial (Tapia y Sugranyes, 2015). Se trabaja a partir de una infografía en la que los derechos humanos están en el centro con sus tres características: universales, indivisibles e inalienables. A partir de ellos aparecen los cuatro derechos económico, social, cultural y el ambiental, de incorporación más reciente.

FIGURA 1. Esquema de las fases y métodos de la experiencia docente



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente se van incorporando principios y derechos relacionados con estos derechos y cuestiones urbanas y territoriales. Por ejemplo, a partir de los derechos económicos, se relaciona con un orden económico y social, que tiene a su vez una aplicación directa sobre el principio de la función social de la propiedad o la función social del suelo. De la misma manera, la prevalencia del interés general sobre el particular, en términos de cuáles son las iniciativas públicas o privadas que suceden en el territorio y quienes se ven beneficiadas por ella o la función pública de la administración que sirve para velar intereses generales. De esta manera se va avanzando en distintos principios y derechos como la no discriminación e igualdad, la participación ciudadana con información adecuada, derecho a la vivienda, garantías urbanas como agua y saneamiento derechos culturales relacionados con la conservación y salvaguarda del patrimonio cultural y natural o dentro de los derechos ambientales, el uso y goce de los bienes y recursos naturales y también todos los derechos asociados a un medio ambiente adecuado.

Para esta fase de discusión es relevante reconocer y trabajar conscientemente con las impresiones, opiniones y posicionamientos personales desde los que cada estudiante analiza el territorio. Distinguir entre opinión y análisis crítico no implica eliminar la primera, sino integrarla en un proceso reflexivo más complejo. En este sentido, los ejercicios de

discusión basados en casos reales resultan especialmente esclarecedores, ya que permiten contrastar perspectivas, revisar prejuicios y ampliar marcos interpretativos.

Para la fase de aplicación es igualmente importante conocer tanto los casos de estudio que cada uno está desarrollando para su Trabajo de Fin de Master, como incorporar otros casos que posibiliten una puesta en práctica real del enfoque de derechos, con el fin de corregir y profundizar en la herramienta. En este sentido, se pueden incorporar lecturas comparadas y análisis de casos reales; debates, simulaciones y roles sobre conflictos de derechos, proyectos de intervención y análisis de su normativa y la evaluación ética de propuestas desde los derechos. La evaluación ética de las propuestas, tanto en su contenido como en sus implicaciones, completa este proceso como una dimensión esencial del aprendizaje. Finalmente, y en forma paralela, a partir de fase de aplicación, se estudian los compromisos internacionales adquiridos por cada país, relacionados con temáticas territoriales: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) Hábitat III y su Agenda Urbana (ONU, 2016), Cumbre de Acción Climática (ONU, 2015 y actual) y Marco de Sendai para reducción de riesgos de desastres (ONU, 2015). Todos estos documentos plantean un marco temporal a las políticas públicas hasta 2030.

4. RESULTADOS

El estudio de los derechos humanos aporta a la experiencia docente un marco ético y jurídico universal, conectan la disciplina con la justicia social, forman profesionales con voluntad crítica y activa. Asimismo, el enfoque de derechos entrega una base para comprender de manera integrada tanto los marcos internacionales como los instrumentos y normativas de cada país. Permite una lectura crítica de la constitución, marco normativo y políticas públicas en relación a los compromisos internacionales de cada uno de los países del alumnado.

Consideramos que la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite trabajar de forma integrada los contenidos teóricos, las competencias técnicas y los valores éticos, en un proceso que incluye diagnóstico, análisis normativo, identificación de actores afectados, y

propuesta de soluciones respetuosas de los derechos involucrados. A través del ABP, el estudiantado no solo adquiere herramientas profesionales, sino que aprende a pensar el territorio desde una perspectiva crítica y transformadora, desarrollando autonomía, pensamiento sistémico y compromiso con la justicia social. Además, el ABP favorece una evaluación formativa, donde el proceso es tan relevante como el resultado, y donde la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación entre pares enriquecen el aprendizaje.

Se percibe una alta receptividad a la temática de los Derechos Humanos y al conocimiento de escuelas de pensamiento crítico, que se refleja en un nivel alto de participación. El alumnado logra aplicar los contenidos a su vida diaria y a casos concretos, enmarcar los problemas y explicarlos desde un enfoque de derechos, proponiendo soluciones desde este mismo enfoque. Este aprendizaje se complementa con el Aprendizaje Basado en Proyecto que permite profundizar en derechos concretos asociado los casos que cada estudiante está investigando para su trabajo de Fin de Máster, tales como el derecho a la vivienda, a un medio ambiente sano, al agua u otros, así como el poder ofrecer soluciones técnicas basadas en los derechos de las personas.

En términos de los contenidos específicos, el estudio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Pactos Internacionales, que establecen los principios que deben regir cualquier acción profesional que afecte a las personas y al entorno, permite entender que los derechos no son solo ideas éticas, sino también obligaciones jurídicas respaldadas internacionalmente. Mientras que la revisión de estos derechos en las constituciones propias de cada país facilita un aprendizaje basado en el análisis comparado y la identificación de avances, contradicciones o vacíos en la garantía de derechos, en contextos urbanos o territoriales. Todo ello favorece una lectura crítica de la realidad y de las políticas públicas.

Sin embargo, también se encontraron algunas dificultades y barreras en el alumnado. Los derechos humanos tienen 3 características intrínsecas que los definen como tal: son universales, inalienables e inseparables. Una de las dificultades de comprensión es la idea del derecho universal e inalienable no asociado a una capacidad económica o a una posición

geográfica hegemónica. También persiste una visión individualista de los derechos, con una falta de visión colectiva tanto en el entendimiento de los propios derechos como en el entendimiento de los procesos de defensa de esos derechos. Se percibe, además, la dificultad para comprender la universalidad asumiendo la diversidad de las personas.

Se hace necesario reforzar la indivisibilidad de los derechos, en la medida que no hay un derecho sobre otro y que están interrelacionados. Se observa una dificultad en lograr la comprensión de que todos estos derechos forman una unidad, que no son divisibles ni negociables unos con otros. De la misma manera, resultó complejo explicar la intersección de cuestiones como discriminaciones por religión, por género, de coloniales, raciales, con las capacidades económicas, los lugares de procedencia y de cómo todas estas cuestiones realmente forman los mecanismos de vulneración de los derechos.

Los métodos y herramientas interactivas juegan un rol sustancial para tener un rápida y dinámica retroalimentación del proceso de aprendizaje. La discusión y exposición son los medios de aprendizaje, contraponiendo los distintos puntos de vista. Se observa que facilitan al alumnado el desarrollo de la capacidad de exposición y discusión.

5. DISCUSIÓN

La aproximación a la relación entre derechos humanos y el análisis y planificación territorial se alimenta de dos ámbitos teóricos. Uno relacionado con los derechos humanos, a través de distintos documentos internacionales y otro, con distintos autores y autoras que han integrado un enfoque de derechos en sus aproximaciones espaciales.

La primera parte reúne la literatura relacionada con Derechos Humanos. Se recogen así algunos de los documentos base, desde los cuales se dependen distintos documentos que desarrollan principios o derechos específicos. La Carta Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), de carácter fundacional, declara los principios y derechos de las personas. Esta declaración es parte fundamental en los Estados firmantes, incorporados en las Constituciones y marco legislativo. El Pacto Internacionales de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966), y el

Pacto de Derechos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) corresponde a los documentos que generan las obligaciones sobre los Estados para el cumplimiento de los derechos humanos de carta universal.

Los diversos derechos involucrados en los Derechos Humanos cuentan con un desarrollo de su definición y aplicación (ONU, 2002). Un ejemplo es el derecho a la vivienda, desarrollado en las observaciones 4 y 7 en las que define cuáles son las características del derecho a una vivienda adecuada y cuáles son los derechos de las personas frente a los desalojos forzosos. Es interesante también como otros documentos internacionales elaboran la relación entre ciudad y derechos humanos, como la Carta europea de salvaguarda de los derechos humanos en la ciudad (2000). o desde las organizaciones sociales del Foro Social Mundial, la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (2005). Ambos documentos articulan la planificación de usos, zonas y morfología urbana al ejercicio de derechos humanos. Podríamos cuestionar el valor de estos documentos ante la diversidad de contextos urbanos que tal vez no respondan a recetas globales que no muestran un reconocimiento explícito a la heterogeneidad territorial. (Botana, 2021). Por ello, conocer la constitución de cada país en que localiza el caso de estudio, representa una referencia importante en la medida que cada país incorpora tanto el conjunto de derechos humanos como derechos específicos y territorializados; son documentos donde pueden encontrarse principios, derechos y obligaciones relacionadas a cuestiones espaciales y territoriales.

Estudiar estos documentos y sus aplicaciones en diversas escalas permite alinear la docencia con compromisos internacionales y nacionales, reforzando la dimensión social de la formación universitaria. Conectar el aula con agendas globales actuales. En este marco, resulta especialmente relevante incorporar el análisis de las agendas urbanas locales, entendidas como una escala intermedia de instrumentos estratégicos que articulan los compromisos internacionales —como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o la Nueva Agenda Urbana (ONU, 2016)— con las realidades concretas del territorio. Estas agendas permiten leer el grado de alineación entre los principios de los derechos humanos y las políticas públicas locales, revelando tensiones, omisiones o avances en materia de inclusión, sostenibilidad, equidad o participación. Desde una perspectiva

pedagógica, su incorporación en el aula permite al estudiantado trabajar con una escala intermedia entre los marcos normativos globales y las situaciones locales, favoreciendo un análisis comparado, contextualizado y crítico. Al conocer y contrastar estas agendas con las políticas y proyectos que se implementan en sus territorios, el alumnado puede evaluar en qué medida los discursos institucionales se traducen en acciones concretas, y cómo ello repercute en el ejercicio efectivo de los derechos humanos en el ámbito urbano y territorial.

Regular y planificar la ciudad y los asentamientos desde un enfoque de derechos humanos implica abordar cuestiones colectivas que exigen la acción pública. Para ello, es necesario contar con atribuciones e instrumentos fiscales y urbanísticos que permitan enfrentar desafíos como la delimitación del derecho de propiedad en relación su función social; las competencias para la iniciativa pública en el territorio; la garantía de la no discriminación; la participación de la ciudadanía y el derecho a una vivienda digna. (Tapia y Sugranyes 2015)

Una transformación de la sociedad supone la posesión y la gestión colectivas del espacio mediante una intervención constante de los “interesados”, con sus múltiples, diversos y contradictorios intereses. (Lefebvre, 1974, p. 450).

Cabe destacar que, además, existe una rica experiencia y documentación en torno a la relación entre Derechos Humanos y educación, a través del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos puesto en marcha el 2005 que plantea que la educación debe promover los derechos humanos como principios fundamentales de la sociedad. Este programa consta de 4 fases, para los distintos niveles de educación, entre ellos la tercera fase (2015-2019) que se centró en la educación en derechos humanos en instituciones de educación superior, así como recientemente, el Plan de Acción en su cuarta fase 2020-2024 (Naciones Unidas, 2020) que proporciona orientación metodológica para desarrollar una estrategia integral de educación en derechos humanos para jóvenes a nivel nacional que promueva su empoderamiento, participación e inclusión, dirigido entre otros a los docentes.

En forma paralela a los derechos humanos y su concreción en derechos específicos, convenciones y programas, existe un rico ámbito teórico

para una pedagogía territorial sobre los derechos humanos. Para explicar su aplicación en un marco docente, hemos organizado las diversas autorías seleccionadas en tres bloques principales relacionados entre sí y que se describen a continuación: el derecho a la ciudad, vivienda y participación; ética urbana y poder y; justicia ambiental y el poder institucional.

5.1. DERECHO A LA CIUDAD, VIVIENDA Y PARTICIPACIÓN

La idea del derecho a la ciudad como derecho colectivo a participar en la construcción del espacio urbano y a transformarlo en función de las necesidades sociales, culturales y políticas de sus habitantes, encuentra en Henri Lefebvre (1968, 1974) uno de los principales exponentes. Esta visión sitúa a la ciudad no como un mero objeto físico o económico, sino como un bien común y un campo de disputa.

Desde esta perspectiva, Jane Jacobs (1961) realiza una crítica temprana al urbanismo modernista y tecnocrático, defendiendo la observación atenta del espacio vivido y el valor de los barrios como unidades sociales activas. La ciudad, para Jacobs, es una construcción colectiva cuya vitalidad depende de la interacción cotidiana, el tejido comunitario y la diversidad de usos y habitantes.

Haciendo una relectura de Lefebvre, autores como David Harvey (2012) y Jordi Borja (2012) actualizan el concepto de derecho a la ciudad, situándolo como un recurso para la acción política y colectiva frente a la mercantilización del espacio urbano. Desde el urbanismo crítico y feminista, Leonie Sandercock (1998) aporta una mirada que incorpora la narrativa y la pluralidad cultural como dimensiones esenciales del planeamiento urbano. Sus propuestas de planificación colaborativa y enfoque multicultural permiten reimaginar los procesos territoriales desde la inclusión de lo afectivo, lo simbólico y lo diverso.

Raquel Rolnik (2015), desde su experiencia como relatora de la ONU para el derecho a la vivienda, analiza cómo el territorio ha sido capturado por las dinámicas financieras globales, afectando directamente el ejercicio de derechos fundamentales. Para ella, la lucha por la vivienda digna no es solo una cuestión habitacional, sino una disputa por el modelo de ciudad y de ciudadanía. Saskia Sassen (1991) y Josep M. Montaner y

Zaida Muxí (2011) contribuyen también a este enfoque desde distintas perspectivas. Sassen, con su análisis de las ciudades globales, denuncia los efectos de la desposesión y la expulsión generados por el capital transnacional. Concretamente, Montaner y Muxí integran las nociones de género, justicia social y derecho urbano en el debate arquitectónico, cuestionando los dispositivos espaciales que reproducen desigualdad.

5.2. JUSTICIA TERRITORIAL Y ECOLOGÍA

El segundo bloque reúne autoras y autores que entienden el territorio como el resultado de relaciones de poder estructurales —económicas, sociales, raciales y ambientales— que deben ser visibilizadas y transformadas. Doreen Massey (1994) propone una visión del espacio como construcción relacional y dinámica, donde las identidades, escalas y geografías se co-constituyen. Su enfoque feminista permite complejizar las interacciones entre lo local y lo global, lo íntimo y lo estructural al tiempo que visibiliza escalas e interdependencias. Como pionero de la justicia ambiental Robert Bullard (1990) analiza cómo comunidades racializadas o inferiorizadas son sistemáticamente expuestas a riesgos ecológicos, evidenciando el racismo ambiental como otra forma de violencia territorial. Este bloque aporta herramientas conceptuales fundamentales para leer los territorios desde una perspectiva interseccional, integrando dimensiones sociales, ambientales y culturales en el análisis.

5.3. ÉTICA URBANA Y PODER

El tercer bloque teórico propone una reflexión sobre los valores y la responsabilidad que conlleva la práctica del urbanismo y la arquitectura. Lejos de entender el urbanismo como una práctica neutral, los autores aquí recogidos interrogan el poder que se ejerce a través de las decisiones espaciales. Richard Sennett (2018) plantea el cómo se construye y se habita la ciudad afecta la ética de lo colectivo centrando su atención en el cuidado, escucha, forma y práctica. Mientras que Deyan Sudjic (2005) explica cómo la arquitectura puede convertirse en una herramienta de poder simbólico y político y crítica al autoritarismo en el diseño. Más recientemente, Álvaro Sevilla-Buitrago (2023) analiza la desposesión de lo común como consecuencia de los procesos de

reestructuración capitalista e innovación urbana, visibilizando las tensiones entre lo público y lo privatizado.

Estos y otros autores nos invitan a entender el territorio como un espacio de disputa y posibilidad política. La idea de trabajar con subjetividades situadas, lejos de debilitar el análisis, permite —siguiendo a Massey (1994)— asumir el espacio como construcción relacional, siempre atravesado por identidades, escalas y trayectorias. La enseñanza de la arquitectura y el urbanismo han contribuido a consolidar, aplicar y justificar la diversidad de violencias físicas y simbólicas que se expresan en los territorios, todavía tenemos pendiente el ejercicio de averiguar hasta qué punto esta cuestión impacta en las formas en que entendemos, habitamos y describimos el espacio (Botana, 2024).

Este marco permite formar a profesionales con una conciencia en crítica amplia, capaces de intervenir desde el respeto y la consideración de los derechos humanos y en diálogo con otros marcos normativo y con las realidades concretas.

6. CONCLUSIONES

Incorporar el enfoque de derechos en el análisis espacial y territorial promueve un aprendizaje activo en la medida que se facilita una construcción conjunta de los contenidos a partir del análisis y experiencias individuales, analizadas en forma colectiva y de una aplicación directa sobre la realidad que se está viviendo.

Este proceso permite también modificar percepciones y visiones propias, en especial tomar conciencia sobre prejuicios y sesgos culturales, algunos de ellos muy naturalizados. Todo ello conduce a tomar conciencia de la responsabilidad que se tiene como profesionales al momento de intervenir un espacio o un territorio y las comunidades que lo habitan. Como advierte Sudjic (2005), toda decisión de diseño o planificación conlleva una dimensión de poder, lo que exige incorporar la ética urbana como parte de la formación técnica. Se demuestra que la planificación no es neutral, sino que está actuando sobre un entorno de discriminación en la que podemos reproducir o transformar esos lugares. Por otra parte, la temática y metodología empodera a los estudiantes

toda vez que entrega criterios y conceptualización que les permite apropiarse del enfoque de derechos, tanto para analizar como para buscar soluciones. Permite también compartir visiones y aplicar principios como el de justicia social en un contexto de coaprendizaje.

La subjetividad es un elemento relevante en la comprensión y asimilación de los contenidos y del desarrollo del pensamiento crítico, como por ejemplo al compartir experiencias personales o profesionales de discriminación desde el diseño arquitectónico urbano y territorial.

Incorporar los derechos humanos en la pedagogía del territorio implica transformar el enfoque tradicional del urbanismo y la planificación, que a menudo se basa en criterios técnicos o normativos, hacia una mirada que reconoce a los sujetos como titulares de derechos, y al territorio como escenario de disputa, cuidado y justicia:

Cambiar el punto de partida: En lugar de partir de datos abstractos o formas urbanas, se parte de los derechos vulnerados o defendidos en un lugar: vivienda, salud, medio ambiente, cultura, movilidad, participación en un lugar y contexto concreto. Esto implica una pedagogía situada, donde el aprendizaje se vincula directamente con la realidad local.

Repolitizar el conocimiento técnico: Reconocer que planificar o diseñar no es un acto neutral, sino una práctica que puede contribuir a la justicia social y territorial, o reproducir exclusiones. Pone en valor el pensamiento crítico y el rol activo del estudiantado como futuros agentes transformadores.

Transformar metodologías: Uso de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con enfoque de derechos donde el estudiantado investiga, diagnostica y propone desde una mirada ética y crítica. Herramientas como el análisis de casos reales, dinámicas de rol, el trabajo con comunidades, la clase invertida o el intercambio de roles ayudan a incorporar perspectivas diversas y corregir sesgos. Se promueve la autoevaluación y la coevaluación, no solo técnica sino también ética.

Fomentar valores: No solo se enseñan contenidos, sino que se cultivan actitudes críticas y valores como la igualdad, la inclusión, la sostenibilidad y el respeto a la diversidad. Esto responde al mandato de la ONU

sobre Educación en Derechos Humanos, alineando la docencia con objetivos globales de justicia. implica diseñar experiencias educativas que no solo transmitan contenidos, sino que provoquen reflexiones, diálogos y transformación personal y colectiva.

7. REFERENCIAS

- Borja, J. (2012) *Revolución urbana y derechos ciudadanos: Claves para interpretar las contradicciones de la ciudad actual*. Universitat de Barcelona.
- Botana, C. (2024) Indisciplinadas como punto de partida y horizonte investigador. En: Sarmiento, M. L. (ed) *ARQUITEC(nudas): ensayos de investigación feminista*. CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Botana, C. (2021) Los asentamientos precarios en Galicia desde los conjuntos autoconstruidos hasta la infravivienda de producción institucional como expresiones del urbanismo segregativo. Tesis doctoral, Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/28518>
- Cristiá, B.; Felix, A. (2022) Apropiación cultural como injusticia epistémica. Sobre el problema de hablar por otros. *Revista Filosofía UIS* Universidad Industrial de Santander, Colombia ISSN: 1692-2484 ISSN-e: 2145-8529 vol. 21, núm. 1.
- Ellis, Geraint (2004) Discourses of objection: Towards an understanding of third-party rights in planning. *Environment and Planning A: Economy and Space*. Volume 36, Issue 9, Pages 1549 – 1570 September DOI 10.1068/a36176
- Giroux, H. (2013) *La educación y la crisis del valor de lo público*. Editorial Criatura
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena De Antropología*, (23).
- Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Akal.
- Jacobs, J. (2011 [1961]). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Capitán Swing
- Lefebvre, H. (2017 [1968]). *El derecho a la ciudad*. Capitán Swing.
- Lefebvre, H. (2013 [1974]). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Massey, D. (2005 [1994]). *Espacio, lugar y género*. Ediciones Cátedra.

Montaner, J. M. y Muxí, Z. (2011). *Arquitectura y política: Ensayos para mundos alternativos*. Gustavo Gili.

Mujica, R. M. (2002). *La metodología de la educación en derechos humanos*. Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.

Naciones Unidas

- (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*
- (1966) *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*
- (2002) *Derechos Humanos. Recopilación de instrumentos internacionales. Volumen I, Instrumentos de carácter universal*. Primera parte.
- (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*
- (2016) *Hábitat III y su Agenda Urbana*
- (2015) *Cumbre de Acción Climática*
- (2015) *Marco de Sendai para Reducción de Riesgos de Desastres*
- (2015) *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Plan de acción tercera fase 2015-2019.
- (2020) *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Plan de acción cuarta fase 2020-2024.

Rodino, A. M. (2015) La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH* Vol. 61 ISSN 1015-5074

Rolnik, R. (2015). *La guerra de los lugares: La colonización de la tierra y la vivienda en la era de las finanzas*. Descontrol.

Sandercock, L. (1998). *Towards cosmopolis: Planning for multicultural cities*. Wiley.

Sassen, S. (1999 [1991]) *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. Eudeba.

Sennet, R. (2019) *Construir y Habitar. Ética para la ciudad*. Anagrama.

Sudjic, D. (2007). *La arquitectura del poder: Cómo los ricos y poderosos dan forma a nuestro mundo*. Gustavo Gili.

Sevilla- Buitrago, Á. (2023) *Contra lo común. Una historia radical del urbanismo*. Editorial Alianza.

Tapia, M.; Sugranyes, A. (2015) El territorio y la ciudad en la nueva Constitución de Chile. *Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias*

Sociales, ISSN-e 1138-9796, Vol. 20 DOI:
<https://doi.org/10.1344/b3w.0.2015.26130>

Tapia-Gómez, M. & Lois González, R. C. (2025). Heritage and Elderly People. The Preservation of Historic Centres of Medium and Small Cities Towards Healthy Ageing, Galicia Spain. *Heritage & Society*, 1–24.
<https://doi.org/10.1080/2159032X.2025.2470080>

United Cities and Local Governments UCLG (2000) Carta europea de salvaguarda de los derechos humanos en la Ciudad. Saint Denis. 2000.
<http://www.uclg-cisdp.org/es/el-derecho-la-ciudad/cartaeuropea>

UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_sp

UNESCO (2016) *Declaración de Incheon para la Educación 2030*
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_sp

VVAA (2005) Carta mundial por el derecho a la ciudad. Barcelona.
<http://www.hic-net.org/document.php?pid=2663>

DE LA PARTITURA AL PLANO: RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y GRAFISMOS COMO MÉTODO DE INNOVACIÓN DOCENTE

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

Universidad San Pablo CEU, CEU Universities

CARLOS AGUIRRE DÍEZ

Universidad San Pablo CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

1.1. APROXIMACIONES PRELIMINARES

La Música y la Arquitectura son dos disciplinas que comparten analogías en sus estructuras, procesos creativos y sistemas de representación. Aunque distintas en su medio expresivo, ambas disciplinas se apoyan en lenguajes gráficos —la partitura y el plano— que operan como instrumentos proyectuales capaces de anticipar una experiencia sonora (temporal) o espacial, planificándose así previamente las piezas artísticas (Armesto, y Llorca, 2016). En el contexto de la docencia en Arquitectura, los modelos tradicionales de pensamiento y representación espacial enfrentan el reto de adaptarse a nuevas dinámicas pedagógicas más sensibles y cercanas a la interdisciplinariedad, para estimular así la creatividad. La actividad de innovación docente que se expone propone un análisis entre los sistemas de lenguaje y notaciones musicales como herramienta metodológica para la innovación docente, de forma que puedan nutrir los estímulos proyectuales inherentes al aprendizaje de estudiantes de Arquitectura (Capanna, 2009).

El interés reside en explorar estas conexiones como fundamento de una propuesta metodológica innovadora en la docencia universitaria de arquitectura. En el marco de la asignatura "Introducción a la arquitectura", desarrollada desde el departamento de composición arquitectónica de la Universidad Ceu San Pablo, se plantea una actividad que analiza obras arquitectónicas en paralelo con composiciones musicales gráficamente experimentales (Sanahuja, 2004). Para ello, se han seleccionado y contrastado dos casos de estudio arquitectónicos con sus respectivas correlaciones musicales: la guardería en Arganda del Rey (Picado de Blas arquitectos) con *Treatise* (Cornelius Cardew), y la Casa Moriyama en Tokio (Office of Ryue Nishizawa con Non Stop Bogusław Schaeffer).

Esta relación entre partitura y plano no es meramente formal o metafórica, sino que obedece a un fondo estructural y artístico común: la necesidad de registrar, organizar y proyectar fenómenos en el tiempo y el espacio. La música como la arquitectura definen lenguajes que articulan ritmo, proporción, repetición, pausa y otros recursos compositivos comunes. La partitura musical y el plano arquitectónico son superficies de inscripción de un pensamiento complejo, susceptibles de ser interpretadas y ejecutadas. Son los lienzos en blanco que tienen ambos artistas (Buj, 2015).

En el siglo XX, movimientos como la Bauhaus y figuras como Le Corbusier o Xenakis profundizaron en esta relación a partir de una sensibilidad compositiva interesada en la síntesis de las artes. No obstante, la metodología aquí desarrollada se centra en la interpretación gráfica y pedagógica, donde el estudiante es convocado como intérprete o creador más que como receptor pasivo. La elección de partituras gráficas no convencionales permite activar procesos de análisis espacial no lineales, potenciando una visión del proyecto arquitectónico como campo relacional y abierto, además de motivar la creatividad.

La complejidad del mundo contemporáneo exige enfoques pedagógicos más sensibles a la interdisciplinariedad, capaces de estimular la creatividad y fomentar comprensiones holísticas del diseño. Es en este punto donde se inserta la presente actividad de innovación docente, proponiendo un análisis entre los sistemas de lenguaje y notaciones musicales

como una herramienta metodológica novedosa para el aprendizaje de la Arquitectura. La hipótesis es que la exploración de estas conexiones puede catalizar nuevas formas de pensamiento espacial, superando las limitaciones de enfoques puramente disciplinarios y catapultando nuevas formas de inspiración.

1.2. MARCO TEÓRICO INTERDISCIPLINAR

La literatura especializada ha explorado los vínculos entre arquitectura y música, destacando autores como Xenakis, Le Corbusier, Zumthor o Navarro Baldeweg. La metodología aquí propuesta se centra en los lenguajes gráficos como lugar común. La notación musical no convencional, que supera la lógica lineal del pentagrama, ofrece una vía expresiva particularmente fértil para la educación arquitectónica contemporánea (Schoenberg, 1987). Con signos y grafismos propios de sistemas compositivos espaciales.

Además, la reflexión contemporánea sobre la performatividad del dibujo ha cuestionado la idea del plano como medio de control absoluto del proyecto (Pons, J2006). La arquitectura, como la música, puede ser concebida como un proceso abierto, en el que lo gráfico no fija, sino que propone, sugiere, anticipa, etc. Así, las partituras gráficas funcionan como catalizadores de pensamiento espacial, abriendo una puerta a lógicas de proyecto no jerárquicas ni predeterminadas.

Pero la metodología aquí propuesta se distingue al centrarse específicamente en los lenguajes gráficos como espacios comunes de convergencia y experimentación. La notación musical no convencional, que supera la lógica lineal y prescriptiva del pentagrama tradicional, ofrece una vía expresiva particularmente fértil para la educación arquitectónica contemporánea. Estas partituras, a menudo abstractas y abiertas a la interpretación, exigen del intérprete una participación activa en la construcción del significado, un proceso que tiene paralelismos directos con el diseño arquitectónico. Al desligarse de las convenciones estrictas, estas notaciones fomentan el pensamiento lateral y la capacidad de establecer relaciones novedosas entre elementos dispares, habilidades cruciales en el proceso de diseño.

Además, la reflexión contemporánea sobre la performatividad del dibujo y la representación ha puesto en cuestión la idea del plano como medio de control absoluto del proyecto (Sainz, y Avia, 2005).. Tradicionalmente, el plano arquitectónico ha sido concebido como un documento prescriptivo, que fija y determina de manera unívoca la forma final del edificio y del proyecto arquitectónico. Sin embargo, en un mundo donde la indeterminación y la flexibilidad son cada vez más valoradas, se reconoce que la arquitectura, al igual que la música, puede ser concebida como un proceso abierto, en el que lo gráfico no fija de manera inmutable, sino que propone un abanico de posibilidades. En este sentido, las partituras gráficas operan como catalizadores de pensamiento espacial, abriendo una puerta a lógicas de proyecto no jerárquicas ni predeterminadas. Invitan a la experimentación, a la improvisación y a la relectura constante, cualidades que se alinean con las demandas de la práctica arquitectónica contemporánea, donde el edificio rara vez es una entidad estática y acabada, sino más bien un sistema adaptable y en evolución (Calvo-Manzano, 2006).

1.3. LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA COMO MEDIADOR COGNITIVO

Tanto el plano como la partitura operan como artefactos intermediarios entre la concepción abstracta y la experiencia concreta. Lejos de ser simples medios de comunicación técnica, ambos constituyen territorios gráficos de pensamiento, superficies en las que se sedimenta una forma de entender e interpretar el mundo. La notación musical experimental introduce en este marco una capa de ambigüedad y libertad que permite al estudiante adoptar una actitud crítica, interpretativa y creativa frente a la arquitectura (Roca, 2008).

En este sentido, cabe señalar la cercanía conceptual entre la partitura y el plano, como representaciones no necesariamente miméticas, sino operativas. La partitura-plano permite al intérprete –músico o arquitecto– desplazarse a través de un territorio de posibilidades por explorar. Esta analogía refuerza la idea del plano como interfaz entre la intención y la experiencia, una superficie que proyecta futuros y sugerencias más que soluciones definitivas.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

-Explorar las posibilidades del análisis arquitectónico mediante el uso de partituras gráficas. Ello busca romper con las convenciones tradicionales de análisis, invitando a los estudiantes a abordar la arquitectura desde una perspectiva menos restrictiva y más abierta a la interpretación. Se pretende que las partituras experimentales sirvan como catalizadores para detectar patrones, ritmos, tensiones y resoluciones espaciales que podrían pasar desapercibidos con métodos convencionales.

- Establecer correlaciones entre lenguaje musical y lenguaje arquitectónico como herramientas proyectuales y analíticas: Más allá de la mera detección de analogías, este objetivo busca que los estudiantes comprendan cómo los principios subyacentes a la composición musical — como la secuencia, la modulación, la superposición, la disonancia o la armonía— pueden ser activamente utilizados tanto para analizar obras existentes como para generar nuevas propuestas arquitectónicas. Se trata de desarrollar una "gramática" interdisciplinar que permita la traducción conceptual entre ambos campos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para lograr los objetivos generales, se definen una serie de objetivos específicos que orientan las actividades prácticas de los estudiantes:

-Analizar gráficamente la Guardería en Arganda del Rey (Picado de Blas arquitectos) desde los patrones gráficos de *Treatise* de Cardew: Este objetivo implica una inmersión profunda en la partitura de Cardew para identificar sus elementos gráficos constitutivos (líneas, puntos, masas, vacíos, texturas) y trasladar su lógica organizativa a la lectura espacial de la Guardería. Los estudiantes deberán buscar correspondencias entre la indeterminación y la flexibilidad de *Treatise* y la modulación abierta y la interacción programática del edificio. Se busca que esta confrontación revele nuevas interpretaciones sobre la flexibilidad espacial y la adaptabilidad de la Guardería.

-Estudiar la Casa Moriyama (Ryue Nishizawa arquitectos) en clave interpretativa a partir de *Non Stop* de Schaeffer: Este objetivo focaliza la atención en la naturaleza fragmentada, discontinua y rítmicamente compleja de *Non Stop*. Los estudiantes deberán aplicar esta lógica a la Casa Moriyama, analizando cómo la distribución de volúmenes independientes y los intersticios generados entre ellos pueden ser interpretados como "eventos" espaciales, silencios activos o superposiciones programáticas, análogos a la composición musical de Schaeffer. Se espera que el análisis destaque la experiencia del recorrido y la multiplicidad de situaciones habitables.

-Producir planos analíticos y documentación gráfica en la que se traduzcan principios rítmicos, espaciales y secuenciales de ambas composiciones: Este es un objetivo de producción tangible, donde los estudiantes deben materializar su comprensión a través de la creación de nuevos planos. Estos no serán meras copias, sino reinterpretaciones que incorporen las lógicas musicales. Se espera que los planos reflejen conceptos como la cadencia, el *legato* o *staccato* espacial, la modulación de densidades, la puntuación de los vacíos o la articulación de secuencias temporales dentro del espacio.

-Fomentar la comprensión del espacio arquitectónico como fenómeno temporal, dinámico y relacional: Superando la visión estática del espacio, este objetivo busca que los estudiantes internalicen la idea de que la arquitectura es experimentada a lo largo del tiempo, a través del movimiento y la interacción. La música, al ser inherentemente temporal, proporciona un marco ideal para entender cómo la secuencia, la duración y el ritmo configuran la percepción y el uso del espacio.

-Integrar elementos de la improvisación, el montaje y la serialidad en el análisis arquitectónico: La notación musical experimental a menudo invita a la improvisación y al montaje de elementos preexistentes o generados de manera flexible. Este objetivo busca que los estudiantes apliquen estas lógicas compositivas a su análisis arquitectónico, considerando cómo la variación, la superposición de capas y la generación de series pueden enriquecer la comprensión y el diseño de espacios.

3. METODOLOGÍA

3.1. FASE TEÓRICA: INTRODUCCIÓN A LA NOTACIÓN EXPERIMENTAL

La primera fase se dedica a sentar las bases conceptuales y contextuales necesarias para que los estudiantes puedan abordar con solvencia la interconexión entre la música y la arquitectura a través de sus lenguajes gráficos. Se introduce al alumnado en la historia de la notación musical experimental, trazando un recorrido y explicación de las propuestas gráficas más vanguardistas del siglo XX. Este recorrido histórico permite comprender la evolución de la representación musical más allá del pentagrama tradicional, evidenciando cómo la búsqueda de nuevas formas de expresión sonora llevó a la disolución de los códigos convencionales y a la emergencia de grafismos que abren el campo a la interpretación y la indeterminación.

Durante esta fase, se analizan conceptos clave como la indeterminación, la interpretación visual y la espacialización del sonido, conectándolos directamente con lógicas arquitectónicas. Se discute cómo la indeterminación en una partitura musical, donde el compositor deja ciertos parámetros abiertos a la decisión del intérprete, puede encontrar un paralelo en la arquitectura contemporánea que busca la flexibilidad de uso o la apropiación por parte de los habitantes. La interpretación visual de los grafismos musicales, donde la estética de la partitura misma se convierte en parte de la obra, se relaciona con la capacidad del plano arquitectónico para comunicar intenciones no solo funcionales sino también estéticas. La espacialización del sonido, es decir, la consideración del movimiento y la ubicación del sonido en el espacio, se conecta con la idea de recorrido, secuencia y experiencia temporal en la arquitectura.

Para ilustrar estos conceptos, se presentan partituras de autores pioneros como John Cage o Earle Brown como ejemplos paradigmáticos de una musicalidad expandida. Las obras de Cage, con su énfasis en el silencio y la indeterminación (como en su famosa 4'33"), invitan a reflexionar sobre el papel del vacío y la libertad de interpretación en el espacio arquitectónico. Las partituras gráficas de Earle Brown, como *Folio*, ofrecen un alto grado de libertad al intérprete para determinar la

secuencia y duración de los eventos, lo que puede trasladarse a la configuración de espacios flexibles y adaptables.

Esta fase también incluye una revisión de propuestas visuales en el ámbito arquitectónico que se aproximan a lo musical. Se analizan, por ejemplo, los "musical scores" de Bernard Tschumi, donde los diagramas no solo representan el espacio, sino que también secuencian eventos y acciones, sugiriendo una dimensión temporal intrínseca a la arquitectura. Del mismo modo, se estudian los "diagramas secuenciales" de Peter Eisenman, que desdibujan la línea entre el proceso y el resultado, mostrando la arquitectura como una serie de transformaciones más que como una forma estática. Un proceso más que una forma final y definida. Esta revisión permite al estudiante situar históricamente las prácticas gráficas transdisciplinarias, comprendiendo que la relación entre música y arquitectura no es una invención reciente, sino una constante preocupación en la historia de ambas disciplinas. Además, les proporciona un repertorio visual y conceptual para el desarrollo de sus propios análisis.

3.2. ANÁLISIS COMPARADO – DINÁMICAS DE APLICACIÓN

La segunda fase constituye el núcleo de la actividad, donde los estudiantes despliegan una dinámica de aplicación de los conceptos teóricos adquiridos a casos de estudio concretos, estableciendo correlaciones directas entre obras arquitectónicas y partituras musicales gráficas. Esta fase se divide en dos análisis comparados, cada uno con sus propias particularidades.

La Guardería en Arganda del Rey, diseñada por Picado de Blas Arquitectos, se caracteriza por su agregación modular y una disposición descentralizada que genera una arquitectura sin jerarquías espaciales fijas. Este edificio se presenta como un sistema abierto, donde los módulos se conectan de diversas maneras, permitiendo diferentes trayectorias y experiencias. Esta lógica encuentra un paralelismo profundo en la partitura de Cornelius Cardew, *Treatise*. *Treatise* es una obra monumental de notación gráfica que se despliega como un sistema abierto, cuya lectura no está determinada de antemano; no hay indicaciones de tempo, instrumentación o articulación. El intérprete debe construir su propia

interpretación a partir de las formas abstractas y los patrones gráficos presentes en la partitura.

Las formas gráficas de Treatise —líneas, curvas, puntos, superficies y áreas en blanco y negro— encuentran su eco en el despliegue del proyecto arquitectónico de la Guardería. Los elementos modulares de la Guardería pueden ser entendidos como "notas" o "acordes" que se articulan en una "composición" espacial. La disposición de los volúmenes y la secuencia de los espacios no obedece a una estructura axial o jerárquica rígida, sino a una constelación de espacios conectados por relaciones internas, análogas a las relaciones que se establecen entre los elementos gráficos en Treatise. El espacio es concebido aquí como un proceso más que como un objeto acabado, permitiendo que la experiencia del usuario sea dinámica y variada.

La interpretación de Treatise como plano lleva a una concepción del proyecto arquitectónico como una verdadera partitura espacial, donde cada módulo arquitectónico puede ser entendido como una nota, un acorde o incluso una pausa. De este modo, el usuario de la Guardería se convierte en un intérprete activo, modulando su experiencia del edificio según trayectorias, usos y apropiaciones no prescritas de antemano. La arquitectura deja de ser un espacio pasivamente contemplado para convertirse en un sistema con el que se interactúa, se explora y se resignifica constantemente. Esta cualidad abierta es fundamental para fomentar la creatividad en el estudiante, ya que les obliga a pensar en cómo un espacio puede ser "interpretado" de múltiples maneras, y cómo el diseño puede facilitar esta multiplicidad de experiencias. Los estudiantes deben traducir las variaciones en las líneas de Cardew en variaciones en el cerramiento, las densidades de puntos en la concentración de programa, y los vacíos en espacios de transición o silencio.

La Casa Moriyama, diseñada por Ryue Nishizawa (Office of Ryue Nishizawa), presenta una disposición de volúmenes independientes que se distribuyen de forma aparentemente aleatoria, pero sensiblemente, en el terreno. Estos "cubos" o "cajas" autónomas, intercalados con vacíos habitables, generan una espacialidad fragmentada y porosa. Esta lógica de discontinuidad y ritmo sincopado remite directamente a la estructura de la composición musical de Non Stop de Bogusław Schaeffer. La partitura

de Schaeffer rompe con la linealidad tradicional de la música occidental, para instaurar un campo expandido de eventos gráfico-musicales. Sus obras se caracterizan por una yuxtaposición de sonidos, silencios y texturas, a menudo con una gran autonomía de los elementos individuales.

La música de Schaeffer, fragmentaria, acelerada y superpuesta, se traduce en la arquitectura de la Casa Moriyama como una multiplicidad de situaciones habitables. Cada volumen puede ser considerado como una "pieza" musical, y el conjunto se percibe como una composición donde el usuario configura su propio recorrido y establece relaciones personales entre las distintas "piezas" o habitaciones. En ambas obras, el vacío no es una ausencia, sino una entidad activa: un "silencio" que estructura el ritmo y define la espacialidad. Los intersticios entre los volúmenes de la Casa Moriyama son tan importantes como los volúmenes mismos, funcionando como espacios de transición, de encuentro o de contemplación, análogos a las pausas y los silencios que dan forma a la música.

La libertad compositiva observada tanto en Schaeffer como en Nishizawa no es aleatoriedad, sino que emerge de un sistema altamente intencionado que propone una nueva gramática del habitar. En la Casa Moriyama, esta gramática se manifiesta en la posibilidad de habitar el espacio de múltiples maneras, de combinar y recombinar los volúmenes según las necesidades, generando una experiencia residencial fluida y adaptable. Los estudiantes, al analizar Non Stop, deben identificar cómo Schaeffer utiliza la fragmentación y la yuxtaposición para generar tensión y ritmo. De manera análoga, en la Casa Moriyama, deberán investigar cómo la dispersión de los volúmenes y la generación de vacíos no estructurados definen la experiencia del usuario, creando una arquitectura que es simultáneamente coherente y abierta a la reinterpretación. El enfoque en esta fase es entender cómo la notación gráfica permite visualizar y conceptualizar la arquitectura no como un objeto fijo, sino como un campo de relaciones y experiencias en constante cambio.

3.3. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS - FASE DE EVALUACIÓN

La etapa de evaluación es crucial para consolidar el aprendizaje y reflexionar sobre las implicaciones de la metodología aplicada. En esta etapa, los estudiantes presentan sus resultados en forma de planos analíticos

que reinterpretan arquitectónicamente las partituras musicales. Estos planos no son meras ilustraciones, sino documentos gráficos donde se materializa la comprensión de las interconexiones disciplinarias.

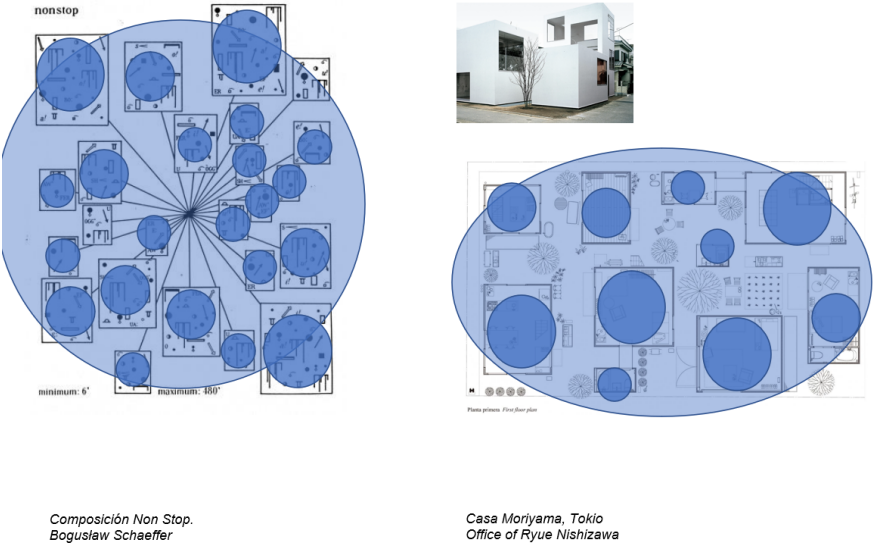
Un elemento central de la evaluación es la justificación de las decisiones gráficas tomadas por los estudiantes. Se les exige argumentar las relaciones espaciales, temporales y formales detectadas entre la música y la arquitectura, explicando cómo los principios compositivos de la partitura musical se han traducido en elementos arquitectónicos y cómo estos influyen en la percepción del espacio. Esta argumentación oral y escrita es fundamental para desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de comunicar ideas complejas.

En los planos resultantes, se busca reconocer una serie de estrategias y principios compositivos derivados del análisis (Medina, 2021):

- Estrategias de repetición: Cómo los motivos gráficos o musicales se repiten con o sin variación en el espacio arquitectónico (ej., la repetición de módulos en la Guardería).
- Dislocación: Cómo la ruptura de patrones esperados o la interrupción de secuencias lineales genera interés espacial o tensión (ej., la Casa Moriyama con sus volúmenes "dislocados").
- Gradación rítmica: La variación en la densidad, tamaño o distribución de elementos para crear un sentido de progresión o cambio en el ritmo espacial.
- Silencios espaciales: La conceptualización de los vacíos arquitectónicos no como "nada", sino como elementos activos que estructuran el ritmo y la experiencia, análogos a las pausas en la música.
- Densificación programática: Cómo la concentración de actividades o funciones en ciertas áreas puede ser entendida como un "clímax" o una "intensificación" en la composición espacial.
- Intervenciones cromáticas asociadas a intensidad musical: La experimentación con el color o la textura en los planos para representar variaciones en la "intensidad" o el "tono" espacial, estableciendo una analogía con la dinámica musical (fortísimo, pianísimo).

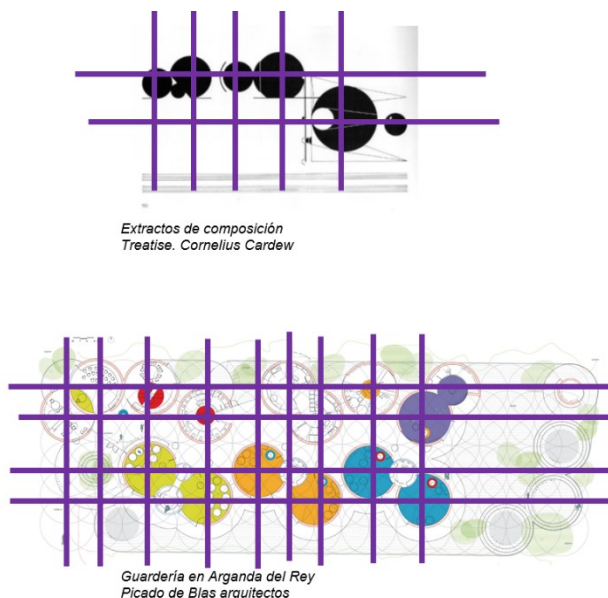
Las figuras 1 y 2, elaboradas por el profesor como síntesis y explicación, sirven como ejemplos ilustrativos de esta fase. Muestran cómo el análisis gráfico-compositivo sobre la partitura musical y el plano arquitectónico se superponen y se retroalimentan. En estas representaciones, la lectura de la arquitectura se enriquece al incorporar elementos gráficos de la notación musical, generando una síntesis visual que revela nuevas capas de significado y comprensión espacial. La evaluación no se limita a la corrección técnica de los planos, sino que valora la capacidad de los estudiantes para establecer conexiones creativas, desarrollar un lenguaje gráfico propio y argumentar sus interpretaciones de manera coherente y profunda.

FIGURA 1. Análisis gráfico-compositivo sobre la partitura y planos de los ejemplos estudiados.



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 2. Análisis gráfico-compositico sobre la partitura y planos de los ejemplos estudiados



Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de esta metodología docente han sido sumamente enriquecedores, evidenciando el potencial de la interconexión entre la música y la arquitectura para la comprensión y representación del espacio. Los trabajos realizados por los estudiantes muestran una notable diversidad en las soluciones gráficas propuestas, lo que subraya la naturaleza abierta e interpretativa de la propuesta. Esta diversidad es un indicador clave del éxito de la metodología, ya que fomenta la creatividad y la exploración individual por encima de la reproducción de un modelo único.

En el caso específico de la Guardería en Arganda del Rey, los estudiantes lograron introducir sistemas modulares de repetición con variación controlada en sus planos analíticos. Esto se logró asimilando la estructura no lineal y la libertad interpretativa de *Treatise*. La partitura de Cardew, con sus elementos gráficos recurrentes, pero no idénticos,

permitió a los estudiantes visualizar cómo la modularidad de la Guardería no implica monotonía, sino un campo de posibilidades donde cada "unidad" puede tener una cualidad ligeramente diferente o estar relacionada de forma distinta con sus adyacentes. Se observa cómo los planos reflejan la idea de un sistema abierto, donde los patrones se articulan y se transforman, generando una riqueza espacial que va más allá de la mera suma de partes.

Por otro lado, en el análisis de la Casa Moriyama, los planos evidencian una fragmentación y dispersión espacial en sintonía con *Non Stop*. La partitura de Schaeffer, con su naturaleza discontinua y yuxtapuesta, sirvió como un modelo para entender la Casa Moriyama no como un volumen único, sino como una constelación de "eventos" o "piezas" interconectadas por vacíos. Los estudiantes pusieron un especial énfasis en los intervalos de vacío como potenciales zonas de articulación espacial. Esto demuestra una comprensión profunda de que el vacío en arquitectura no es simplemente un espacio negativo, sino un elemento activo que modula el ritmo, la circulación y la percepción de los volúmenes llenos. La interpretación de la Casa Moriyama como una secuencia de episodios, separados por "silencios" espaciales, enriqueció enormemente el análisis tradicional del edificio.

Además de estas observaciones específicas por caso de estudio, se identificaron varios resultados transversales que demuestran el impacto positivo de la metodología en el aprendizaje de los estudiantes:

Mejora en la comprensión de estructuras no convencionales: Los estudiantes desarrollaron una mayor capacidad para analizar y representar arquitecturas que se apartan de los modelos tradicionales de organización espacial, comprendiendo cómo la indeterminación, la flexibilidad y la discontinuidad pueden ser principios compositivos válidos.

Incorporación de parámetros temporales en el análisis espacial: Se observó una clara evolución en la manera en que los estudiantes conceptualizan el espacio. Pasaron de una visión estática a una que integra la dimensión temporal, reconociendo que la experiencia arquitectónica se despliega a lo largo del tiempo, a través del movimiento y la secuencia.

Esto se manifestó en el uso de diagramas de recorrido, narrativas espaciales y la representación de "flujos" dentro de los edificios.

Mayor libertad expresiva y gráfica en los planos analíticos: Al no estar restringidos por las convenciones de la notación arquitectónica tradicional, los estudiantes se sintieron más libres para experimentar con diferentes técnicas gráficas, texturas, colores y simbologías. Esto no solo enriqueció la calidad visual de sus trabajos, sino que también les permitió comunicar sus ideas de una manera más personal y creativa.

Entre las estrategias detectadas en los planos elaborados por los estudiantes, que son testimonio de este nuevo lenguaje analítico, destacan:

La traducción de símbolos gráficos musicales en entidades arquitectónicas: Este fue uno de los logros más significativos. Los estudiantes lograron establecer correspondencias directas entre elementos de la partitura y elementos del edificio. Por ejemplo, líneas en la partitura fueron traducidas como recorridos o ejes de conexión en el plano; áreas oscuras o densas en la partitura se interpretaron como concentraciones programáticas o zonas de mayor actividad; y los vacíos en la notación musical se representaron como zonas de transición o silencio en el espacio arquitectónico, destacando su rol activo en la composición.

El uso de tramas temporales y secuenciales en el análisis arquitectónico: Los planos no solo mostraban la configuración espacial en un momento dado, sino que incorporaban secuencias de eventos, movimientos o cambios a lo largo del tiempo. Esto reflejó una comprensión de la arquitectura como un proceso antes que como una forma definitiva, enfatizando cómo el edificio se experimenta a través de la interacción y la temporalidad.

El ensayo de técnicas compositivas musicales como herramientas para la organización espacial: Los estudiantes aplicaron activamente principios como la repetición (de módulos o elementos), el contraste (entre espacios abiertos y cerrados, luz y sombra), el ritmo (en la sucesión de elementos o la variación de proporciones), la tensión-relajación (en la modulación de densidades o la transición entre espacios comprimidos y dilatados), y la serialidad (en la organización de elementos según una lógica de serie). Estas técnicas, inherentemente musicales, demostraron

ser poderosas herramientas para estructurar y dar sentido al espacio arquitectónico.

En resumen, los resultados indican que la metodología no solo amplió el repertorio de herramientas analíticas de los estudiantes, sino que también transformó su manera de conceptualizar la arquitectura, abriéndola a una dimensión más dinámica, relacional y temporal, muy en sintonía con las complejidades del diseño contemporáneo.

5. DISCUSIÓN

La implementación de esta metodología ha demostrado que la lectura musical del espacio arquitectónico es mucho más que un ejercicio retórico; es una potente herramienta que permite superar limitaciones formales o compositivas al poner en juego estructuras rítmicas, secuenciales y gráficas procedentes de un campo disciplinar distinto, pero profundamente análogo. Este enfoque facilita una desvinculación de los paradigmas puramente formales de análisis arquitectónico, abriendo la puerta a interpretaciones más complejas y dinámicas del espacio.

Una de las revelaciones más importantes es que las partituras analizadas, en particular las de carácter experimental, no prescriben una solución única y predeterminada. En lugar de ello, activan un proceso interpretativo donde cada lector (o proyectista) debe reconstruir la obra, aportando su propia comprensión y creatividad. Este carácter abierto y participativo de la notación musical experimental encuentra un eco directo y resonante en la arquitectura contemporánea, especialmente en aquellas propuestas que privilegian la experiencia sobre la forma acabada. En un mundo donde los edificios son cada vez más concebidos como sistemas adaptables y escenarios para la vida, la idea de un plano que se "interpreta" en lugar de simplemente "ejecutarse" se vuelve fundamental. La arquitectura moderna, con su énfasis en la flexibilidad y la multiplicidad de usos, se beneficia enormemente de una comprensión que ve el diseño no como un punto final, sino como el inicio de un proceso de apropiación y significación por parte de sus usuarios.

El contraste entre los dos casos analizados —la Guardería en Arganda del Rey con *Treatise*, y la Casa Moriyama con *Non Stop*— refuerza la

capacidad de la música para iluminar aspectos espaciales que podrían no ser evidentes desde una perspectiva convencional. Así:

Treatise como lente para la Guardería: Permite entender la arquitectura no como una sucesión de habitaciones predefinidas, sino como un sistema modular abierto y flexible. La indeterminación de Cardew se traduce en la capacidad de la Guardería para adaptarse a diferentes configuraciones y usos, donde las relaciones espaciales son fluidas y susceptibles de cambio. Este análisis subraya cómo la flexibilidad estructural puede ser una fuerza compositiva primaria, en lugar de una mera consideración funcional. Se enfatiza la idea de que los elementos arquitectónicos (módulos, conexiones) son como "voces" en una partitura que pueden combinarse de múltiples maneras, generando una riqueza de experiencias.

Non Stop como marco para la Casa Moriyama: Permite concebir la Casa Moriyama como un campo discontinuo de intensidades. La fragmentación y yuxtaposición de elementos en la partitura de Schaeffer se reflejan en la disposición de volúmenes independientes de la Casa Moriyama, donde cada "caja" es una unidad autónoma y el espacio se construye a través de la relación y el vacío entre ellas. Este análisis resalta la importancia de la discontinuidad como una estrategia compositiva, donde el "silencio" entre los volúmenes no es un vacío pasivo, sino un elemento activo que articula el ritmo y la experiencia del usuario. La Casa Moriyama, a través de esta lectura, se percibe como una serie de eventos espaciales que se suceden y se superponen, generando una narrativa espacial no lineal.

La utilización de grafismos no musicales como disparadores proyectuales, integrada en un proceso docente, permite a los estudiantes trascender la concepción tradicional del proyecto arquitectónico. Ya no se trata de pensarlo como un producto final estático, sino como una partitura en constante evolución. Esto implica un cambio de paradigma fundamental en la mentalidad del diseñador. Se trata de diseñar no solo espacios físicos, sino relaciones entre ellos; no solo objetos arquitectónicos, sino acontecimientos que se desarrollan en el tiempo y el espacio. El plano se convierte así en un campo de operaciones, un lugar donde se ensayan y se visualizan múltiples posibilidades, en lugar de un mero conjunto de instrucciones para la construcción. Este enfoque fomenta una actitud

más experimental y reflexiva hacia el diseño, donde el proceso de ideación es tan importante como el resultado final. La arquitectura, en este sentido, se asimila a una performance, donde la partitura (el plano) es la guía para una experiencia que se despliega y se resignifica con cada uso.

6. CONCLUSIONES

La experiencia basada en la integración de lenguajes gráficos musicales experimentales en la docencia de la Arquitectura no solo enriquece el repertorio analítico y expresivo del estudiante, sino que activa fundamentalmente nuevas formas de comprensión del espacio y del proyecto (Holl, 2017). Esta propuesta se alinea con una pedagogía contemporánea que valora la transdisciplinariedad y el descubrimiento, donde el conocimiento no es simplemente transmitido, sino construido activamente por el estudiante a través de vínculos inesperados entre disciplinas aparentemente dispares.

En particular, el uso de partituras gráficas como *Treatise* de Cornelius Cardew o *Non Stop* de Bogusław Schaeffer permite alcanzar una serie de conclusiones pedagógicas y conceptuales de gran relevancia:

Pensar el plano como partitura espacial: Esta es una de las aportaciones más significativas. Los estudiantes aprenden a ver el plano arquitectónico no como un documento bidimensional estático que describe una forma acabada, sino como un campo de operaciones dinámico, un "guion" o "partitura" que anticipa y organiza una experiencia espacial que se despliega en el tiempo. Cada elemento gráfico en el plano se convierte en una "nota" o "silencio" que contribuye a la composición total.

Comprender el espacio como fenómeno temporal y relacional: La música, al ser inherentemente temporal, fuerza a los estudiantes a reconocer que el espacio arquitectónico se experimenta en una secuencia, a través del movimiento y de la interacción con sus elementos. El espacio no es una entidad fija, sino un sistema de relaciones que se actualizan con cada recorrido, cada uso y cada perspectiva. Las partituras experimentales facilitan la visualización de estas relaciones temporales y dinámicas.

Adoptar una actitud más abierta, interpretativa y crítica ante los procesos de análisis y diseño arquitectónico: Al enfrentarse a partituras que exigen interpretación y no ofrecen una solución única, los estudiantes desarrollan una mayor tolerancia a la ambigüedad y una capacidad para generar múltiples lecturas de un mismo objeto arquitectónico. Esto fomenta el pensamiento crítico y la creatividad, esenciales para abordar los problemas complejos del diseño contemporáneo.

Reconocer que la indeterminación no es caos, sino una forma avanzada de organización del pensamiento: Las partituras gráficas a menudo operan con un alto grado de indeterminación, lo que podría parecer caótico a primera vista. Sin embargo, los estudiantes descubren que esta indeterminación no es una falta de estructura, sino una invitación a la participación activa del intérprete (el diseñador). Es una forma sofisticada de organización que permite la flexibilidad, la adaptabilidad y la emergencia de soluciones inesperadas.

Desde esta perspectiva, tanto *Treatise* como *Non Stop* dejan de ser meras partituras musicales para convertirse en mapas de posibilidades espaciales. Son herramientas heurísticas que desvelan nuevas lecturas de la arquitectura, trascendiendo las convenciones de la representación y el análisis. Se genera así un marco metodológico en el que los límites entre artes se desdibujan a favor de una síntesis interpretativa, crítica y proyectiva. Este enfoque fomenta una visión holística del diseño, donde las conexiones entre diferentes campos de conocimiento son valoradas como fuentes de inspiración y comprensión.

Al igual que en la música contemporánea, donde el intérprete cobra un rol activo en la realización de la obra, el estudiante de arquitectura es aquí sujeto transformador del plano. No es un mero ejecutor de instrucciones, sino un cocreador que reinterpreta, expande y da sentido a la obra arquitectónica a través de su análisis y su propio lenguaje gráfico. Esta aproximación permite no solo un entendimiento más profundo de la arquitectura como arte temporal y secuencial, sino también la apertura hacia formas de pensamiento lateral que enriquecen significativamente el proceso de diseño. No se trata de imitar a la música o de traducir directamente sus formas, sino de aprender de su lógica interna: de su forma de estructurar el tiempo, de organizar el vacío, de articular la experiencia, de generar tensión y resolución, de modular ritmos y secuencias.

En suma, el paso de la partitura al plano es también el paso de una arquitectura meramente representada a una arquitectura interpretada. Es un llamado a una comprensión más profunda y activa del diseño, donde la creatividad y la interdisciplinariedad se convierten en los pilares de una formación arquitectónica sensible a las complejidades y oportunidades del siglo XXI. ¿Qué otras disciplinas podrían ofrecer marcos conceptuales igualmente enriquecedores para la comprensión y aprendizaje de la arquitectura?

8. REFERENCIAS

- Armesto, A., y Llorca, J. (2016). El plano y la partitura: El dibujo analítico de los elementos de la arquitectura y de la música. Paper presented at the *El arquitecto, de la tradición al siglo XXI. Docencia E Investigación En Expresión Gráfica Arquitectónica*, 683-689.
- Buj, M. (2015). Partituras gráficas y gráficos musicales circulares en el arte contemporáneo (1950-2010).
- Calvo-Manzano, M. R. (2006). Analogías metafóricas entre la composición de una obra arquitectónica y la composición de una obra musical. *Música Y Educación: Revista Trimestral De Pedagogía Musical*, 19(66), 75-90.
- Capanna, A. (2009). Music and architecture: A cross between inspiration and method. *Nexus Network Journal*, 11(2), 257-271.
- Holl, S. (2017). The architectonics of music. *PAJ: A Journal of Performance and Art*, 39(2), 50-64
- Medina, V. E. (2021). Arquitectura deconstructivista & collage. estrategias proyectuales transdisciplinarias de gehry, libeskind y eisenman. *Revista De Arquitectura*, 26(40), 26-34.
- Pons, J. P. (2006). Sobre la innovación expresiva del proyecto contemporáneo. *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica*, (11), 132-141
- Roca, F. (2008). No title. Propuesta De Análisis Musical: Morfología Y Sintaxis Del Ritmo Y De La Melodía
- Sainz, J., y Avia, J. S. (2005). El dibujo de arquitectura: Teoría e historia de un lenguaje gráfico. Reverté.
- Sanahuja, J. L. (2004). No title. Arquitectura y Música. Analogías Entre La Expresión Gráfica del Proyecto y la Composición de la Partitura
- Schoenberg, A. (1987). Fundamentos de la composición musical (orig. inglés: 1967. faber and faber). Madrid: Real Musical.

LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA COMO REALIDAD FORMAL Y SIMBÓLICA PARA LA INTERPRETACIÓN E IDEACIÓN DE CAMPUS

PABLO CAMPOS CALVO-SOTELO

Universidad San Pablo CEU, CEU Universities

PEDRO BALTAR DOMINGUEZ

Universidad San Pablo CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

La configuración espacial de los campus universitarios promueve la identidad colectiva mediante la creación de elementos de carácter simbólico que refuerzan la construcción fenomenológica del lugar. La exploración personal en el espacio público, la interpretación y utilización funcional del mismo, se encuentra determinado por un balance espacio-temporal donde la complejidad estética y la legibilidad cumplen un rol fundamental.

El espacio público inserto en el recinto universitario puede considerarse, al igual que todo espacio urbano, un sistema semiológico (Montaner, 2008). Analizaremos a continuación la función simbólica de la biblioteca universitaria como componente determinante en el proceso de significación del recinto universitario. El recinto se presenta como un espacio semántico que refuerza el proceso de apropiación colectiva mediante la transformación del espacio urbano en lugar. Y también lo hace en su condición de complejo de escala urbanística dotado de forma (Patetta, 1974).

La construcción conceptual de lo simbólico es parte activa de los procesos de significación, sustentados en la producción referencial, es decir, en los modos de hacer referencia. Dentro del conjunto de valores arquitectónicos que configuran la representación espacial del recinto, la biblioteca tiene una función relevante en la construcción conceptual de

la dimensión simbólica e interviene, en distintos grados, en la invención y proyección del espacio, reforzando así el poder comunicacional del recinto. Esta cualidad es identificable tanto en los formatos tradicionales de los edificios destinados a biblioteca como en sus versiones contemporáneas, como Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI).

1.2. EN TORNO A LA DIMENSION ESTETICA DE LA EXPERIENCIA

La arquitectura y el espacio urbano funcionan como un sistema que comunica y significa, como así lo demuestra el devenir histórico de la forma (Morris, 2004). Por lo tanto, el espacio se percibe, se lee y se interpreta participando activamente en la configuración del comportamiento social y colectivo. Esto se aplica tanto a los elementos particulares como a la estructura espacial y compositiva que hace referencia a la totalidad del recinto.

“Ahora bien, dado que la arquitectura ha tenido siempre como su manera precisa de entrar en relación con el público genérico aquella de una mirada distraída, de un contacto superficial, cuando no fugaz, de un acercamiento colectivo falto de profundidad (por lo menos en la experiencia cotidiana del usuario medio de la ciudad), “las leyes de su aceptación son las más instructivas” para el estudio de una estructura artística que se presente como proceso disponible al libre uso y la libre apropiación por parte del público” (Tafuri, 1997, p. 163)

Superadas las determinaciones técnicas de la planificación territorial e infraestructuras urbanas, el espacio urbano del recinto universitario, al igual que ciertos ámbitos específicos del espacio público de la ciudad, se organiza mediante esquemas compositivos donde los valores arquitectónicos devenidos de los principios artísticos, el vínculo plástico, desempeñan una función particular en la definición de las directrices estructurantes. El urbanismo debiera ser, sostiene Sitte, “no solo un problema técnico, sino, en verdadero y máximo sentido, también de arte. (Sitte, 1926, p. 2).

Bajo la consideración de que la producción artístico-proyectual es un tipo específico de mensaje dentro de un contexto socio-cultural concreto, podemos afirmar que todo está dotado de significado y que se

expresa mediante un sistema de signos. El espacio es interpretable a través de la experiencia del usuario, y se reconoce que el mensaje se reconfigura constantemente, ya que los signos no son estáticos, unívocos ni universales, sino que son interpretados: "...el signo es un hecho sensorial que se refiere a otra realidad, a la que debe evocar...el signo significa siempre algo que se deduce naturalmente del hecho de que tiene que ser comprendido tanto por el que lo emite como el que lo recibe." (J. Mukarovsky, 1977, p. 36-37)

El espacio urbano del recinto y la arquitectura de las piezas que lo conforman son vehículos de comunicación que, motivados por la actitud exploratoria del observador durante su recorrido y reconocimiento del espacio, generan el hecho estético. La Arquitectura se proyecta al entorno mediante su dimensión visual (Arnheim, 1978). Y lo hace como entidad corpórea donde convergen formas e ideas (Tatarkiewicz, 2001). Por lo tanto, la exploración se convierte en una experiencia o fenómeno producido por el observador en tanto se relaciona con el entorno. La dimensión estética, como campo de conocimiento sensible, no se limita a la esfera de la producción artística, es extensiva a los fenómenos extra artísticos donde se ubican otros hechos culturales como la producción arquitectónica (Bourdieu, 1995). Afirmar Mukarovsky: "...no solo el arte es portador de la función estética: cualquier fenómeno, cualquier producto de la actividad humana puede convertirse, para el individuo o para toda la sociedad, en un signo estético." (Mukarovsky, 1977, p. 148)

La exploración del espacio urbano emprendida por el sujeto constituye y da forma al hecho estético, mediante un proceso de decodificación e interpretación del entorno a partir de la experiencia sensible. Existe una relación de circularidad entre el entorno construido (de manera colectiva e intersubjetiva en el caso del espacio público) y su apropiación individual, mediada por una aprehensión fenomenológica de actos elementales que lo transforman, facilitando así la adaptabilidad y la autodeterminación del sujeto dentro de dicho entorno.

1.3. EN TORNO AL RECORRIDO

Con el propósito de examinar la experiencia del sujeto en el entorno y descansando en las aportaciones de las investigaciones de A. Moles,

entre otros, desarrollamos una serie de conceptos teóricos que permiten avanzar en una posible modelización de este proceso de interacción entre el sujeto y el espacio urbano del recinto.

En primer término, se caracterizarán los recorridos que sustentan la vivencia del recinto-lugar. El recorrido activa un sistema espacio-temporal que articula microacontecimientos conformando una cadena de referencias. Este movimiento de esquematización constituye el procedimiento fundamental de relación entre el individuo y su entorno. Según Moles, el movimiento de esquematización parte de un elemento concreto de lo real y culmina en un sistema abstracto de signos; se trata de un proceso esencialmente contiguo y progresivo. (Moles, 1990, p, 269).

Se reconoce en el recorrido la variedad y densidad de elementos (acontecimientos percibidos); el nivel de abstracción de estos, su iconicidad o grado de figuración, aspectos que manifiestan un nivel de complejidad estética que determina la legibilidad del entorno, entre otras características que analizamos a continuación.

La agrupación de acontecimientos imaginables en un marco previsto como objetos, seres, formas, acontecimientos, proximidades, distanciamientos, etc. determina tipos de espacios y subespacios: espacios contenidos, dominados, tributarios, geometría de acceso, entre otros. Estas condiciones se incorporan como conocimiento previo del individuo, pero a la vez son imposiciones del propio espacio sobre la funcionalidad y la conducta. Desde una perspectiva topológica, la composición general que establece la posición de la biblioteca en el conjunto propone un tipo específico de organización del pensamiento.

El nivel de abstracción del mensaje se examina por la articulación entre los niveles significativo y comunicativo. Las cualidades del mensaje, su nivel de complejidad estética y su legibilidad, son determinados por la iconicidad o grado de figuración. Esto depende de la articulación y dosificación de dos niveles discursivos asociados: por un lado, la dimensión significativa del mensaje y, por otro, su potencial comunicativo. Ambos niveles se manifiestan y dependen de los grados de abstracción figurativa de los componentes tangibles e intangibles del entorno. En el plano cognitivo e interpretativo del observador, el nivel

significativo del entorno corresponde al contenido semántico intrínseco del espacio urbano-arquitectónico, lo que configura el plano de expresión a través de símbolos, recursos estilísticos, elocuencia formal, continuidades y divergencias en la materialidad del entorno, entre otros aspectos. El nivel comunicativo, por otro lado, se determina por la legibilidad del entorno, es decir, su capacidad de comprensión y decodificación inmediata por parte del receptor. Del equilibrio entre ambos niveles dependerá la eficacia del mensaje, que puede orientarse hacia una comprensión insignificante del entorno (debido a un alto nivel comunicativo pero escaso valor significativo) o hacia un mensaje críptico de alto nivel significativo que termina anulando la posibilidad interpretativa del usuario-receptor. En este último caso, desaparece la dimensión comunicativa entre emisor y receptor. Con respecto a la legibilidad, K. Lynch sostiene que "...una ciudad legible sería aquella cuyos distritos, sitios sobresalientes o sendas son identificables fácilmente y se agrupan, también fácilmente, en una pauta global." (Lynch, 1998, p. 11).

1.4. EN TORNO A LA CADENA DE REFERENCIAS

La exploración del ser humano en el espacio urbano, así como su interpretación y apropiación del mismo, está determinada por un equilibrio preciso entre lo espacial y lo temporal, donde la complejidad estética y la legibilidad desempeñan un papel fundamental. Y ello conduce a hacer énfasis en la cadena de referencias.

Los estímulos provocados por el entorno construido, derivados de las proporciones de los objetos, las escalas, las fugas visuales, los límites y bordes, son percibidos según la velocidad del desplazamiento, la secuencia, las pausas, entre otros factores que conforman la cadena de referencias. Todos ellos constituyen un repertorio de acontecimientos estéticos susceptibles de ser anticipados mediante la acción proyectual, siempre que esta contemple un programa de desplazamientos estudiado capaz de transformarse en material proyectual. Los criterios distintivos del medio son percibidos mediante la secuencia y la experiencia de actos realizados en lugares específicos. Esta experiencia se estructura a partir de la combinación de acontecimientos, objetos, velocidades y trayectos, según un recorrido definido de manera concéntrica, partiendo

del supuesto de una necesidad objetiva de llegar a un punto de interés, como la biblioteca del recinto. Con esta premisa, se selecciona un recorrido posible desde un punto de acceso al recinto. En función de este trayecto, se identifican los acontecimientos que afectan, según dimensión, tanto las velocidades como los posibles puntos de detención.

La secuencia de posicionamientos del sujeto en el entorno, representada en nuestro estudio a través de croquis que registran la sucesión de posiciones parciales y sus relaciones con el entorno construido constituye una base documental a partir de la cual es posible establecer patrones de identidad espacial que determina los modos de lectura y percepción del entorno.

La complejidad del conjunto y su inteligibilidad (entendida como dominio cognitivo del sujeto sobre el entorno) es directamente proporcional a la complejidad geométrica y estética del espacio percibido por el sujeto. Un factor determinante en la ley de economía psíquica de la forma radica en la existencia de figuras con significado intrínseco, las cuales poseen un alto nivel comunicativo y pregnancia. Estos significados no dependen de factores externos, sino de las propiedades fundamentales de las formas mismas: geométricamente simples y absolutas, capaces de generar una experiencia estético-psicológica positiva. El significado extrínseco es impuesto y derivado de otros sistemas (contexto cultural, sistema de organización socio-económico, político-ideológico, estrategias fuertes,) convenciones sociales como opciones de gusto, etc.) que dominan la manera en que las formas son utilizadas o interpretadas. Ambas formas de significado son inseparables y esenciales para comprender cómo la arquitectura comunica e interactúa con las personas en su dimensión individual y colectiva en un plano funcional, emocional y cultural. Por lo tanto, todos los elementos que conforman el espacio físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje inciden en el desarrollo del mismo. (Campos, y Luceño, 2018)

“No puede haber apropiación del espacio-tiempo mientras el hombre no alcance cierto grado de percepción cognoscitiva de la topología de ese espacio-tiempo, es decir, de la apertura o enclaustramiento de los espacios geométricos que se le plantean...los espacios que puedo explorar o aquellos en los que puedo actuar, abiertos o cerrados para mí, varían con un ritmo, sino regular, al menos cognoscible, y este

conocimiento me lleva al dominio sobre el problema espacio-tiempo que se me plantea, y por consiguiente, también a la idea de apropiación.” (Moles, 1990, p.65)

Todo movimiento libre, no normalizado es una micro creación que posibilita la creatividad del sujeto por vía de del entorno urbano. La novedad, sorpresa, extrañamiento devenido de la variedad introducida con respecto a la norma, a lo esperado, a lo previsto o conocido depende de la originalidad del entorno y de cierto grado de aleatoriedad que rompe con la normalización de acontecimientos.

Esta percepción del espacio público promueve y posibilita comportamientos colectivos, pero a la vez limita lo que las personas pueden hacer y cómo actúan en conjunto. Este estado de ambigüedad se presenta con diferentes grados de dosificación y sofisticación. Las dinámicas sociales, los hábitos, conductas y costumbres de consumo del espacio urbano son immanentes a la experiencia estética, la cual se constituye por acciones tanto dinámicas como estáticas, a través de recorridos, trayectos y caminos que seguimos, así como de los lugares donde permanecemos de manera eventual o esporádica.

La limitación de determinadas formas de exploración es impuesta por estrategias fuertes que estructuran y dominan el espacio urbano y las relaciones sociales, generando un control y automatización de la vida y del macro comportamiento colectivo del individuo. El espacio urbano parametrizado de este modo se vuelve funcional y operativo para la reproducción de las relaciones sociales, organizadas según aspectos supraestructurales como los ciclos de producción y consumo. Desde esta perspectiva, es preciso distinguir dos niveles de actuación: el descendente, determinado por estrategias fuertes de alto nivel de definición, y las acciones ascendentes, que se manifiestan mediante tácticas ciudadanas. Ambos niveles contribuyen a la definición del espacio.

“Llamo estrategia, al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un "ambiente". La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico.” (De Certeau, 1990 p. XLIX)

Pero también existen respuestas y comportamientos espontáneos e imprevisibles, que se manifiestan mediante tácticas no planificadas ni controladas, como acciones cotidianas de adaptación personal al espacio urbano: caminar por atajos, vagabundear, trazar itinerarios de libre descubrimiento, utilizar los espacios de manera alternativa. Estas acciones implican una actitud creativa en la interacción con el espacio. Siguiendo a de Certeau, alcanzamos la siguiente definición: "...llamo "táctica" a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible." Y agrega: "Muchas de estas prácticas cotidianas (hablar, leer, circular, hacer las compras o cocinar, etc) son de tipo táctico." (De Certeau, 1990 p. L)

En todos estos actos de representación social existen adhesiones figurativas, que se refieren a la conexión entre actos representativos de valores colectivos y entornos figurativos específicos, los cuales se informan y son informados mutuamente en una dinámica histórico-cultural interactiva. Comportamientos de sociabilización, hábitos de autoaislamiento, acciones de cercanía y alejamiento a diferentes velocidades, agrupaciones simbólicas o representativas de creencias, entre otros, se conectan y articulan con contextos visuales específicos.

1.5. EN TORNO AL ESPACIO, SIGNIFICADO Y SÍMBOLO

El equilibrio de la capacidad significativa del espacio urbano del recinto es determinante para la construcción de los objetivos sociales, el riego de construir espacios hipo-significantes mediante la reducción semántica de las organizaciones configuradoras de los sistemas construidos impide la transformación del espacio en lugar y, consecuentemente la apropiación e identificación social con el entorno. "Es precisamente en el momento en el que este sistema cesa de referirse a la globalidad del comportamiento social cuando tiene lugar la transición del lugar al espacio." (Choay, 1975, p. 29)

El espacio se constituye en lugar en el momento que sintetiza y se refiere a la totalidad del comportamiento colectivo. En este sentido la función simbólica de un elemento semántico relevante como la biblioteca es determinante en la construcción de los meta-relatos y en el fortalecimiento del canal conativo del mensaje. La dimensión simbólica se

constituye mediante procesos concretos, procesos conceptuales de iconicidad (producción de imágenes) dentro de lo denominado en el campo de la semiología, como modos de hacer referencia. En el proyecto arquitectónico el símbolo, como otras formas referenciales entre las que se encuentran la alegoría o la metáfora, pueden presentarse como estrategias proyectuales que poseen mecánicas operativas concretas y en ocasiones complementarias, gobernando la totalidad de la directriz proyectual o parte de esta.

Para que el símbolo se constituya es necesario el paso del tiempo ya que es un hecho compartido por una comunidad debido a que la identificación se produce cuando se anula la separación significante-significado en el interior del signo, es decir, no existe separación entre significado y significante debido a que el símbolo no posee imagen propia. La estructura operatoria del símbolo puede estudiarse como la secuencia mecánica siguiente: 1) existe una proyección lineal y racional de un concepto sobre una imagen; 2) el objeto al que se hace referencia (primer término) no tiene imagen propia (es aicónico) y se vale de la que el proceso tiene necesariamente que crear, por lo tanto la iconicidad (hacerse imagen) en el símbolo es simple ya que este tiene por función producir la imagen (iconización) de un referente aicónico; 3) no hay en el símbolo circularidad del recorrido semántico del modificador sino transferencia, proyección; 4) al no poseer imagen propia, el sujeto simbólico puede adoptar un rango mayor de semas (unidades mínimas de significado) del modificador que, por ejemplo el sujeto metafórico; 5) la función del símbolo es representativa ya que subraya la relación indisoluble entre el significante y el significado en el interior del signo. Lo simbólico, como mecánica operativa concreta, puede participar parcialmente en la configuración del proyecto o constituirse en una directriz central en determinadas estrategias proyectuales. Como los procedimientos alegóricos o metafóricos lo simbólico refuerza la dotación de sentido y la función conativa intrínseca del proyecto.

Lo simbólico interviene en la cualificación del espacio que se sustancia a través de la percepción de lo físico y sus representaciones (lo mensurable-tangible y lo inmensurable-intangible) que componen en conjunto el espacio socio-cultural. Desde el Renacimiento, el carácter objetual

de ciertas obras que debían aportar singularidad al espacio urbano, tanto en el entorno inmediato de su localización como en la relación de tensiones que entre estas se distinguía, Tafuri expresa:

“Los objetos arquitectónicos brunelleschianos, autónomos y absolutos, estaban destinados a intervenir en las estructuras de la ciudad medieval transformando y alterando sus significados. La autosuficiencia simbólica y constructiva de la nueva espacialidad tridimensional irradiaba de sí, contagiando al espacio urbano, un valor de orden nacional que era el emblema absoluto de una severa voluntad ética.” (Tafuri, 1997, p. 43)

El espacio sociocultural que refleja los sedimentos histórico-culturales de un grupo social determinado, es un espacio en el que se combinan y articulan lo material y lo simbólico. Este tipo de espacio no solo está compuesto por edificios, calles o plazas, usos, rituales y manifestaciones colectivas, sino también por los significados que los grupos sociales atribuyen a esos elementos a lo largo del tiempo.

La historia, al ser un relato temporal, contribuye a la construcción de esos significados. Los grupos sociales van creando una narrativa sobre el espacio basada en sus vivencias, tradiciones, valores y experiencias, lo que impregna al espacio de un significado colectivo y memoria histórica. De esta manera, el espacio sociocultural no es solo un conjunto físico de elementos, sino también un campo de significados compartidos que son constantemente reconstruidos y reinterpretados por los individuos y las sociedades a lo largo del tiempo. Esta relación entre entorno y observador está determinada por la condición cultural del individuo y su posición en el espacio socio-cultural:

“La posición de un hombre en un momento dado está definida por sus actividades e intereses. Dicha posición la determina su naturaleza biológica y su participación en una cultura dada, independientemente de su satisfacción personal, basada en la expresión feliz de su contenido emocional. Dicha expresión será fructífera si encierra un mensaje “objetivo” para los demás. De esto depende el aporte de cada individuo a la evolución de la cultura.” (L. Moholy-Nagy, 1997, p. 19)

En la organización del espacio urbano del recinto universitario existe un claro significado, expresado en la representación particular de las relaciones de poder implícitas en la posición de las piezas construidas, así como en un modelo de conocimiento explícito reflejado en la

división funcional de las áreas académicas. Al mismo tiempo, el espacio urbano del campus también representa una experiencia vivida vinculada a las ideas y valores de pertenencia que la institución pretende construir. Y en referencia a la biblioteca, es pertinente comprender e interiorizar sus rasgos constituyentes, como formas construidas (Pevsner, 1979). Unas piezas que arman el complejo espacial en el que se desenvuelven las actividades propias de la Educación Superior.

2. OBJETIVOS

El proyecto de innovación docente está dirigido a alumnos de Composición Arquitectónica del 4º Curso del Grado en Arquitectura. Sus objetivos centrales son dos: 1) generar una reflexión e interpretación de la trascendencia que la dimensión simbólica de las bibliotecas en los campus como concepto activo; 2) sentar las bases para proyectar mañana conjuntos universitarios que incorporen lo simbólico como factor protagonista en los procesos de ideación, valiéndose del peso específico de las bibliotecas.

3. METODOLOGÍA

Recopilando investigaciones histórico-tipológicas de campus universitarios internacionales, se clasifican una serie de tipologías para analizar a continuación la dimensión simbólica de las bibliotecas.

A modo de síntesis, dicho análisis se compondrá de 2 partes. La primera será una parte teórica, traducida a la redacción de textos específicos sobre cada proyecto. Esos textos habrán de ser redactados por cada alumno, valiéndose de fuentes bibliográficas que hayan consultado, las cuales deberán estar centradas lo más posible en el edificio a analizar. La segunda parte será de carácter gráfico. Ello implica que los estudiantes habrán de armar una componente de este tipo, que estará armada por un conjunto diverso de documentos: por un lado, planimetrías de cada proyecto, a título estrictamente informativo; por otro, esquemas gráficos elaborados por cada alumno, en los cuales expresará gráficamente los elementos compositivos, reflejándolos de modo superpuesto a las anteriores planimetrías; en tercer término, un conjunto de fotografías de

cada pieza arquitectónica, donde se refleje adecuadamente su configuración formal, así como la relación espacial con el entorno.

Cada alumno realizará una exploración en tres niveles: literario (redacción de textos); planimétrico (elaboración de esquemas que analizan los rasgos compositivos del campus y la biblioteca) y perspectivas (diseño de imágenes libres que hipotéticamente reflejen las visiones a pie de campus del ámbito de la biblioteca). Con ello se elaborará un tríptico de interpretaciones. En la tercera de ellas intervienen factores como el tipo de circuito de aproximación (longitud e inflexión del trayecto), la iconicidad del entorno, la complejidad geométrico-estética del conjunto, la valoración de los acontecimientos en términos de escala, sorpresa, expectativas, etc., que permite analizar la relación sujeto-objeto.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Los alumnos adquirirán destrezas tanto para comprender campus existentes como asimismo para idear conjuntos universitarios futuros. Para ello, emplearán la referida tríada de fuentes conceptuales e instrumentales: la investigación histórico-tipológica, el análisis conceptual y gráfico de las planimetrías de los campus y la ideación de perspectivas hipotéticas que recojan la dimensión simbólica del espacio público del recinto protagonizado por las bibliotecas. Pero esta actividad de innovación docente trascenderá al plano estrictamente temático de las bibliotecas universitarias. Los estudiantes podrán alcanzar destrezas compositivas que les serán de utilidad en el futuro a la hora de idear cualquier proyecto funcional y espacial, dado que las reflexiones que aúnan forma y simbolismo puede estar presente en multitud de tipologías.

5. CONCLUSIONES PREVISTAS

La enseñanza de la composición arquitectónica (a escala urbanística y arquitectónica) exige idear enfoques innovadores, para que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación del estudiante de Arquitectura se liberen de posiciones estáticas, y en cambio promuevan actitudes creativas dentro del propio proceso formativo. Con ello, se logrará ampliar su horizonte en materia de estímulos de inspiración y respuesta

ante los retos de los cambios que plantea la sociedad contemporánea. Incrementar la sensibilidad de los alumnos de Composición Arquitectónica respecto al hecho proyectual, valiéndose de visiones alternativas a las convencionales, fomentará la propia dimensión humanista de la profesión y su vocación de compromiso social, en diversos órdenes.

Analizar un conjunto de elementos tipológicos para extraer conclusiones compositivas transversales es siempre un ejercicio de resultados útiles en el proceso de formación del arquitecto. En el caso específico de la actividad de innovación docente a plantear, centrado en las bibliotecas universitarias, es importante subrayar que, aunque los estudiantes no tuvieran ocasión de diseñar un edificio de este perfil, siempre será de utilidad para ellos haber realizado experiencias de engarce tipológico, como la planteada. Ello se debe a la naturaleza esencialmente transversal e intercomunicada de la Arquitectura, en la cual el estudio de determinadas soluciones alimenta el potencial de ideación de otras. La Arquitectura siempre inspira a la Arquitectura.

7. REFERENCIAS

- Arnheim, R. (1978). La forma visual de la Arquitectura. GG.
- Bourdieu, P. (1983). Campo de poder y campo intelectual. Folios Ediciones.
- Bourdieu, P. (1995). Las reglas del arte. Anagrama.
- Campos Calvo – Sotelo, P. (2011). Arquitectura y universidad en la sociedad contemporánea: innovación abierta y aprendizaje activo en las cuatro escalas espaciales. Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija, 14 / 2, 149-182.
- Campos, P., Luceño, L. (2018). Las formas de la educación. Dimensión arquitectónica, dimensión docente y disciplinas creativas en la innovación universitaria. Universidad Carlos III de Madrid-Instituto Figuerola de Historia y Ciencias Sociales. Dykinson.
- Choay, F. (1975). Urbanística y Semiología. En “El significado en arquitectura” (pp. 23-35). Hermann Blume.
- De Certau, M. (1996). La invención de lo cotidiano. Universidad Iberoamericana.
- Jakobson, R. (1975). Ensayo de lingüística general. Seix Barral.
- Lynch, K. (2015). La imagen de la ciudad. GG.

- Moles, A. (1973). El Kitsch. Paidós.
- Moles, A., Rohmer, E. (1990). Psicología del espacio. Círculo de Lectores
- Montaner, J. M. (2008). Sistemas arquitectónicos contemporáneos. GG.
- Morris, J. (2004). Historia de la forma urbana. GG.
- Mukarovsky, J. (1975). Escritos de Estética y Semiótica del Arte. GG.
- Patetta, L. (1974). Manera y formalismo en la arquitectura contemporánea. V. Lerú.
- Pevsner, N. (1979). Historia de las tipologías arquitectónicas. GG.
- Sitte, C. (1926). Construcción de ciudades según principios artísticos. Canosa.
- Tafuri, M. (1997). Teoría e historia de la arquitectura. Celeste.
- Tatarkiewicz, W. (2001). Historia de seis ideas. Tecnos.

DEL AULA AL GESTO URBANO: RELECTURAS DEL ESPACIO PÚBLICO DESDE LO FEMENINO A TRAVÉS DE PEDAGOGÍAS PERFORMATIVAS DEL CUIDADO, LA ESCUCHA Y EL VÍNCULO

EVA LUQUE GARCÍA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

A veces, es en los gestos más mínimos donde se activa una pedagogía profunda; allí donde el cuerpo y el espacio se rozan sin pretensión de espectáculo, y sin embargo producen conocimiento. El espacio urbano se ha revelado como un escenario fértil para la docencia en arquitectura, siempre que se active no únicamente como objeto de estudio, sino como lugar para la acción situada. En este marco, las metodologías centradas en la performatividad permiten ampliar el repertorio de herramientas proyectuales más allá de lo representacional, generando experiencias de aprendizaje desde lo encarnado, lo simbólico y lo colectivo.

Este trabajo recoge una serie de intervenciones desarrolladas durante el primer curso 2023-2024, en el marco de la asignatura Proyectos Arquitectónicos 1, en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Sevilla. Estas prácticas, desplegadas a lo largo de tres semanas, se inscriben en una línea de trabajo iniciada más de una década atrás en el ámbito universitario (Casado Martínez et al., 2012, 2015; Fernández Valderrama Aparicio et al., 2019), en la cual cuerpo, objeto cotidiano y gesto se articulan como instrumentos críticos para interrogar el habitar urbano. Desde esta perspectiva, el espacio público se plantea como un territorio de lo común, lo compartido y lo relacional. En este contexto, la acción performativa-espacial se concibe como un ejercicio de escucha activa del entorno, alejada tanto del espectáculo como de la mera

representación. Siguiendo a María Puig de la Bellacasa (2017), el cuidado se asume como práctica transformadora capaz de reparar mundos, más allá de una postura moral. En este marco, lo que aquí se designa como ‘lo femenino’ trasciende la categoría de género para expresar una forma de estar en el mundo: una manera de proyectar que hospeda en lugar de colonizar, que se deja afectar por el lugar, sus ritmos y sus vínculos.

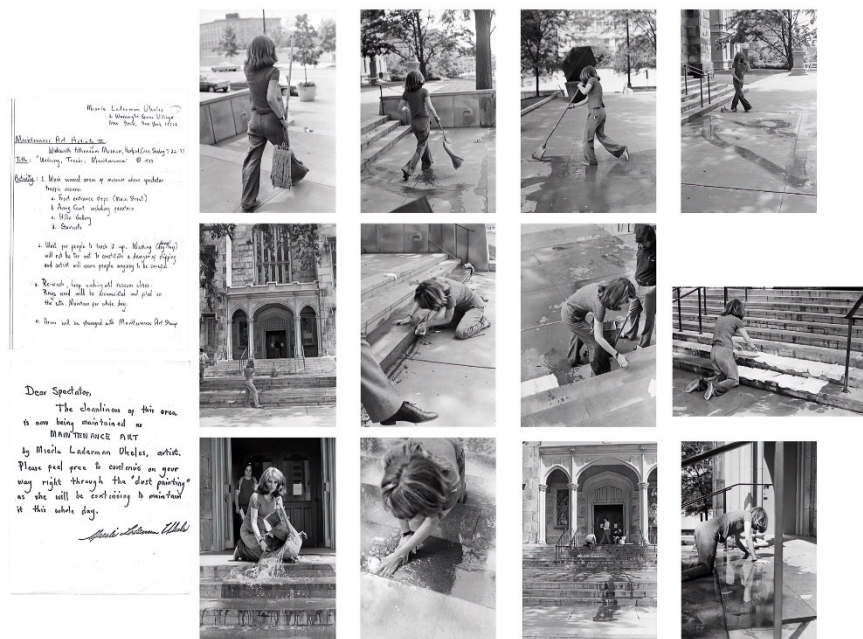
Tal como propone Simone Weil en *A la espera de Dios* (1996), la forma más elevada de conocimiento es la atención. Para Weil, esta no se limita a una concentración intelectual; más bien, se trata de una actitud espiritual que implica vaciarse de uno mismo para acoger la realidad con plena apertura. Esta idea conlleva implicaciones pedagógicas profundas: prestar atención se convierte en un gesto de amor, de escucha activa y de vínculo con el otro. Las experiencias aquí recogidas se alejan de una tradición disciplinar centrada en la forma, la autoría o la espectacularidad, y permiten desplegar una pedagogía del cuidado que concibe el proyecto como proceso receptivo y poroso, atento a los afectos. Más que esencializar, se propone reconfigurar el pensamiento arquitectónico desde una ética del dar, del tiempo pausado, de la inscripción simbólica que se deja afectar por el lugar. Integrar este enfoque en la universidad supone una apuesta por expandir el campo proyectual territorios menos codificados, pero más pertinentes. En este marco, la calle deviene aula expandida, el cuerpo herramienta de conocimiento, y lo doméstico, campo legítimo de intervención crítica. Así se abren otras genealogías del habitar: más pausadas, sensibles y compartidas.

Estas prácticas se apoyan en referentes teóricos como Silvia Federici, especialmente en *Reencantar el mundo: el feminismo y la política de los comunes* (2021), donde reivindica el cuerpo como territorio de lucha y de inscripción política. También se fundamentan en la propuesta del *site-writing* desarrollada por Jane Rendell en *Art and Architecture: A Place Between* (2006), donde la escritura se entiende como forma de intervención espacial y producción de conocimiento encarnado y contextual. El legado artístico de autoras como Martha Rosler, Esther Ferrer y Mierle Laderman Ukeles amplía este horizonte. Lo hace desde prácticas críticas que subvierten la normatividad urbana sin recurrir a la monumentalidad, empleando el cuidado, la ironía o la atención

micropolítica como recursos. A este linaje se suma la coreógrafa Trisha Brown, cuya obra trasladó la danza del escenario al entorno arquitectónico. Piezas como *Roof Piece* (1973) o *Walking on the Wall* (1971) resignifican la relación entre cuerpo y espacio, proponiendo una poética del gesto mínimo y de la disponibilidad corporal, en sintonía con las acciones aquí relatadas. Rosler, en *House Beautiful: Bringing the War Home* (1967–72), yuxtapone lo doméstico con imágenes de guerra, revelando la violencia estructural bajo la aparente normalidad. Ferrer, con performances como *El cuerpo es el mensaje*, convierte la repetición en acto político. Ukeles, desde la década de 1970, elabora una narrativa del mantenimiento en obras como *Maintenance Art* (1973–74) y *Touch Sanitation Performance* (1979–80), que visibiliza los trabajos invisibles que sostienen la vida urbana. Estas genealogías configuran el sustrato teórico de esta propuesta, habilitando otras formas de proyectar desde lo cotidiano y desplazando el centro desde la forma hacia la atención.

Este horizonte ha nutrido diversos ejercicios pedagógicos. En la intervención *Supermarket Lady*, el estudiantado recorrió calles del centro con un carro de supermercado colmado de objetos domésticos, en clara alusión a Rosler, desestabilizando los roles tradicionalmente asignados a lo femenino. En *ArteGorrilla*, se ocuparon espontáneamente plazas de aparcamiento mediante objetos absurdos, reclamando esos espacios para el uso ciudadano y no para vehículos inactivos. En *Me mudo a la calle*, una acción de carácter procesional trasladó mobiliario doméstico hasta un enclave residual, habitando ese no-lugar mediante el cuidado y la presencia compartida. Estas prácticas, inspiradas en las genealogías citadas, permitieron al estudiantado explorar formas alternativas de intervención: hacer y pensar arquitectura desde una perspectiva situada y relacional se convirtió en experiencia encarnada, cuestionando la visión productivista del arte urbano e introduciendo una dimensión afectiva y crítica del espacio. En síntesis, esta contribución propone una relectura del entorno compartido desde las claves expuestas, y explora el potencial de la pedagogía performativa para reconfigurar tanto los modos de enseñar arquitectura como las formas de habitar y relacionarse con el tejido urbano desde lo común, lo sensible y lo situado.

FIGURA 1. Mierle Laderman Ukeles, *Washing / Tracks / Maintenance: Outside*, 1973. Performance incluida en la serie *Maintenance Art* (1973–1974), realizada en el Wadsworth Atheneum, Hartford, CT.



Fuente: feldmangallery.com

2. OBJETIVOS

El planteamiento aquí expuesto nace de una convicción fundamental: enseñar arquitectura exige ir más allá de la mera transmisión de competencias técnicas y abrirse a una reflexión crítica sobre los modos de habitar, así como sobre la capacidad de imaginar otras formas posibles de vida en común. En este sentido, el objetivo general del trabajo consiste en indagar en el potencial pedagógico de la acción performativa como instrumento de ideación y reflexión para la resignificación del espacio urbano, desde una perspectiva situada en los cuidados y en una sensibilidad que se alinea con lo femenino entendido como actitud proyectual. Dicha noción de lo femenino no remite a una categoría de género, sino que alude a una disposición crítica que prioriza la escucha, la apertura y la capacidad de sostener procesos sin imponer soluciones

formales. Frente a una lógica de autoría o espectacularidad, esta mirada proyectual se orienta hacia aquello que vincula, que repara, que se deja afectar por el contexto, en resonancia con los planteamientos de Weil y Puig de la Bellacasa. Desde este posicionamiento, la acción performativa se concibe como una forma de conocimiento relacional, encarnado y situado (Federici, 2021; Haraway, 1988).

A partir de esta base conceptual, se establecen una serie de propósitos que estructuran y orientan la experiencia docente. En primer lugar, se plantea la necesidad de explorar formas alternativas de relación entre el cuerpo y el espacio urbano, promoviendo una lectura crítica del habitar contemporáneo. Se busca así desplazar la figura tradicional del usuario pasivo para abrir paso a una concepción más activa y sensible del sujeto urbano, entendido como agente de inscripción capaz de intervenir en la configuración simbólica del entorno (Ahmed, 2006). Del mismo modo, se pretende visibilizar prácticas espaciales arraigadas en lo doméstico y lo cotidiano, ámbitos históricamente marginados por el discurso disciplinar. Recuperar estos saberes permite, por un lado, dignificarlos y, por otro, reconocer su potencia epistemológica y su capacidad para transformar la manera en que concebimos la arquitectura y el urbanismo contemporáneos desde una perspectiva crítica.

En paralelo, se aspira a fomentar un modelo de aprendizaje que otorgue valor al proceso, a la dimensión simbólica y a la construcción colectiva del conocimiento. Se trata de generar marcos pedagógicos que integren el ensayo, el diálogo, la temporalidad difusa y lo afectivo como componentes legítimos del acto proyectual, alejándose de un posicionamiento centrado exclusivamente en el producto final o en la destreza técnica. Otro de los objetivos clave es cultivar una actitud proyectual que entienda el diseño como acto de hospitalidad. Proyectar, en este marco, trasciende la lógica de la resolución formal de problemas para entenderse como la apertura de un espacio donde algo pueda acontecer, donde lo ya existente sea reconocido y donde aquello que requiere cuidado encuentre acogida (Hooks, 1994; Rendell, 2017). Finalmente, la propuesta aboga por una transformación del rol docente, que deja de ocupar una posición jerárquica para convertirse en figura acompañante. Desde este enfoque, la labor del profesorado consiste en facilitar

procesos, en abrir caminos de reflexión compartida y en visibilizar trayectorias múltiples desde las que repensar críticamente el habitar. En su conjunto, estos objetivos configuran una pedagogía arquitectónica expandida, más situada, más afectiva y profundamente comprometida con los vínculos que sostienen la vida urbana.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada se enmarca en el desarrollo de laboratorios teórico-prácticos integrados en asignaturas de Proyectos Arquitectónicos, impartidas en los primeros cursos del grado. Estos espacios no responden al formato convencional de taller, sino que se configuran como territorios de exploración pedagógica donde el aula se expande hacia el entorno urbano, y el aprendizaje se construye mediante la observación situada, la reflexión colectiva y el despliegue afectivo del cuidado. La propuesta se estructura a través de dispositivos docentes flexibles, compuestos por ejercicios breves que, entrelazados, abren una progresiva deriva hacia el pensamiento crítico y la acción encarnada (Haraway, 1988; Hooks, 1994; Lepecki, 2006). El enfoque basado en la experiencia corporal y situada como fuente de conocimiento dialoga con el principio pedagógico del *learning by doing*, entendido aquí como la activación de un aprendizaje sensible y procesual desde el hacer (Moya-Olmedo y Núñez-González, 2024). Esta perspectiva respalda nuestra propuesta al concebir la acción performativa como algo más que una representación: como un método proyectual en el que el cuerpo aprende a través del hacer y la intervención se transforma en una forma de conocimiento expandido. Lejos de buscar resultados espectaculares o formalistas, esta metodología se centra en activar procesos en los que la interacción se convierte en tecnología epistémica, en forma de escucha, inscripción y transformación simbólica del espacio desde una presencia corporal comprometida (Rendell et al., 2023). La noción de proyecto se desplaza, así, hacia una práctica que revela, vincula y cuida. Para ello, se articulan tres fases sucesivas —aunque no estrictamente lineales— que permiten sostener un imaginario procesual: atención situada, acción performativa y devolución crítica. Esta estructura flexible favorece una aproximación abierta a la investigación desde el habitar.

La fase inicial, centrada en la contextualización específica, arranca con un ejercicio de mapeo afectivo del entorno urbano, que denominamos ‘Safari Urbano’. A través de recorridos, derivas, observaciones lentas y registros visuales o sonoros, el estudiantado identifica márgenes urbanos, vacíos intersticiales y espacios en disputa, desde una percepción encarnada más que desde una mirada técnica. Lecturas breves, visionado de piezas de videoarte, relatos de experiencias anteriores y elaboración de cartografías emocionales complementan este proceso. Se concibe, en clave weiliana, la atención como forma de conocimiento: una disposición atenta que permite recibir lo que el lugar tiene para manifestar. A partir de este reconocimiento, cada estudiante localiza un escenario susceptible de ser activado, lo argumenta ante el grupo y propone una posible intervención. El conjunto del grupo evalúa las propuestas mediante votación, y se conforman equipos de trabajo afines para su desarrollo y ejecución.

La segunda fase corresponde al diseño y ejecución de la acción performativa. Aquí, el cuerpo se convierte en herramienta proyectual y el gesto en acto de inscripción crítica. Las y los estudiantes realizan microintervenciones en el contexto urbano utilizando elementos mínimos —objetos cotidianos, rutinas domésticas, gestos reiterados— capaces de activar otros modos de presencia y habitar. Lejos de toda espectacularidad, estas acciones buscan interrumpir lógicas de uso hegemónico, revelar capas simbólicas y abrir grietas sensibles en la normatividad urbana. Se nutren de referentes como Ukeles, Ferrer, Rosler o Brown, y se concretan en propuestas como el desplazamiento de mobiliario doméstico a zonas inhóspitas, recorridos con carritos de supermercado u ocupaciones lúdicas de espacios urbanos olvidados (Brosteaux, 2024; Gulari et al., 2025; Jackson, 2011; Luna Delgado, 2017; Ortuño-Mengual y Lapeña-Gallego, 2018; Teira Muñiz, 2025).

La tercera fase se orienta a la devolución crítica, en la que se construye pensamiento a partir de la experiencia vivida. El grupo se reúne para compartir materiales, emociones, interrogantes y aprendizajes emergentes. Este proceso incluye relatos colectivos, edición de vídeo, producción de paneles y redacción de textos reflexivos. Aquí, la evaluación, en lugar de atender a criterios visuales o formales, se centra en la

capacidad de escucha, la apertura simbólica y la intensidad de la experiencia compartida. Se aplica un acompañamiento cualitativo basado en indicadores como la implicación, la capacidad de agencia, la calidad del diálogo generado y la sensibilidad ante el contexto intervenido. Instrumentos como diarios reflexivos, mapas afectivos post-acción, registros narrativos y debates colectivos permiten recoger el impacto pedagógico con una mirada procesual y situada.

En esta metodología, el rol docente se redefine como figura de acompañamiento. En lugar de prescribir soluciones o controlar resultados, se apuesta por generar condiciones de posibilidad: diseñar un marco de hospitalidad metodológica que permita a los proyectos emerger desde el vínculo, desde la confianza y desde una ética del cuidado. La planificación abierta, el diálogo horizontal y el reconocimiento de los afectos como parte del conocimiento se vuelven esenciales para sostener un aprendizaje verdaderamente transformador.

4. RESULTADOS

4.1. TRANSFORMACIONES EN EL ALUMNADO

Las prácticas desarrolladas en el marco de esta experiencia docente han propiciado transformaciones sustanciales en la manera en que el estudiante se aproxima tanto al entorno urbano como a la noción misma de intervención arquitectónica. Lo que inicialmente se percibía como un ejercicio atípico —carente de programa, escala o exigencias técnicas predefinidas— fue progresivamente reinterpretado como una oportunidad para pensar desde otros lugares, para mirar desde el cuerpo más que desde la representación. Uno de los efectos más significativos ha sido la expansión del repertorio de herramientas consideradas legítimas para operar en lo urbano. Al trabajar con objetos comunes, acciones cotidianas y gestos mínimos, se diluyó la expectativa de producir espacio desde códigos convencionales, y se habilitó una comprensión más matizada y situada del habitar. En consecuencia, las propuestas no perseguían una transformación física del lugar, sino activar modos alternativos de presencia, de relación con la atmósfera, la memoria o las ausencias en la ciudad.

4.2. PROYECTOS REALIZADOS

Entre las intervenciones más significativas destaca *Supermarket Lady*, inspirada en la escultura hiperrealista de Duane Hanson (1969). La acción transformó un muro publicitario urbano —habitualmente percibido como superficie pasiva saturada de estímulos— en un artefacto crítico. El hallazgo de un soporte visual compuesto exclusivamente por carteles de eventos culturales evocaba la lógica de la hiperrealidad baudrillardiana, donde los signos sustituyen a las cosas y el espectáculo se impone sobre la experiencia. La escena ordenada por tipos de actividades reproducía con precisión cromática la secuencia de productos dispuestos en un supermercado, y la figura femenina inmóvil con su carrito desbordado activaba una ironía inquietante, que perturbaba al transeúnte y sugería un colapso simbólico. Esta performance, lejos de representar a la compradora, encarnaba la absorción del cuerpo, del arte y de la crítica por una economía visual que transforma todo en mercancía. Su eficacia no radicaba en una denuncia explícita, sino en el giro paródico que reintroduce el objeto en el sistema estético del consumo como detonante de dislocación perceptiva (Powell, 2025). Al mismo tiempo, activa una tensión entre lo familiar y lo inquietante, y cuestiona hasta qué punto consumimos cultura con la misma automatización con la que elegimos productos envasados. La acción, documentada en vídeo, generó un fuerte impacto entre los y las participantes. Además de la carga simbólica, su potencia reside en haber permitido construir una narrativa crítica a partir de materiales ordinarios. Para el estudiantado, significó una experiencia reveladora: posibilitó leer el entorno urbano como dispositivo de consumo simbólico, y reconocerse como cuerpo capaz de interrumpir sus lógicas desde esa misma alteración perceptiva.

Otra de las intervenciones fue *ArteGorrilla*, realizada en el contexto de un aparcamiento urbano. En esta operación simbólica se retomó la figura del “gorrilla” —presencia habitual en el paisaje de la economía informal— como referencia conceptual para pensar el uso no institucionalizado del contexto urbano. Sobre un vehículo estacionado se dispuso una sábana blanca, transformada en soporte colectivo de expresión mediante huellas, pigmentos y gestos inscritos durante una sesión grupal.

FIGURA 2. *Supermarket Lady: consumo, simulacro y espectáculo.* Participan: Kamila Kononova, Antonio Paramés Romero y Claudia Rubio Senso.



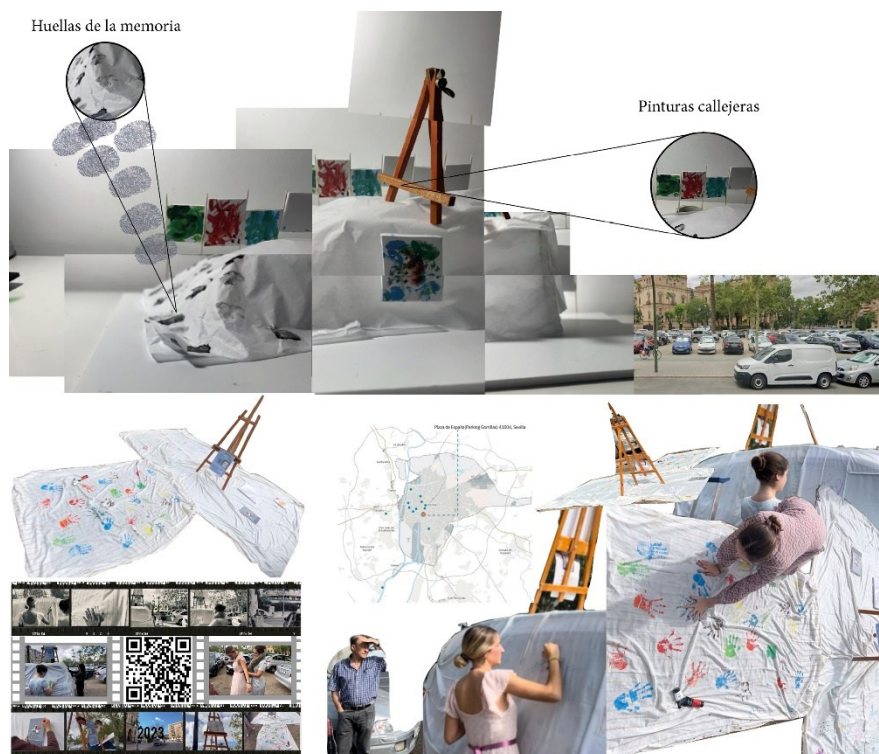
Duane Hanson, *Supermarket Lady*, 1969.

Fuente: elaboración propia

Al cubrir el automóvil, la sábana transformaba su condición funcional en objeto simbólico; posteriormente, desplegada en el suelo, pasaba a operar como superficie de archivo. La propuesta dialogaba con la estética relacional y con las estrategias de invención cotidiana del espacio (Bourriaud, 2016; Certeau, 1996), activando una constelación conceptual desde lo marginal. Al convertir la superficie de una plaza de aparcamiento en soporte artístico, se subvierte su uso previsto —pasivo, infrautilizado por un objeto— mediante una “microresistencia” poética que reinterpreta lo residual como lugar de expresión crítica. En lugar de intervenir directamente, la acción revelaba capas latentes de significado vinculadas a lo táctico, lo afectivo y lo efímero. Para el alumnado, este ejercicio abrió la posibilidad de pensar arte y arquitectura como

prácticas interrelacionadas que, lejos de mantenerse en compartimentos estancos, se contaminan, se refuerzan y se entrelazan en lo cotidiano. Permite reconocer el valor del gesto mínimo y de la economía informal como formas legítimas de producción espacial, desplazando la idea de intervención hacia un posicionamiento más relacional y compartido.

FIGURA 3. *ArteGorilla: apropiación, cuerpo y economía informal. Participan: Paula Cortés Ramírez, Sara Navarrete Bueno y Martina Sánchez Sánchez*



Fuente: elaboración propia

En un registro más narrativo se sitúa *Me mudo a la calle*, una coreografía urbana compuesta por objetos domésticos trasladados desde un piso compartido hasta un enclave urbano anodino. La intervención, desarrollada en tres actos, comenzó con una procesión insólita: muebles transportados en fila india recorren la ciudad como una muda migración. El segundo momento transformó el lugar elegido —sin atributos, sin marca— en una estancia exterior: un salón improvisado que interpela

al peatón desde la disonancia. Finalmente, la escena es activada mediante actividades domésticas sin retórica: leer, tender la ropa, preparar un café. La operación no apelaba a la espectacularidad, sino que desplegaba una relectura de lo común como enunciado poético. La intervención convierte la mudanza en manifiesto, tensionando los límites entre lo íntimo y lo compartido, entre lo funcional y lo simbólico. Para el grupo participante, la experiencia actuó como un ejercicio de renaturalización del espacio urbano: una forma de pensar el proyecto arquitectónico como dramaturgia situada de lo ordinario, capaz de conmover desde la más mínima alteración del orden establecido.

FIGURA 4. *Me mudo a la calle: escenografía doméstica como dispositivo crítico de ocupación urbana.* Participan: Lucía Ramos Catalina, Manuel González Jiménez, Zineb Ben Moussa Karmim.



Fuente: elaboración propia

Estas propuestas modificaron también la relación del estudiantado con su propio cuerpo como herramienta proyectual. Si bien al inicio algunos manifestaban resistencia a exponerse públicamente —por pudor, inseguridad o falta de referentes—, con el avance de los ejercicios emergió una actitud más abierta, más consciente del potencial expresivo del gesto como forma de comprensión. Esta evolución no fue homogénea ni lineal, pero habilitó espacios de conversación, de cuidado mutuo y de aprendizaje compartido que trascendieron los márgenes del aula.

Otro hallazgo relevante fue la transformación en la vivencia del tiempo. Frente al ritmo acelerado de las entregas gráficas convencionales, estas acciones exigieron una pausa sostenida, una atención prolongada, una disposición a la reiteración. El tiempo lento y la mirada atenta prolongada se convirtieron en valores pedagógicos que habilitaron la emergencia de una sensibilidad más afinada. Algunos estudiantes reconocieron, al final del proceso, que habían descubierto una forma distinta de pensar la arquitectura: desde la posibilidad de acompañar, y no únicamente desde el imaginario de la resolución, de dejarse tocar por lo que ya existe. Finalmente, cabe destacar la riqueza material y documental generada a partir de estas prácticas. Las acciones produjeron un conjunto de maquetas, fotografías, relatos, grabaciones, collages y cuadernos de campo que fueron compartidos en sesiones de devolución colectiva. Estas instancias, concebidas no como cierre evaluativo sino como espacios de circulación de saberes, contribuyeron a una reformulación del concepto de proyecto. En lugar de consolidar autorías individuales, funcionaron como actos de reconocimiento mutuo: el trabajo del otro como extensión del propio, la experiencia ajena como catalizador de nuevas preguntas.

4.3. RELEVANCIA DISCIPLINAR Y TRANSFERIBILIDAD

Más allá del alcance inmediato de cada intervención, esta experiencia ha evidenciado su capacidad para operar como estrategia pedagógica replicable en distintos niveles de enseñanza proyectual. La economía de medios, la apertura metodológica y la autonomía concedida al estudiantado permiten adaptar este enfoque tanto a etapas iniciales como a niveles avanzados de formación proyectual. Su valor no reside en la escala ni en la sofisticación formal, sino en la activación de una mirada atenta al espacio como campo de resonancia simbólica, afectiva y política. Desde una perspectiva disciplinar, estas prácticas contribuyen a reorientar la enseñanza de la arquitectura hacia una epistemología procesual, sensible y situada. El trabajo con el cuerpo, el objeto y el gesto no reemplaza las herramientas proyectuales tradicionales, pero las tensiona, las desestabiliza lo suficiente como para abrir nuevas preguntas. En consecuencia, lo aquí desarrollado no debe entenderse como una

alternativa que expande el repertorio docente, que incorpora genealogías, ritmos y saberes usualmente excluidos del canon académico.

Además, estas metodologías permiten articular puentes entre la enseñanza universitaria, la creación artística y el activismo urbano. El cruce entre arte público, pedagogías feministas y estrategias de ocupación simbólica del espacio colectivo conforma un terreno fértil para repensar la ciudad más allá del diseño, como ámbito de disputa, de escucha y de construcción de vínculos. En este sentido, el proyecto no se agota en el aula: se proyecta una actitud hacia afuera, hacia redes colaborativas, hacia prácticas interdisciplinarias tangentes, hacia modos más porosos de implicación profesional.

5. DISCUSIÓN

Las experiencias aquí relatadas permiten formular una crítica al lugar que ocupa lo corporal en la enseñanza de la arquitectura, así como a los marcos institucionales que delimitan el reconocimiento académico de una práctica. En un contexto donde la producción gráfica y la formalización visual continúan ejerciendo un peso dominante en la valoración proyectual, resulta complejo incorporar propuestas ancladas en lo efímero, lo cotidiano o lo afectivo sin que estas sean percibidas como periféricas o marginales. Este desfase entre lo que acontece en el aula y lo que es posible comunicar en los formatos institucionales revela una tensión estructural: los saberes sensibles —y, en particular, aquellos asociados a lo femenino entendido como disposición a cuidar, atender y sostener— siguen siendo sistemáticamente desestimados en los discursos normativos de la disciplina (Ahmed, 2017; Chinchilla Moreno, 2020; Pérez Orozco, 2014).

En este escenario, las prácticas exploradas confrontan de forma directa el marco interpretativo de espectacularidad que atraviesa tanto la enseñanza como la práctica profesional. Frente al gesto veloz, autoconsciente y fácilmente capitalizable, se propone aquí un modo de hacer más lento, atento, implicado en los márgenes. El valor no reside en su capacidad de síntesis formal ni en su eficacia representacional, sino en la ética del vínculo que son capaces de construir. Como señala María Puig de la

Bellacasa (2017), el cuidado no es una forma menor de acción, sino una práctica transformadora que repara mundos (DOZE, 2021). Es precisamente ese entendimiento del reparar, persistente en su modestia, la que articula el potencial político y transformador de estos modos de hacer.

En comparación con metodologías convencionales centradas en la resolución técnica, el dominio de la forma o la expresividad gráfica, esta aproximación aporta una dimensión más relacional y situada del proyecto arquitectónico. Mientras aquellas tienden a objetualizar la solución como un producto cerrado, aquí se ensaya el proyecto como proceso abierto, como gesto que acompaña, que se deja afectar y que construye conocimiento desde la interacción. Este giro epistémico amplía el horizonte pedagógico al integrar lo vulnerable, lo afectivo y lo común como categorías plenamente válidas dentro de la formación proyectual, sin necesidad de sustituir las herramientas existentes.

Ahora bien, transitar por este tipo de prácticas no ha estado exento de tensiones y desafíos. En primer lugar, surgieron resistencias al uso del cuerpo como herramienta proyectual. Para muchos estudiantes, especialmente en las primeras sesiones, implicarse físicamente fue percibido como exposición, como incomodidad, incluso como ridículo. Esta incomodidad es reveladora: señala hasta qué punto lo corpóreo ha sido expulsado de los dispositivos pedagógicos de la arquitectura, reducido a espectador o ejecutante técnico. Reintegrarlo no implica forzar su presencia, sino crear condiciones de confianza, apertura y reconocimiento mutuo. En segundo lugar, se hizo palpable la ambivalencia institucional ante propuestas que se desmarcan de los formatos canónicos de representación y evaluación. Las acciones descritas operan en un terreno híbrido, donde se diluyen las fronteras entre arte, pedagogía y activismo, y donde los resultados no siempre pueden traducirse en paneles, planos o renders. Esta condición ambigua provoca incertidumbre tanto en docentes como en estudiantes, y demanda la construcción de marcos de validación alternativos, capaces de valorar el proceso por encima del producto y de asumir la ambigüedad como epigénesis espacial y como parte inherente al aprendizaje (Hooks, 1994).

Otro aspecto crítico radica en las dificultades para evaluar lo simbólico. ¿Cómo calificar una conversación significativa, una deriva corporal, un

gesto de atención? ¿Qué herramientas permiten reconocer el valor de aquello que transforma sin dejar huella visible? En este contexto, la evaluación se redefine como acompañamiento: una práctica de escucha, de acogida de lo que emerge, más que de comprobación de lo previsto. Pese a estos desafíos, los aportes de esta línea de trabajo resultan consistentes. En primer término, se ha logrado una revalorización del gesto mínimo como acto arquitectónico: una inscripción discreta pero significativa que altera las formas habituales de estar en el espacio. En segundo lugar, se ha abierto la posibilidad de interrumpir dinámicas espaciales hegemónicas, mostrando que no es indispensable intervenir físicamente un lugar para expandir sus significados y usos. Por último, el cuidado ha sido incorporado como categoría proyectual con capacidad operativa; lejos de funcionar como un adorno discursivo, actúa como un principio estructurante que orienta decisiones, temporalidades y modos de relación con el entorno.

En definitiva, lo que está en juego trasciende el plano metodológico y plantea una forma alternativa de concebir el proyecto arquitectónico: una práctica basada en la receptividad más que en la imposición, en la relación más que en la solución. Y en esa forma de estar —menos visible, menos celebrada— se cifra una de las transformaciones más urgentes que la enseñanza de la arquitectura puede hoy ensayar. Una apuesta que posibilita otra visualización de la acción proyectual y sitúa al estudiantado en un “ser-en-el-mundo” —como plantea Chantal Maillard (2017, p. 251)— capaz de asumir todas las implicaciones éticas, políticas y sensibles que ello conlleva.

6. CONCLUSIONES

Las experiencias analizadas en este trabajo evidencian una innovación metodológica que, más allá de lo meramente instrumental, evidencia una mutación significativa en los modos de concebir la enseñanza de la arquitectura y de abordar el inicio del proceso proyectual. La incorporación de la performance como herramienta pedagógica no surge de una tendencia coyuntural ni de un gesto transgresor puntual, sino que responde a una necesidad apremiante: restituir el vínculo entre cuerpo y conocimiento, entre acción y sentido, entre enseñanza y el territorio

colectivo compartido. En este contexto, la pedagogía performativa del cuidado ha demostrado su eficacia como vía para activar el aula como espacio de investigación y experimentación situada circunscrita en lo común como dimensión simbólica, afectiva y política.

Más allá de los formatos gráficos convencionales o de las herramientas técnicas establecidas, estas prácticas ponen en cuestión la centralidad de los formatos gráficos y de las herramientas técnicas convencionales, mostrando que el proyecto puede emerger también desde lo mínimo, lo efímero o lo corporal. Una ocupación fugaz, un objeto cotidiano o una acción simbólica aparentemente insignificante pueden actuar como disparadores críticos capaces de resignificar el contexto urbano. Esta reorientación pedagógica desplaza el foco desde la forma hacia la relación, desde el producto hacia el proceso, y habilita nuevas formas de enseñar arquitectura como práctica atenta, situada y comprometida. En este marco, lo doméstico, lo afectivo y lo periférico dejan de ser considerados residuales para convertirse en mecanismos activos de transformación regenerativa.

En este sentido, ayuda a visibilizar formas de subjetividad y de agencia generalmente excluidas del relato disciplinar. El cuerpo que desborda las normativas, el gesto que no produce forma o el objeto que no resuelve adquieren un lugar legítimo desde el cual hablar, intervenir y proyectar. Tomar lección puede devenir un acto de libertad cuando el aula se configura como lugar de transformación colectiva. En estas claves, el lugar deja de ser un soporte neutro para convertirse en componente esencial de la identidad, del bienestar emocional y del sentido de pertenencia. Enseñar arquitectura implica entonces habilitar territorios donde el conocimiento se encarne y el habitar se comprenda como una práctica situada, sensible y profundamente política.

El enfoque, lejos de constituir un atributo exclusivo de lo femenino, encarna una sensibilidad proyectual centrada en la escucha, el cuidado y la articulación de lo común. Más que esencializar identidades, reivindica una ética del dar, históricamente relegada frente a gramáticas dominantes de autoría, espectacularidad o eficacia técnica. En este desplazamiento de valores —de la ambición al cuidado, de la firma al gesto afectivo— se cifra una de las transformaciones más necesarias para la enseñanza contemporánea de la arquitectura. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un *laboratorio de hospitalidad*, del construir condiciones para que lo inesperado pueda acontecer, no orientado a repetir

lo aprendido. El proyecto arquitectónico, en tanto herramienta pedagógica, se desplaza de su función resolutive para convertirse en pregunta abierta, en clave de sintaxis espacial regenerativa como forma relación con lo colectivo, en dispositivo de atención y de cuidado. Ahora bien, integrar este tipo de prácticas en los marcos institucionales plantea retos importantes. Su naturaleza efímera, procesual y simbólica entra en fricción con los formatos curriculares, los sistemas de evaluación estandarizados y los enfoques de eficiencia que dominan gran parte del ámbito académico. Para escalar e institucionalizar estas propuestas será necesario repensar las estructuras de validación del conocimiento, abrir intersticios en los programas formativos y otorgar legitimidad a lo intangible como dimensión formativa.

A futuro, se hace imprescindible articular estrategias que aseguren la continuidad y el reconocimiento de estas pedagogías. Entre otras acciones posibles: fortalecer redes docentes, establecer alianzas disciplinares y, sobre todo, promover marcos normativos inclusivos que legitimen la acogida de modos de aprender y de proyectar diversos. No se trata únicamente de introducir nuevas metodologías, sino de transformar el propio espacio educativo para que sea capaz de albergarlas con coherencia. En definitiva, lo que se plantea aquí trasciende una simple revisión metodológica y apunta hacia una reformulación ética de lo proyectual. Una invitación a pensar en la enseñanza como acto de hospitalidad radical y el proyecto como espacio de apertura a lo posible. Esa apertura —modesta, encarnada, situada— puede ser precisamente la que devuelva a la arquitectura su dimensión más transformadora: la de imaginar otros modos de habitar, de vincularse y de cuidar lo común.

8. REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv125jk6w>
- Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373377>
- Bourriaud, N. (2016). *The exform* (E. Butler, Trad.). Verso.
- Brosteaux, D. (2024). L'art de mettre à part. Autour d'un affect guerrier. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, 16(2), 15-27. <https://doi.org/10.36253/Aisthesis-15141>

- Casado Martínez, R., Fernández-Valderrama Aparicio, L., Herrero Elordi, A., Luque García, E. y Martín-Mariscal, A. (2015). En la calle, “ARTE POR HORAS”: Provocación, reutilización, performance. En M. Á. Chaves Martín (Ed.), *Comunicación y ciudad* (pp. 69-78). Grupo de Investigación Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad Contemporánea. Universidad Complutense de Madrid.
- Casado Martínez, R., Fernández-Valderrama, L., Luque García, E., Herrero Elordi, A. y Martín-Mariscal, A. (2012). Due laboratori performativi in città del Mediterraneo: Siviglia / Siracusa. Architettura «part time». Azioni e interazioni per lo Spazio Collettivo. I Architecture Part Time. Actions and Interactions for the Collective Space. En F. Castagneto y V. Fiore, *Reduce, recycle, reuse: Performing arts to recover the urban space* (Prima edizione italiana, pp. 107-131). LetteraVentidue. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=554813>
- Certeau, M. de. (1996). *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer. I* (A. Pescador, Trad.). Universidad Iberoamericana.
- Chinchilla Moreno, I. (2020). *La ciudad de los cuidados: Salud, economía y medioambiente*. Los Libros de la Catarata.
- DOZE. (2021). Cartografías de la Salud. Una experiencia investigadora. *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, 28, 195-204. <https://doi.org/10.12795/astragalo.2021.i28.09>
- Federici, S. (2021). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes* (M. A. Catalán Altuna, C. Fernández Guervós y P. Martín Ponz, Trans.; 2.^a ed.). Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map60_Reencantar_interior_web.pdf
- Fernández Valderrama Aparicio, L., Casado Martínez, R., Luque García, E., Herrero Elordi, A. y Martín-Mariscal, A. (2019). Arquitectura por Horas. Acciones e Interacciones en el Espacio Colectivo. En J. J. Vázquez Avellaneda, T. García García y F. J. Montero Fernández (Eds.), *Colección Investigaciones de Proyectos Arquitectónicos 2019* (pp. 267-283). RU Books; Universidad de Sevilla, Departamento de Proyectos Arquitectónicos. <https://hdl.handle.net/11441/142935>
- Gulari, N., Dziuba, A. y Huopalaainen, A. (2025). Connecting art, maintenance, and motherhood: How Ukeles’s maintenance art shapes understandings of maintenance. *Gender, Work & Organization*, 32(2), 544-569. <https://doi.org/10.1111/gwao.13169>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

- Jackson, S. (2011). High Maintenance: The Sanitation Aesthetics of Mierle Laderman Ukeles. En *Social Works: Performing Art, Supporting Publics* (pp. 89-115). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852897>
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting dance: Performance and the politics of movement*. Routledge. <https://www.routledge.com/Exhausting-Dance-Performance-and-the-Politics-of-Movement/Lepecki/p/book/9780415362542>
- Luna Delgado, D. (2017). De lo político en la acción: Un diálogo con Esther Ferrer. *AusArt*, 5(2), 107-123. <https://doi.org/10.1387/ausart.18839>
- Maillard, C. (2017). *La razón estética*. Galaxia Gutenberg.
- Moya-Olmedo, P. y Núñez-González, M. (2024). Aprendizaje mediante la práctica: Dos experiencias para el aprendizaje del dibujo arquitectónico. En J. L. Mateu Gordon, C. Molina Hernández y L. Luceño (Eds.), *Innovación Docente en Ciencias Sociales y Disciplinas Artísticas*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/innovacion-docente-en-ciencias-sociales-y-disciplinas-artisticas/9788410703315/>
- Ortuño-Mengual, P. y Lapeña-Gallego, G. (2018). Reescribiendo la ciudad: Contra-narrativas urbanas en la obra de Martha Rosler, Janet Cardiff y Candy Chang. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 111-126. <https://doi.org/10.5209/ARIS.56459>
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Powell, J. (2025). *Baudrillard and Aging: Exploring the Paradoxes of a Simulated Age* (Vol. 45). Springer Nature Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-83663-3>
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of care: Speculative ethics in more than human worlds*. University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1mmfspt>
- Rendell, J. (2006). *Art and architecture: A place between*. I. B. Tauris.
- Rendell, J. (2017). *The architecture of psychoanalysis: Spaces of transition*. I. B. Tauris.
- Rendell, J., Ortiz, C., Padan, Y., Desmaison, Mbabazi, J., Castán Broto, V., Mukwaya, P. S. y Kisembo, T. (2023). Exploring affective infrastructures: A feminist co-production method in urban design. En P. Aelbrecht, H. Kamalipour y N. Peimani (Eds.), *The Routledge Handbook of Urban Design Research Methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003168621>
- Teira Muñoz, I. (2025). Hacer camino: Deseo y creatividad en los campus universitarios para una docencia e investigación pedestres. *AusArt*, 13(1), 189-205. <https://doi.org/10.1387/ausart.26957>
- Weil, S. (with Ortega Bayón, C.). (1996). *A la Espera de Dios* (M. Tabuyo y A. López Tobajas, Trans.). Trotta, Editorial S.A; Título original: Attente de Dieu, 1950.

LEGADO CREATIVO FEMENINO Y PEDAGOGÍAS SITUADAS: EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN EN EL TALLER DE ARQUITECTURA DE VALPARAÍSO, CHILE

MABEL PASILLI SANTIBAÑEZ GANGAS
Universidad de Valparaíso

EVA LUQUE GARCÍA
Universidad de Sevilla

LUZ FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA Y APARICIO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el actual contexto de transformación de los marcos pedagógicos en arquitectura, este capítulo presenta una experiencia docente situada que articula género, sostenibilidad y memoria cultural desde un enfoque crítico. La propuesta se desarrolla en el Taller Integrado de Ciudad de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso (EAUV), donde estudiantes y docentes trabajan a partir del legado proyectual y teórico de seis arquitectas chilenas con una destacada trayectoria en Valparaíso y Chile. Esta experiencia, enmarcada en una investigación doctoral¹²⁷, propone un modelo de enseñanza que reactiva el pensamiento proyectual desde genealogías femeninas locales, aplicándolo en procesos de creación colectiva orientados al territorio.

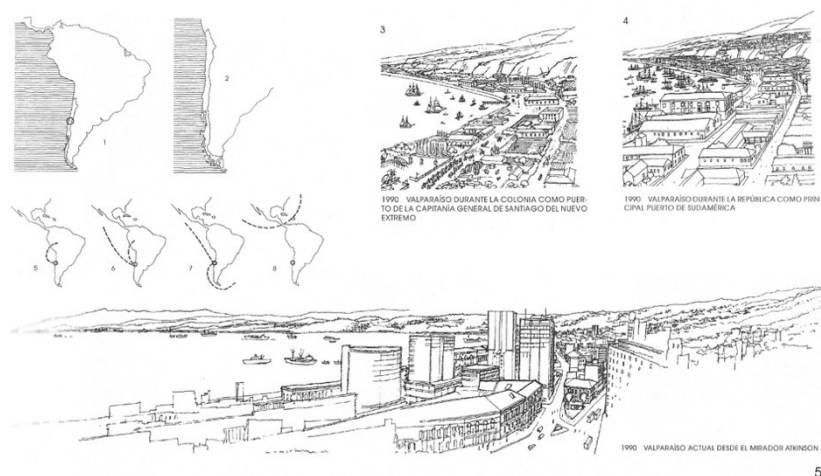
Este ejercicio académico es parte de la continuidad de una acción docente que se ha venido afianzando en los talleres de ciudad del segundo

¹²⁷ "Entrelazando Espacios y Voces en el Paisaje Chileno: El Legado creativo de Arquitectas docentes de Valparaíso", Tesis doctoral en arquitectura, en la línea de "Ciudad, Territorio y Paisaje..." en desarrollo en la EIDUS. Doctoranda: Mabel Santibañez, Directoras: Doctoras Arquitectas Luz Fernández Valderrama y Eva Luque García.

ciclo de la EAUUV, que reconoce y refuerza los valores propios de un urbanismo y una arquitectura que surge de lo local, fortaleciendo un modelo de enseñanza basado en la integración.

El laboratorio urbano es la ciudad de Valparaíso, Chile, cuyo emplazamiento geográfico —una trama adaptada a una escarpada geografía de cerros que descienden hacia el Pacífico, una ciudad que ha sido pulso de los momentos de esplendor de Chile— ha configurado históricamente un urbanismo singular. Esta traza urbana, persistente pese a las transformaciones del tejido edificado, ha sido reconocida por la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad, y constituye un entorno idóneo para explorar modos de habitar y proyectar desde lo situado, lo patrimonial y lo relacional (Waisberg, 1994). Su complejidad física y social ofrece a los estudiantes un terreno fértil para desarrollar una arquitectura crítica, sensible al emplazamiento y comprometida con las memorias del lugar.

FIGURA 1. *Desarrollo urbano de Valparaíso*



Fuente: Estudio del Borde Superior de Valparaíso. Revista Facultad de Arquitectura UV, monográfica N°2, 1998.

La revisión de la perspectiva impulsada por la Arquitecta Myriam Waisberg, que origino la designación en el año 2003 del Sitio de Patrimonio Mundial del centro histórico de Valparaíso, se vuelve

fundamental para la proyección de la ciudad, dado que los procesos llevados adelante post nominación basadas en las políticas de renovación urbana orientadas al turismo y la inversión inmobiliaria, lideradas por el Estado, han traído como consecuencia gentrificación, desplazamiento de residentes y pérdida de vida barrial (Cáceres, 2024)

2. OBJETIVOS

La experiencia pedagógica pretende activar el pensamiento proyectual y crítico del estudiantado mediante la incorporación de referentes femeninos en la enseñanza de la arquitectura. Esta propuesta se articula desde el estudio del legado de seis arquitectas chilenas —Myriam Waisberg Isackson¹²⁸, Angela Schweitzer Lopetegui, Glenda Kapstein Lomboy, Isabel Margarita Reyes Nettle, Cazú Zegers García y Victoria Jolly Mujica— provenientes de las primeras y tradicionales escuelas de Valparaíso (UV, PUCV), cuyas trayectorias han contribuido, desde distintas generaciones y perspectivas, a enriquecer el imaginario urbano, cultural y profesional de Valparaíso y del país. Se identifican patrones y tendencias en el proceder y las prácticas de estas arquitectas, como el abordaje de temáticas de género, identidad y herencia cultural; Myriam Waisberg y su investigación e influencia sobre el valor del patrimonio en Valparaíso; Angela Schweitzer y la impronta en la enseñanza de la arquitectura que dejó en importantes escuelas de arquitectura chilenas; Glenda Kapstein y el desarrollo sobre el conocimiento de la arquitectura vernácula en el norte del país; Isabel Margarita Reyes, y su trabajo relacionado con la ‘música de las matemáticas’ como una dimensión relevante en la construcción pedagógica de la PUCV, Cazú Zegers, destacada por sus obras y su visión geopoética del territorio y Victoria Jolly con su trabajo experimental en tecnología de materiales, el trabajo transdisciplinar y la acción situada desde el cuerpo.

Entre los objetivos específicos figuran:

¹²⁸ Myriam Waisberg y Angela Schweitzer fueron arquitectas UCH, profesoras sede Valparaíso (actualmente U. de Valparaíso); Glenda Kapstein, fue arquitecta y profesora UCH sede Valparaíso (actualmente U. de Valparaíso); Isabel Margarita Reyes, es arquitecta y profesora PUCV; Cazú Zegers y Victoria Jolly son arquitectas PUCV.

- Incorporar los modos de hacer y pensar de estas autoras como dispositivos formativos que orienten los procesos creativos y proyectuales del estudiantado.
- Evaluar la potencialidad pedagógica del cruce entre memoria arquitectónica local y enfoques femeninos en el aula de arquitectura.
- Revalorizar el patrimonio intelectual y material producido por estas arquitectas, reconociendo su impacto en la construcción del imaginario urbano de Valparaíso.
- Implementar estrategias docentes derivadas de estas genealogías para repensar las metodologías tradicionales del proyecto desde una mirada interdisciplinar y contextual.
- Analizar las sinergias generadas entre referentes, territorio y producción estudiantil, así como los desafíos asociados a la transferencia de estas lógicas en el marco curricular.

El taller plantea, por tanto, un doble horizonte: por un lado, situar a estas autoras como parte activa del proceso formativo, no solo a través de sus obras construidas o textos teóricos, sino como detonantes metodológicos que permiten reconfigurar los modos de enseñanza-aprendizaje en arquitectura; y por otro, tensionar las formas tradicionales de transmisión disciplinar a partir de una pedagogía crítica y situada, donde la memoria, el género y la dimensión cultural del territorio se entrelazan como ejes estructurantes del proyecto. Desde esta perspectiva, se busca poner en valor una genealogía femenina cuya visibilidad ha sido históricamente relegada, integrando sus modos de hacer al corpus docente del Taller Integrado de Ciudad como matriz activa de pensamiento y creación. Esta activación no responde únicamente a una lógica de reconocimiento, sino que se propone como una operación formativa capaz de incidir en los procesos proyectuales de las y los estudiantes, abriendo la posibilidad de articular otras sensibilidades, otros relatos y otras prácticas.

Asimismo, la experiencia se propone explorar las sinergias generadas entre estos referentes, el territorio intervenido y las propuestas desarrolladas por el alumnado, evaluando el impacto pedagógico, conceptual

y proyectual de este enfoque. Se pretende así contribuir a la construcción de una enseñanza de la arquitectura comprometida con su tiempo, permeable a las transformaciones sociales y atenta a los saberes que emergen desde los márgenes y desde la historia local. En este cruce entre herencia cultural, pedagogía situada y formación proyectual, el taller se plantea como un espacio experimental donde la memoria se convierte en herramienta de futuro, y donde los saberes encarnados por estas arquitectas abren posibilidades de aprendizaje que exceden el repertorio formal o estilístico, orientándose a formar una actitud crítica y comprometida ante la práctica arquitectónica.

FIGURA 2. *Arquitectas profesoras desde Valparaíso*



Fuente: Elaboración propia

3. METODOLOGÍA

La metodología adoptada en el Taller Integrado¹²⁹ de Ciudad 2025 (ARQUITIC 1-A) responde al modelo curricular de la Escuela de

¹²⁹ El Taller Integrado es la unidad básica de estructuración del curriculum de la carrera, constituido por 4 módulos: Hacer, Forma, Localización y Proyecto. Los tres primeros responden a las inteligencias fundamentales (áreas de conocimiento disciplinares), para desarrollar un proyecto. En el módulo de Proyecto, se verifica la integración de los conocimientos adquiridos. Es en este contexto que el estudiante debe aprender a identificar, encontrar y utilizar los conocimientos pertinentes y aplicables a cada situación específica de proyecto. (Dec Res.Ex.N°4058) (Urrejola Dittborn, 2020) en <https://doi.org/10.7764/tesisUC/ARQ/62898>

Arquitectura de la Universidad de Valparaíso (EAUV)¹³⁰, cuya estructura se basa en la integración disciplinar a través de cuatro módulos interrelacionados: forma, localización, hacer y proyecto. En este contexto, el taller se concibe como un espacio articulador de saberes, donde convergen dimensiones técnicas, sociales, culturales y proyectuales. La experiencia desarrollada se propone como un ejercicio de experimentación docente en el que el aprendizaje se organiza a partir de una pedagogía crítica y situada. Esto implica un desplazamiento respecto a las metodologías tradicionales centradas en el objeto arquitectónico, además de una apertura a los saberes encarnados en el territorio y en las biografías creativas de seis arquitectas chilenas, cuyas obras y trayectorias han sido activadas como dispositivos de reflexión, análisis y creación colectiva.

La estrategia metodológica se estructura en tres niveles: el primero corresponde al estudio proyectual de Valparaíso como laboratorio urbano, con énfasis en los procesos de obsolescencia, memoria y traza patrimonial. El segundo se enfoca en la incorporación crítica de referentes arquitectónicas mujeres, cuyas prácticas —materiales, simbólicas y narrativas— permiten construir un pensamiento proyectual alternativo. El tercero se concreta en el trabajo colectivo en aula y terreno, mediante dibujos analógicos, maquetas de papel, reconstrucción de casos de estudio, visitas a obras y presentación de análisis en clase por parte del estudiantado.

Esta metodología persigue una doble finalidad: por una parte, promover una actitud activa, colaborativa y reflexiva en el aprendizaje del proyecto, y por otra, introducir voces y miradas habitualmente ausentes de los cánones docentes. Las arquitectas seleccionadas no son aquí objeto de estudio sino aliadas pedagógicas, interlocutoras capaces de nutrir las decisiones de diseño y de problematizar los marcos desde los cuales se concibe, habita y representa la ciudad. En este cruce metodológico entre memoria, territorio y género, el taller se convierte en una plataforma de formación proyectual sensible al contexto, a la historia y a las

El plan de estudios se organiza de tal forma que los estudiantes tienen una alta dedicación de tiempo, cada semestre de la carrera debe cursar 30 créditos de los cuales 26 corresponden a esta asignatura impartida en un aula Taller de ocupación exclusiva del grupo.

¹³⁰ Ver página web EAUV <https://arquitectura.uv.cl>

identidades locales, apostando por un aprendizaje que no separa el hacer técnico del pensamiento situado.

El programa del 'Taller Integrado de Ciudad'¹³¹ solicita reconocer la complejidad urbana como fenómeno social, histórico y cultural desde nuestra contemporaneidad. Este taller tiene como tarea “configurar y cuidar el espacio común, a través de observar, concebir y proponer intervenciones arquitectónicas, llamadas Edificios de Ciudad y Estructuras elementales de ciudad. Desde una aproximación amplia y abierta de la ciudad, se contempla el desarrollo de ejercicios proyectuales de orden acupuntual capaces de irrigar nuevos potenciales a su contexto, reconociendo la complejidad urbana como fenómeno social, histórico y cultural, con los ojos de nuestra contemporaneidad. Abordar la ciudad como soporte del territorio y hacernos cargo de sus condiciones naturales.”

Este semestre el Taller ha sido nombrado “Ciudad Resonante: Construcción del paisaje para el acontecimiento público”¹³²

4. RESULTADOS

La implementación de esta experiencia metodológica reveló múltiples capas de aprendizaje y transformación, tanto en el plano proyectual como en la dimensión humana y crítica del estudiantado. El punto de partida del taller fue la activación del legado de Myriam Waisberg, particularmente su obra *La arquitectura religiosa de Valparaíso. Siglos XVI–XIX* (1992), cuyo enfoque histórico y territorial sirvió como base para repensar el vínculo entre patrimonio y proyecto. A partir de esta investigación y la documentación que se encuentra en el Archivo de Historia de la Arquitectura de Valparaíso, Fondo M. Waisberg se identificaron doce iglesias significativas por su valor estructurante en la trama urbana, muchas de ellas hoy marginadas, invisibilizadas o en proceso de obsolescencia.

¹³¹ Ver https://arquitectura.uv.cl/?catid=2&id=69&option=com_content&view=article

¹³² El Taller Integrado de Ciudad 1-A 1s2025 está compuesto por 34 estudiantes de 2do y 3er año de la carrera y un equipo de profesores compuesto por la arquitecta Marcela Canales Oliva, los arquitectos Alejandro Witt Rojas y José Agustín Vásquez Márquez y el geógrafo y urbanista Luis Álvarez Aránguiz.

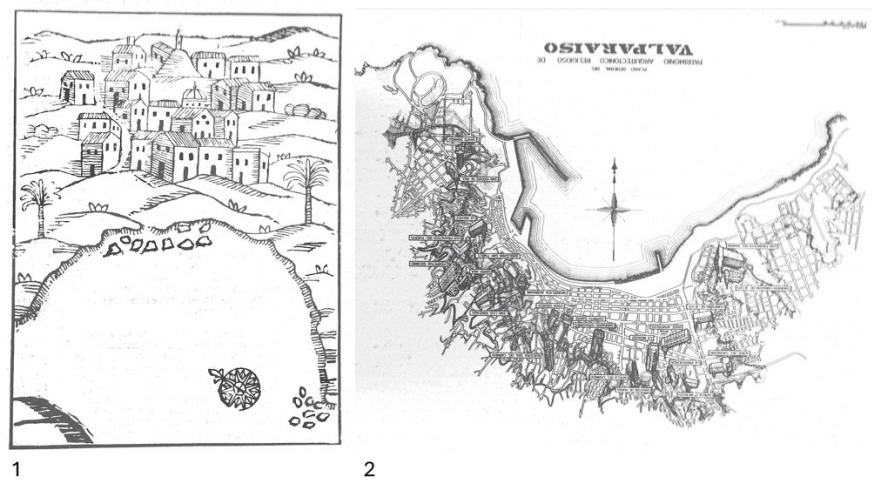
Los estudiantes realizaron un levantamiento de estos casos mediante observación directa, análisis de contexto y modelado físico, elaborando propuestas que reimaginan estos lugares como núcleos activos de revitalización urbana. A través de maquetas de papel y láminas analógicas —elementos metodológicos centrales del taller— se exploraron relaciones espaciales, simbólicas y culturales desde una aproximación sensible al emplazamiento. En paralelo, se desarrolló un segundo eje de trabajo basado en la reinterpretación de obras pertenecientes a las arquitectas chilenas seleccionadas. Los estudios de estas referencias se hicieron desde múltiples enfoques: el emplazamiento, las decisiones formales, los sistemas constructivos y, sobre todo, los procesos creativos que las idearon.

Esta doble vía —la recuperación crítica del patrimonio religioso y la incorporación activa de genealogías proyectuales femeninas— favoreció en el estudiantado un fortalecimiento progresivo de su capacidad para vincular contexto, memoria y propuesta arquitectónica. Se observaron resultados cualitativos notables en la formulación de ideas espaciales más arraigadas, en el manejo expresivo de lo material y en la disposición reflexiva frente a los modos de habitar y construir. A lo largo del semestre, los ejercicios promovieron una implicación creciente en los procesos colectivos de creación, manifestando una actitud de escucha activa y resonancia afectiva con los referentes trabajados. Las presentaciones en terreno, organizadas como clases por parte del propio estudiantado, permitieron activar una lógica horizontal de transmisión de saberes, descen-trando la figura docente e implicando a los y las estudiantes como protagonistas de un aprendizaje más profundo, situado y ético.

4.1. ESTUDIOS DE ANÁLISIS Y OBSERVACIÓN EQUIPAMIENTOS RELIGIOSOS Y CONTEXTOS

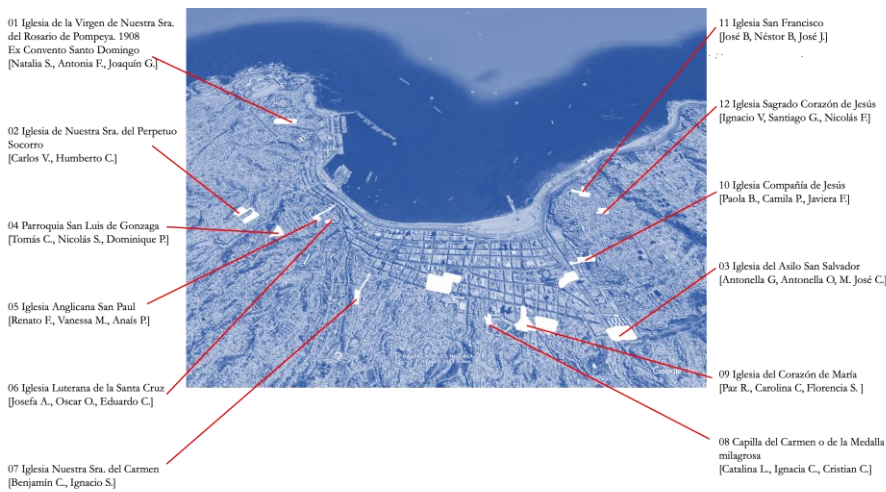
Se modelaron los edificios religiosos y sus contextos realizando observaciones que permiten entender las estructuras elementales de ciudad (su traza) que se extienden desde ellos, proyectando la actualización de su destino y el de su entorno con equipamientos y programas revitalizantes para la ciudad. Este desarrollo se realizó en equipos de 2 a 3 estudiantes.

FIGURA 3. 1.-Vista de Valparaíso en el siglo XVII. Aparece la Iglesia la Matriz y la Compañía de Jesús en la zona de origen del Puerto (1646); 2.-Plano General del Patrimonio arquitectónico religioso de Valparaíso (Gustavo Escalante 1980)



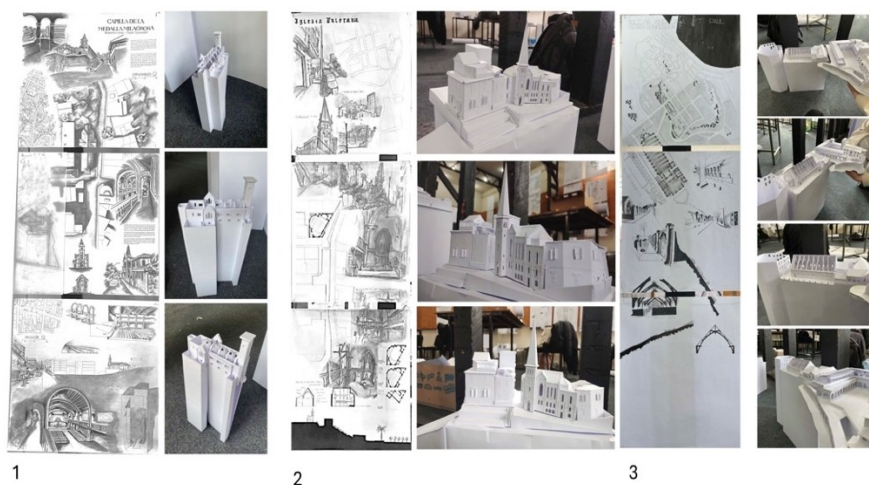
Fuente: Waisberg, M. (1992). La arquitectura religiosa de Valparaíso. Siglo XVI-XIX.
Fondo Nacional de desarrollo científico y tecnológico

FIGURA 4. Lámina Selección Iglesias, equipamiento religioso y entornos en Valparaíso. Equipos de estudiantes por casos de estudio



Fuente: Selección realizada por el Profesor del TI Ciudad, Geógrafo Luis Álvarez Aránguiz

FIGURA 5. Láminas y Modelos de estudio en proceso. 1.- Capilla del Carmen o de la Medalla Milagrosa, San Ignacio, subida Los Loros, el Almendral (1928); 2.-Iglesia Luterana de la Santa Cruz, Cerro Concepción (1897); 3.-Iglesia Anglicana San Pablo, Cerro Concepción (1858)



Fuente: Estudiantes 1.- Catalina Lizana, Ignacia Celis y Cristian Correa; 2.- Josefa Allendes, Eduardo Concha y Oscar Olmos; 3.- Renato Formandoy, Vanessa Martínez y Anaís Pereira

4.2. EJERCICIO INTEGRADO, OBRAS DE ARQUITECTURA REFERENTES

Se propuso un ejercicio integrado según una selección de obras de las cinco arquitectas mencionadas, y de proyectos en Chile de arquitectas y arquitectos del país, reforzando el entendimiento de cómo proceder en nuestro contexto, presentando un modo de abordar el trabajo con recursos analógicos. Láminas dibujadas a mano y maquetas de papel que distinguen y discriminan aquello que es fundamental a las obras estudiadas y sus emplazamientos.

La selección de obras se realizó con el fin de tener un panorama de la obra de arquitectas y arquitectos provenientes de las escuelas de arquitectura tradicionales de Valparaíso y sus matrices de origen en Santiago. De este modo los estudiantes podrían reconocer énfasis y modos de intervención propios de las improntas pedagógicas impartidas por las principales escuelas del país.

De la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Chile y Sede Valparaíso: Palacio Consistorial de Valdivia, 1959 (Angela Schweitzer

Lopetegui); Restauración Edificio Palacio Luis Cousiño [Monumento Nacional 1880], Valparaíso. Centro de Gestión del Turismo y el Patrimonio, DUOC, 2011 (Juan Edmundo Sabbagh Pisano); Casa de retiro, Colegio San Luis, Antofagasta 1991 (Glenda Kapstein y Osvaldo Muñoz)

De la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Casa Peña, Colina, Santiago 1981 (Miguel Eyquem Astorga); Casa de los nombres, Ciudad Abierta, Ritoque 1992 (Grupo Amereida, participación Isabel Margarita Reyes); Hotel Tierra Patagonia, Torres del Paine 2011 (Cazú Zegers); Marga, cavar adentro. Sitio específico. Parque Cultural de Valparaíso 2022 (Victoria Jolly M.)

De la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile- Palacio Pereira, Santiago 2019. (Cecilia Puga, Paula Velasco, Alberto Moletto); Ampliación y Remodelación Museo chileno de Arte Precolombino, Santiago 2014. (Smiljan Radic Clarke); Parque Cultural Valparaíso 2011 (Jonathan Holmes, Martín Labbé, Carolina Portuguese, Osvaldo Spichiger); Centro Cultural Matucana 100, Santiago 2002 (Martín Hurtado); Nueva Parroquia San Juan Evangelista, San Vicente de Tagua Tagua 2013 (Joannon arquitectos)

Las y los estudiantes dibujan el orden de la obra, su emplazamiento, sus relaciones principales; se producen láminas que son de entendimiento y reflexión del proyecto desde su dimensión de localización, forma y hacer, por su parte el modelo en papel discrimina y distingue lo indeformable de la obra: los equipos exponen a modo de clases en las que dan cuenta del entendimiento de las relaciones culturales y paisajísticas de nuestro territorio y la manera de proceder desde el enfoque de las arquitectas estudiadas, formulan preguntas al taller que manifiestan los descubrimientos, aberturas y nuevos cuestionamientos que surgen de estas pequeñas investigaciones.

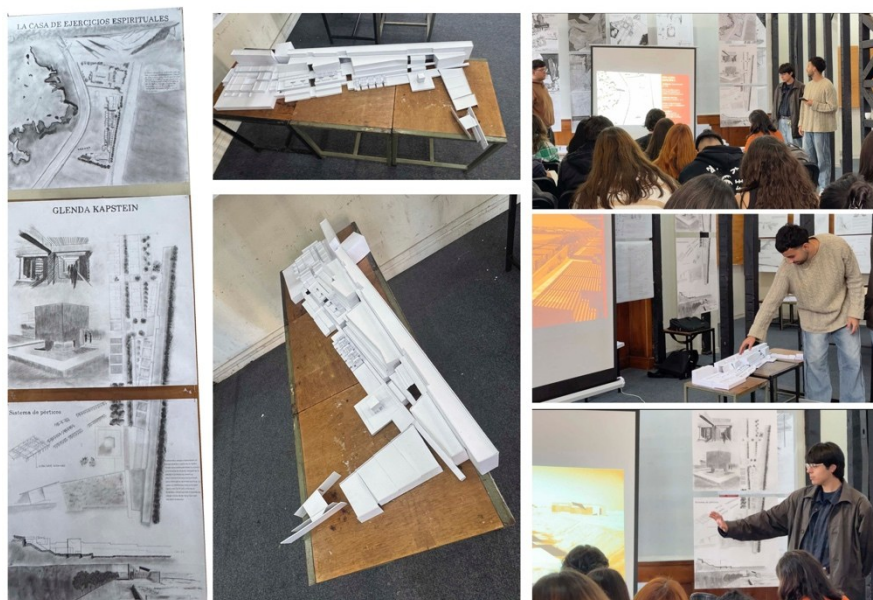
Así la obra Casa del Retiro o de ejercicios espirituales de la arquitecta Glenda Kapstein hace que los estudiantes formulen sus propios objetivos de aprendizaje como son: comprender el concepto de “espacios intermedios”; reconocer la relevancia arquitectónica de la obra; valorar el enfoque humanista y sensible de la Arquitecta; analizar la relación entre emplazamiento, paisaje y arquitectura; reflexionar sobre el uso de

materiales locales y técnicas constructivas vernáculas; desarrollar una mirada crítica frente a la arquitectura de retiro y contemplación.

¿Cómo se diferencia esta arquitectura de otras más urbanas y ruidosas?; ¿Qué lecciones nos deja esta obra para enfrentar el diseño contemporáneo en contextos extremos?; ¿Puede lo “vernáculo” ser parte de una arquitectura moderna y vigente?, son preguntas que plantearon los estudiantes al taller dando cuenta de los nuevos intereses y la proyección que surge de este trabajo y su perspectiva.

“El desierto no es un vacío, es un lugar de espera” Glenda Kapstein

FIGURA 6. *Exposición Láminas y maqueta, Casa del Retiro o Casa de ejercicios espirituales, Colegio San Luis, Antofagasta 1991 (Glenda Kapstein y Osvaldo Muñoz)*



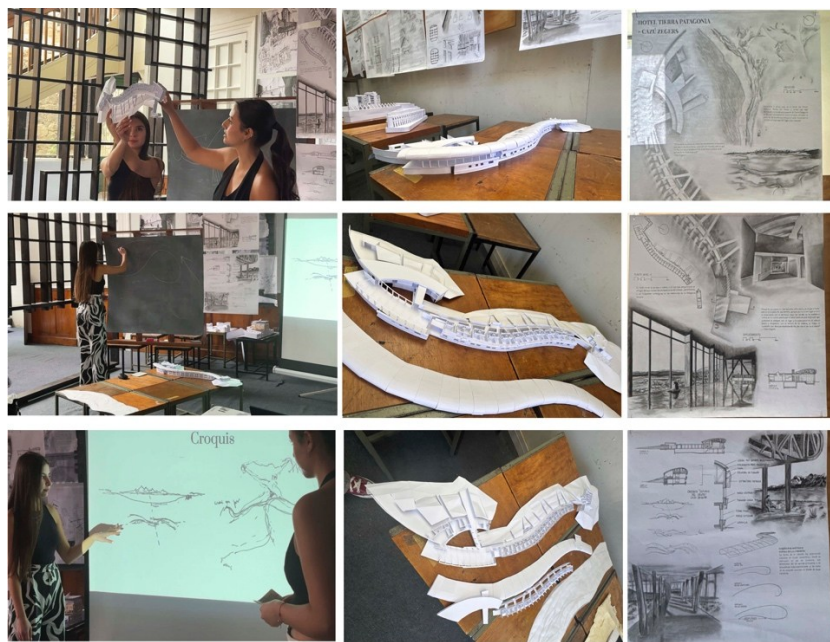
Fuente: Estudiantes: Nicolás Figueroa, Ignacio Vegas y Santiago González

El Hotel Tierra Patagonia de Cazú Zegers o el trabajo in situ “Marga, cavar dentro” de Victoria Jolly ofrecieron oportunidades para reflexionar sobre cómo el pensamiento arquitectónico puede emerger del paisaje, del gesto poético o de la observación afectiva del territorio.

“El territorio es a América, como los Monumentos son a Europa” (Cazú Zegers)

Las estudiantes Antonella Grosso y Antonella Ortega que levantaron y explicaron el proceso creativo de la obra Marga realizaron las siguientes preguntas al taller: ¿cómo cambia nuestra relación con el entorno cuando se nos invita no a actuar, sino a sentir?; ¿Es el desmontaje tan significativo como la instalación misma?; ¿cómo cambia la percepción del entorno después de habitar este lugar? ¿Qué nos dice esta obra sobre como habitamos los espacios de memoria?

FIGURA 7. *Exposición Láminas y maqueta, Hotel Tierra Patagonia, Torres del Paine 2011 (Cazú Zegers)*



Fuente: Estudiantes: Ignacia Celis A. y Catalina Lizana I

El grupo de estudiantes conformado por Renato Formandoy, Vanesa Martínez y Anaís Pereira que realizaron la investigación sobre el Palacio Consistorial de Valdivia realizado por la arquitecta Angela Schweitzer en el año 1959, configuraron consultas de distinta naturaleza que si bien atañen al edificio les permite seguir comprendiendo aspectos de localización, de vigencia en el tiempo y de estructura y materialidad

en relación al medio: ¿Por qué es importante el río para la obra?; ¿Por qué creen que esta obra toma más valor en la actualidad?; ¿qué elementos del estilo brutalista y moderno se evidencian en la materialidad y composición de la obra y como dialogan con su entorno urbano?

Se evidencia un fortalecimiento del pensamiento proyectual del estudiantado, que muestra una mayor capacidad para establecer vínculos entre contexto, memoria y propuesta arquitectónica. La experiencia ha favorecido también a desarrollar una actitud reflexiva ante los modos de habitar y construir. Así como a promover una implicación más profunda en los procesos colectivos de creación y en una conexión identitaria con figuras de creación local.

4.3. REFLEXIÓN DEL TALLER EN BASE A CONSULTA DE PERCEPCIÓN.

En el marco de la experiencia del Taller, nutrida especialmente por el conocimiento y la trayectoria arquitectas docentes de Valparaíso, cuyas visiones nos han permitido vincular los saberes locales con una práctica arquitectónica situada y con sentido, se realizaron tres consultas de percepción al estudiantado y profesores del Taller (TI Ciudad 1-A) con el fin de recoger impresiones del proceso académico realizado invitando a reflexionar en conjunto sobre el impacto de estas dimensiones en la formación y en sus futuras propuestas proyectuales.

- a. ¿Cómo has interiorizado, a nivel personal y académico, los procesos de reflexión sobre la herencia cultural, sostenibilidad y género abordados en el Taller?
- b. Testimonio de Santiago González (Estudiante): Durante el taller advertí que la arquitectura no puede seguir pensándose como algo neutral ni desvinculado de lo que pasa en el entorno. Reflexionar sobre la herencia cultural me hizo entender que muchas veces proyectamos sin conocer realmente los lugares, sin considerar su historia ni las voces que los han habitado. Empecé a valorar más lo que ya existe, lo que ha sido construido colectivamente, aunque no siempre sea parte de lo "oficial" o lo "visible". En cuanto a la sostenibilidad, entendí que no se trata solo de aplicar tecnologías eficientes, sino de

una manera de habitar y proyectar que respete los ritmos del territorio, los materiales, las personas. Que no todo lo que brilla es progreso. Y sobre el género, me pareció potente visibilizar cómo se han construido espacios desde una mirada masculina dominante, y cómo eso influye en cómo habitamos y nos movemos en la ciudad. Me hizo cuestionar mi propia forma de diseñar y pensar a quiénes dejó fuera cuando proyecto sin hacerme esas preguntas.

- c. Testimonio de Marcela Canales O. (Arquitecta y Profesora de los módulos de forma y proyecto del TI Ciudad 1-A): Reflexionar acerca de la herencia cultural, compromete a identificar lo que construye la identidad, lo propio de cada lugar que se conforma integrando el soporte geográfico, características espaciales, saber y hacer de las personas en sus espacios de encuentro y los programas aledaños en su contexto. Es reconocer dinámicas, tradiciones y expresiones que generan estructuras que tienen diversas extensiones y muchas capas históricas que reflejan el acontecer. Reconocer el origen, lo neto, lo que no puede desaparecer por tanto lo que hay que cuidar, valorar, enaltecer y complementar al momento de proyectar lo contemporáneo. Entender la simbiosis del pasado, presente y futuro.
- d. ¿De qué manera crees que esta experiencia influirá en tu desarrollo profesional al enfrentarte a contextos y territorios diversos dentro del ejercicio arquitectónico en Chile?
- e. Testimonio de Antonella Grosso. (Estudiante): Creo que es esencial tener una mirada amplia y flexible respecto a los distintos contextos del país. En mi opinión, cualquier profesión debe ejercerse desde una perspectiva comunitaria. Conocer y experimentar distintas realidades es el primer paso para abrirse a la diversidad del territorio y sus múltiples formas de habitar.
- f. Testimonio de Oscar Olmos. (Estudiante): Creo que la experiencia de la arquitectura y quizás toda experiencia propia que tenga la intención de armar algo está vinculada a encontrar

voces que de repente no escuchamos sea por ignorancia o sea porque no nos damos el tiempo y en eso el taller es muy efectivo, en rescatar voces y patrimonios que nos hacen siempre saber más, creo que mediante la curiosidad que se nos es enseñada a tener formamos una base que se vincula estrechamente con la comunicación con el medio y con otros.

- g. Testimonio de Humberto Cantellano. (Estudiante): Este taller por lo que lleva me mostro que ningún lugar es neutro, ya que cada uno tiene su clima, ritmo de las personas, y su historia para poder aportar al bien público o en su intento. Quiero aprender a diseñar y crear con los sentidos más atentos, como los sonidos ya sea algo acústico o el ruido que se crea en la ciudad, las sombras que se crean y ayudan para refugiarse del calor, como se adaptan espacios de obras para el espacio público, como pequeños detalles se conectan entre sí, quiero que mi arquitectura logre eso.”
- h. ¿Cómo ha contribuido la experiencia compartida por las arquitectas docentes de Valparaíso a tu comprensión del rol social y territorial de la arquitectura contemporánea?
- i. Testimonio de Santiago González. (Estudiante): La experiencia con las arquitectas fue realmente significativa. Sentí que nos mostraron otra manera de hacer arquitectura, más ligada al cuidado, a lo cotidiano, a lo colectivo. Ver cómo cada una, desde sus trayectorias distintas, ha logrado integrar lo territorial, lo pedagógico y lo social en su práctica, me ayudó a ampliar mi visión sobre qué significa ser arquitecto o arquitecta hoy. También fue valioso ver cómo han resistido dentro de una disciplina que muchas veces las ha invisibilizado. Que hoy sean referentes es parte de un proceso necesario, donde se reconoce que otras formas de habitar y proyectar son posibles. Me quedó muy claro que la arquitectura no es solo diseño: es también formar, acompañar, investigar, defender el territorio. Y todo eso es proyectar. Siento que lo que aprendí de ellas me

da fuerza para construir una práctica más consciente, crítica y vinculada con las realidades locales.

- j. Testimonio de Antonella Grosso. (Estudiante): Como docentes, considero que el valor de su experiencia como mujeres arquitectas influye profundamente en su manera de comprender y proyectar el espacio, así como en la forma en que habitamos la ciudad. Desde mi perspectiva, esto es fundamental. Destaco su labor docente por su enfoque en la enseñanza comprometida y consciente, que integra tanto lo técnico como lo humano.
- k. Testimonio Marcela Canales O. (Arquitecta y Profesora de los módulos de forma y proyecto del TI Ciudad 1-A): Reconocer la importancia del rol social y territorial de las arquitectas docentes estudiadas ha sido enriquecedor por el gran aporte de cada una de ellas que permean todas las capas culturales, asumiendo compromisos de largo aliento con miradas que construyen nuestra identidad en conjunto a las escuelas tradicionales.
- l. Estudiosas y pioneras han generado líneas de investigación desarrollando metodología de trabajo estudiando la traza y zonas típicas que condujeron a que Valparaíso fuera declarado Patrimonio de la Humanidad. Asimismo, el estudio de las culturas indígenas en sus territorios desarrollando metodologías prácticas de Etnoarquitectura y Etnoingeniería. Adelantadas a su época, capacitando mano de obra para la construcción, construyendo obras emblemáticas, estudiando los saberes locales y el uso de nuevas técnicas experimentales en los materiales e intervenciones.
- m. Cada una son voces que han perseverado en el estudio abriendo caminos de nuevas prácticas arquitectónicas en relación con los proyectos, que no podremos dejar de escuchar, ya que han consolidado una amplia base cultural, que ha incorporado desde sus inicios en el estudio la identidad de la ciudad, el territorio, las personas y su medioambiente.

5. DISCUSIÓN

La experiencia desarrollada en el Taller Integrado de Ciudad permite esbozar una serie de reflexiones críticas que trascienden los resultados inmediatos del proceso proyectual. En primer lugar, la incorporación activa de las obras y textos de las arquitectas chilenas seleccionadas configuró un andamiaje teórico-práctico que tensionó las estructuras tradicionales de la enseñanza del proyecto, normalmente centradas en referentes masculinos y en una lógica de abstracción formal desvinculada del contexto. En este marco, el concepto de traza urbana, trabajado desde el pensamiento de Myriam Waisberg, se constituyó en una herramienta fundamental para entender la persistencia de ciertos patrones espaciales que sobreviven al deterioro material. Esta noción fue clave para redirigir la mirada del estudiantado hacia lo invisible, lo soterrado, lo marginal, e instalar allí la pregunta proyectual. El ejercicio de recreación fílmica de la película *Valparaíso, mi amor* (Joris Ivens, 1962), reconstruido plano a plano en los mismos emplazamientos contemporáneos permitió confrontar el archivo histórico con la experiencia presente del habitar, abriendo una reflexión sobre lo patrimonial no como herencia inmutable, sino como campo de disputa simbólica.

Por otro lado, la dimensión pedagógica del taller mostró el valor de los módulos forma, localización y hacer como plataformas de exploración situada. En lugar de operar como compartimentos estancos, estos módulos funcionaron como lentes complementarias para abordar el proyecto desde múltiples dimensiones: la espacialidad, la construcción material, el contexto territorial y la lógica proyectual. En este tránsito, se hizo visible cómo las metodologías analógicas, el trabajo en terreno y la exposición oral no solo fortalecen habilidades técnicas, sino que promueven una actitud crítica hacia la arquitectura como práctica cultural encarnada. La inclusión de genealogías femeninas no se propuso como un ejercicio de corrección simbólica, sino como una estrategia epistemológica para interpelar las formas en que se produce y se transmite el conocimiento arquitectónico. Esta apertura permitió desplazar el centro del aprendizaje desde el resultado hacia el proceso, desde la forma terminada hacia los modos de mirar, interpretar y proyectar el mundo. Así, la experiencia permitió comprobar que cuando se integran referentes

locales, enfoques críticos y prácticas colaborativas, se generan condiciones para una pedagogía transformadora: una pedagogía que enseña a proyectar, pero también a pensar, a escuchar y a implicarse con el lugar y con los otros.

FIGURA 8. *Textos arquitectas docentes de Valparaíso*



Fuente: elaboración propia

La “traza urbana” definida por Waisberg, entendida como el elemento patrimonial persistente frente a las transformaciones del tejido edificado en el contexto de Valparaíso, sirve de punto de partida para una aproximación proyectual que privilegia el análisis del emplazamiento, la lógica material y el sentido cultural de los espacios.

La variedad de los emplazamientos condiciona la riqueza de expresión del conjunto y en ella reside la peculiaridad de la ciudad. La traza primitiva es el elemento auténticamente patrimonial que conservaba Valparaíso, ya que la edificación ha ido sustituyéndose y, en cambio la traza permanece. (Waisberg, 1994, p. 10)

En base a la reflexión sobre la traza, el año 2024 realizamos un ejercicio académico a partir de una película fundamental para entender Valparaíso realizada el año 1962 por el cineasta holandés Joris Ivens. Este trabajo académico revisa las impresiones de las y los estudiantes sobre el Valparaíso actual para ser comparadas con el Valparaíso de la película, interpretando una versión de lo que sucede actualmente en las mismas locaciones de la película. Este trabajo contó con el apoyo técnico

y conceptual del profesor Rodrigo Cepeda de la Escuela de Cine de la Universidad de Valparaíso.

FIGURA 9. 1.-Fotograma film "A Valparaíso" de Joris Ivens (1962); 2.-Fotograma ejercicio académico "Impresiones A VALPARAÍSO 2024"



Fuente: 1.- Película documental "A Valparaíso" (Ivens, 1962)

2.-Trabajo académico "Impresiones A VALPARAÍSO 2024" (Taller Integrado Ciudad 1-A 1s 2024) Vimeo. <https://vimeo.com/1093732440>

6. CONCLUSIONES

Las interrogantes formuladas por la artista austriaca Eva Lootz y la idea de que lo construido es quién construye, de la filósofa española Chantall Maillard nos permite cuestionar el rol que tenemos las mujeres en la construcción material del mundo, una subjetividad que se ha empezado a revelar y esperamos a valorar, en estos tiempos, una perspectiva femenina que propone otra forma de mirar y entendernos con la materia dándole valor a múltiples dimensiones que entran en juego al construir, una mirada relacional e integradora con la que actúan las mujeres cuando construyen. Eva Lootz argumentaba lo siguiente:

¿Qué construimos las mujeres cuando construimos? ¿En qué medida y de qué manera hacer no solo es hacer una obra sino también hacerse, llegar a conocerse, forjar una subjetividad, construirse como persona? (...)

Chantal Maillard recordaba recientemente que la obra de arte en ese caso tan particular "donde transformación significa que el que juega pierde en el juego su identidad, porque quien juega realmente es el propio juego, donde se da la paradoja de que, una vez iniciada la construcción, lo construido es quien construye". Y esa es nuestra tarea como artistas. (Ruiz, 2020)

La experiencia desarrollada en el Taller Integrado de Ciudad confirma el valor formativo de una pedagogía arquitectónica situada, que reconoce el territorio como archivo vivo, el patrimonio como materia activa, y las genealogías femeninas como fuentes legítimas de conocimiento proyectual. Lejos de proponerse como una intervención simbólica o excepcional, este enfoque se reveló operativamente fértil y conceptualmente potente: la incorporación activa de las arquitectas docentes, además de ampliar el repertorio de referentes del estudiantado, les permitió articular una forma de proyectar arraigada en la sensibilidad, la historia y el entorno.

Una de las principales conclusiones que se extraen de esta experiencia es la eficacia del aprendizaje transversal entre teoría, práctica y memoria. El cruce entre ejercicios de análisis formal, representación analógica, exploración territorial y reflexión crítica generó un modo de aprendizaje integrador, donde los procesos colectivos, la implicación afectiva y la lectura situada del contexto se convirtieron en motores del pensamiento arquitectónico. Asimismo, la dimensión relacional del aprendizaje —nutrida por la escucha, la exposición oral y la interacción con el lugar— favoreció una transformación en la actitud proyectual del alumnado: se evidenció un mayor compromiso con el sentido social, cultural y espacial de sus propuestas, así como una conciencia más aguda sobre la arquitectura como práctica situada, situada no solo en el espacio físico, sino también en el tiempo, la historia y las relaciones de poder.

Esta experiencia demuestra que una pedagogía que entrelaza conocimiento técnico y afectivo no disminuye el rigor del aprendizaje, sino que lo densifica, ampliando sus dimensiones y profundizando su impacto. A su vez, ofrece un modelo metodológico transferible a otros contextos educativos, tanto a nivel nacional como internacional, siempre que se adapte a las condiciones específicas del lugar, su historia y sus actores. En suma, enseñar a proyectar desde el legado creativo femenino, desde la traza persistente del territorio y desde una conciencia situada, no solo transforma el aula de arquitectura: también propone una forma de estar en el mundo más atenta, más justa y vinculada a lo que verdaderamente importa.

Entrelazar las voces y espacios que surgen del legado creativo de estas destacadas arquitectas-docentes de Valparaíso haciéndolas dialogar en el ámbito formativo del Taller Integrado, promueve el desarrollo de una

identidad creativa impulsada desde la conciencia de la relación que tenemos los seres humanos con el territorio, una inteligencia y un modo de creación arraigada en la respuesta a las condiciones locales, emplazamientos, concepciones materiales, estructurales, sociales y culturales.

Esta metodología activa y colaborativa que involucra a las y los estudiantes de pregrado en el desarrollo y colaboración de una investigación doctoral de esta naturaleza promueve un aprendizaje significativo, una experiencia que influye en la motivación, recepción y sentido de las intervenciones propuestas por los estudiantes de arquitectura, propiciando la continuidad de la reflexión que plantea la investigación a través de sus propias creaciones.

La incorporación de genealogías femeninas en la enseñanza de la arquitectura enriquece el marco de conocimiento y comprensión de la disciplina y habilita nuevas formas de aprendizaje sensibles al territorio, a la historia y a las voces subalternas, desarrollando una actitud reflexiva ante los modos de habitar y construir, una implicación más profunda con los procesos colectivos de creación, así como una conexión identitaria con figuras de creación local.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A los estudiantes y equipo de profesores del Taller Integrado Ciudad 1-A 2025, al Archivo de Historia de la Arquitectura de Valparaíso, Fondo M. Waisberg de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso, a Rodrigo Cepeda (arquitecto y cineasta PUCV).

8. REFERENCIAS

- Cáceres Seguel, C. (2024). *Valparaíso patrimonio Unesco: Turistificación dirigida por el Estado y las voces de un ciclo urbano en disputa*. PUNTO SUR, 11, 98-117. <https://doi.org/10.34096/ps.n11.14331>
- Facultad de Arquitectura UV. (1998). *Estudio del Borde Superior de Valparaíso*. (Monografía N°2). Revista Facultad de Arquitectura, Universidad de Valparaíso.
- Mardones, G. (2021). *La arquitectura moderna en Chile. El caso del Palacio Consistorial de Valdivia*, de Angela Schweitzer. AUS- Arquitectura/ Urbanismo/ Sustentabilidad, (29), <https://doi.org/10.4206/aus.2021.n29-02>

- Hormigón al Día. (2024, julio 30). *Victoria Jolly M., arquitecta: “Los materiales no son estables, son un medio, que va cambiando con las perspectivas de época”*. <https://hormigonaldia.ich.cl/entrevista/victoria-jolly-m-arquitecta-los-materiales-no-son-estables-son-un-medio-que-va-cambiando-con-las-perspectivas-de-epoca/>
- Ivens, J. (1962). *A Valparaíso*. Centro experimental de Cine Universidad de Chile
- Jiménez Vergara, C., & Moraga Lacoste, J. L. (2023, mayo 19). *Número especial Myriam Waisberg Izacson*. Márgenes. Espacio Arte y Sociedad, Número especial ago-dic 2022: Myriam Waisberg Izacson. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/6315673>
- Jodidio, P. (2024). *Cazú Zegers: Architecture in Poetic Territories*. Editorial Rizzoli
- Jolly, V. (2024). *Piedra Blanda. Victoria Jolly Cuadernillo de textos e imágenes en torno a la muestra montada en el Centro Cultural La Moneda*. Ediciones Punto Espora
- Kapstein, G. (2015). *Espacios Intermedios. Respuesta Arquitectónica al medio ambiente*. 2ªed Ediciones ARQ
- Ruiz, R. (2024, agosto 8). *Eva Lootz, artista pionera en defender naturaleza y mujer*. Blog de SIGNUS. <https://blog.signus.es/eva-lootz-artista-pionera-en-defender-naturaleza-y-mujer/>
- Reyes, I. (2014). *Triángulo de Pascal cual arma de visibilidad para acceder al &c de Newton*. Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Schweitzer, A. (2003). *Homenaje a Angela Schweitzer*. Cuadernos de Arquitectura. Habitar el Norte, (8/9), 4–5. <https://doi.org/10.22199/S07198590.2003.0008.00002>
- Schweitzer L., A. (2018, octubre 18). *Demandas de creatividad en el quehacer proyectual del arquitecto*. <https://archivospatrimoniales.uc.cl/handle/123456789/18846>
- Taller Integrado Ciudad 1-A, Escuela de Arquitectura, Universidad de Valparaíso. (2024). *Impresiones A Valparaíso*. [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/1093732440>
- Waisberg, M. (1992). *La arquitectura religiosa de Valparaíso. Siglo XVI-XIX*. Fondo Nacional de desarrollo científico y tecnológico
- Waisberg, M. (1994). *La Traza Urbana. Patrimonio consolidado de Valparaíso*. Centro Internacional para la Conservación del Patrimonio
- Zegers, M. del C., Tressler, J., Massa, I., Tyrer, C., Albertos, C., Rodríguez Porcel, M., Sánchez, J., & Ulloa, M. (2022, diciembre 16). *Guías de etnoingeniería: Lineamientos para la incorporación de la etnoingeniería en los sectores: vial, educación, salud y protección social y turismo*. IDB Publications. <https://doi.org/10.18235/0004628>
- Zegers, C. (2008). *Carpinterías*. Editorial AITIM.

APRENDIZAJE BASADO EN SERVICIOS EN LA TEMATIZACIÓN DE ESPACIOS

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El diseño de interiores y la tematización de espacios no solo son disciplinas vinculadas en exclusiva al arte, sino también a la ciencia, la psicología y la antropología (Yates, 2002). La tematización de un espacio implica una meticulosa integración de diversos elementos que comunican algo más allá de lo visible en el que participa la percepción colectiva (Díez, 2015). Desde la selección de colores hasta la disposición del mobiliario, cada elemento está destinado a crear una atmósfera que refleja una narrativa específica. La tematización en diseño de interiores puede abordar desde lo conceptual hasta lo sensorial, y se utiliza como herramienta para modificar el comportamiento de los usuarios dentro de un espacio determinado (Firzan & Rui, 2025). La capacidad para conceptualizar, organizar y tematizar un espacio es esencial para que los diseñadores ofrezcan soluciones estéticas que a la vez resuelvan necesidades funcionales y emocionales.

El Aprendizaje Basado en Servicios, ABS, es un enfoque pedagógico que tiene la capacidad de transformar la enseñanza tradicional del diseño de interiores al conectar los conocimientos académicos con las necesidades de la comunidad. El ABS combina aprendizaje académico con la práctica real a través de la resolución de problemas que surgen en el contexto social (Mayor Paredes, 2018). A través de proyectos en los que los estudiantes tienen que interactuar con comunidades o clientes reales, el ABS permite que los estudiantes no solo desarrollen habilidades técnicas, sino también competencias sociales y emocionales (García García & Sánchez Calleja, 2017). Según Bringle y Hatcher

(2011), el ABS es un enfoque educativo que permite a los estudiantes aplicar lo aprendido en el aula para satisfacer necesidades reales, estableciendo una conexión directa con la comunidad a la vez que refuerza la comprensión de los contenidos académicos (Bringle & Hatcher, 2011). Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes enfrentan problemas auténticos que requieren soluciones prácticas, lo cual, en el contexto del diseño de interiores, se traduce en un reto para la creación de espacios que no solo sean estéticamente agradables, sino que también tengan un impacto real en las personas que los habitan.

El Aprendizaje Basado en Servicios es particularmente relevante para el diseño de interiores, ya que este campo no solo trata de aplicar conceptos visuales y estéticos como la simetría, el equilibrio o la proporción (Baker, 2000), sino que también implica la creación de soluciones que respondan a contextos sociales y culturales específicos. Al trabajar en proyectos que involucren a la comunidad, los estudiantes no solo abordan la técnica del diseño de interiores, sino que también desarrollan una conciencia más profunda sobre el impacto social y emocional de los espacios. De este modo, el trabajo con comunidades permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales donde deben considerar factores como el comportamiento humano, la identidad cultural y las necesidades específicas de los usuarios (Tijmsa y otros, 2023). Por lo tanto, el aprendizaje activo dentro de un entorno real en el que los estudiantes colaboran para tematizar un espacio les ofrece una mejor comprensión de cómo los elementos del diseño afectan a la vida diaria de las personas.

En el ámbito académico, la tematización de espacios como parte del proceso de diseño es una habilidad compleja que abarca tanto el dominio de las técnicas estéticas como una sensibilidad hacia la funcionalidad y la interacción social. La tematización no solo consiste en aplicar una estética determinada, sino también en integrar conceptos de historia, cultura y psicología espacial para crear ambientes que fomenten una experiencia única. La tematización de espacios exige que los diseñadores comprendan cómo las personas perciben los elementos del espacio, lo que les permite aplicar teorías sobre la percepción humana para manipular aspectos como la escala, la luz y el color (Ganoe, 1999).

Un componente clave de la tematización de espacios es el aspecto narrativo. Cada espacio tiene una historia que contar, ya sea sobre su contexto histórico, cultural o social. La tematización crea una narrativa visual que se despliega a través del espacio, siendo fundamental para que los usuarios experimenten la identidad y el propósito del lugar (Santos González, 1997). Este enfoque narrativo es crucial en proyectos donde el diseño debe reflejar los valores y la cultura de los usuarios. La incorporación de estos elementos narrativos en proyectos de ABS proporciona a los estudiantes la oportunidad de trabajar en la creación de espacios que no solo son funcionales, sino también profundamente significativos para quienes los habitan (Liu, 2021).

El modelo de Aprendizaje Basado en Servicios también permite que los estudiantes desarrollen habilidades de colaboración que son esenciales en la práctica profesional del diseño. Dado que los proyectos de tematización de espacios suelen implicar una colaboración interdisciplinaria entre diseñadores, arquitectos, ingenieros y otros profesionales, el ABS ofrece una excelente oportunidad para que los estudiantes practiquen sus habilidades de trabajo en equipo y comunicación. El trabajo colaborativo en proyectos reales prepara a los estudiantes para el entorno laboral, en el que deben interactuar con otros profesionales y clientes para encontrar soluciones que satisfagan las necesidades diversas de los usuarios de una forma más directa (Flores Zaragoza y otros, 2024). Al mismo tiempo, el proceso de colaborar estrechamente con clientes o comunidades reales fomenta una mayor empatía y una comprensión más profunda de las necesidades y expectativas de los usuarios del espacio.

Además, en términos de impacto social, el ABS fomenta el desarrollo de una ciudadanía activa en los estudiantes, ya que los involucra directamente en la mejora de la sociedad, dándoles una comprensión profunda de los problemas sociales que afectan a las comunidades (Geller y otros, 2014). Este enfoque también promueve la integración de aspectos éticos dentro del proceso de diseño. La ética del diseño de interiores no solo implica crear espacios estéticamente agradables, sino también asegurarse de que los diseños respondan de manera equitativa a las diversas identidades culturales y sociales. La implementación de ABS en proyectos de tematización de espacios permite a los estudiantes

reflexionar sobre la responsabilidad social que implica el trabajo de diseñadores de interiores. De esta manera, también se ofrece a los estudiantes reflexionar sobre cómo sus diseños pueden tener un impacto positivo en la comunidad, promoviendo una práctica de diseño ética y consciente de los problemas sociales (Kamel, 2021).

En conclusión, el ABS, cuando se aplica en el contexto de la tematización de espacios, ofrece una valiosa oportunidad de aprendizaje para los estudiantes de diseño de interiores. Este enfoque les permite integrar la teoría con la práctica real, enfrentándose a los desafíos del diseño en contextos auténticos y colaborativos, mientras desarrollan una comprensión más profunda de la relación entre los espacios y sus usuarios (Sepúlveda Sepúlveda, 2018). A través de este enfoque pedagógico, los estudiantes no solo adquieren competencias técnicas, sino que también desarrollan habilidades sociales, culturales y éticas fundamentales para su futuro profesional.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El presente estudio tiene como objetivo principal evaluar el impacto del Aprendizaje Basado en Servicios (ABS) como metodología pedagógica en la tematización de espacios dentro de la formación de estudiantes de diseño de interiores. A través de la implementación de proyectos colaborativos y el trabajo directo con comunidades, se busca analizar la influencia del ABS en la aplicación de conceptos teóricos y prácticos en la creación de espacios funcionales, estéticos y socialmente responsables.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar el impacto del ABS en la comprensión de los principios fundamentales de la tematización de espacios. Este objetivo busca evaluar cómo el ABS facilita la asimilación de los principios clave que rigen la tematización de espacios, tales como la disposición de elementos, el uso del color, la iluminación, la textura y las proporciones. La interacción directa

con comunidades permitirá a los estudiantes aplicar estos principios en escenarios reales, favoreciendo una mejor comprensión teórica. Se parte de la hipótesis de que el trabajo práctico y el contacto con un contexto auténtico contribuyen a una mayor interiorización de los conocimientos adquiridos en el aula.

- Evaluar el grado en que el ABS fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes de diseño. El ABS promueve el desarrollo de habilidades interpersonales como la empatía, la comunicación efectiva y la colaboración en equipo. El trabajo con comunidades implica comprender sus necesidades emocionales y sociales, lo que genera una mayor sensibilidad en los estudiantes al momento de diseñar. Este enfoque permite que los futuros profesionales del diseño de interiores desarrollen una perspectiva crítica sobre la relación entre los espacios y sus ocupantes, además de fortalecer su conciencia sobre las implicaciones sociales del diseño.
- Medir la integración de aspectos éticos y culturales en la tematización de espacios mediante el ABS. Uno de los aspectos fundamentales del ABS es su capacidad para exponer a los estudiantes a comunidades con identidades y necesidades diversas, lo que implica considerar valores culturales y éticos en el diseño de interiores. El diseño no solo tiene una dimensión estética, sino también un impacto en las relaciones y la identidad de quienes habitan los espacios (Freire, 2018). La integración de estos aspectos en la práctica del diseño es clave para asegurar entornos inclusivos, accesibles y culturalmente respetuosos, contribuyendo a una formación profesional más holística y comprometida con la sociedad.
- Explorar la mejora en las competencias técnicas de los estudiantes en la tematización de espacios mediante el ABS. Más allá del impacto social y ético, el estudio también examina el desarrollo de competencias técnicas en diseño de interiores a través del ABS. Entre estas habilidades se incluyen el manejo de herramientas digitales, la aplicación de principios

arquitectónicos y la creación de atmósferas adecuadas en los espacios diseñados. La oportunidad de trabajar en proyectos reales permite a los estudiantes experimentar con estas herramientas en contextos auténticos, fortaleciendo su capacidad técnica y facilitando la aplicación práctica de su aprendizaje

- Identificar los beneficios y desafíos que enfrentan los estudiantes al integrar el ABS en la tematización de espacios. Es esencial comprender cómo los proyectos de servicio influyen en el aprendizaje y el desarrollo personal de los estudiantes. Se espera que los beneficios del ABS incluyan un aumento en la motivación, una mejor percepción sobre la utilidad de los conocimientos adquiridos y un sentido de responsabilidad social más profundo. Sin embargo, también es importante analizar los desafíos asociados, como el equilibrio entre las expectativas académicas y las exigencias del trabajo comunitario, así como la falta de experiencia en la gestión de proyectos colaborativos. Este análisis contribuirá a mejorar la implementación del ABS en la formación de diseñadores de interiores.
- Evaluar la percepción de los estudiantes sobre el impacto del ABS en su desarrollo profesional. Finalmente, el estudio busca conocer cómo el ABS influye en la preparación de los estudiantes para su futura vida profesional. La tematización de espacios requiere una combinación de habilidades técnicas, creativas y sociales, por lo que es crucial entender cómo el ABS contribuye a esta preparación. Se espera que los estudiantes valoren la experiencia de trabajar con clientes reales, comprendan mejor las necesidades sociales y culturales de las comunidades y desarrollen una conciencia crítica sobre el impacto de sus diseños. Esto les permitirá afrontar con mayor confianza los retos del mercado laboral y consolidar una identidad profesional más sólida y socialmente comprometida.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio se basa en el enfoque del Aprendizaje Basado en Servicios (ABS), una estrategia pedagógica que promueve la integración de la enseñanza académica con el servicio comunitario. A través de este enfoque, los estudiantes no solo adquieren conocimientos técnicos y teóricos sobre la tematización de espacios, sino que también desarrollan habilidades sociales, éticas y prácticas que les permiten abordar problemas reales y relevantes dentro de sus comunidades. En este contexto, la metodología que sigue este estudio busca evaluar cómo el ABS impacta en la comprensión, desarrollo y aplicación de las competencias de los estudiantes de diseño de interiores, en particular en lo que respecta a la tematización de espacios.

El diseño metodológico de este estudio es de carácter mixto (Pereira Pérez, 2011), combinando métodos cualitativos y cuantitativos para recoger tanto datos objetivos sobre el rendimiento académico de los estudiantes como percepciones subjetivas sobre el impacto del ABS en su aprendizaje y desarrollo. A continuación, se describe con mayor detalle cada una de las fases de la metodología utilizada en este estudio.

La población del estudio está constituida por estudiantes del programa de Diseño de una universidad pública de Madrid. La muestra está compuesta por 40 estudiantes. Los estudiantes que participan en este estudio se encuentran en una fase avanzada de su formación, lo que significa que ya poseen una base sólida en diseño y están preparados para aplicar conceptos geométricos complejos en sus proyectos de ambientación de espacios. Además, la diversidad de sus trayectorias académicas fomenta un entorno propicio para la colaboración y el trabajo en equipo (Vygotsky, 1978). Antes de su inclusión en la investigación, se les informará sobre los objetivos del estudio y se les solicitará su consentimiento para participar. Además, los discentes forman parte de la misma asignatura pero separados en dos grupos con docencia diferente pero compartiendo la misma guía docente y objetivos. De estos 40 estudiantes, 20 participan en un grupo de la asignatura en el que el enfoque de enseñanza es tradicional, mientras que los otros 20 participan en la misma asignatura pero en un grupo con metodología ABS. Esta división permitirá realizar una

comparación directa entre las dos metodologías en cuanto a los efectos sobre el aprendizaje y la aplicación de los conocimientos.

Por otro lado, el diseño del estudio se propone a partir de dos grupos diferenciados por cada una de las dos clases de la asignatura compartida: con un grupo experimental (ABS) y un grupo control (metodología tradicional). A lo largo de un semestre académico, ambos grupos abordarán el tema de la tematización de espacios, aunque con diferencias fundamentales en el enfoque pedagógico (Agudelo Viana & Aignerren Aburto, 2008).

- Grupo experimental, con metodología ABS (Ramos Galarza, 2021): Este grupo trabajará en un proyecto de tematización de espacios en colaboración con comunidades locales. Se les asignarán tareas de diseño de un espacio público de CoWorking, donde deberán aplicar los principios de tematización en función de las necesidades culturales, sociales y emocionales de los usuarios. A lo largo del semestre, los estudiantes tendrán contacto directo con los usuarios de los espacios, realizando entrevistas, observaciones y evaluaciones sobre cómo la tematización de los espacios puede mejorar la experiencia de los usuarios.
- Grupo control, con metodología tradicional (Melo Pithon, 2013): En este grupo, los estudiantes abordarán el tema de la tematización de espacios a través de clases magistrales, análisis de casos de estudio y el mismo proyecto de CoWorking pero sin la conexión con los usuarios. Aunque también se les proporcionarán herramientas digitales para crear propuestas de diseño, no tendrán contacto directo con las comunidades ni trabajarán en proyectos reales, lo que limita la aplicación práctica de los conceptos aprendidos.

Las intervenciones del ABS se estructuran a través de varias etapas que incluyen tanto la parte teórica como la práctica. Las principales intervenciones son:

- Selección de la comunidad y definición del proyecto: Se elige una comunidad local que tiene necesidades específicas

relacionadas con la tematización de espacios referentes, en concreto, a un espacio de CoWorking. Los estudiantes trabajan en equipos y colaboran con miembros de la comunidad para definir los requisitos del proyecto, comprender el contexto social y cultural y recopilar información relevante que guiará su trabajo de diseño.

- Investigación y análisis de necesidades: Los estudiantes realizan un análisis profundo de las necesidades de los usuarios del espacio a través de entrevistas, encuestas y observaciones directas. Esto les permite comprender mejor los aspectos emocionales, sociales y culturales que deben tener en cuenta al tematizar el espacio. Este análisis es fundamental para desarrollar propuestas de diseño que sean funcionales y respetuosas con las identidades culturales de los usuarios.
- Diseño y propuesta de tematización: A partir de los resultados de la investigación y el análisis, los estudiantes desarrollan propuestas de diseño utilizando herramientas digitales, maquetas y planos detallados. Durante esta fase, los estudiantes deben aplicar principios de diseño interior, como la disposición de los elementos, el uso del color, la textura y la luz, para crear una de tematización del ambiente que responda a las necesidades identificadas de la comunidad.
- Evaluación: Se implementan mecanismos de evaluación continua, donde los estudiantes reciben retroalimentación tanto de los miembros de la comunidad como de sus profesores y compañeros de equipo. Esta retroalimentación es esencial para mejorar las propuestas y garantizar que se alineen con las expectativas de los usuarios.
- Reflexión y cierre: Al final del semestre, los estudiantes deben presentar sus proyectos de tematización a la comunidad y realizar una reflexión crítica sobre todo el proceso. La reflexión incluye la evaluación de las dificultades encontradas durante el trabajo, los aprendizajes obtenidos y cómo la experiencia de trabajar con la comunidad ha influido en su visión del diseño

de interiores. Este proceso de reflexión es clave para integrar el aprendizaje experiencial con los conocimientos académicos adquiridos durante el curso.

Por último, para evaluar los resultados del estudio, se utilizarán varios instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos:

- Pruebas de conocimientos previas y finales: Se aplicarán pruebas de conocimientos al inicio y al final del semestre para medir la comprensión de los estudiantes sobre los principios de tematización de espacios. Estas pruebas incluirán tanto preguntas teóricas como casos prácticos para evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar los conceptos de diseño.
- Análisis de proyectos de tematización: Los proyectos de tematización serán evaluados en función de criterios como la creatividad, la funcionalidad, la aplicación de los principios de diseño, la integración de aspectos culturales y sociales y la calidad de la presentación final. Además, se evaluará el grado en que los estudiantes han logrado cumplir con los requisitos de la comunidad y la relevancia de sus propuestas para los usuarios finales.
- Encuestas de percepción: Se aplicarán encuestas tanto al grupo experimental como al grupo control para medir la percepción de los estudiantes sobre el impacto del ABS en su aprendizaje. Las encuestas incluirán preguntas sobre la satisfacción con la metodología, la mejora en las habilidades de diseño, el desarrollo de habilidades sociales y la integración de valores éticos y culturales en sus proyectos.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Servicios (ABS) en el contexto de la tematización de espacios, aplicada al mencionado grupo de 40 estudiantes. Se compara el desempeño de los estudiantes que participaron en el grupo experimental (ABS) con aquellos que siguieron la metodología tradicional en el grupo control, con el

objetivo de evaluar el impacto del ABS en el aprendizaje, la aplicación de conocimientos y la percepción de los estudiantes.

4.1. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS

En primer lugar, se realizó una prueba de conocimientos inicial y final a ambos grupos para medir la evolución del aprendizaje teórico de los estudiantes en cuanto a la tematización de espacios. La prueba inicial, aplicada al inicio del semestre, evaluó conceptos como la historia de la tematización de espacios, los principios básicos de diseño, las relaciones espaciales, la elección de colores y texturas, entre otros. La prueba final, realizada al final del semestre, incluyó tanto los mismos conceptos que la prueba inicial como la evaluación de la capacidad de los estudiantes para aplicar estos conceptos a contextos reales de diseño.

1. Grupo experimental (ABS):

Prueba inicial: Un 40% de los estudiantes del grupo ABS demostró un conocimiento básico de los principios de tematización de espacios, mientras que el 60% restante mostró un conocimiento más limitado o superficial sobre los temas abordados. Esto reflejó que muchos de los estudiantes tenían conocimientos generales sobre la tematización, pero les faltaba profundización en la aplicación de estos conceptos en contextos específicos.

Prueba final: Al final del semestre, el 85% de los estudiantes del grupo ABS mostró un conocimiento profundo y bien integrado de los principios de tematización. Además, demostraron una capacidad superior para aplicar dichos principios en proyectos de diseño reales, especialmente cuando estaban orientados a las necesidades sociales y culturales de la comunidad con la que trabajaron. La mejora en la comprensión teórica fue significativa, lo que indica que el enfoque práctico y la interacción directa con la comunidad fueron clave para consolidar los aprendizajes.

2. Grupo control (metodología tradicional):

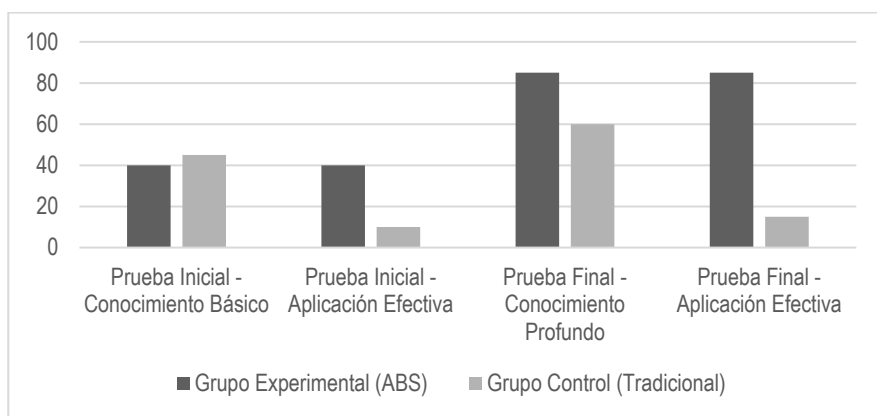
- Prueba inicial: En este grupo, el 45% de los estudiantes ya presentaba un conocimiento básico adecuado de la

tematización de espacios, mientras que el 55% restante mostró dificultades en la comprensión de algunos conceptos fundamentales. Sin embargo, muchos de los estudiantes eran capaces de comprender los aspectos más técnicos de la tematización, como el uso de color y materiales, pero carecían de una comprensión más profunda de los aspectos culturales y emocionales que intervienen en el diseño de espacios.

- Prueba final: Al final del semestre, el 60% de los estudiantes mostró una mejora en la comprensión teórica, pero solo un 15% de ellos fue capaz de aplicar de manera efectiva los principios de tematización en un contexto real de diseño. Esta diferencia en comparación con el grupo experimental resalta el impacto positivo del ABS, que permitió a los estudiantes integrar mejor los conceptos aprendidos en proyectos de diseño prácticos.

De forma gráfica, los resultados se exponen en la siguiente gráfica (ver Gráfica 1):

GRÁFICO 1. *Resultados de la Evaluación de Conocimientos en ambos grupos.*



Fuente: elaboración propia

4.2. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE TEMATIZACIÓN

En cuanto a los proyectos de tematización realizados por los estudiantes, se evaluaron varios aspectos como la creatividad, la relevancia de

las propuestas para los usuarios, la aplicación de los principios de diseño, y la capacidad de los estudiantes para adaptar sus propuestas a las necesidades de la comunidad. Estos proyectos fueron supervisados tanto por los docentes como por los miembros de la comunidad con la que trabajaron los estudiantes del grupo experimental.

1. Grupo experimental (ABS):

- Los estudiantes del grupo ABS realizaron proyectos que no solo eran innovadores y funcionales, sino que también demostraron un alto grado de sensibilidad hacia las necesidades culturales y sociales de las comunidades con las que trabajaron. El 90% de los proyectos realizados por los estudiantes fueron evaluados positivamente tanto por los profesores como por los miembros de la comunidad, destacando la aplicación coherente de los principios de tematización, la elección adecuada de materiales y colores, y la capacidad para generar espacios emocionalmente impactantes.
- Un aspecto destacado de los proyectos fue la integración de elementos simbólicos y culturales que reflejaban la identidad de la comunidad. Esta característica fue el resultado de la fase de investigación y contacto directo con los usuarios del espacio, que permitió a los estudiantes comprender mejor sus necesidades y expectativas. Los proyectos fueron capaces de ofrecer soluciones que no solo respondían a los aspectos funcionales del diseño, sino también a los emocionales y culturales, lo que enriqueció la experiencia de los usuarios finales.

2. Grupo control (metodología tradicional):

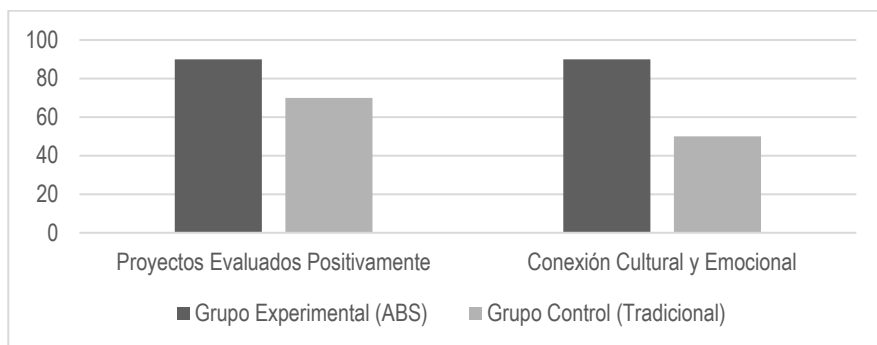
- Los proyectos del grupo control, aunque bien ejecutados desde un punto de vista técnico, presentaron limitaciones en cuanto a la adaptación de los diseños a las necesidades sociales y culturales de los usuarios. El 70% de los proyectos fueron evaluados positivamente por los docentes, pero en general, los diseños carecieron de una profunda conexión con los usuarios del espacio, lo que resultó en propuestas que, aunque

estéticamente atractivas, no siempre lograron generar una experiencia significativa para los usuarios.

- Los estudiantes de este grupo tendieron a enfocarse más en aspectos técnicos como la distribución del espacio y la funcionalidad, pero con una menor atención a las emociones y las interacciones sociales dentro del espacio. Además, la falta de interacción directa con la comunidad limitó la creatividad y la profundidad de los proyectos, lo que redujo el impacto potencial de la tematización en el usuario final.

De forma visual, los resultados se exponen en la siguiente gráfica (ver Gráfico 2):

GRÁFICO 2. *Resultados de la Evaluación de los Proyectos de Tematización en ambos grupos*



Fuente: elaboración propia

4.3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Al finalizar el semestre, se aplicaron encuestas de percepción a los estudiantes de ambos grupos para conocer su opinión sobre las metodologías utilizadas y cómo estas influenciaron su aprendizaje y desarrollo profesional. Las encuestas incluyeron preguntas sobre la satisfacción con la metodología, el impacto en la comprensión de los conceptos, y el desarrollo de habilidades prácticas y sociales.

1. Grupo experimental (ABS):

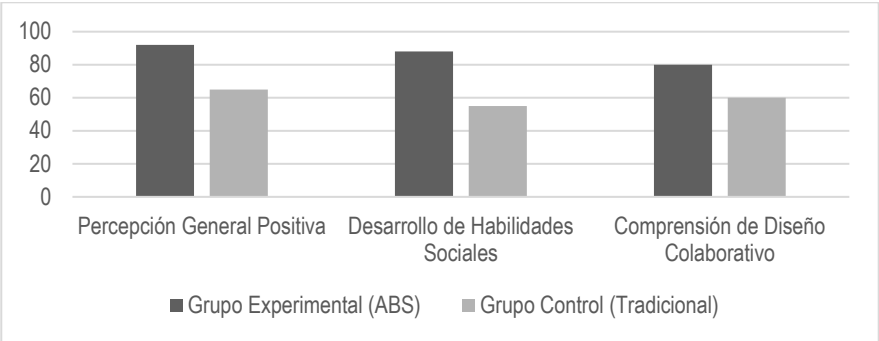
- Percepción general: El 92% de los estudiantes del grupo ABS reportaron una experiencia altamente positiva con el enfoque de Aprendizaje Basado en Servicios. Consideraron que la metodología fue muy eficaz para integrar la teoría con la práctica, y destacaron especialmente el valor de trabajar en un contexto real. Muchos estudiantes mencionaron que la interacción directa con la comunidad les permitió comprender la importancia de los aspectos emocionales y culturales en el diseño de interiores.
- Desarrollo de habilidades: El 88% de los estudiantes expresó que el ABS les permitió mejorar significativamente sus habilidades de trabajo en equipo, comunicación y resolución de problemas. Además, el 80% mencionó que la experiencia les brindó una mejor comprensión de cómo abordar proyectos de diseño en entornos colaborativos y sociales.

2. Grupo control (metodología tradicional):

- Percepción general: En contraste, solo el 65% de los estudiantes del grupo control se mostró completamente satisfecho con el enfoque tradicional. Aunque consideraron que adquirieron conocimientos técnicos sólidos, el 40% de ellos manifestó que les faltó una experiencia práctica que conectara los conceptos aprendidos con situaciones reales de diseño.
- Desarrollo de habilidades: El 55% de los estudiantes indicó que la metodología tradicional favoreció tanto el desarrollo de habilidades sociales como colaborativas, y algunos mencionaron que la falta de interacción con clientes reales o comunidades limitó su capacidad para entender las necesidades emocionales de los usuarios.

De forma visual, los resultados se exponen en la siguiente gráfica (ver Gráfico 3):

GRÁFICO 3. Resultados de la Evaluación de la Percepción de los Estudiantes en ambos grupos.



Fuente: elaboración propia

En conjunto, los resultados muestran que el Aprendizaje Basado en Servicios (ABS) tuvo un impacto positivo significativo en el aprendizaje de los estudiantes de Diseño de Interiores, especialmente en lo que respecta a la tematización de espacios. El grupo experimental no solo demostró una mejora considerable en su comprensión teórica de los principios de tematización, sino que también fue capaz de aplicar estos principios de manera más efectiva y contextualizada en proyectos de diseño reales. La interacción con la comunidad y la integración de aspectos culturales y sociales en el diseño fueron factores clave que favorecieron el aprendizaje significativo y la innovación en los proyectos.

En contraste, los estudiantes que siguieron el enfoque tradicional mostraron una mejora en su conocimiento técnico, pero les resultó más difícil aplicar estos conocimientos en contextos reales, lo que resalta la importancia de incluir experiencias prácticas y colaborativas en la formación de diseñadores de interiores.

5. CONCLUSIONES

La implementación del Aprendizaje Basado en Servicios (ABS) en la enseñanza de la tematización de espacios ha tenido un impacto positivo y transformador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de Diseño. A lo largo de este estudio, se ha demostrado que esta metodología activa, que promueve la vinculación de los estudiantes con las

comunidades y el trabajo en proyectos reales, no solo mejora la comprensión teórica de los principios de la tematización, sino que también potencia el desarrollo de habilidades prácticas y sociales clave para los futuros diseñadores.

En primer lugar, los resultados muestran que los estudiantes que participaron en proyectos de tematización bajo el enfoque ABS lograron una integración más sólida de los principios de diseño, como la relación entre espacio, cultura y emociones. La experiencia de trabajar directamente con la comunidad permitió a los estudiantes contextualizar sus conocimientos y aplicar los principios aprendidos de manera práctica. Esto resulta ser una ventaja significativa en comparación con el grupo control, que trabajó únicamente en un contexto académico y abstracto. A través de la interacción con los usuarios finales, los estudiantes comprendieron la importancia de diseñar espacios que no solo fueran funcionales, sino que también respondieran a las necesidades emocionales y culturales de los usuarios.

Además, el desarrollo de habilidades prácticas y sociales fue un aspecto crucial. Los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo, a comunicarse eficazmente y a empatizar con los usuarios del espacio. Estos son aspectos fundamentales en la profesión de diseño de interiores, donde la capacidad de adaptarse a las necesidades y deseos del cliente es esencial. A través de su involucramiento en proyectos reales, los estudiantes pudieron mejorar sus habilidades para gestionar proyectos de diseño, colaborar en equipos multidisciplinarios y tomar decisiones basadas en las necesidades de los usuarios. Estas competencias no solo enriquecen su formación académica, sino que también les proporcionan una preparación más sólida para el entorno profesional.

El enfoque ABS también permitió a los estudiantes ser más creativos y relevantes en sus proyectos de tematización. Al trabajar con comunidades y entender sus contextos y valores, los estudiantes fueron capaces de diseñar espacios que no solo tenían una función estética, sino que también conectaban de manera significativa con la identidad cultural y emocional de los usuarios. La importancia de la tematización de espacios radica en su capacidad para influir en la experiencia del usuario, y

el ABS ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar este tipo de creatividad y sensibilidad en los estudiantes.

Por otro lado, la satisfacción general de los estudiantes fue notablemente alta, con la mayoría de los participantes en el grupo experimental reconociendo los beneficios de trabajar en proyectos reales. La metodología ABS no solo les permitió adquirir conocimientos técnicos, sino que también los motivó a involucrarse más profundamente en su aprendizaje y a sentirse más conectados con su futura carrera profesional. En comparación, los estudiantes del grupo control, que no participaron en proyectos de la misma naturaleza, expresaron una menor satisfacción, ya que sentían que su aprendizaje estaba limitado a la teoría y la práctica en un contexto académico sin el valor añadido de la interacción con la comunidad.

En resumen, los resultados de este estudio sugieren que el Aprendizaje Basado en Servicios es una metodología altamente eficaz para la enseñanza de la tematización de espacios, ya que promueve un aprendizaje más significativo, integral y conectado con las necesidades reales de los usuarios. Esta metodología no solo mejora la comprensión de los principios de diseño, sino que también desarrolla habilidades prácticas y sociales esenciales para la formación de diseñadores de interiores. Por lo tanto, se recomienda la implementación de esta metodología en el currículo de Diseño de Interiores, ya que prepara a los estudiantes no solo para resolver problemas de diseño, sino también para ser profesionales conscientes de su impacto social y cultural.

Este enfoque puede y debe extenderse a otros aspectos del diseño de interiores, promoviendo una formación que sea tanto técnica como humanista, orientada a las necesidades de los usuarios y consciente de su contexto. Además, se sugiere seguir investigando sobre las aplicaciones del ABS en otros cursos dentro de la carrera de Diseño de Interiores, así como explorar la posibilidad de incorporar nuevas herramientas tecnológicas para enriquecer aún más el aprendizaje experiencial. En definitiva, el Aprendizaje Basado en Servicios representa una valiosa oportunidad para transformar la educación en diseño, acercando a los estudiantes a las realidades del mundo profesional y ofreciendo experiencias que no solo les permiten aprender, sino también impactar positivamente en las comunidades con las que trabajan.

6. REFERENCIAS

- Agudelo Viana, L. G., & Aignerren Aburto, J. M. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología en sus Escenarios*, 18(1), 1-46.
- Baker, G. H. (2000). *Le Corbusier. Análisis de la forma*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2011). International Service Learning. En R. G. Bringle, & J. A. Hatcher, *International Service Learning* (págs. 1-26). Londres: Taylor and Francis Group.
- Díez, F. (2015). La invención del lugar: Tematización en los nuevos suburbios de Buenos Aires. *Anales Del Instituto De Arte Americano E Investigaciones Estéticas*, 44, 91-102.
- Firzan, M., & Rui, L. (2025). Emotional Design of Interior Spaces: Exploring Challenges and Opportunities. *Buildings*, 15(2), 153. <https://doi.org/10.3390/buildings15020153>
- Flores Zaragoza, M., González Martínez, L. B., & Vences Esparza, A. (2024). La educación STEM y las metodologías activas: una revisión sistemática. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.(XII), 1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4398>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Ganoe, C. J. (1999). Design as Narrative: A Theory of Inhabiting Interior Space. *Journal of Interior Design*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1939-1668.1999.tb00340.x>
- García García, M., & Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 20, 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Geller, J. D., Seidel, A., & Zuckerman, N. (2014). Service-Learning as a Catalyst for Community Development: How Do Community Partners Benefit From Service-Learning? *Education and Urban Society*, 48(2), 151-175. <https://doi.org/10.1177/0013124513514773>
- Kamel, W. (2021). Responsible Designer In View of The Ethics of Interior Design. *Journal of architecture, art and humanistics sciences*, 2(6), 1812-1842. <https://doi.org/10.21608/mjaf.2020.47009.2015>
- Liu, Y. (2021). Research on the Application of Narrative Montage in Interior Design Based on Computer Technology. *Journal of Physics: Conference Series*, 1915, 1-5. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1915/2/022002>

- Mayor Paredes, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-22.
- Melo Pithon, M. (2013). Importance of the control group in scientific research. *Dental Press J. Orthod.*, 18(6), 1-2. <https://doi.org/10.1590/S2176-94512013000600003>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Ramos Galarza, C. (2021). Diseños de Investigación experimental. *CienciAmérica*, 10(1), 1-7. <https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.356>
- Santos González, M. d. (1997). Percepción y conocimiento del espacio físico a lo largo del desarrollo evolutivo: socialización ambiental y educación. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 1, 519-527.
- Sepúlveda Sepúlveda, U. M. (2018). Recuperando la espacialidad de los sujetos: metodologías cualitativas para el análisis espacial, un modelo de topos, paisajes y tecnologías. *Investigaciones Geográficas*, 96, 1-21. <https://doi.org/10.14350/rig.59551>
- Tijmsa, G., Urias, E., & Zweekhorst, M. (2023). Embedding engaged education through community service learning in HEI: a review. *Educational Research*, 65(2), 143-169. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2181202>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yates, S. (2002). *Poéticas del espacio*. Barcelona: Gustavo Gili.

ABP COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE PARA LA CARACTERIZACIÓN ESPACIAL

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP (Skulmowski, 2024), como metodología pedagógica, ha demostrado ser eficaz en diversas disciplinas académicas, particularmente en las áreas de diseño y arquitectura. Estas disciplinas son propicias para un aprendizaje más experiencial, autónomo por parte del discente y autoregulado, aunque sienta con el acompañamiento de la tutorización en la resolución del proyecto planteado (Carcelén González, 2019).

Esta estrategia se caracteriza por un enfoque práctico, donde los estudiantes trabajan en proyectos reales o simulados que les permiten aplicar los conceptos aprendidos en el aula. Se presenta así como una alternativa a la enseñanza tradicional al promover un aprendizaje autónomo y colaborativo mediante la resolución de problemas en contextos reales (Fernández-Cabezas, 2017). En el ámbito de la educación superior, en especial en programas de Diseño de Interiores, el ABP tiene el potencial de mejorar la comprensión de conceptos abstractos y complejos, como la caracterización espacial, que es un componente esencial en el proceso de diseño.

La caracterización espacial implica comprender y aplicar las relaciones entre los elementos dentro de un espacio, considerando aspectos como la proporción, la escala, la funcionalidad y la estética (Bonilla y otros, 2009). Estos elementos son fundamentales para crear ambientes que no solo sean visualmente atractivos, sino también funcionales y eficientes y ya no solo relativos al diseño de espacios si no también en relación

con otras disciplinas de carácter artístico (Yates, 2002). Es decir, si una el espacio es propio de toda obra visual y artística, es necesario afirmar que toda obra es espacial (Orta, 2010).

El ABP ofrece un enfoque dinámico y experiencial que permite a los estudiantes confrontar estos conceptos de manera directa, integrando la teoría con la práctica en un contexto realista (Barron & Darling-Hammond, 2008). Este enfoque no solo favorece el aprendizaje activo, sino que también facilita el desarrollo de competencias clave, como el trabajo colaborativo, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas, esenciales en el diseño de interiores (Thomas, 2020).

Los programas académicos tradicionales a menudo se centran en la transmisión de conocimientos teóricos, mientras que el ABP promueve un aprendizaje en el que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades prácticas al aplicar dichos conocimientos a proyectos reales. En el contexto del diseño de interiores, esto se traduce en la capacidad de los estudiantes para analizar y caracterizar un espacio, integrando aspectos como la luz, los colores, la distribución, la proporción y la funcionalidad de los elementos presentes (Kolb, 1984). Este enfoque integrador se basa en la idea de que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar directamente con los conceptos y ver sus aplicaciones en la práctica.

El concepto de caracterización espacial en diseño de interiores implica la capacidad de identificar, analizar y transformar un espacio en función de sus características físicas y funcionales (Baker, 2000). La caracterización espacial no solo involucra la organización física del espacio, sino también la comprensión profunda de cómo los elementos del entorno interactúan con las personas que habitan esos espacios (Soriano Colchero, 2021). Esto requiere una combinación de habilidades espaciales, cognitivas y creativas, que son esenciales para los diseñadores de interiores y que cada vez están más demandas por los diferentes sectores sociales (Iglesias Vázquez, 2024). En este sentido, el ABP se convierte en una herramienta poderosa para que los estudiantes experimenten con estos aspectos en un entorno controlado y académico (Bindal, 2022).

Se ha demostrado que el ABP fomenta una mayor motivación intrínseca y un aprendizaje más profundo en los estudiantes. Según una revisión de diversos estudios realizados por Krajcik y Blumenfeld (2006), el ABP permite a los estudiantes involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje, lo que resulta en una mayor retención de los conceptos y una capacidad superior para aplicarlos en situaciones reales (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Además, se ha comprobado que los estudiantes que aprenden mediante ABP desarrollan habilidades transferibles, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la toma de decisiones, que son fundamentales para su éxito en el mundo profesional (Bell, 2010).

El diseño de interiores, como disciplina creativa y técnica, exige una comprensión integral de los principios espaciales y geométricos que son esenciales para caracterizar un espacio de manera efectiva. En este contexto, el ABP se convierte en una metodología ideal, ya que permite a los estudiantes aplicar directamente las teorías sobre proporción, escala, simetría y funcionalidad en proyectos reales o simulados (Sepúlveda Sepúlveda, 2018). El aprendizaje basado en proyectos también facilita el desarrollo de habilidades prácticas, como el uso de herramientas digitales, la representación gráfica y la capacidad de trabajar en equipo. Según Ching (2012), la capacidad de los diseñadores para crear espacios armoniosos depende de su entendimiento de estos principios matemáticos y espaciales, lo que subraya la importancia de enseñar estos conceptos de manera práctica y aplicada (Ching, 2002).

La educación en diseño de interiores ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, moviéndose desde enfoques más tradicionales hacia métodos que integran tecnologías digitales y enfoques activos de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de los avances en la integración de herramientas digitales en el diseño, uno de los desafíos persistentes en la formación de futuros diseñadores es la dificultad que presentan los conceptos espaciales abstractos, que requieren una comprensión visual y pragmática más que teórica. A través del ABP, los estudiantes pueden visualizar y experimentar directamente con estos conceptos en un contexto práctico, lo que les permite internalizar los principios de diseño y aplicarlos con mayor precisión. Además, el uso de herramientas digitales y de modelado 3D, que se integra comúnmente en los proyectos de ABP en

diseño de interiores, facilita la visualización de espacios, proporcionando una plataforma en la que los estudiantes pueden experimentar y manipular las proporciones y la organización espacial de manera interactiva.

El ABP también se ha relacionado con un mayor desarrollo de la inteligencia espacial, una habilidad cognitiva esencial en el diseño. Según Gardner (1983), la inteligencia espacial se refiere a la capacidad de pensar y razonar sobre los objetos en tres dimensiones (Gardner, 1983). Esta habilidad es crucial en el diseño de interiores, ya que los diseñadores deben ser capaces de visualizar y conceptualizar cómo se distribuirán los elementos dentro de un espacio determinado. El ABP, al permitir que los estudiantes experimenten con la disposición de elementos espaciales en proyectos prácticos, facilita el desarrollo de esta habilidad cognitiva y mejora la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones informadas sobre la organización y distribución de los elementos dentro de un espacio.

Además, el trabajo en grupo y la colaboración son componentes esenciales del ABP (Alba-Dorado y otros, 2019). Los proyectos de diseño, como los realizados en el contexto del diseño de interiores, suelen requerir la cooperación entre diferentes partes involucradas, desde diseñadores hasta clientes y proveedores. Según Johnson y otros (2014), el trabajo en equipo no solo mejora el aprendizaje, sino que también refleja la naturaleza colaborativa del trabajo en el mundo profesional (Johnson y otros, 2014). Esta dimensión del ABP permite que los estudiantes no solo aprendan de manera individual, sino también de sus compañeros, promoviendo un ambiente de aprendizaje más dinámico y enriquecedor.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivo principal evaluar la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como herramienta de aprendizaje en la caracterización espacial de estudiantes de Diseño de Interiores. A través de su implementación, se pretende fortalecer la comprensión y aplicación de conceptos esenciales como la proporción, la escala, la distribución y la funcionalidad de los elementos en un espacio.

El objetivo general es analizar el impacto del ABP en la mejora de la comprensión y aplicación de la caracterización espacial en estudiantes universitarios de Diseño de Interiores. Se busca determinar si esta metodología favorece la capacidad de los estudiantes para organizar y caracterizar elementos espaciales, con especial atención en la correcta aplicación de principios geométricos y espaciales. La evaluación se centrará tanto en la adquisición de conocimientos conceptuales como en su aplicación en proyectos reales de diseño.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar la mejora en la comprensión de los conceptos espaciales y geométricos fundamentales mediante el ABP.

Se evaluará si el ABP facilita la asimilación de conceptos clave, como la proporción áurea, la escala relativa, la simetría y la distribución espacial. Se aplicarán pruebas diagnósticas al inicio y al final del proyecto para comparar la evolución en el conocimiento de los estudiantes. Según diversos estudios, la enseñanza de estos principios representa un reto constante y el ABP puede favorecer su comprensión mediante la aplicación práctica. (Ching, 2002).

- Evaluar la aplicación de los conocimientos espaciales en los proyectos de diseño de los estudiantes.

Se analizará la capacidad de los estudiantes para integrar principios geométricos y espaciales en proyectos reales de diseño de interiores. Mediante una rúbrica, se valorará la distribución de elementos, la escala y la proporción en los proyectos entregados. La dificultad de vincular teoría y práctica en el aprendizaje del diseño es un reto reconocido, por lo que este objetivo permitirá evaluar si el ABP facilita dicha conexión (Calderón Guzmán y otros, 2024).

- Medir la participación activa y la motivación de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto.

- Se examinará el grado de compromiso y motivación de los estudiantes en las distintas fases del proyecto, a través de encuestas y entrevistas. Estudios previos han demostrado que el ABP incrementa la motivación y el rendimiento académico, por lo que se analizará su impacto en el interés y la implicación de los estudiantes en la asignatura de diseño de interiores. (Barron & Darling-Hammond, 2008).
- Evaluar el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y colaboración en el contexto del ABP. Se investigará cómo el ABP fomenta la interacción, el intercambio de ideas y la toma de decisiones colectivas entre los estudiantes, aspectos esenciales en el diseño de interiores. Se utilizarán encuestas, entrevistas y observaciones para medir el desempeño colaborativo. La capacidad de trabajo en equipo es crucial en la práctica profesional del diseño, dado que los diseñadores deben interactuar con arquitectos, ingenieros y clientes.
- Analizar la percepción de los estudiantes sobre la metodología ABP y su efectividad en la enseñanza de la caracterización espacial. Se explorará la opinión de los estudiantes respecto a la utilidad del ABP en comparación con métodos tradicionales. A través de encuestas y entrevistas, se evaluará qué aspectos consideran más beneficiosos y qué mejoras podrían implementarse. La percepción estudiantil es un factor clave en la evaluación de cualquier estrategia educativa.
- Explorar el impacto del ABP en el uso de herramientas digitales y tecnológicas para la caracterización espacial. Se analizará cómo el ABP influye en el desarrollo de competencias digitales mediante el uso de software como AutoCAD y SketchUp. La integración de herramientas digitales en la enseñanza del diseño ha mejorado la visualización y manipulación de elementos espaciales, por lo que este objetivo permitirá medir la influencia del ABP en la adquisición de estas habilidades.

Estos objetivos permitirán evaluar de manera integral el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza de la caracterización espacial, proporcionando información valiosa sobre su efectividad y posibles áreas de mejora.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio se basa en un diseño experimental con un enfoque cualitativo y cuantitativo para evaluar la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la enseñanza de la caracterización espacial en estudiantes del grado en Diseño de Interiores. Dado que el ABP se centra en la resolución de problemas reales a través de proyectos prácticos, el diseño del estudio busca analizar cómo los estudiantes integran los conceptos espaciales en sus proyectos de diseño, así como la relación entre la implementación del ABP y el desarrollo de habilidades relacionadas con la caracterización espacial.

La muestra del estudio está compuesta por un grupo de 40 estudiantes de un Grado en Diseño de una universidad pública de Madrid. Estos estudiantes fueron seleccionados de manera no aleatoria, siendo parte de una asignatura obligatoria vinculada al aprendizaje de la caracterización espacial en diseño. La elección de esta muestra responde a que los estudiantes ya poseen conocimientos básicos sobre diseño y geometría, lo que les permite integrar conceptos avanzados a través de proyectos prácticos, característicos del ABP.

El grupo de estudiantes fue dividido en equipos de 4-5 personas para promover la interacción y el trabajo colaborativo, una de las características clave del ABP. A lo largo del semestre, cada grupo desarrolló un proyecto de diseño de interiores donde debían aplicar los principios de la caracterización espacial, utilizando herramientas digitales como software de visualización 2D y 3D para crear representaciones visuales de sus propuestas.

El diseño del estudio se estructura en dos fases principales: una fase de intervención y una fase de evaluación. La intervención consistió en la implementación del ABP a lo largo de un semestre, mientras que la fase de evaluación incluyó el análisis de la mejora de los conocimientos

espaciales de los estudiantes, su aplicación en los proyectos, y su percepción sobre la metodología.

El estudio se realizó en un formato experimental, en el cual los estudiantes trabajaron bajo las condiciones de un aprendizaje basado en proyectos, comparando su desempeño académico y su capacidad para aplicar los conceptos espaciales con su rendimiento en proyectos previos al inicio del estudio. El enfoque cuantitativo se empleó para analizar los cambios en el conocimiento y habilidades de los estudiantes a través de pruebas y evaluaciones antes y después de la intervención, mientras que el enfoque cualitativo se utilizó para explorar las percepciones, actitudes y opiniones de los estudiantes sobre la metodología aplicada, mediante entrevistas y encuestas.

El ABP se implementó mediante la asignación de un proyecto de diseño de interiores a cada equipo de estudiantes, donde se les solicitó desarrollar un espacio en el que aplicaran principios de la caracterización espacial, tales como la proporción, la escala, la distribución de elementos y el uso adecuado del espacio.

Este proyecto se desarrolló en varias fases (ver Tabla 1), comenzando con una investigación teórica sobre los conceptos geométricos y espaciales aplicables al proyecto, seguido por la planificación, la conceptualización y la ejecución del diseño. Durante el proceso, los estudiantes tenían que justificar las decisiones de diseño con base en los principios de caracterización espacial que habían aprendido. El trabajo colaborativo fue un componente fundamental del ABP. Los estudiantes trabajaron en grupos pequeños de 4-5 personas, lo que les permitió compartir ideas, discutir soluciones y trabajar de manera conjunta para desarrollar un proyecto común. A través de este enfoque, se promovió el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas, esenciales en el ámbito profesional del diseño de interiores. Los grupos realizaron reuniones periódicas para avanzar en las distintas etapas del proyecto, lo que fomentó el intercambio de perspectivas y la mejora continua del diseño.

TABLA 1. *Distribución temporal de tareas para el Proyecto planteado.*

Semana	Actividad
1	Introducción y pre-test
2	Distribución de Grupos y planteamiento de Proyecto
3-5	Planteamientos teóricos
6	Planificación de Proyecto
7	Investigación de Proyecto
8-9	Conceptualización de Proyecto
10-13	Ejecución de Proyecto
14	Sesión de exposición de resultados y post- test

Fuente: elaboración propia

Para facilitar la comprensión y la aplicación de los conceptos espaciales, los estudiantes utilizaron diversas herramientas digitales, como AutoCAD y SketchUp, para crear modelos tridimensionales de los espacios que diseñaron. Este enfoque les permitió visualizar sus ideas de manera precisa y explorar cómo los principios geométricos y espaciales influían en la organización y distribución del espacio. El uso de software de modelado 3D les permitió experimentar con las proporciones, las escalas y las relaciones espaciales de manera interactiva, lo que facilitó la comprensión de los conceptos aprendidos en la teoría y su aplicación práctica.

El proceso de evaluación se estructuró en torno a tres instrumentos principales: pruebas de conocimientos previos y finales, evaluaciones de proyectos y encuestas de percepción de los estudiantes.

– Pruebas de conocimientos.

Antes de iniciar el proyecto, se aplicó una prueba diagnóstica sobre los conceptos geométricos y espaciales fundamentales en el diseño de interiores. Esta prueba tenía como objetivo medir el nivel inicial de los estudiantes en relación con los conceptos que serían aplicados en el proyecto. Al final del proyecto, se realizó una prueba final para evaluar el grado de comprensión de los estudiantes sobre estos mismos conceptos y comparar la evolución en su aprendizaje. Las pruebas se diseñaron para medir tanto el conocimiento teórico como la

capacidad de aplicar los principios espaciales en situaciones prácticas.

- Evaluación de los proyectos.

La evaluación de los proyectos se realizó mediante una rúbrica que valoró varios aspectos clave del diseño, como la aplicación de los principios geométricos, la coherencia en la distribución espacial, la creatividad en la organización del espacio y la funcionalidad del diseño propuesto. Además, se evaluó el uso adecuado de las herramientas digitales, especialmente en cuanto a la representación y visualización de los conceptos espaciales en el modelo 3D. Este instrumento permitió evaluar tanto la calidad del proyecto como el grado de integración de los conceptos aprendidos.

- Encuestas de percepción.

Al final del proyecto, los estudiantes completaron una encuesta para valorar su experiencia con el ABP, el trabajo colaborativo, el uso de herramientas digitales y el aprendizaje en general. Las encuestas incluyeron preguntas cerradas y abiertas que permitieron recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos sobre su satisfacción, el impacto en su motivación y la efectividad de la metodología en su aprendizaje. Asimismo, se realizaron entrevistas individuales a algunos estudiantes para profundizar en sus percepciones y obtener una comprensión más detallada de sus experiencias.

Los datos obtenidos a través de las pruebas de conocimientos, las evaluaciones de proyectos y las encuestas se analizaron de manera cuantitativa y cualitativa. Se utilizaron métodos estadísticos descriptivos para comparar los resultados de las pruebas iniciales y finales, y se realizó un análisis cualitativo de las respuestas abiertas en las encuestas y entrevistas. Los proyectos de los estudiantes se evaluaron tanto en función de su calidad técnica como de su creatividad y aplicación de los conceptos de caracterización espacial.

La combinación de estos enfoques metodológicos proporcionó una visión completa del impacto del ABP en el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la caracterización espacial, permitiendo explorar tanto los cambios en sus conocimientos y habilidades como sus percepciones sobre el proceso educativo.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis de la intervención educativa basada en el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el contexto de la caracterización espacial en diseño de interiores. Los datos se recopilaron a través de diferentes instrumentos de evaluación, incluidos los exámenes previos y posteriores a la intervención, las evaluaciones de proyectos de diseño y las encuestas de percepción de los estudiantes. Los resultados se dividen en tres áreas principales: el impacto en el conocimiento de los conceptos espaciales, el desempeño en los proyectos de diseño y la percepción de los estudiantes sobre el ABP como metodología de aprendizaje.

4.1. PRUEBAS DE CONOCIMIENTOS

El primer conjunto de resultados se refiere a la evolución del conocimiento de los estudiantes sobre los principios fundamentales de la caracterización espacial, que incluyen la proporción, la escala, la distribución de los elementos y las relaciones geométricas en el diseño de interiores. Para evaluar este impacto, se realizaron dos pruebas: una inicial (pre-test), antes de la implementación del ABP, y una final (post-test), después de que los estudiantes completaran sus proyectos.

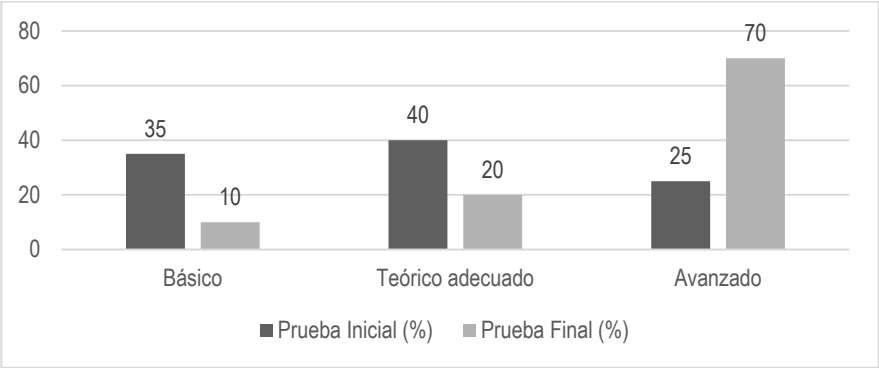
Los resultados de las pruebas de conocimientos muestran una mejora significativa en el nivel de comprensión de los conceptos espaciales por parte de los estudiantes. En la prueba inicial, el 35% de los estudiantes (14 de 40) mostró una comprensión básica de los conceptos, pero con dificultades para aplicarlos en contextos prácticos. Un 40% (16 de 40) mostró una comprensión teórica adecuada pero carecía de la capacidad para integrar estos conocimientos en un proyecto de diseño real. Solo

un 25% (10 de 40) de los estudiantes tenía un dominio avanzado de los conceptos espaciales y podía aplicarlos con eficacia en sus propuestas.

Al finalizar el semestre, tras la intervención de ABP, los resultados en la prueba final indicaron que el 70% de los estudiantes (28 de 40) mostró un conocimiento sólido y la capacidad para aplicar los principios de la caracterización espacial en sus proyectos. Solo el 20% (8 de 40) de los estudiantes necesitó un nivel de apoyo adicional para consolidar su comprensión. Un 10% (4 de 40) no alcanzó una mejora significativa en sus conocimientos, lo que sugiere que algunos estudiantes podrían haber enfrentado dificultades adicionales para integrar la teoría en la práctica.

En el siguiente gráfico (ver Gráfico 1) se exponen los resultados comparados:

GRÁFICO 1. Comparativa de resultados de conocimientos pre-test y post-test.



Fuente: elaboración propia

El análisis de los resultados de las pruebas inicial y final revela una mejora global en el dominio de los conceptos espaciales. En promedio, los estudiantes aumentaron su puntuación en un 45% después de completar el proyecto basado en ABP. Este cambio se refleja especialmente en los estudiantes con conocimientos básicos al inicio del estudio, quienes mostraron avances sustanciales en su capacidad para aplicar la geometría y la proporción en la resolución de problemas de diseño.

4.2. EVALUACIÓN DE PROYECTOS

El segundo conjunto de resultados se refiere a la evaluación de los proyectos de diseño desarrollados por los estudiantes, con un énfasis particular en la aplicación de los principios de la caracterización espacial. Los proyectos se evaluaron a través de una rúbrica que consideraba la coherencia en la distribución del espacio, la proporción de los elementos, la funcionalidad del diseño y el uso de herramientas digitales como el modelado 3D.

Los proyectos fueron evaluados por un panel de profesores, quienes valoraron la calidad técnica y la creatividad en la aplicación de los principios geométricos y espaciales. El 85% de los proyectos (34 de 40) reflejaron una aplicación adecuada y coherente de la geometría y la proporción. Estos proyectos mostraron una clara comprensión de la distribución espacial, la simetría, el balance y la escala, elementos fundamentales en la caracterización de los espacios. Un 10% de los proyectos (4 de 40) presentaron errores menores en la distribución espacial o en la aplicación de las proporciones, como la colocación incorrecta de muebles o una organización deficiente de los elementos dentro del espacio. Sin embargo, estos errores no comprometieron gravemente la funcionalidad de los espacios propuestos, y los estudiantes mostraron una disposición para mejorar sus proyectos en función de las correcciones realizadas. El 5% restante de los proyectos (2 de 40) no lograron aplicar correctamente los conceptos espaciales, presentando diseños desproporcionados o mal estructurados. Estos proyectos no cumplían con los estándares mínimos de distribución y proporción, lo que sugiere que algunos estudiantes no lograron integrar adecuadamente la teoría aprendida en la práctica.

Un aspecto destacado de los proyectos fue el uso de herramientas digitales, como software de modelado 3D, para visualizar y ajustar las proporciones y la distribución espacial. El 95% de los estudiantes (38 de 40) utilizaron estas herramientas para representar sus diseños, lo que permitió una mayor precisión en la visualización y ajuste de las características espaciales. El uso de estas herramientas facilitó la comprensión

de la escala y las proporciones, ya que los estudiantes podían modificar y visualizar en tiempo real los cambios que realizaban en sus diseños.

Los proyectos realizados con el apoyo de estas herramientas digitales mostraron un nivel superior de precisión en la aplicación de los principios geométricos, lo que subraya la efectividad de las tecnologías digitales en el proceso de aprendizaje y diseño. Los estudiantes demostraron un alto grado de competencia en el uso de software, lo que indica una integración exitosa de las herramientas digitales en su proceso de aprendizaje de la caracterización espacial.

4.3. ENCUESTAS DE PERCEPCIÓN

El último conjunto de resultados se centra en la percepción de los estudiantes sobre la metodología de ABP aplicada en el curso. A través de encuestas y entrevistas, se obtuvo una visión detallada de cómo los estudiantes evaluaron la metodología en términos de su eficacia, motivación, y la relación entre la teoría y la práctica.

Un 90% de los estudiantes (36 de 40) consideró que el ABP facilitó su aprendizaje (suficiente o mucho), permitiéndoles aplicar los conceptos aprendidos de manera práctica y significativa. Los estudiantes destacaron especialmente la conexión directa entre la teoría y la práctica, que les permitió comprender mejor los conceptos de caracterización espacial en el contexto de proyectos reales. Asimismo, un 85% de los estudiantes (34 de 40) señaló que trabajar en equipos colaborativos enriqueció su experiencia de aprendizaje (suficiente o mucho), ya que les permitió compartir ideas y resolver problemas de manera conjunta.

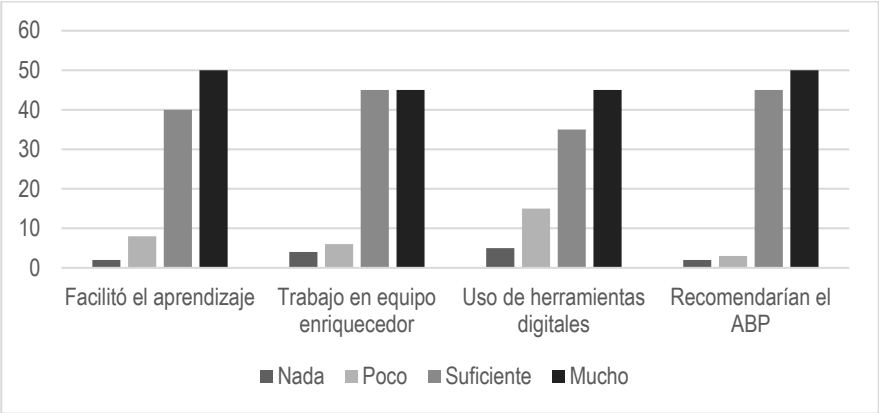
El 80% de los estudiantes (32 de 40) valoró positivamente el uso de herramientas digitales, señalando que les ayudó a visualizar los espacios de manera más precisa y a experimentar con diferentes configuraciones espaciales.

En términos generales, los estudiantes mostraron un alto nivel de satisfacción con la metodología ABP. El 95% de los estudiantes (38 de 40) expresó que recomendarían el uso del ABP para futuras asignaturas de diseño de interiores, y muchos mencionaron que esta metodología debería ser parte integral de su formación académica. Este resultado

subraya la efectividad del ABP en la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes en el campo del diseño.

Los resultados comparados se exponen en el siguiente gráfico (ver Gráfico 2):

GRÁFICO 2. Comparativa de resultados de percepción discente.



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio, se ha explorado el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como herramienta de enseñanza para la caracterización espacial en el ámbito del diseño de interiores. Los resultados obtenidos, tanto en términos de rendimiento académico como de percepción de los estudiantes, han revelado la efectividad de este enfoque pedagógico en la mejora de la comprensión y aplicación de los principios espaciales fundamentales. A continuación, se presentan las conclusiones clave derivadas de los hallazgos obtenidos durante la implementación del ABP en el curso de diseño de interiores.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es la mejora sustancial en el conocimiento y comprensión de los conceptos espaciales por parte de los estudiantes. Los datos recogidos en las pruebas iniciales y finales indican un aumento del 45% en el rendimiento académico de los estudiantes después de participar en actividades basadas en ABP. Esta mejora refleja la efectividad de este enfoque en la transmisión y aplicación

de principios geométricos como la proporción, la escala, la distribución y la relación entre los elementos dentro de un espacio. El ABP ha permitido a los estudiantes no solo aprender de manera teórica los conceptos espaciales, sino también experimentar su aplicación práctica en proyectos reales. Esto sugiere que el aprendizaje basado en la resolución de problemas reales, característico del ABP, facilita la transferencia de conocimientos a situaciones de la vida profesional. Los estudiantes fueron capaces de integrar los conocimientos adquiridos en un contexto práctico, lo que consolidó su comprensión de los principios espaciales.

Los resultados de la evaluación de los proyectos de diseño muestran que la implementación del ABP ha tenido un impacto positivo en la calidad de los trabajos de los estudiantes. El 85% de los proyectos evaluados reflejaron una correcta aplicación de los principios de caracterización espacial, lo que sugiere que la metodología promovió una mejora notable en la capacidad de los estudiantes para diseñar espacios funcionales y estéticamente equilibrados. Este resultado indica que, al trabajar en un proyecto real, los estudiantes tuvieron la oportunidad de aplicar lo aprendido de manera directa y efectiva, permitiéndoles enfrentar desafíos reales del diseño de interiores.

El uso de herramientas digitales, como visualización en 2D y 3D, también jugó un papel fundamental en el éxito de los proyectos. La integración de la tecnología no solo facilitó la visualización de los diseños, sino que permitió a los estudiantes experimentar con diferentes soluciones espaciales de manera interactiva. Este aspecto destaca la importancia de incorporar tecnologías digitales en el proceso de enseñanza del diseño, ya que les proporciona a los estudiantes una manera más precisa y flexible de trabajar con la geometría y la proporción en sus diseños.

La percepción de los estudiantes sobre la metodología ABP fue mayoritariamente positiva. El 90% de los estudiantes consideró que el ABP facilitó su aprendizaje, especialmente en la aplicación práctica de los conceptos espaciales. Los estudiantes destacaron que este enfoque les permitió comprender mejor los conceptos teóricos al integrarlos en la creación de proyectos reales. Además, el 85% de los participantes valoró positivamente el trabajo en equipo, ya que les permitió compartir ideas y mejorar la calidad de los proyectos a través de la colaboración.

La interacción y el trabajo conjunto ayudaron a fomentar un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor, lo que favoreció el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, fundamentales en la práctica profesional del diseño.

El uso de herramientas digitales también fue muy valorado por los estudiantes. Un 80% de ellos mencionó que el software de modelado 3D les ayudó a comprender mejor la proporción y la escala en el diseño de interiores, lo que resalta la importancia de incorporar herramientas tecnológicas en la formación de los futuros diseñadores de interiores. Las herramientas digitales brindaron a los estudiantes una forma de experimentar con la geometría de manera visual e interactiva, lo que facilitó la integración de los principios espaciales en sus proyectos.

La alta tasa de satisfacción también se refleja en la recomendación de la metodología para futuras asignaturas. Un 95% de los estudiantes indicó que recomendarían el uso del ABP en otros cursos de diseño, lo que subraya la efectividad de este enfoque en el aprendizaje de la caracterización espacial y su capacidad para generar un ambiente educativo motivador y práctico.

Este estudio confirma la relevancia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una estrategia efectiva para la enseñanza de la caracterización espacial en diseño de interiores. El ABP ha demostrado ser un enfoque altamente adecuado para enseñar a los estudiantes no solo los principios teóricos del diseño, sino también cómo aplicar estos conocimientos en la creación de espacios funcionales y visualmente armoniosos. La metodología permite una integración profunda de la teoría y la práctica, una característica esencial en el diseño de interiores, ya que los estudiantes enfrentan desafíos reales de diseño que requieren la aplicación de conocimientos espaciales.

El hecho de que los estudiantes hayan podido trabajar en proyectos reales también les permitió desarrollar una comprensión más amplia de la importancia de los conceptos espaciales en contextos profesionales. Además, la oportunidad de trabajar con herramientas digitales les proporcionó una ventaja significativa al experimentar con soluciones de

diseño avanzadas y tecnologías innovadoras que son cada vez más relevantes en la práctica profesional.

Aunque los resultados obtenidos en este estudio son prometedores, es importante señalar que algunos estudiantes tuvieron dificultades para integrar completamente los principios de la caracterización espacial en sus proyectos, lo que sugiere que algunos aspectos del ABP podrían requerir más tiempo o apoyo adicional. Sería beneficioso continuar evaluando las estrategias pedagógicas utilizadas en el curso, identificando áreas en las que los estudiantes puedan necesitar más recursos o tutoría, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de conceptos geométricos. Asimismo, se recomienda seguir potenciando el uso de tecnologías digitales, dado el impacto positivo que tuvieron en el rendimiento de los estudiantes. Las herramientas de modelado 3D y otros programas informáticos relacionados con el diseño de interiores deberían seguir siendo una parte central del plan de estudios, ya que permiten a los estudiantes visualizar y experimentar de manera directa con los conceptos espaciales.

Finalmente, este estudio pone de manifiesto la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos innovadores como el ABP en la enseñanza del diseño de interiores. La combinación de proyectos prácticos, trabajo colaborativo, uso de herramientas digitales y aprendizaje activo no solo mejora la comprensión de los principios geométricos y espaciales, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los retos del diseño en el mundo real. En consecuencia, el ABP no solo debe considerarse una metodología complementaria, sino una herramienta clave para la formación de diseñadores de interiores competentes y creativos en el contexto académico contemporáneo.

En resumen, este estudio demuestra que el ABP, como metodología de enseñanza, tiene un impacto profundo y positivo en el aprendizaje de los estudiantes en diseño de interiores, especialmente en lo que respecta a la caracterización espacial. Las mejoras en el conocimiento, el desempeño en los proyectos y la percepción positiva de los estudiantes hacia el ABP subrayan su efectividad como herramienta de aprendizaje y su potencial para transformar la enseñanza del diseño de interiores en las universidades.

6. REFERENCIAS

- Alba-Dorado, M. I., Joyanes Díaz, M. D., Muñoz-González, C. M., & Ruiz-Jaramillo, J. (2019). Metodología: “Aprender haciendo”, aplicada al área de Construcciones Arquitectónicas. En B. Bardí i Milà, & D. García-Escudero, *JIDA'19. VII Jornadas sobre innovación docente en arquitectura*. (págs. 302-310). Barcelona: Iniciativa Digital Politècnica Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC.
- Baker, G. H. (2000). *Le Corbusier. Análisis de la forma*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. California: Edutopia.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas*, 83(2), 39-43.
- Bindal, N. (2022). Experiential Learning in Design Education: Teaching Construction and Technology through Active Experimentation in Interior and Architectural Design. *The International Journal of Design Education*, 16(2), 91-102. <https://doi.org/10.18848/2325-128X/CGP/v16i02/91-102>
- Bonilla, E., Hurtado, J., & Jaramillo, C. (2009). *La Investigación - Aproximaciones a la Construcción del Conocimiento Científico*. Barcelona: Ediciones Tecnicas Marcombo.
- Calderón Guzmán, J. A., Guaicha Soriano, K. M., Lima Rosero, P. E., & Llange Nieves, Z. J. (2024). Implementación en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación universitaria: impacto en la motivación y el rendimiento de los estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 4(5), e45456. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(5\)456](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(5)456)
- Carcelén González, R. (2019). Metodologías de Aprendizaje Activo en Proyectos Arquitectónicos y su incidencia en la motivación del alumnado universitario. *Innovación educativa*, 29, 95-108. <https://doi.org/10.15304/ie.29.5918>
- Ching, F. D. (2002). *Arquitectura. Forma, espacio y orden*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 269-278.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Iglesias Vázquez, M. (2024). Una visión vitruviana del aprendizaje basado en proyectos del diseño de interiores: proceso metodológico. En M. Bermúdez Vázquez, & M. Rojano Simón, *Diálogo frente a espejismo: ensayos sobre pensamiento y sociedad en el mundo contemporáneo* (págs. 365-381). Madrid: Dykinson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal of Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. En R. K. Sawyer, *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (págs. 317-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Orta, A. M. (2010). Reflexiones en torno al espacio en las artes visuales. *Revista de Investigación*, 34(69), 129-150.
- Sepúlveda Sepúlveda, U. M. (2018). Recuperando la espacialidad de los sujetos: metodologías cualitativas para el análisis espacial, un modelo de topos, paisajes y tecnologías. *Investigaciones Geográficas*, 96, 1-21. <https://doi.org/10.14350/rig.59551>
- Skulmowski, A. (2024). Learning by Doing or Doing Without Learning? The Potentials and Challenges of Activity-Based Learning. *Educational Psychology Review*, 36(28), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09869-y>
- Soriano Colchero, J. A. (2021). La conceptualización del espacio: un análisis de sus posibilidades interpretativas. *Revista de Humanidades*, 44, 131-149.
- Thomas, J. W. (2020). *A Review of Research on Project-Based Learning*. California: Autodesk Foundation.
- Yates, S. (2002). *Poéticas del espacio*. Barcelona: Gustavo Gili.

TÉCNICAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE EN DECORACIÓN DE ESPACIOS: GEOMETRÍA Y PROPORCIÓN

MANUEL IGLESIAS VÁZQUEZ
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de disciplinas como la decoración de espacios en el ámbito universitario requiere una comprensión sólida de conceptos geométricos y proporcionales, fundamentales para diseñar ambientes estéticamente agradables y funcionales. La geometría y la proporción han sido elementos esenciales en el diseño arquitectónico desde la antigüedad, desde el mismo momento en el que el ser humano se relaciona con sus entornos y lugares (Fernández Álvarez, 2006).

Desde el mismo comienzo de las civilizaciones clásicas grecorromanas se revelan ejemplos icónicos como el Partenón en Grecia o el Panteón de Roma, cuyas dimensiones están basadas en principios matemáticos rigurosos a través de formas geométricas precisas y proporcionadas (Gangwar, 2017).

En la actualidad, estos mismos principios científicos siguen siendo aplicados en el diseño de interiores y la decoración de espacios, demostrando la importancia del conocimiento matemático en el campo del diseño (Ching, 2002). Es por ello por lo que la relación entre las matemáticas y la arquitectura ha sido constantemente estudiada con profundidad. El propio Vitruvio, en sus diez libros de arquitectura, estableció que el diseño de un edificio debe basarse en proporción y simetría, elementos que aseguran la armonía visual y la funcionalidad del espacio (Vitruvio Polión, 1787). Incluso el arquitecto Le Corbusier generó sus propias teorías sobre la relación de la geometría con la arquitectura, definiéndola como

un dibujo taquigráfico (Le Corbusier, 2003); esto es, la geometría como medio aséptico e impersonal que sirve para evitar cualquier sesgo en el lenguaje espacial, casi cercano al lenguaje de la escritura (Cabezas Gelabert, 2002). También son reconocidos sus estudios de geometrías y proporciones con los populares *tracés régulateurs* según los cuales, cualquier elemento a través de una matemática sensible puede regularse a través de formas geométricas simples (Le Corbusier, 1998).

Más recientemente, otras investigaciones centradas en educación han destacado la relevancia de las matemáticas, por tanto de la visualización geométrica y del razonamiento espacial, como competencias clave en el desarrollo y la estimulación de los canales sensoriales y en la relación con el entorno y su manipulación desde la misma etapa de la educación infantil (Muñoz Guinea, 2022). Por lo tanto, la geometría y la proporción como conceptos matemáticos serán esenciales en el proceso formativo tanto de diseñadores como de arquitectos para adquirir el desarrollo completo e integral de las habilidades espaciales (Engin Vardar y otros, 2020). En este sentido, el desarrollo de estas habilidades en estudiantes universitarios es crucial para su futura práctica profesional en la decoración de interiores.

De este modo, conceptos como las proporciones áureas, por ejemplo, han sido utilizadas en diversas disciplinas del diseño y la arquitectura debido a su efecto estético agradable por su armonía y equilibrio. Estudios recientes han confirmado que el uso de la proporción áurea en la composición espacial contribuye a mejorar la percepción visual y la sensación de armonía, y en consecuencia de orden, en los espacios arquitectónicos diseñados (Mohamed Ali Zeina, 2022). Asimismo, la aplicación de otros principios geométricos, como la simetría, tiene un impacto significativo en la organización de los elementos dentro de un espacio, facilitando la creación de ambientes visualmente equilibrados y funcionalmente eficientes (Katona, 2018).

En el contexto educativo, la enseñanza de la geometría aplicada a la decoración de espacios enfrenta diversos desafíos. A pesar de la importancia de estos conocimientos, diversos estudios han señalado dificultades en la enseñanza de la geometría del espacio, en parte debido a la abstracción de los conceptos y la falta de herramientas adecuadas para su visualización

y representación en la concreción de los conceptos adquiridos (Klančar & Žakelj, 2022). Por ello, resulta fundamental explorar estrategias pedagógicas que permitan una mejor comprensión y aplicación de estos principios matemáticos en la conceptualización espacial, especialmente en el ámbito del diseño de interiores y la decoración de espacios.

El uso de herramientas digitales ha demostrado ser una estrategia efectiva para superar estas barreras. Además, la incorporación de software tanto para el modelado en dos dimensiones como de modelado bidimensional y tridimensional y realidad aumentada en la enseñanza de la geometría y la proporción ha facilitado la comprensión de estos conceptos y su aplicación en el diseño de interiores (She, 2021). Así mismo, otros estudios recientes han destacado que la combinación de metodologías activas con el uso de tecnologías digitales potencia el aprendizaje significativo y la capacidad de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos (Reeves & Reilly, 2024). De esta manera, a partir de la implantación de técnicas de aprendizaje activas, el discente abandona y rol de receptor pasivo hasta alcanzar su plena participación y protagonismo en el proceso educativo (Sánchez y otros, 2022).

Otro aspecto relevante en la enseñanza de la decoración de espacios es el aprendizaje basado en la experiencia. Investigaciones han demostrado que los estudiantes que participan en actividades prácticas y experimentales desarrollan una mejor comprensión de los conceptos espaciales y proporcionales (Carcelén González, 2019), lo que se traduce en una mejora en sus habilidades de diseño (Kee y otros, 2024). Este enfoque permite una conexión más directa entre la teoría y la práctica, favoreciendo un aprendizaje más significativo y aplicado por parte de los discentes. Además, este tipo de dinámicas experienciales de aprendizaje se consolidan como imprescindibles en la enseñanza contemporánea por el avance de las nuevas tecnologías ya presentes en el alcance de la mayor parte de los discentes actuales (Agramonte Rosell & Villacis Macias, 2024).

En resumen, la enseñanza de los conceptos matemáticos de la geometría y la proporción en la decoración de espacios es un campo que requiere enfoques innovadores para garantizar una comprensión efectiva de los principios matemáticos y su aplicación en el diseño. La combinación de herramientas digitales, metodologías activas y aprendizaje experiencial

ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar la formación de los estudiantes en este ámbito. La presente investigación busca analizar el impacto de estas estrategias en el aprendizaje de estudiantes universitarios, explorando su efectividad en la comprensión y aplicación de los conceptos geométricos y proporcionales en el diseño de interiores.

2. OBJETIVOS

La enseñanza de la decoración de espacios, especialmente en lo que respecta a la geometría y la proporción, juega un papel fundamental en la formación de futuros diseñadores de interiores. La correcta comprensión y aplicación de estos principios es esencial para crear ambientes funcionales y estéticamente compuestos. Sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza pueden no ser suficientes para lograr que los estudiantes interioricen y apliquen estos conceptos de manera efectiva (López-Alegría & Fraile, 2023). Por ello, se propone evaluar cómo las técnicas activas de aprendizaje (García Martín & Pérez Martínez, 2018) pueden mejorar la comprensión y el uso de la geometría y la proporción en el diseño de interiores, en un contexto educativo que integre tanto el aprendizaje práctico como el teórico. A continuación se detallan los objetivos de esta investigación, que buscan analizar el impacto de estas metodologías innovadoras en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Como Objetivo General se propone evaluar el impacto de las técnicas activas de aprendizaje en la adquisición y aplicación de los principios geométricos y proporcionales por parte de los estudiantes de diseño de interiores, con el fin de mejorar su capacidad para diseñar espacios decorativos funcionales y visualmente equilibrados.

Como Objetivos Específicos, se proponen:

1. Evaluar las metodologías activas para la enseñanza de conceptos geométricos y proporcionales en el contexto de la decoración de espacios, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP (Skulmowski, 2024), el uso de herramientas digitales como software de modelado 2D y 3D, y el trabajo colaborativo.

2. Medir la mejora en la comprensión y aplicación de los principios geométricos y proporcionales en los proyectos de diseño de los estudiantes.

Este objetivo tiene como propósito evaluar de manera práctica cómo las técnicas activas mejoran la habilidad de los estudiantes para aplicar conceptos geométricos en la creación de diseños de espacios. Se realizará una comparación entre el nivel de comprensión y la capacidad de aplicación de estos conceptos antes y después de implementar las metodologías activas, a través de pruebas escritas y gráficas y la evaluación de los proyectos finales de los estudiantes.

3. Evaluar la percepción de los estudiantes sobre la metodología aplicada.

Para obtener una visión integral del impacto de las técnicas activas, se recabará la opinión de los estudiantes mediante encuestas y entrevistas, con el fin de entender cómo perciben la efectividad de las metodologías implementadas en su aprendizaje. Esto incluirá evaluar aspectos como la utilidad de las herramientas digitales, la dinámica del trabajo colaborativo y la experiencia en el aprendizaje basado en proyectos, y cómo estas metodologías contribuyen a su comprensión de la geometría y la proporción en el diseño de espacios.

4. Comparar el desempeño académico de los estudiantes antes y después de la implementación de las técnicas activas.

Este objetivo se enfoca en analizar los resultados de una prueba inicial y una prueba final sobre conceptos geométricos. A través de esta comparación, se evaluará de manera cuantitativa si las técnicas activas logran mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en relación con su comprensión de la geometría y proporción, y si se observan avances concretos en la capacidad de los estudiantes para integrar estos principios en sus diseños.

5. Evaluar el impacto del aprendizaje experiencial en la asimilación de conceptos geométricos y su aplicación práctica.

Aquí se investigará el impacto de las actividades prácticas, en la capacidad de los estudiantes para entender cómo se aplican los principios geométricos en contextos reales. Se analizará si estas experiencias fuera del aula fomentan una mejor comprensión de los conceptos, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones más informadas y creativas en sus propios proyectos de diseño.

A través de estos objetivos, esta investigación busca proporcionar una evaluación detallada de cómo las técnicas activas de aprendizaje pueden transformar la enseñanza de la geometría y la proporción en el diseño de interiores. Los resultados obtenidos no solo ofrecerán una perspectiva más clara sobre la efectividad de estas metodologías, sino que también permitirán mejorar la formación de los estudiantes en el campo del diseño, favoreciendo un aprendizaje más dinámico, aplicado y significativo. Con base en los hallazgos, se podrán hacer recomendaciones para optimizar los enfoques pedagógicos en la enseñanza de la decoración de espacios, contribuyendo así al desarrollo profesional de los futuros diseñadores de interiores.

3. METODOLOGÍA

Para analizar el impacto de las técnicas activas de aprendizaje en la enseñanza de la geometría y la proporción aplicada a la decoración de espacios, se empleará un diseño de investigación mixto (Pereira Pérez, 2011) que combine enfoques cuantitativos y cualitativos. Esta metodología permitirá evaluar tanto los cambios en los conocimientos de los estudiantes como las percepciones subjetivas sobre las técnicas utilizadas. A continuación, se detalla la estructura de la metodología, incluyendo la población y muestra, el diseño del estudio, las técnicas activas implementadas y los instrumentos de evaluación.

La investigación se llevará a cabo en una universidad pública de Madrid, donde se seleccionará una muestra de 40 estudiantes matriculados en un programa universitario de diseño en una universidad pública de Madrid.

Estos estudiantes, al estar en una etapa avanzada de su formación, ya cuentan con conocimientos básicos sobre diseño y están listos para integrar conceptos geométricos avanzados en sus proyectos de decoración de espacios. Así mismo, el grupo presenta una variedad de orígenes educativos que genera un ambiente adecuado para la colaboración y la interacción entre ellos a través del trabajo en equipo (Vygotsky, 1978). Los participantes serán informados sobre los objetivos de la investigación y se les solicitará su consentimiento para participar en el estudio.

El diseño de la investigación se basa en la comparación del desempeño académico y las percepciones de los estudiantes antes y después de la implementación de técnicas activas de aprendizaje. Este diseño permite medir el impacto de las metodologías activas en los conocimientos y habilidades de los estudiantes de manera controlada, sin necesidad de manipular variables ajenas al objeto de estudio.

Durante un semestre, los estudiantes seguirán un enfoque de enseñanza basado en el uso de metodologías activas, que se implementarán de manera integrada con las clases tradicionales. Al final del semestre, se compararán los resultados obtenidos en las pruebas de conocimiento y las evaluaciones de proyectos con los resultados de las pruebas iniciales y las evaluaciones previas.

Para evaluar el impacto de las técnicas activas en el aprendizaje de la geometría y la proporción, se implementarán las siguientes metodologías en las clases de decoración de espacios:

- Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): los estudiantes diseñarán un espacio decorativo real utilizando los principios geométricos aprendidos en clase. El proyecto incluirá la planificación y distribución de los elementos espaciales siguiendo una estructura geométrica precisa, asegurando el uso correcto de proporciones, simetría y escala. El ABP permitirá que los estudiantes trabajen en un entorno práctico y realista, donde puedan aplicar directamente los conocimientos adquiridos. Todos los Proyectos planteados tendrán una completa libertad creativa siempre que se basen en criterios de estética, funcionalidad y constructibilidad.

- Trabajo Colaborativo: se formarán grupos de 4-5 estudiantes, quienes deberán colaborar en la planificación y diseño del espacio decorativo. El trabajo en equipo fomentará el intercambio de ideas y el desarrollo de habilidades de comunicación y resolución de problemas. Los estudiantes compartirán sus conocimientos y experiencias, lo que enriquecerá el proceso de aprendizaje, permitiendo que los miembros del grupo se ayuden mutuamente a comprender los principios geométricos en la práctica.
- Uso de Herramientas Digitales: los estudiantes utilizarán software de 2D y 3D, según el caso, para visualizar y modificar las proporciones y la distribución espacial de sus diseños. Este tipo de herramientas digitales facilitará la comprensión de los conceptos geométricos, permitiendo una representación visual clara de las relaciones espaciales y proporcionales.

La evaluación del impacto de las técnicas activas se realizará mediante una combinación de pruebas objetivas, evaluación de proyectos y encuestas de percepción. Los instrumentos de evaluación serán los siguientes:

- Prueba Inicial y Final sobre Conocimientos Geométricos:

Antes de la implementación de las técnicas activas, al comienzo del semestre, se administrará una prueba escrita para medir el nivel de conocimientos previos de los estudiantes sobre los principios geométricos y proporcionales aplicados a la decoración de espacios. Al final del semestre, se realizará una prueba similar para medir la mejora en el dominio de estos conceptos. La comparación entre los resultados de ambas pruebas permitirá evaluar el avance en la comprensión y aplicación de la geometría y la proporción.
- Evaluación de los Proyectos Finales:

Los proyectos de diseño se evaluarán en base a su capacidad para aplicar correctamente los principios geométricos en el diseño del espacio. Se evaluará la exactitud en la representación de las proporciones, la simetría, el uso adecuado del espacio y la integración de los elementos decorativos empleados en la propuesta. Además, se valorará la creatividad y la

funcionalidad del espacio, considerando cómo los principios geométricos contribuyen a la estética general.

- Encuestas y Entrevistas para Evaluar la Percepción de los Estudiantes:

Al final del semestre, se distribuirán encuestas entre los estudiantes para recoger su percepción sobre la efectividad de las técnicas activas implementadas en el curso. Las preguntas se centrarán en aspectos como la utilidad de las herramientas digitales, la dinámica del aprendizaje basado en proyectos y el trabajo colaborativo. Se realizarán entrevistas en profundidad a algunos estudiantes seleccionados para obtener información más detallada sobre su experiencia en el curso.

El análisis de los datos obtenidos de las pruebas escritas, las evaluaciones de los proyectos y las encuestas se llevará a cabo utilizando métodos estadísticos descriptivos y análisis cualitativos. Los resultados de las pruebas se analizarán cuantitativamente para determinar el cambio en el nivel de conocimiento de los estudiantes, mientras que las respuestas a las encuestas y entrevistas se analizarán cualitativamente para identificar patrones y percepciones comunes entre los estudiantes sobre el impacto de las técnicas activas en su aprendizaje.

4. RESULTADOS

El análisis detallado de los resultados obtenidos durante la implementación de las técnicas activas en la enseñanza de la geometría y la proporción en el diseño de interiores se centra en tres áreas clave, siguiendo la estructura planteada en la metodología: la evolución del desempeño académico, la evaluación de los proyectos finales y la percepción de los estudiantes respecto a la metodología utilizada.

4.1. DESEMPEÑO ACADÉMICO

4.1.1. Prueba Inicial (Antes de la Implementación de Técnicas Activas)

Los estudiantes realizaron una prueba escrita y gráfica que abordaba aspectos fundamentales de la geometría y la proporción aplicados al

diseño de interiores. Esta evaluación proporcionó una visión clara de los conocimientos previos de los estudiantes y su capacidad para aplicar estos conceptos en situaciones prácticas.

Los resultados indicaron que:

- 30% de los estudiantes (12) demostraron una comprensión básica, satisfactoria, de los principios geométricos y proporcionales, pero enfrentaron dificultades para integrar estos conceptos de manera práctica en proyectos de diseño. Aunque los estudiantes de este grupo entendían la teoría, su capacidad para aplicar esos conocimientos de forma efectiva en el contexto del diseño interior era limitada.
- 45% de los estudiantes (18) tenían una base satisfactoria de conocimientos más superficial. En la prueba, estos estudiantes pudieron reconocer y nombrar algunos de los conceptos geométricos básicos, pero su dificultad radicaba en la aplicación en un entorno tridimensional y en la planificación espacial. Estos estudiantes también carecían de herramientas cognitivas suficientes para analizar correctamente las proporciones en sus diseños, lo que les impedía realizar propuestas prácticas.
- 30% de los estudiantes (12) presentaron una comprensión mínima, insatisfactoria o poco satisfactoria, de los principios geométricos. Estos estudiantes tuvieron dificultades tanto para identificar los conceptos como para aplicarlos en el contexto del diseño de interiores. Su comprensión teórica era limitada, lo que generó serias dificultades en la aplicación de estos conocimientos al proyectar un espacio decorativo.

Estos resultados iniciales demostraron que existía una brecha significativa en el nivel de conocimiento entre los estudiantes, lo cual reforzó la necesidad de implementar estrategias activas para fomentar una mejor comprensión y aplicación de los conceptos geométricos.

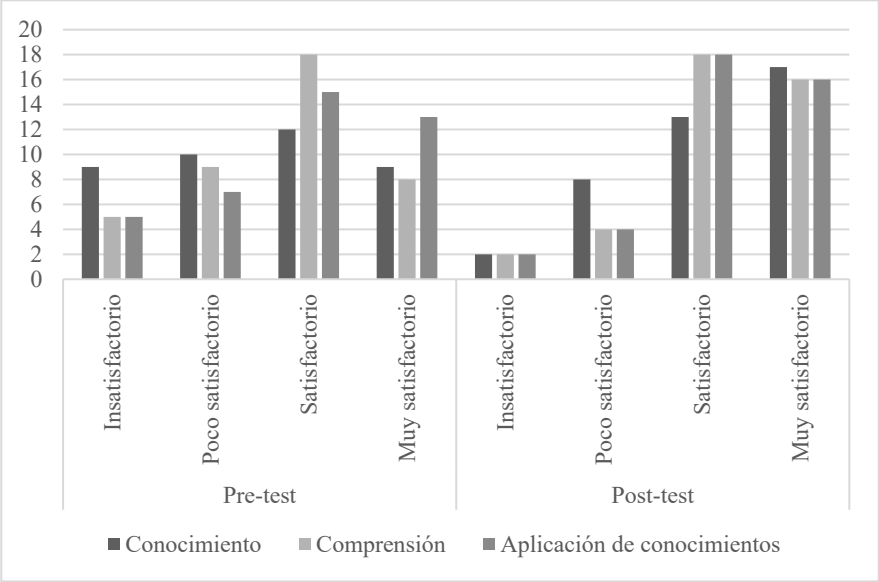
4.1.2. Prueba Final (Después de la Implementación de Técnicas Activas)

Al final del semestre, se realizó una segunda prueba similar para evaluar el progreso de los estudiantes en la comprensión y aplicación de la geometría y la proporción en sus proyectos de diseño. Los resultados finales mostraron una mejora notable en el desempeño de los estudiantes:

- 75% de los estudiantes (30) lograron una comprensión sólida, satisfactoria o muy satisfactoria, de conocimiento de los principios geométricos y su correcta aplicación en el diseño de interiores. Estos estudiantes no solo comprendieron los conceptos matemáticos, sino que también los integraron con éxito en sus proyectos de diseño. Además, mostraron una notable capacidad para resolver problemas espaciales complejos, eligiendo proporciones adecuadas y manteniendo un equilibrio visual y funcional en sus propuestas.
- 20% de los estudiantes (8) mejoraron significativamente en su comprensión de los principios geométricos (satisfactoria o muy satisfactoria), aunque algunos aún mostraron pequeñas dificultades en la aplicación precisa de los conceptos. Estos estudiantes cometieron algunos errores menores en la ejecución de proporciones, principalmente relacionados con la distribución de elementos o la organización del espacio. Sin embargo, su capacidad para tomar decisiones de diseño informadas había aumentado, lo que les permitió progresar en sus habilidades.
- 5% de los estudiantes (2) no lograron avances sustanciales en su desempeño (insatisfactorio en la aplicación). Aunque mejoraron en algunas áreas, la comprensión de la geometría y la proporción siguió siendo superficial, lo que les impidió aplicar correctamente los principios de diseño en sus proyectos. Estos estudiantes necesitaban un enfoque más personalizado y mayores oportunidades para practicar la aplicación de los conceptos en escenarios reales.

Los resultados se resumen en el siguiente gráfico (Gráfico 1):

GRÁFICO 1. Resultados de las evaluaciones Pre-test y Post-test por discentes



Fuente: elaboración propia

En ellos se reflejan una mejora significativa en el conocimiento, comprensión y aplicación de la geometría y proporciones, lo cual sugiere que las técnicas activas, especialmente aquellas basadas en el aprendizaje basado en proyectos y el uso de herramientas digitales, contribuyeron al desarrollo de habilidades más profundas en los estudiantes. Sin embargo, la disparidad entre los resultados de los diferentes grupos de estudiantes sugiere que algunos aún requieren atención individualizada para alcanzar un dominio completo de los principios.

4.2. EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS FINALES

Los proyectos finales presentados por los estudiantes fueron evaluados de acuerdo con la calidad de la aplicación de los principios geométricos, la coherencia en el uso de proporciones y la eficacia en la organización del espacio respecto a la decoración. Para ello, se consideraron los siguientes aspectos:

- 85% de los proyectos (34) presentaron una aplicación correcta y efectiva de la geometría y la proporción. Los estudiantes de

este grupo demostraron una integración coherente de los conceptos geométricos en el diseño de sus espacios, destacando por una correcta distribución de los elementos, simetría visual y una adecuada proporción entre los distintos componentes del espacio. En la mayoría de estos proyectos, la proporción áurea o principios de simetría axial y radial fueron aplicados con precisión, lo que resultó en espacios equilibrados y armónicos.

- 10% de los proyectos (4) mostraron algunos errores menores en la distribución espacial o en la integración de las proporciones. Aunque estos proyectos aún eran estéticamente estables, cometieron pequeños desajustes en la organización de los elementos o en la distribución proporcional de los espacios. Estos errores fueron detectados principalmente en detalles como el tamaño relativo de los objetos o la disposición de los elementos dentro del espacio, lo que afectó ligeramente el equilibrio visual del proyecto.
- 5% de los proyectos (2) no lograron aplicar correctamente los conceptos geométricos. Los diseños presentaron errores evidentes en la distribución del espacio, tales como desajustes en las proporciones entre los elementos o una falta de coherencia visual. Estos proyectos carecieron de una base sólida en cuanto a los principios geométricos, lo que dificultó la creación de espacios funcionales y armónicos.

El alto porcentaje de proyectos exitosos (85%) demuestra que la mayoría de los estudiantes fue capaz de aplicar de manera efectiva los conceptos aprendidos en la creación de sus proyectos. Sin embargo, algunos estudiantes todavía presentan dificultades en los detalles más finos del diseño, lo que sugiere que el proceso de enseñanza podría beneficiarse de una mayor atención a la práctica de las proporciones y la distribución espacial a lo largo del semestre. Además, las herramientas digitales, como el software de visualización 2D y 3D, permitieron a los estudiantes visualizar sus proyectos de manera realista, lo que les permitió ajustar las proporciones y distribución de manera más precisa.

4.3. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA METODOLOGÍA

La percepción de los estudiantes sobre las metodologías activas se evaluó mediante encuestas, proporcionando una visión cualitativa sobre cómo las estrategias de aprendizaje impactaron en su experiencia educativa. Los resultados fueron los siguientes:

- 90% de los estudiantes (36) consideraron que las técnicas activas mejoraron su aprendizaje y comprensión de la geometría y la proporción. Los estudiantes destacaron que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) les permitió aplicar de manera práctica los conceptos aprendidos, lo que facilitó su comprensión y les brindó un sentido de logro al ver los resultados de sus esfuerzos en sus proyectos finales.
- 80% de los estudiantes (32) destacaron la utilidad de las actividades colaborativas, que les permitieron discutir y reflexionar sobre las decisiones de diseño en grupo. Esta interacción promovió un aprendizaje más profundo, ya que los estudiantes intercambiaron ideas y enfoques, lo que favoreció el pensamiento crítico y la resolución de problemas espaciales de manera conjunta.
- 70% de los estudiantes (28) valoraron el uso de herramientas digitales, especialmente la visualización 2D y 3D, ya que les permitió visualizar de manera inmediata las implicaciones de sus decisiones de diseño en relación con la geometría y las proporciones. Estas herramientas les ofrecieron una representación visual que facilitó la comprensión de los conceptos de forma más concreta.
- 95% de los estudiantes (38) recomendarían esta metodología para futuras asignaturas. La mayoría de los estudiantes expresó que se sentían más preparados para enfrentar desafíos profesionales en el diseño de interiores gracias a la integración de estas técnicas activas en el proceso de aprendizaje.

La alta satisfacción de los estudiantes con las metodologías activas subraya la efectividad de estas técnicas en la mejora del aprendizaje en el

campo del diseño de interiores. La integración de actividades prácticas, el trabajo colaborativo y el uso de tecnología para visualización de conceptos resultó ser un factor motivador para los estudiantes, lo que mejoró su disposición y participación en el proceso de aprendizaje.

Esta profundización de los resultados muestra una clara mejora en la comprensión y la aplicación de los conceptos geométricos en el diseño de interiores mediante el uso de técnicas activas de aprendizaje. Los resultados sugieren que estas metodologías son efectivas para mejorar tanto el desempeño académico como la satisfacción estudiantil, aunque aún existen áreas que podrían beneficiarse de un enfoque más detallado y personalizado.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, es posible concluir que las técnicas activas de aprendizaje tienen un impacto significativo en la enseñanza de la geometría y la proporción aplicada a la decoración dentro del diseño de interiores, especialmente en estudiantes universitarios. A continuación, se detallan las principales conclusiones derivadas del análisis de los datos obtenidos durante el proceso de investigación.

Uno de los principales hallazgos del estudio es que la implementación de técnicas activas de aprendizaje permitió una mejora notable en la comprensión y aplicación de los conceptos geométricos y proporcionales por parte de los estudiantes. La comparación entre los resultados de la prueba inicial y final mostró un avance claro, con el 75% de los estudiantes alcanzando un dominio sólido de los principios geométricos aplicados al diseño de interiores. Este avance se traduce en una mayor capacidad para integrar las proporciones y la geometría de manera coherente y eficaz en los proyectos de decoración de espacios.

La mejora se atribuye principalmente a la implementación de actividades prácticas y colaborativas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que permitió a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos en situaciones reales. Este enfoque práctico, combinado con el uso de herramientas digitales en 2D y 3D, facilitó la visualización y comprensión de los principios matemáticos en un contexto tridimensional, lo que resultó fundamental para una mejor asimilación de los conceptos.

Por otro lado, las actividades colaborativas fueron otro aspecto clave en la mejora de los resultados académicos. El trabajo en equipo permitió a los estudiantes discutir y reflexionar sobre los conceptos geométricos en conjunto, lo que favoreció un aprendizaje más profundo. La interacción entre compañeros facilitó la resolución de problemas espaciales, promoviendo el pensamiento crítico y el intercambio de ideas, lo que incrementó la comprensión colectiva de los principios de proporción y geometría.

Otro aspecto que sobresale en las conclusiones del estudio es el impacto positivo de las herramientas digitales en el aprendizaje de los estudiantes. El uso del software de visualización en 2D y 3D permitió a los estudiantes experimentar y manipular los elementos del diseño de interiores de manera interactiva. Esta tecnología no solo facilitó la comprensión de los principios geométricos, sino que también permitió una corrección rápida y eficaz de los errores en las proporciones y la distribución espacial durante el proceso de diseño. El uso de estas herramientas también permitió a los estudiantes ver en tiempo real cómo las decisiones de diseño afectaban el equilibrio y la armonía del espacio, lo que mejoró su capacidad para tomar decisiones informadas y basadas en principios geométricos sólidos. La posibilidad de visualizar los resultados de sus decisiones en un entorno tridimensional generó un aprendizaje más visual e intuitivo, lo que favoreció la asimilación de los conceptos matemáticos subyacentes.

Además, la percepción de los estudiantes sobre la metodología aplicada fue, en general, positiva. La gran mayoría de los estudiantes (90%) expresó que las técnicas activas facilitaron su aprendizaje y que el enfoque basado en proyectos y actividades prácticas les ayudó a comprender mejor los conceptos geométricos y proporcionales. El 95% de los estudiantes recomendó esta metodología para futuras asignaturas, lo que indica una alta satisfacción con la forma en que se impartieron los contenidos.

Es importante destacar que los estudiantes valoraron especialmente el enfoque colaborativo y las actividades que les permitieron aplicar los conceptos en contextos reales, lo que les brindó una comprensión más completa y aplicada de los principios geométricos en la decoración de espacios.

Aunque los resultados globales muestran un avance significativo en el aprendizaje de los estudiantes, también se observaron diferencias notables en el desempeño de los estudiantes. Un pequeño porcentaje de estudiantes (5%) no logró mejorar de manera significativa en la comprensión y aplicación de los conceptos geométricos, lo que indica que aún existen barreras individuales para la asimilación completa de los principios tratados en el curso.

Esto resalta la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico más personalizado, que permita brindar apoyo adicional a aquellos estudiantes que puedan tener dificultades para integrar los conceptos geométricos en sus proyectos de diseño. Las intervenciones personalizadas, como tutorías o actividades de refuerzo, podrían ser útiles para asegurar que todos los estudiantes alcancen un nivel adecuado de comprensión y aplicación de los principios matemáticos en el diseño de interiores.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se recomienda la implementación continua de técnicas activas de aprendizaje en la enseñanza de la geometría y la proporción en la decoración de espacios. Sin embargo, también sería beneficioso realizar investigaciones adicionales para explorar cómo estos enfoques pueden ser adaptados a diferentes contextos educativos y disciplinas. Además, sería interesante investigar la eficacia de herramientas digitales emergentes, como la realidad aumentada o la inteligencia artificial, en la mejora de la comprensión geométrica en el diseño de interiores.

Asimismo, es fundamental seguir evaluando la posibilidad de personalizar los enfoques pedagógicos para adaptarlos a las necesidades individuales de los estudiantes, ya que esto podría aumentar aún más la efectividad de la enseñanza.

Este estudio aporta evidencia de que el uso de técnicas activas de aprendizaje puede mejorar significativamente la formación de los estudiantes en el campo del diseño de interiores, especialmente en lo que respecta a la comprensión y aplicación de conceptos geométricos y proporcionales. Los resultados demuestran que estas técnicas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también enriquecen la experiencia de aprendizaje y preparan a los estudiantes de manera más eficaz para enfrentar los retos profesionales en el campo del diseño.

En conclusión, la implementación de metodologías activas, el uso de herramientas digitales y el fomento del aprendizaje basado en la experiencia y la colaboración se presentan como estrategias altamente efectivas para la enseñanza de la geometría y la proporción en la decoración de espacios, contribuyendo al desarrollo de diseñadores de interiores con una formación sólida y aplicada en estos aspectos fundamentales del diseño.

6. REFERENCIAS

- Agramonte Rosell, R. d., & Villacis Macias, C. D. (2024). Estrategias didácticas basadas en metodologías activas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Revisión de experiencias y propuestas en la facultad de Educación de la Universidad Estatal de Milagro. *Ciencia Y Educación*(2024: Edición Especial), 184-200. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13743435>
- Cabezas Gelabert, L. (2002). Le Corbusier. Estrategia y proceso. El cuaderno de notas como viaje iniciático. En J. J. Gómez Molina, *Estrategias del Dibujo en el arte contemporáneo* (págs. 97-136). Ediciones Cátedra.
- Carcelén González, R. (2019). Metodologías de Aprendizaje Activo en Proyectos Arquitectónicos y su incidencia en la motivación del alumnado universitario. *Innovación educativa*, 29, 95-108. <https://doi.org/10.15304/ie.29.5918>
- Ching, F. D. (2002). *Arquitectura. Forma, espacio y orden*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Engin Vardar, A., İlknur Kara, F., Karaman Öztaş, S., & Türkmenoğlu Berkan, S. (2020). The Role of Spatial Ability on Architecture Education. *Design an Technnology Education: an International journal*, 25(3), 103-126.
- Fernández Álvarez, Á. J. (2006). El papel de la geometría como herramienta de diseño arquitectónico. *EGE. Revista de expresión gráfica en la edificación*(4), 51-61. <https://doi.org/10.4995/ege.2006.12555>
- Gangwar, G. (2017). Principles and Applications of Geometric Proportions in Architectural Design. *Journal of Civil Engineering and Environmental Technology*, 4(3), 171-176.
- García Martín, J., & Pérez Martínez, J. E. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades. *Tecnología, Ciencia y Educación: revista de carácter científico multidisciplinar*(10), 37-63. <https://doi.org/10.51302/tce.2018.194>
- Katona, V. (2018). Symmetries and proportions in architecture. *Symmetry: Culture and Science*, 29(3), 325-327. https://doi.org/10.26830/symmetry_2018_3_325

- Kee, T., King, R. B., & Zhang, H. (2024). An empirical study on immersive technology in synchronous hybrid learning in design education. *International Journal of Technology and Design Education*, 34, 1243-1273. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09855-5>
- Klančar, A., & Žakelj, A. (2022). The Role of Visual Representations in Geometry Learning. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1393-1411. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1393>
- Le Corbusier. (1998). *Hacia una arquitectura*. (J. Martínez Alinari, Trad.) Barcelona: Ediciones Apóstrofe, S. L.
- Le Corbusier. (2003). Suite de Dessins. En J. J. Gómez Molina, *Las lecciones del Dibujo* (págs. 609-610). Ediciones Cátedra.
- López-Alegría, F., & Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente a paradigma tradicional. Una revisión sistemática. *FEM*, 26, 5-12. <https://doi.org/10.33588/>
- Mohamed Ali Zeina, A. A. (2022). The Golden ratio and its impact on Architectural design. *International Design Journal*, 12(2), 77-90.
- Muñoz Guinea, E. (2022). Geometría y arte. Jugando con círculos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática En La Infancia*, 11(1), 39-65. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2022.39-65>
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Reeves, T. C., & Reilly, C. (2024). Refining active learning design principles through design-based research. *Active Learning in Higher Education*, 25(1), 81-100. <https://doi.org/10.1177/14697874221096140>
- Sánchez, I., Concha, M., & Rojas, A. (2022). Hackathon social como metodología activo-participativa para el aprendizaje colaborativo e innovador en la formación universitaria. *Información tecnológica*, 33(4), 161-170. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642022000400161>
- She, L. (2021). Application Strategies of Digital Technology in the Teaching of Interior Design. *Journal of Contemporary Educational Research*, 5(10), 53-56. <https://doi.org/10.26689/jcer.v5i10.2602>
- Skulmowski, A. (2024). Learning by Doing or Doing Without Learning? The Potentials and Challenges of Activity-Based Learning. *Educational Psychology Review*, 36(28), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09869-y>
- Vitruvio Polión, M. (1787). *Los diez libros de achitectura*. (J. Ortíz y Sanz, Trad.) Madrid: Imprenta Real.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

BLOQUE II.

ARTE

ORIGAMI Y WALL ART EN EL AULA: UNA PROPUESTA DE TALLER DE ARTE EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

SILVIA YOLIZTLI VILLANUEVA MARAÑÓN
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL ORIGAMI, UN RECURSO EDUCATIVO EN ALZA

Cada vez es más frecuente encontrar propuestas didácticas en enseñanzas medias y bachillerato que combinen arte y ciencia o que empleen actividades plásticas para la comprensión de conceptos abstractos o elementos tridimensionales. El conocimiento científico y artístico (y también la práctica docente) presentan contenidos, métodos y objetivos diferenciados, aunque en algunas investigaciones es posible combinar de forma sinérgica ambos tipos de actividades se argumenta en Corbí et al. (2016) en su propuesta de taller interdisciplinario de geología, escultura y arte. Esta interdisciplinariedad entre las ciencias y el arte fomenta el desarrollo de nuevas líneas de investigación y también, tal como se muestra en este trabajo, el planteamiento de propuestas didácticas que utilicen actividades manuales o plásticas para la comprensión o visualización de elementos tridimensionales. A este respecto, el arte del Origami o escultura en papel (también denominada papiroflexia) supone una excelente herramienta didáctica para fomentar en el aula la capacidad de concentración y atención, así como potenciar las actividades manuales y desarrollar proyectos artísticos, en un mundo donde lo virtual y digital cada vez está más presente en nuestra sociedad. En este capítulo de libro se describe una experiencia didáctica que emplea esculturas en papel de tipo Origami modular que permiten la comprensión de elementos geométricos, recurso didáctico esencial en la asignatura

optativa “Volúmenes” del bachillerato artístico. Además, se introduce como novedad en este tipo de talleres una actividad artística vinculada al “Wall Art” o Arte Mural con Origami, una forma de expresión del arte contemporáneo.

1.2. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS CON ORIGAMI: UNA PEQUEÑA REVISIÓN

Actualmente existen numerosos artículos especializados, incluso trabajos fin de grado o máster que utilizan el Origami como recurso didáctico. El enfoque metodológico es amplio e incluye tanto el ámbito general de la educación en distintos niveles educativos (por ejemplo, Montoya, 2012; Pillay, 1998; Santiago & Fernández, M. 2020) como en áreas específicas, principalmente las matemáticas (Chen et al., 2006; Boakes, 2009), aunque también existen propuestas que abordan temas más concretos relacionados, por ejemplo, con las ciencias de la Tierra (Lowry et al., 2022). Una revisión del estado de la cuestión pone de manifiesto que la utilización del Origami como recurso didáctico está experimentando un crecimiento importante en los últimos años. La creciente presencia de lo digital en la sociedad actual parece que está también favoreciendo, como contrapunto, el planteamiento de propuestas didácticas fundamentadas en aspectos manipulativos y creativos. Una revisión exhaustiva de la literatura de esta temática queda fuera del alcance de este trabajo, por lo que, en esta sección, se exponen exclusivamente una selección de documentos (casos de estudio) que han representado un buen punto de partida para construir las ideas fundamentales del taller que aquí se presenta.

Dentro de la literatura que argumenta la utilización del Origami como recurso docente cabe mencionar la revisión realizada por Romero Mejía (2020), quien presenta esta técnica como una estrategia clave para maximizar la participación de los estudiantes. Según este autor el Origami es una excelente herramienta didáctica integral ya que facilita un acercamiento a las temáticas desde diferentes disciplinas articulando los conocimientos previos con nuevos conceptos. Además, se utiliza la manipulación para realizar transformaciones físicas de objetos y figuras tridimensionales que forman parte del conocimiento matemático. También, tal como argumenta este autor, esta técnica permite fomentar tanto

el trabajo individual pero también el colectivo, aspecto esencial en la formación del alumnado.

Interesantes también son las reflexiones de Mayo Rivera (2018), quien considera el Origami como “una disciplina universal fuente de inspiración y creatividad con diversas aplicaciones”. Esta autora desarrolla una unidad didáctica para primero de la ESO donde se motiva al alumnado a qué se exprese gráficamente a través del Origami, perdiendo el miedo a dibujar y desarrollando así, el pensamiento visual. Ofrece también una buena síntesis de las aplicaciones de Origami en diversos campos científicos, así como su empleo en el ámbito terapéutico y en la enseñanza.

Otros autores, como Nogueira Valente y Yukari Ota (2015) ponen de manifiesto la importancia de las habilidades de visualización espacial en diversos campos del conocimiento de las artes, las ciencias y las técnicas. El artículo muestra al Origami como una técnica económica, lúdica y artesanal para potenciar el aprendizaje de la geometría y visualización espacial, aptitud muy importante en la vida profesional y vida cotidiana. Según estos autores la posibilidad de construir objetos tridimensionales permite desarrollar la creatividad, el razonamiento, la concentración, la memorización, la visualización espacial, la paciencia y la coordinación motriz.

Existen también varias propuestas de innovación docente centradas en primaria como, por ejemplo, Barasona Villarejo y Gutiérrez Rubio (2015), quienes muestran una experiencia didáctica con Origami modular que fomenta la adquisición de competencias relacionadas con la geometría y visión espacial. El planteamiento didáctico está basado en el módulo de Sonobé, una de las dobleces de papel más sencillas y populares. Estos autores ponen de manifiesto la correlación que existe entre los conocimientos de matemáticas recibidos y la percepción espacial del alumnado.

En educación secundaria existen numerosas propuestas que plantean actividades didácticas con Origami Modular, como desarrollan, a modo de ejemplo, Artamendi Aguirregomezcora y García Valldecabres (2017). El taller que proponen fomenta el aprendizaje significativo de conceptos geométricos abstractos, esenciales en esa etapa educativa.

Estos autores exponen que este tipo de actividades didácticas permiten no solo trabajar las habilidades manipulativas desarrollando la psicomotricidad fina, si no también fomentar el trabajo colaborativo ya que el alumnado se ayuda y dialoga durante la construcción de las figuras geométricas, aspecto que fomenta el compañerismo.

Conviene mencionar también en esta pequeña revisión a artistas contemporáneos que basan sus obras en Origami y que también son mencionados y utilizados como recurso docente durante las clases expositivas del taller que aquí se presenta. Destacan dentro del panorama actual contemporáneo la artista japonesa Tomoko Fuse (MacArthur, 2017), quien propone que el Origami no es solo crear sino descubrir por medio del doblez de papel; el artista japonés Kasahara, creador fundamentalmente de máscaras con Origami (Kasahara, 2004); el estadounidense Robert J. Lang, físico, que expone modelos complejos de diferentes animales excepcionalmente logrados (Lang, 2007); el suizo Sipho Mabona, siendo una de sus obras más representativas el “White Elephant”, escultura realizada con una única hoja de papel gigante que representa un elefante blanco.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal describir una experiencia docente cuyo recurso esencial es la construcción de figuras tridimensionales con Origami modular y su aplicación como propuesta artística “Wall Art” o Arte Mural. El taller propuesto permite que el alumnado se exprese a través de este tipo de escultura en papel fomentando su aprendizaje por una doble vía. Por una parte, desarrollar la imaginación visual como fuente de inspiración y creatividad en aplicaciones artísticas. Por otra, desarrollar la capacidad de visualización espacial (aptitud espacial), entendida ésta como la capacidad de manipular, rotar, girar y voltear objetos que permite orientarse en el espacio, muy necesaria en la vida cotidiana y profesional. Este objetivo principal puede englobarse en una serie de objetivos parciales que son los siguientes: a) Conocer las posibilidades de un material accesible como es el papel para realizar figuras tridimensionales mediante la técnica del

Origami modular; b) Comprender dos tipos de módulos base de Origami modular; el primero, aplicarlo en formas poliédricas como el cubo y el dodecaedro; y el segundo, aplicarlo al octaedro; c) Aprender la configuración del módulo Sonobé y conocer sus aplicaciones en creaciones artísticas y también de la vida cotidiana, como son el diseño de moda, la decoración, la arquitectura y la instalación artística; y d) Aplicar y experimentar con el módulo Sonobé en una propuesta creativa grupal mediante el “Wall Art” o Arte Mural.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El punto de partida para el planteamiento de este taller de arte es la experiencia adquirida por la autora en la temática durante sus prácticas preprofesionales en el programa educativo de divulgación de la ciencia para diversos niveles educativos del museo de las ciencias, Universum de la Universidad Nacional Autónoma de México. Además, el taller se ha implementado como recurso didáctico en la asignatura optativa “Volumen” para Bachillerato impartida en el Instituto de Educación Secundaria (IES Haygon) ubicado en San Vicente del Raspeig (Alicante, Comunidad Valenciana), aspecto que ha permitido reflexionar sobre el potencial que ofrece el Origami para el alumnado de esta materia. La asignatura “Volumenes” pertenece al Bachillerato artístico que presenta dos modalidades: Bachillerato en artes plásticas: imagen y diseño y Bachillerato en música y artes escénicas. Concretamente, la actividad se realizó en primero de bachillerato artístico que contaba con 24 estudiantes. Dentro de las materias del primer curso de bachillerato artístico, la aplicación de Origami modular como recurso didáctico, puede interesar también a las materias de “Dibujo técnico aplicado a las artes plásticas”, “Diseño I”, así como a la asignatura de “Proyectos artísticos”. La materia de “Volumen” contiene conocimientos que profundizan en la producción de propuestas tridimensionales, abriendo un panorama de posibilidades para que, mediante el Origami modular, se puedan realizar propuestas educativas.

De acuerdo con la normativa de la Comunidad Valenciana, los aprendizajes esenciales de la asignatura Volumen (Educagob, Portal del Sistema Educativo Español s.f), se centran en cinco competencias específicas. Las dos primeras competencias están relacionadas con la apreciación de la diversidad cultural y artística del patrimonio y centradas en el lenguaje plástico y visual, así como en el análisis de obras artísticas tridimensionales. La tercera y cuarta competencias específicas son las más directamente relacionadas con el taller descrito en este capítulo de libro. Estas competencias buscan potenciar la producción artística tridimensional, desarrollando habilidades, pero también buscando la experimentación e innovación con los recursos plásticos tridimensionales y su relación con obras artísticas contemporáneas. Uno de los objetivos de la asignatura es potenciar la autoexpresión poniendo en práctica aspectos comunicativos y expresivos en las producciones de obras volumétricas, aspecto donde la práctica del Origami modular cobra especial significancia. La quinta y última competencia específica, se relaciona con los proyectos de la materia, abarcando metodologías, organización y planificación para presentarlos en el aula.

3.2. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS CLAVE

Para un mejor encuadre de esta propuesta didáctica se definen brevemente, basados en “Enciclopedia de Origami” (Robinson, 2005), los principales conceptos específicos que aparecen en este trabajo:

- **Base:** combinación de pliegues que sirven de punto de partida para crear un diseño.
- **Base preliminar:** base sencilla aplicada en el inicio de varios modelos de Origami, en este caso se aplica en el modelo del octaedro.
- **Modelo:** Objeto de Origami terminado (también denominado Diseño).
- **Módulo:** elemento individual de un diseño modular.

- **Origami:** Palabra de origen japonés ("ori", doblar o plegar y "kami", papel) para referirse a las técnicas empleadas para realizar figuras mediante el plegado del papel; papiroflexia.
- **Origami modular:** Origami en el que muchas hojas de papel se pliegan, casi siempre en unidades iguales, y que luego se encajan entre sí para formar diseños geométricos más grandes.
- **Plegar, doblar:** poner en contacto dos partes de una hoja de papel, generalmente aplastándolo.
- **“Wall Art” o Arte mural o en pared:** Forma de expresión artística contemporánea que se exhibe en las paredes de una habitación o en muros de espacios abiertos

3.3. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Para desarrollar el taller fundamentalmente se necesitan hojas cuadradas de 10 x 10 cm, de colores, con gramaje de 80 g/m² (Imagen 1). Con el propósito de potenciar el uso de materiales reciclados también se pueden utilizar folletos, carteles, revistas u hojas para reciclar. Como trabajo previo para cada sesión se organiza el material que requiere cada figura organizando paquetes de papel individuales para el alumnado (Imagen 1). Cada paquete consta de tres colores distintos, divididos equitativamente según sea el paquete de 6 o de 12 hojas. Específicamente para la figura del octaedro, se necesitan clips como apoyo para el ensamble de la pieza.

4. RESULTADOS: SECUENCIA DE ACTIVIDADES

El taller se organiza en cinco sesiones de trabajo con sus respectivas actividades. En primer lugar, para realizar las figuras tridimensionales, es necesario aprender y ejercitar los dobleces denominados “Módulos Base”. Por tanto, el planteamiento inicial se enfoca en mostrar y aprender los tipos de módulos necesarios para armar las figuras geométricas. El módulo de Sonobé permite la construcción de un cubo y un dodecaedro, mientras que con el Módulo Preliminar se construye un octaedro giroscópico, tomando como referencia las indicaciones de Royo

Prieto (2008). Posteriormente, se realiza un planteamiento grupal para aplicar de forma creativa el Módulo de Sonobé mediante la propuesta de “Wall Art”. Finalmente, se explican y exponen en clase los resultados obtenidos por el alumnado. A continuación, se detallan las actividades, metodologías y recursos didácticos en cada una de las sesiones de trabajo del taller propuesto.

IMAGEN 1. *Materiales y figuras geométricas de Origami empleados en el taller junto con parte de las figuras geométricas exhibidas (Aula de Plástica del IES Haygón, San Vicente del Raspeig, Alicante).*



4.1. SESIÓN PRIMERA

Esta primera sesión está dividida en cuatro actividades. En primer lugar, durante la Actividad 1 (presentación) y en formato lección magistral, se realiza una introducción donde se muestra brevemente la definición de Origami y su variante Origami modular, ejemplificándolo con figuras geométricas realizadas previamente y expuestas en el aula (Imagen 2). Las figuras se relacionan con los poliedros platónicos (poliedros regulares y convexos): el tetraedro, el cubo o hexaedro, el octaedro, el dodecaedro

y el icosaedro, por lo que en el aula se hace una especial mención al filósofo griego Platón, de ahí el nombre que reciben estas figuras geométricas. Este filósofo asociaba cada uno de los cuatro elementos de la naturaleza a un poliedro: el fuego al tetraedro; la tierra al cubo o hexaedro; el aire al octaedro; el agua al icosaedro; y un quinto elemento, denominado éter, al Universo. Esta actividad permite reflexionar en el aula sobre la importancia de los poliedros regulares en la antigüedad e introducir conocimiento transversal de otras asignaturas como Filosofía.

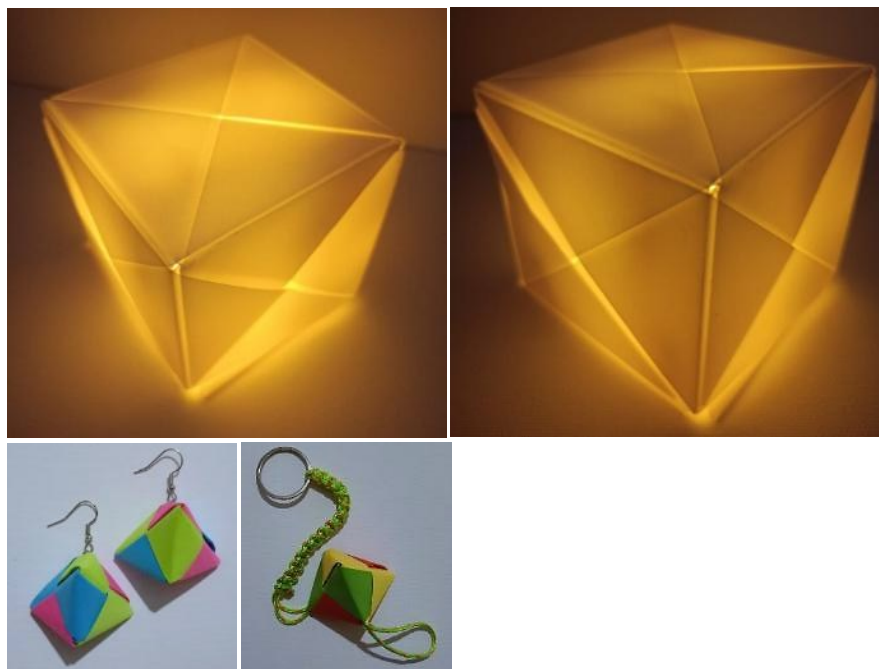
IMAGEN 2. Poliedros platónicos realizados con Origami modular. De izquierda a derecha, tetraedro, dodecaedro, cubo, octaedro, dodecaedro e icosaedro



Durante la segunda actividad (lección magistral/presentación, aplicación del Origami a la vida cotidiana), se muestra la aplicación del Origami al diseño de moda, diseño de interiores y decoración (lámparas) o incluso la creación de pendientes (para algunos ejemplos elaborados por la autora ver imagen 3). Se muestra una selección de autores contemporáneos y obras artísticas, fundamentalmente instalaciones para galerías e intervenciones arquitectónicas, realizadas con Origami. Entre los artistas mencionados, destacan el artista y modisto Pierre Louis Geldenhuys y las creaciones artísticas de Mademoiselle Maurice, Alexandra Priest y Jacqui Symons, Kody Kato y Nonnie Luu. Finalmente, se muestran ejemplos de Arte mural, (“Wall Art”, en inglés), forma de expresión artística que se utiliza para decorar paredes a través de pinturas, fotografías, murales y también esculturas hechas con Origami. Durante esta

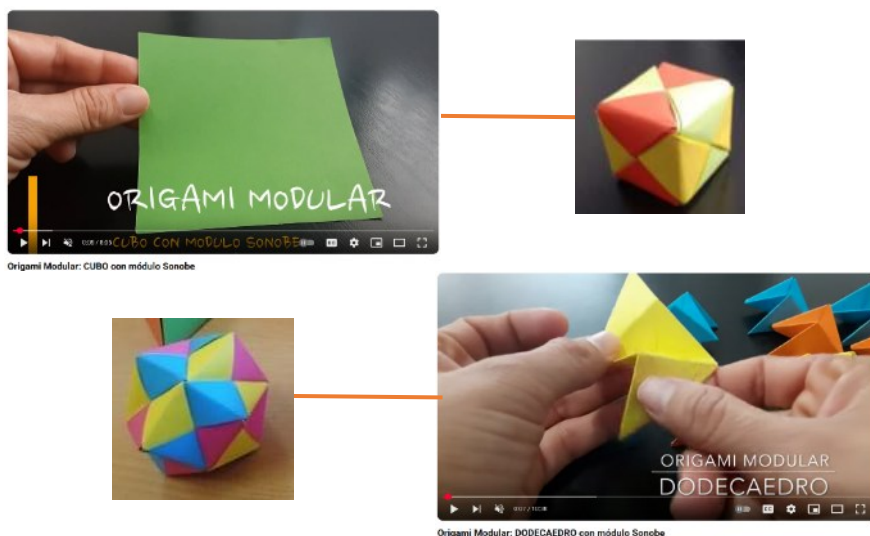
actividad se comparan el dodecaedro mostrado en el aula con imágenes de obras artísticas, preguntando al alumnado si encuentran alguna similitud entre ellas, siendo la única diferencia la cantidad de piezas (módulos) con las que están hechas. La actividad tercera de esta sesión (resolución de ejercicios) es la propuesta de ensamblaje de un cubo utilizando 6 piezas de 30 x 30 cm del Módulo de Sonobé. Para esta actividad se tiene como herramienta un videotutorial de elaboración propia donde se muestra todo el proceso de doblez y el ensamblaje esta figura (Imagen 4). La última actividad de esta sesión (tarea, aula invertida, aprendizaje a través del aula virtual) se plantea como trabajo en casa repartiendo al alumnado el material organizado por colores que sirven de guía. A través de doce módulos de Sonobé, el alumnado ha de realizar de forma individual un dodecaedro apoyándose también en un videotutorial realizado por la autora con todas las explicaciones para la construcción de esta figura tridimensional (Imagen 4).

IMAGEN 3. *Ejemplo de utilización del Origami para la creación de pendientes, llaveros y lámparas. Obras realizadas por la autora*



Fuente: elaboración propia

IMAGEN 4. Videotutoriales de elaboración propia para la construcción de figuras tridimensionales de Origami con módulos de Sonobé: Cubo (izquierda) y Dodecaedro (derecha), disponibles, respectivamente en: <http://bit.ly/4e2bb61> y <https://bit.ly/4jSFyNF>



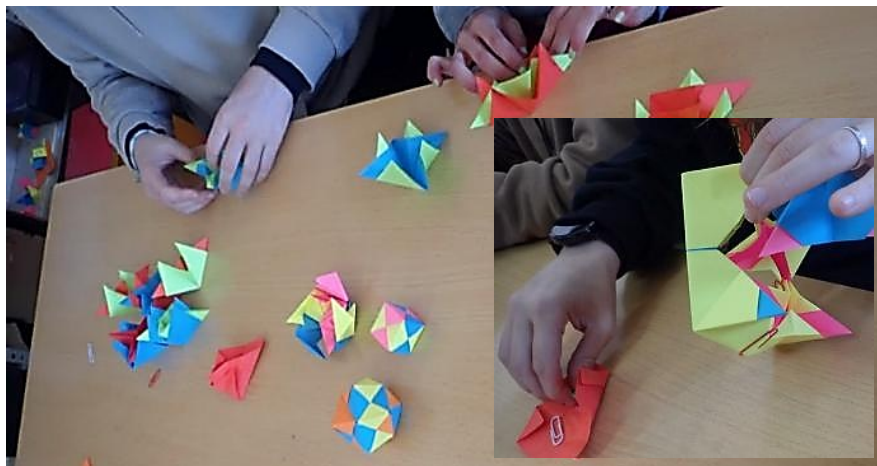
Fuente: elaboración propia

4.2. SESIÓN SEGUNDA

Esta sesión está dividida en tres actividades, estando la primera de ellas dedicada a resolver dudas sobre los resultados de la tarea de construcción del dodecaedro (Imagen 5).

La segunda actividad se centra en ensamblar el octaedro, tomando como referencia el diagrama propuesto por Bernabé (2025), en su página web especializada en la papiroflexia como recurso didáctico para las matemáticas y el arte. La figura del octaedro implica un mayor reto, por lo que se propone al alumnado que puedan ayudarse mutuamente en la última fase de construcción (Imagen 5).

IMAGEN 5. Construcción del octaedro. En la mesa se encuentran el cubo de la primera sesión, el dodecaedro de tarea y se muestra al alumnado realizando el paso 8 del octaedro, previo a iniciar el ensamblaje. En la imagen de la derecha se observa un detalle del ensamblaje con ayuda de clips



De forma complementaria, y tras la realización del primer octaedro, se realiza también un octaedro con módulo giroscópico (Imagen 6), cuyo ensamblaje está basado en Royo Prieto (2008). En la siguiente actividad, realizada en formato aula invertida y aula virtual, se anticipa al alumnado que la próxima sesión se realizará una propuesta artística por equipos de “Wall Art”. Para ello, el alumnado como tarea para hacer en casa planteará un proyecto artístico eligiendo el tipo de papel, la escala y el tamaño de los cuadrados necesarios, requiriendo también un soporte firme que puede ser un cartón o tabla. Para el planteamiento de esta actividad se propone al alumnado una selección de sitios en internet donde observar las diferentes creaciones de artistas contemporáneos que trabajan con módulos de Sonobé de Origami, principalmente las artistas Coco Sato y Maurice Mademoiselle.

IMAGEN 6. Octaedro con modulo giroscópico (basado en Royo Prieto, 2008). En las imágenes se muestra la figura finalizada, una de las aportaciones interactivas de mayor atracción para el alumnado. Al sujetar la pieza por los extremos y soplar sobre una de las superficies superior o inferior, la pieza empieza a girar



4.1.SESIÓN TERCERA

Durante la primera actividad y, a modo de introducción, se muestran ejemplos de diversos diseños aplicados al “Wall Art” basados en el Módulo de Sonobé. A continuación, en la actividad 2 se realiza el planteamiento del trabajo grupal, realizando equipos de 5 integrantes repartiéndolos equitativamente en cuanto al ritmo y nivel que tiene cada estudiante en su desarrollo de Origami dentro del aula. Cada equipo ha de decidir el diseño, colores y el formato que tendrá la hoja con la que trabajarán y cada integrante deberá realizar al menos 12 Módulos de Sonobé. Por tanto, los trabajos presentados deben contar mínimo con 60 piezas pegadas a un soporte rígido, por ejemplo, lienzo, cartón, madera o similares. Durante la última actividad de esta sesión se muestra al alumnado las posibilidades de diseño de algunas obras sencillas realizadas por la autora (Imágenes 7 y 8). Finalmente, a través de aprendizaje cooperativo se realiza la actividad de “Wall Art” en aula.

El alumnado en su tarea en casa deberá elegir el tipo y tamaño de papel, así como seleccionar el tamaño adecuado para el soporte rígido directamente relacionado con el diseño de la obra artística.

4.2.SESIÓN CUARTA

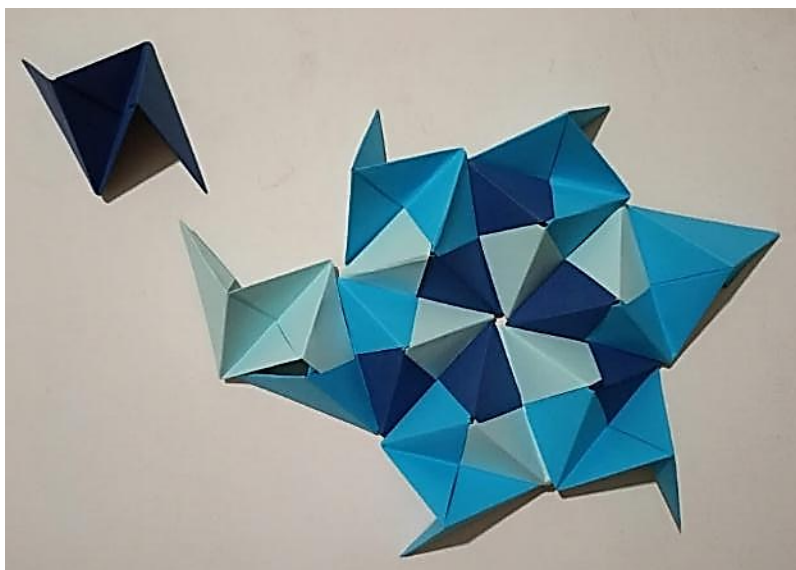
Durante esta última sesión se lleva a cabo una dinámica en la que cada grupo tiene que explicar el diseño de su propuesta artística de “Wall Art”, compartiendo los problemas que han surgido y realizando un registro fotográfico de cada una de las obras, que incluso se pueden incorporar a la página web del centro como resultado de la asignatura. Incluso, si el centro docente lo considera apropiado, se pueden exponer tanto las figuras geométricas (cubo, octaedro y dodecaedro), como los trabajos finales de “Wall Art” elaborados con Origami modular.

IMAGEN 7. Primer ejemplo de “Wall Art” con Origami realizado con 22 Módulos de Sonobé con combinación multicolor (30 cm de longitud)



Fuente: elaboración propia

IMAGEN 8. Segundo ejemplo de “Wall Art” con Origami realizado con 20 módulos de Sonobé y con combinación de tres tonos de azul (20 cm de diámetro)



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo muestra una experiencia docente que emplea el Origami modular y “Wall Art” como herramienta didáctica en la asignatura Volúmenes del bachillerato artístico. De esta propuesta didáctica, implementada en el IES Haygón de San Vicente del Raspeig (Alicante), se pueden extraer una serie de conclusiones generales sobre la utilización didáctica de esta técnica, así como otras conclusiones más específicas relacionadas con la dinámica particular del propio taller.

Un elemento clave de esta actividad es que, al tratarse de una actividad manipulativa y práctica, el alumnado se encuentra altamente motivado al realizar el taller, incluso proponiendo elaborar figuras más complejas que las planteadas inicialmente. Relevante en la dinámica del taller ha sido mostrar al alumnado las numerosas aplicaciones que tenía esta técnica de arte en papel en la vida cotidiana o como expresión del Arte Contemporáneo. Este aspecto incentivaba al alumnado a comentar y proponer nuevas figuras geométricas que incluso podrían formar parte

tanto de su habitación particular, como de elementos decorativos en alguna festividad del instituto como la Navidad o incluso parte de la decoración de la propia biblioteca del centro. El taller, por tanto, fomenta la inspiración y creatividad artística, aspectos básicos que formaban parte de los principales objetivos del taller y que conforman parte de las competencias específicas de la asignatura de Volumen.

Este taller de arte puede ser aplicado también (con algunas modificaciones) en otras asignaturas del itinerario del bachillerato artístico “Artes plásticas, imagen y diseño” como “Dibujo técnico aplicado a las artes plásticas” donde las figuras geométricas de Origami pueden servir como modelos de referencia para aprender a dibujar las diferentes vistas (planta, alzado, perfil y axonométrico) de un poliedro (para un ejemplo de esta aplicación docente se remite a Antúnez et al., 2017). El taller también puede ser de interés en la asignatura “Proyectos artísticos”, donde se podrían plantear proyectos que impliquen mayor inversión de tiempo y recursos por parte del alumnado y que podrían estar focalizados en creación de obras de “Wall Art” con Origami tomando como referencia obras contemporáneas.

Las posibilidades que ofrece el Origami en cuanto a variedad de diseños, tamaños, texturas, color y gramaje de papel, hacen que esta técnica también sea una excelente herramienta docente en materias vinculadas al “Diseño”. Por ejemplo, en un taller planteado para esta asignatura se podrían realizar varias propuestas de figuras de Origami modular utilizando los colores primarios, secundarios o complementarios sobre tres piezas distintas pero que tengan la misma figura. A modo de ejemplo, si se selecciona un octaedro giroscópico, habrá uno que se realice solo con colores primarios, un segundo octaedro solo con colores secundarios y finalmente, un tercero con colores complementarios.

Este tipo de talleres manuales de arte se podrían implementar también en ciclos formativos o grados de Diseño o Decoración de Interiores o incluso Diseño de Moda, donde podrían plantearse proyectos de interiorismo o indumentaria basada en Origami. De esta temática existen en la actualidad varias publicaciones que podrían servir de referencia para los futuros trabajos del alumnado, como por ejemplo Andreozzi et al. (2016), Choi (2016) o Burns y Vuruskan (2019).

Las características de esta acción educativa permiten que pueda ser adaptada a las necesidades del alumnado o adaptadas a otros niveles educativos. El Origami cuenta con diferentes niveles de dificultad, de modo que también es posible proponer actividades de refuerzo y ampliación según las necesidades del alumnado proponiendo figuras más complejas o piezas más sencillas. Incluso una variante del taller podría ser aplicado con éxito en educación primaria como complemento docente en la asignatura de artes plásticas, como ponen de manifiesto también otros trabajos equivalentes centrados en este nivel educativo o incluso aplicados en etapa preescolar (por ejemplo, Fiol et al., 2011; Villarejo et al., 2015; Natalija et al., 2019; Cuadrillero Hernández, 2021).

De entre todas las actividades planteadas en este trabajo, es destacar, por su novedad dentro del panorama de aplicaciones didácticas del Origami, la propuesta de proyecto artístico de “Wall Art” o Arte Mural. La posibilidad de que el alumnado (de forma individual o en grupo) cree su propia obra artística con Origami, y que ésta pueda ser exhibida en el centro docente, abre la perspectiva a que esta técnica pueda ser utilizada como proyecto que integre el conocimiento de varias materias o incluso como trabajo fin de curso en enseñanzas artísticas.

Tras la aplicación de esta práctica docente surgen algunas inquietudes e ideas que pueden plantearse como propuestas de mejora o ampliación en futuros talleres de arte. Un incremento de las horas dedicadas a la actividad permitiría desarrollar figuras de Origami modular más complejas como un cuboctaedro, un icosaedro, un dodecaedro estelado o estrella polar (estrella de 20 puntas) que podrían incluirse en los proyectos artísticos del alumnado desarrollados durante su formación académica (consultar Cardil, 2025 para una selección de las distintas posibilidades de construcción de figuras tridimensionales con Origami).

La propuesta educativa podría incluso aplicarse en otras áreas del bachillerato artístico como se ha mencionado previamente, pero también en materias científicas dentro de la modalidad de bachillerato científico. Entre las diversas posibilidades de aplicación del Origami en asignaturas científicas destacan la Biología y Química, para la representación de estructuras moleculares (por ejemplo, Yang et al., 2023) o la Geología o ciencias de la Tierra, en particular la Mineralogía. En esta última

disciplina, que siempre es tratada de forma introductoria en los textos docentes de las materias de “Ciencias de la Tierra” y “Biología y Geología”, se describen las distintas formas cristalinas (sistemas cristalinos) que tienen los minerales. Estos hábitos cristalinos están determinados por la estructura interna tridimensional que conforman los átomos de un cristal. A modo de ejemplo, la pirita cristaliza en un sistema cúbico, siendo los cubos y los octaedros las formas más habituales. El granate, con habito cristalino cúbico tiende a cristalizar en forma de dodecaedro (12 caras) o trapezoedro (24 caras). El cuarzo forma prismas hexagonales, que terminan frecuentemente en romboedros equivalentes a una bipirámide hexagonal. Estas formas geométricas, representadas muchas de ellas por los Sólidos Platónicos (poliedros regulares convexos) pueden visualizarse más fácilmente a través de figuras tridimensionales construidas con Origami modular, como los ensamblados en este taller. De hecho, en el marco del proyecto de enseñanza de las ciencias a través del arte coordinado por la autora, se han propuesto actividades docentes de mineralogía a través del Origami en la asignatura “Complementos para la formación disciplinar en Biología y Geología” del Máster Universitario en Profesorado de educación secundaria de la Universidad de Alicante (Villanueva Marañón & Corbí, 2025).

La experiencia adquirida a través de esta propuesta didáctica, así como la impartición de talleres previos impartidos por la autora, abre la posibilidad de expandir esta propuesta didáctica en un futuro a otros niveles educativos o incluso en actividades de divulgación científica para público de todas las edades.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradezco al profesor Francisco García Jara, del departamento de Expresión Gráfica, Composición y Proyectos de la Universidad de Alicante, su apoyo y motivación durante el desarrollo de este trabajo. Agradezco también a la dirección y docentes del Instituto Público de Enseñanza Secundaria Haygón de San Vicente del Raspeig (Alicante), por haberme dado la posibilidad de implementar este taller en sus aulas.

Un agradecimiento especial al alumnado, por su gran motivación durante la realización de esta actividad.

7. REFERENCIAS

- Andreozzi, S., Bessone, G. I., Poala, M. B., Bovo, M., Amador, S. F. D. A., Giargia, E., & Mariani, S. (2016). Self-adaptive multi-purpose modular origami structure. *Procedia engineering*, 161, 1423-1427. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2016.08.604>
- Antúnez, G., Villagra, M., & Antúnez, G. (2017). Origami: una técnica lúdica y accesible para la enseñanza de poliedros. Libro de Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Universidad de Los Andes.
- Artamendi Aguirregomezcorra, B., & García Valdecabres, M. (2017). Origami Modular y el aprendizaje de Geometría en Educación. *Libro de Actas VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática*. Madrid.
- Barasona Villarejo, M. L., & Gutiérrez Rubio, D. (2015). Experiencia docente del uso del Origami para la mejora del análisis y visión espacial. *Aula De Encuentro*, 17(2).
- Bernabé, M. (10 de junio 2025). *La papiroflexia como recurso didáctico para las matemáticas y el arte*. <https://bermarez.com/papiro/index.html>
- Boakes, N. J. (2009). Origami-mathematics lessons: Paper folding as a teaching tool. *Mathitudes*, 2(1), Article 3.
- Burns, A., & Vuruşkan, A. (2019). Using origami for creative design and pattern development in fashion education. *Tekstil ve Mühendis*, 26(113), 86-96.
- Cardil, R. (10 de junio de 2025). *Matemáticas Visuales*. <https://www.matematicasvisuales.com/>
- Chen, K. (2006). Math in motion: Origami math for students who are deaf and hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11(2), 262-266. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj019>
- Choi, K. H. (2016). Practice-led origami-inspired fashion design: out of the frame: flight by paper plane. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 9(3), 210-221. <https://doi.org/10.1080/17543266.2016.1158872>
- Corbí, H., Villanueva Marañón, S. Y., Cerdá i Ferré, J., Tous, J., Martínez Martínez, J., & Molina Alarcón, M. (2016). Explorando los sonidos de las piedras: taller interdisciplinario de exploración geosónica con Litófonos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 24(2), 153-162.
- Cuadrillero Hernández, D. (2021). *Geometría, origami y creatividad en el aula de primaria*. Trabajo fin de Grado. Universidad de Valladolid.

- Educagob, Portal del Sistema Educativo Español (s.f). *Desarrollo y organización de las materias de Educación Secundaria Obligatoria. Asignatura Volumen*.
<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/volumen/desarrollo.html>
- Fiol, M. L., Dasquens, N., & Prat, M. (2011). Student teachers introduce origami in kindergarten and primary schools: Froebel revisited. *Origami*, 5, 151-165.
- Kasahara, K. (2004). *The art and wonder of origami*. Quarry Books.
- Lang, R. J. (2007). The science of origami. *Physics world*, 20(2), 30.
- Lowry, C. S., Dunkle, K. M., Kairies-Beatty, C. L., Arslan, S., Stahl, M., Bogie, N., & Cuthbert, M. O. (2022). Groundwater origami: Folding paper models to visualize groundwater flow. *Frontiers in Environmental Science*, 10, 876853. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2022.876853>
- McArthur, M. (2017). *New expressions in origami art: masterworks from 25 leading paper artists*. Tuttle Publishing.
- Mayo Rivera, R. (2018). El Origami aplicado a la educación. Unidad didáctica del bloque de expresión y comunicación técnica de 1º de ESO. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid.
- Montoya, A. (2012). Origami como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades visomotoras en educación básica. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Natalija, B., Lavicza, Z., Fenyvesi, K., & Milinković, D. (2019). Developing primary school students' formal geometric definitions knowledge by connecting origami and technology. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(2), em0569.
<https://doi.org/10.29333/iejme/6266>
- Pillay, H. (1998). Cognitive processes and strategies employed by children in the learning of origami. *Early Child Development and Care*, 147(1), 105–115.
- Robinson, N. (2005). Enciclopedia de origami: guía completa y profusamente ilustrada de la papiroflexia. Acanto.
- Romero Mejía, M. J. (2020). *El origami en la educación básica y media: una revisión sistemática*. Trabajo Fin de Grado. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Royo Prieto, J. I. (2008). Poliedros y teoremas de papel. *Descubrir las matemáticas hoy: Sociedad, Ciencia, Tecnología y Matemáticas 2006*, 201-216. Universidad del País Vasco.

- Santiago, M., & Fernández, M. (2020). El origami como recurso didáctico en educación infantil y primaria: creatividad, atención y motricidad fina. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 95–110.
- Nogueira Valente, V., & Yukari Ota, C. (2015). The art of origami, kirigami and origamic architecture helping improve the spatial abilities. *VIII World Congress on Communication and Arts*, 279-283. Salvador, Brasil.
- Villanueva Marañón, S. V., & Corbí, H. (2025). Propuesta de un taller de rocas a través del Arte para el alumnado del Máster en Profesorado de Educación Secundaria (itinerario de Biología y Geología). *Libro de actas de las XXIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria- Universidad de Alicante*. 657-659.
- Villarejo, M. L. B., & Rubio, D. G. (2015). Experiencia docente del uso del Origami para la mejora del análisis y visión espacial. *Aula de Encuentro*, 17(2).
- Yang, M., Bakker, D., Raghu, D., & Li, I. T. (2023). A single strand: A simplified approach to DNA origami. *Frontiers in Chemistry*, 11, 1126177. <https://doi.org/10.3389/fchem.2023.1126177>

BLOQUE III.

MODA

PATRIMONIO INVISIBLE, PEDAGOGÍA TANGIBLE. EL PERFUME COMO OBRA DE ARTE, HERRAMIENTA DE DISEÑO Y PUENTE HACIA LA ALFABETIZACIÓN SENSORIAL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

FERMÍN CASTILLO ARCAS¹³³
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El perfume, tal y como afirma el perfumista Jean-Claude Ellena (2011, p. 104), es un arte destinado a evaporarse. Precisamente en esa fugacidad radica parte de su encanto, pero también su silencio académico. Desde su aparición como disciplina, la Historia del Arte se ha fijado en aquello que se ve o se oye; sin embargo, lo que se huele quedó relegado a un segundo plano de la cultura sensorial (Classen, Howes y Synnott, 1994; Kukso, 2021). No obstante, parece que esta situación comienza a cambiar. De hecho, en 2018 la UNESCO incluyó el *savoir-faire* perfumístico de Grasse en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, recordando de este modo que las moléculas olfativas revelan historias sobre una determinada región, sobre el comercio y sobre la memoria de un territorio (UNESCO, 2018). Si asumimos este reconocimiento a sus implicaciones más profundas, el perfume ha de abordarse en la universidad como se estudia la pintura, la escultura o la arquitectura: un arte que merece análisis crítico, catalogación, conservación y docencia propia.

¹³³ El presente trabajo ha sido realizado en el marco de un contrato predoctoral FPU (22/04476), concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y desarrollado en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza. Asimismo, se enmarca en las actividades del Grupo de Investigación de Referencia H34_23R: *Polymathia* (Gobierno de Aragón).

Al mismo tiempo, podemos afirmar que la industria del lujo vive un «boom aromático», los cifras son reveladoras al respecto. Las consultoras de mercado consideran que la venta de fragancias en 2024 generó unos beneficios de más de 52.500 millones de dólares y se prevé que supere los 100.000 millones antes de 2037 (Research Nester, 2025). El éxito comercial de la perfumería constituye un salvavidas de grandes grupos en la industria del lujo como LVMH, cuya división *Perfumes & Cosmetics* facturó 6.100 millones de dólares en los primeros nueve meses de 2024 (LVMH, 2024). Nuestro país, España, no se queda atrás y participa activamente en la industria del perfume. Según la Asociación Nacional de Perfumería y Cosmética (Stanpa), la exportación española en este sector creció un 24% durante el primer semestre de 2024, hasta 4.282 millones de euros, consolidando a España como segundo exportador mundial de fragancias, por detrás de Francia (Stanpa, 2024). La prensa económica se hacía eco de este impacto el pasado 2024, así el periódico *Expansión* presentaba titulares como «España, gran potencia en la producción de cosméticos», subrayando que en nuestro país operan ya más de 300 empresas —entre ellas 180 fábricas— ligadas al sector, un éxito que se traduce en que vendamos al exterior más cosméticos y fragancias que calzado, vino o aceite de oliva (Medina, 2024). En este sentido, formar al alumnado universitario en materia perfumística —desde perspectivas técnicas, creativas, históricas, sociales o culturales— no solo enriquece su formación humanística, sino que puede mejorar su empleabilidad en sectores cada vez más dinámicos y competitivos.

Con el mercado creciendo así, nos sorprende que la universidad permanezca casi “anosmática”, todavía centrada en mirar y oír cuando la economía —y la cultura material— también reclaman integrar el acto olfativo como forma de conocimiento. La mayor parte de los planes de estudio en enseñanzas superiores humanísticas, artísticas o de diseño siguen centrados en los sentidos hegemónicos—vista y oído—sin apenas espacio para la cultura del olfato.

Parte de la respuesta a esta problemática podría hallarse en la falta de alfabetización olfativa. Estudios recientes como el de Li, Qian, Feng y Luo (2024) han puesto de manifiesto que la incorporación de estímulos olfativos —o de materias primas fragantes— sincronizadas con

materiales textuales mejora significativamente la retención memorística a largo plazo y favorece la construcción de esquemas mentales, todo ello sin incrementar la carga cognitiva del alumnado durante el proceso de aprendizaje. Por tanto, incluir aromas en el aula, no es un capricho, sino una forma de aprendizaje significativo que une emoción y conocimiento (Harrison, 2010, pp. 6-10).

Estos hallazgos confluyen con la idea de alfabetización olfativa, es decir, la habilidad de reconocer, verbalizar y atribuir significado cultural a los olores de nuestro entorno. Harris (2021) la sitúa en el centro de una *educación sensorial* que combina cuerpo, memoria y ciudadanía; Barwich (2020) amplía el marco al demostrar que nombrar un olor —igual que ocurre con el color— reorganiza la percepción y, por consiguiente, la forma en que aprendemos; y Kucirkova (2024) confirma empíricamente que trabajar el olfato con los niños desde muy temprano mejora la atención sostenida y la evocación de recuerdos, abriendo así una vía que ha sido poco explorada en la enseñanza superior. Sin embargo, pese al potencial transformador y pedagógico de los aromas y el perfume, la universidad carece de metodologías que integren el olor como recurso docente, de ahí la necesidad de diseñar prácticas pedagógicas que incorporen esta dimensión sensorial.

En definitiva, queda un vacío que llenar entre la cultura del perfume y los planes de estudio de las carreras de Humanidades, Artes y Diseño. El capítulo que aquí presentamos se sitúa en esa intersección necesaria entre arte, diseño y perfume. Partimos de una premisa básica: del mismo modo que un lienzo o una escultura permiten entender una época, una fragancia —entendida como objeto diseñado— puede funcionar como testimonio histórico y como catalizador creativo. Por tanto, nuestra investigación se plantea como una contribución doble:

- Revisión crítica del perfume como patrimonio artístico y objeto de estudio interdisciplinar. Enmarcamos la creación perfumística dentro de los estudios visuales, la cultura material y las humanidades ambientales, subrayando su dimensión narrativa y simbólica.

- Propuesta metodológica que muestra cómo llevar el perfume al aula universitaria mediante experiencias de innovación docente: aprendizaje basado en proyectos, laboratorios sensoriales y colaboración con la industria creativa.

La originalidad de este trabajo consiste en presentar dos experiencias de innovación docente que hemos llevado a cabo entre 2023 y 2025 en dos ámbitos diferentes de la educación superior en Aragón (España). En ambos casos el perfume actúa como hilo conductor, pero los objetivos y el público difieren, lo que permite contrastar enfoques y resultados:

1. Taller “*Diseñar con los sentidos: moda y perfume*” (Grado en Diseño de Moda, Centro Superior de Diseño ‘Hacer Creativo’ de Zaragoza): proyecto de aprendizaje basado en retos, en el que cada estudiante debía diseñar una colección cápsula compuesta por tres looks. La propuesta partía de fragancias contemporáneas como estímulo sensorial, reinterpretando a través de ellas la indumentaria de una época histórica escogida por cada alumno. De este modo se puso en práctica la capacidad de traducir estímulos olfativos en soluciones visuales, volumétricas y textiles.
2. Seminario interdisciplinar “*100 años de Shalimar: inspiración y diseño en torno al mítico perfume de Jacques Guerlain*” (Grado en Historia del Arte, Universidad de Zaragoza): una jornada académica en la que celebramos el centenario de la fragancia de Jacques Guerlain a través de ponencias teóricas y prácticas olfativas guiadas. A lo largo del seminario, analizamos no solo la composición de la fragancia, sino también el diseño del frasco, las campañas publicitarias, las fuentes de inspiración artística y su proyección cultural desde 1925, así como su estrecha relación con la historia de la moda [fig. 1].

En este capítulo recogemos los objetivos, la metodología y los resultados de ambas propuestas, así como algunas claves para futuros planes de estudio que integren una formación sensorial más completa y contribuyan a preservar el patrimonio olfativo. Nuestra intención es ofrecer pautas que puedan inspirar a otros equipos docentes a “perfumar” sus

asignaturas. Como recuerda Jean-Claude Ellena (2013, p.105), un perfume se crea para ser olido, pero también para hacernos pensar y sentir. Trasladar esa dimensión al aula y ponerla en práctica con el alumnado es, en el fondo, fusionar conocimiento y emoción.

FIGURA 1. Cartel del seminario interdisciplinar ‘100 años de Shalimar: inspiración y diseño en torno al mítico perfume de Jacques Guerlain’, celebrado el 26/03/2025 en la Universidad de Zaragoza

The poster features a large, ornate glass perfume bottle of Shalimar by Guerlain in the foreground. The bottle is filled with a golden liquid and has a blue cap with the Guerlain Paris logo. In the background, the Taj Mahal is silhouetted against a warm, orange sunset sky. The text on the poster is in a serif font, with '100 AÑOS DE SHALIMAR' in large, bold letters. Below it, the subtitle 'Inspiración y diseño en torno al mítico perfume de Jacques Guerlain' is written in a smaller, italicized font. At the bottom, the date and time of the seminar are listed: '26 MARZO 2025 | 15:30 – 20:30 | AULA MAGNA'. The location is 'FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS | UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA'. The bottom section of the poster is divided into two columns: 'COLABORA:' and 'ORGANIZA:'. The 'COLABORA:' column lists the 'Academia del perfume Fundación GUERLAIN PARIS' and 'eurofragance'. The 'ORGANIZA:' column lists the 'Departamento de Historia del Arte Universidad Zaragoza' and 'POLYMATHIA Grupo de Investigación de Referencia'.

100 AÑOS DE
SHALIMAR

*Inspiración y diseño en torno
al mítico perfume de
Jacques Guerlain*

26 MARZO 2025 | 15:30 – 20:30 | AULA MAGNA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS | UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

COLABORA: ORGANIZA:

Academia del perfume Fundación GUERLAIN PARIS eurofragance

Departamento de Historia del Arte Universidad Zaragoza POLYMATHIA Grupo de Investigación de Referencia

Fuente: cartel diseñador por Fermín Castillo Arcas (2025).

2. OBJETIVOS

A continuación, presentamos los objetivos que guiaron cada una de las dos experiencias que aquí analizamos.

2.1. EXPERIENCIA 1 · TALLER “*DISEÑAR CON LOS SENTIDOS: MODA Y PERFUME*” (GRADO EN DISEÑO DE MODA, CENTRO SUPERIOR DE DISEÑO ‘HACER CREATIVO’ DE ZARAGOZA):

- Despertar en el alumnado la sensibilidad olfativa y su capacidad para traducir acordes aromáticos en conceptos estéticos y propuestas de moda.
- Introducir vocabulario y fundamentos técnicos de la perfumería (familias, pirámide olfativa, materias primas) para que el estudiante los maneje con el mismo rigor que un diseñador maneja color, forma y tejido.
- Fomentar la alfabetización olfativa como vía de pensamiento crítico sobre sostenibilidad y patrimonio: reconocer el origen de cada esencia y valorar su impacto medioambiental y cultural.
- Potenciar la creatividad interdisciplinar mediante un proyecto final que fusiona indumentaria histórica y perfume icónico, desarrollando la competencia de diseño narrativo y la defensa pública del trabajo.

2.2. EXPERIENCIA 2 · “100 AÑOS DE SHALIMAR: INSPIRACIÓN Y DISEÑO EN TORNO AL MÍTICO PERFUME DE JACQUES GUERLAIN” (GRADO EN HISTORIA DEL ARTE, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA):

- Estudiar la fragancia *Shalimar* como obra de arte total—historia, diseño de frasco, universo visual—y mostrar al alumnado de Historia del Arte cómo analizar perfumes con la misma profundidad que analizan un cuadro o una escultura.
- Propiciar un aprendizaje multisensorial invitando a ver, oler y tocar las materias primas de la fórmula, con el fin de anclar los contenidos teóricos en una experiencia directa y memorable.

- Acercar la universidad a la industria perfumista (Guerlain, Eurofragance, Academia del Perfume) y presentar salidas profesionales ligadas a la curaduría olfativa, la comunicación cultural y la gestión de patrimonio sensorial.
- Impulsar el debate crítico sobre la construcción cultural del orientalismo y la evolución de los imaginarios publicitarios de la fragancia a lo largo de un siglo, integrando reflexión histórica, ética y de género.

3. METODOLOGÍA

3.1. EXPERIENCIA 1 · TALLER “*DISEÑAR CON LOS SENTIDOS: MODA Y PERFUME*” (GRADO EN DISEÑO DE MODA, CENTRO SUPERIOR DE DISEÑO HACER CREATIVO, ZARAGOZA)

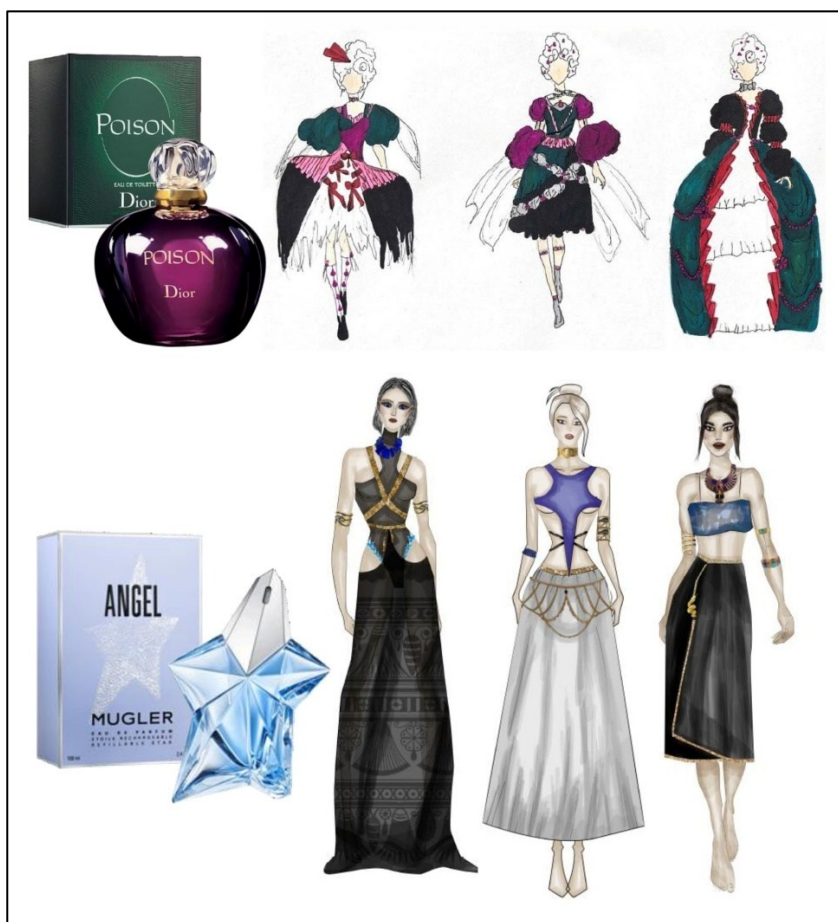
La experiencia se desarrolló en una única sesión teórico-práctica de cuatro horas, integrada en la asignatura *Historia del Tejido y la Indumentaria I* (2.º curso del Grado en Diseño de Moda). El taller se estructuró en una secuencia de trabajo en espiral, articulada en tres bucles sucesivos —conocer, oler, crear— que se repetían con complejidad creciente. Cada fase sumaba un nuevo estrato: primero, un acercamiento histórico al perfume y su relación con la moda; después, la experimentación olfativa con materias primas y perfumes; por último, su aplicación en forma de proyecto diseñando una colección cápsula. Se llevó a cabo durante los cursos 23/24 y 24/25.

Durante la sesión, el alumnado:

- a. Recibió un marco histórico y estético que permitía explorar la conexión entre perfume, arte y moda. Esta primera inmersión —tanto visual como conceptual— se anclaba en obras y objetos significativos: desde la pintura *El olfato* (Brueghel y Rubens) hasta los «guantes de ámbar» que podemos ver en los retratos la corte de los Austrias o los *pomanders* renacentistas (*pomas de olor*). Este recorrido iconográfico ayudó al alumnado a situar el olor dentro de la cultura material y a reflexionar sobre las jerarquías del olor en la historia del arte y la moda.

- b. Analizó distintas campañas publicitarias contemporáneas de perfumes con fuerte vinculación al mundo de la moda. Se trabajó especialmente el caso de *J'adore* de Dior, desde los anuncios protagonizados por Charlize Theron hasta los más recientes con Rihanna. A través del visionado y posterior análisis de estas campañas —ritmo visual, paleta cromática, lenguaje del lujo—, se propuso un análisis crítico de la narrativa de marca y su vínculo con el *storytelling* olfativo.
- c. Participó en un laboratorio olfativo con más de 30 aceites esenciales y 15 perfumes (de firmas comerciales y de nicho). A partir de esta experiencia, se introdujeron nociones clave de perfumería: tipos de concentración (*eau de cologne*, *eau de toilette*, *eau de parfum*, *extrait*), pirámide olfativa, familias y acordes, entre otros. La práctica se enfocó no solo en identificar notas, sino en explorar las emociones y los recuerdos que cada olor suscitaba.
- d. Finalmente, se les planteó un proyecto individual que debía desarrollarse a lo largo de los dos meses siguientes. La tarea consistía en investigar la indumentaria de una época histórica y seleccionar un perfume icónico, con el fin de diseñar tres looks que combinaran ambas fuentes de inspiración. Es decir, se trataba de reinterpretar la indumentaria de una época histórica en clave olfativa, atendiendo al perfume que habían escogido como caso de estudio (la fragancia, el frasco, la inspiración, sus materias primas, las campañas publicitarias, etc.). El trabajo incluía un informe escrito con referencias bibliográficas, los figurines diseñados para la colección cápsula (tres looks) y una presentación pública. Representaba el 30 % de la nota final y podía ser tutorizado bajo demanda [fig. 2].

FIGURA 2. Ejemplos de las colecciones diseñadas por dos alumnas inspirándose en una época histórica y en un perfume de su elección. Arriba: figurines diseñados por la alumna Ainhoa Oró inspirándose en el perfume 'Poison' de Dior y la indumentaria francesa del siglo XVIII (Barroco). Abajo: figurines diseñados por la alumna Vera Combalíé inspirándose en el perfume 'Angel' de Mugler y la indumentaria del Antiguo Egipto



Fuente: diseños de Ainhoa Oró y Vera Combalíé ('Hacer Creativo', 2023-2024)

3.2. EXPERIENCIA 2 · “100 AÑOS DE *SHALIMAR*: INSPIRACIÓN Y DISEÑO EN TORNO AL MÍTICO PERFUME DE JACQUES GUERLAIN” (GRADO EN HISTORIA DEL ARTE, UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

La jornada fue concebida como un congreso monográfico vespertino (15:30-20:30 h) el 26 de marzo de 2025 en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras. Contamos con 180 asistentes, completando el

aforo disponible (estudiantes del Grado de Historia del Arte en su mayor parte, junto con profesionales de la perfumería, la moda y público general atraído por tratarse de una actividad abierta a todo el mundo). El objetivo era reivindicar el perfume como manifestación artística en los estudios de Humanidades y convertir el perfume *Shalimar* de Guerlain (1925) en un caso de estudio total con motivo de su primer centenario: reconstruir su contexto histórico-artístico, analizar su pirámide olfativa, rastrear su impacto cultural y, finalmente, oler —y tocar— las materias primas que lo hacen único.

La sesión se articuló en dos bloques teóricos separados por dos experiencias sensoriales y concluyó con un debate. Cada intervención tenía una duración treinta minutos. Gracias a esta dinámica se pudo alternar información académica y experimentación práctica:

- Fermín Castillo Arcas abordó la figura del maestro perfumista Jacques Guerlain y la historia detrás de la creación de *Shalimar*.
- María R. Dávila profundizó en la historia de amor entre el emperador mogol Shah Jahan y Mumtaz Mahal, matriz narrativa del perfume, su inspiración.
- Esther Lupón González analizó la relación entre la arquitectura del Taj Mahal, los jardines de Shalimar y el perfume.
- Pilar Poblador Muga exploró el orientalismo en las artes y su traslado a la perfumería.
- Práctica I – “*Mesa sensorial*”: justo antes de acceder a la mesa, los asistentes se aplicaron en la piel la muestra de *eau de parfum* de *Shalimar* (la firma Guerlain cedió un total de 200 para este evento), lo que permitió seguir la evolución real de la fragancia. En la mesa sensorial se dispusieron diez fanales de cristal que contenían extractos de materias clave presentes en la fórmula del perfume —bergamota, rosa, jazmín, iris, patchouli, vetiver, vainilla, opoponax, incienso y haba tonka— ordenados según la pirámide olfativa. Cada estación contaba con una ficha didáctica (nombre científico, procedencia, matices) y un cuenco con la materia prima en estado

natural [figs. 3 y 5]. De este modo vista, tacto y olfato se integraban para alfabetizar sensorialmente al público y conectar teoría con experiencia directa.

- Práctica II – “*Mesa de frascos de Shalimar*”: una segunda estación en esta parte práctica comparaba la miniatura de 5 ml, el frasco original de extracto (siguiendo el diseño original de 1925) y el frasco comercial para el *eau de parfum* rediseñado por Jade Jagger en 2010. Los asistentes pudieron comparar diferencias formales entre las diferentes versiones, comprendiendo la evolución estética de un mismo icono [fig. 4].
- Carolina Naya Franco se centró en el icónico frasco diseñado por Raymond Guerlain en 1925 en cristal de *Baccarat*, ejemplo temprano del diálogo lujo-industrialización, y analizó su importancia en la historia del diseño, así como sus diferentes ediciones.
- Inés Viaña Morato situó *Shalimar* en el París de los años veinte y analizó el perfil de la clienta Guerlain como espejo de la sofisticación femenina de la época y su relación con la moda.
- Amparo Martínez Herranz cerró el bloque con un análisis de las campañas publicitarias de *Shalimar*, deteniéndose en la fashion-film *La Légende de Shalimar* (2013) y desgranando su *storytelling* audiovisual.

La jornada concluyó con un debate colectivo que recogió dudas en torno a la sostenibilidad de materias primas en la perfumería, musealización del olor y salidas profesionales en curaduría olfativa, enlazando así el aprendizaje universitario con la realidad del sector. Fue una iniciativa pionera al integrar el perfume en el ámbito de la Historia del Arte, y fue posible gracias a la colaboración de dos empresas clave en el sector de la perfumería y una fundación (sin ánimo de lucro). La Maison Guerlain, creadora de *Shalimar*, facilitó muestras de la fragancia para que los asistentes pudieran experimentarla de forma directa. Eurofragrance, empresa especializada en el desarrollo de fragancias, aportó una cuidada selección de aceites esenciales y extractos naturales que integraron la mesa sensorial. Por su parte, la Fundación Academia del

Perfume respaldó la iniciativa y colaboró en su difusión, reforzando el reconocimiento del perfume como manifestación cultural y artística.

4. RESULTADOS

4.1. TALLER «DISEÑAR CON LOS SENTIDOS: MODA Y PERFUME»

La sesión propició un cambio visible en la dinámica creativa del alumnado de Diseño de Moda. Al cerrar de la actividad, los propios alumnos empleaban un vocabulario olfativo mucho más preciso que el empleado al inicio de la sesión. Frente a los genéricos “huele a fresco” o “dulce”, aparecieron matices como “aldehídico jabonoso”, “iris empolvado” o “patchouli terroso”. Ese salto léxico indica que la alfabetización olfativa —uno de los objetivos más importantes de la sesión— fue interiorizada por los estudiantes y se convirtió en herramienta de inspiración y diseño.

En términos de tareas y proyectos, todos los estudiantes entregaron su trabajo académico y defendieron sus colecciones cápsula (tres *looks* cada una). Los informes siguieron la estructura presentada a principio de curso, aunque se apreciaban dificultades a la hora de consultar variedad bibliográfica y citarla correctamente siguiendo el estilo Harvard que se les había explicado. Los figurines diseñados mostraron traducciones formales de las fragancias y sus matices: paletas inspiradas en el intenso nardo de *Poison* de Dior, volúmenes “aldehídicos” para releer la década de 1920 a través de *Chanel N.º 5* o texturas rosas empolvadas que evocaban el corazón floral de *Trésor* de Lancôme. Durante las defensas, la mayoría fue capaz de justificar cada decisión visual —tejido, color, volúmenes, complementos— con referencias a la época histórica escogida, a las materias primas o a la narrativa del perfume. Esto evidencia que el bucle conocer–oler–crear logró su propósito de convertir el aroma en inspiración y argumento de diseño.

Pudimos observar que esta práctica también contribuyó a sensibilizar en cuestiones sobre sostenibilidad, puesto que algunos proyectos integraron fibras orgánicas o tintes naturales inspirados en la procedencia botánica de las esencias y otros mencionaron la huella ecológica de materias como la vainilla o el vetiver. Aunque no se recogieron

indicadores cuantitativos, los intercambios mantenidos en tutorías y en los foros abiertos durante el desarrollo de algunas sesiones revelaron un debate poco habitual en torno a la ética del lujo y la trazabilidad de los ingredientes, lo que sugiere que la dimensión crítica del proyecto logró activarse con éxito.

4.2. JORNADA «100 AÑOS DE *SHALIMAR*»

El congreso demostró que un perfume puede funcionar como pieza central de un análisis humanístico riguroso y académico. La asistencia fue todo un éxito —aforo completo— y se mantuvo estable durante las cinco horas, reflejo del interés y la demanda que suscitó una actividad tan novedosa en el seno de la universidad. El debate mantenido con el alumnado y los asistentes, así como las opiniones recogidas de los mismos, reflejan su satisfacción con la jornada y sugieren que mejoró su alfabetización olfativa tras la práctica con la “*mesa sensorial*”.

La “*mesa de frascos*” cumplió otro objetivo: visualizar la evolución del diseño sin perder la esencia de la marca. Los asistentes señalaron con frecuencia la continuidad morfológica del tapón-abanico azul y, al comparar el extracto de 1925 con la EDP de 2010, debatieron sobre democratización del lujo y reedición contemporánea. Estas observaciones dieron lugar a un posterior debate sobre la musealización del olor.

A nivel profesional, la participación de entidades como Guerlain, Eurofragrance y la Fundación Academia del Perfume tuvo un impacto inmediato: una profesora del equipo fue invitada a impartir una conferencia en la sede de Eurofragrance, muestra del interés que despertó la jornada en el tejido empresarial. De este modo el vínculo universidad–industria quedó fortalecido, abriendo nuevas vías de transferencia y diálogo interinstitucional.

Por último, se constató que unos pocos estudiantes comenzaron a mostrar interés por el perfume como objeto de estudio para sus futuros Trabajos de Fin de Grado, abriendo así una línea inédita en la Facultad de Filosofía y Letras. Esta nueva perspectiva —hasta ahora no explorada en los trabajos académicos del centro— sugiere que el enfoque sensorial y cultural propuesto no solo amplía horizontes formativos, sino que

también estimula la investigación desde ópticas menos convencionales, pero pertinentes en el contexto de las Humanidades.

FIGURA 3. *'Mesa sensorial' preparada para la jornada '100 años de Shalimar' celebrada en la Universidad de Zaragoza en marzo de 2025. Se presentaron diez materias clave presentes en la composición del perfume para que fuesen exploradas por los asistentes*



Fuente: fotografía de Fermín Castillo Arcas (2025)

4.3. CONVERGENCIAS Y PROYECCIÓN

Las dos experiencias —diferentes en duración, público y formato— convergen en cuatro resultados transversales:

- Legitimación académica del perfume: el alumnado comprendió que una fragancia admite el mismo análisis histórico-artístico que una obra pictórica, escultórica o arquitectónica.
- Desarrollo de competencias sensoriales y discursivas: los participantes demostraron la adquisición de léxico apropiado para nombrar y describir el olor con rigor.
- Activación de la mirada crítica: surgieron cuestiones sobre sostenibilidad, colonialidad y género, confirmando que el perfume es puerta de entrada a debates éticos contemporáneos, en línea con los ODS de la agenda 2030.

- Puente hacia la empleabilidad: el contacto directo con la industria abre oportunidades de prácticas y proyectos, situando la educación olfativa como nicho profesional en expansión.

En definitiva, los resultados que acabamos de exponer avalan la inclusión del perfume en los planes de estudio de Historia del Arte y en las Enseñanzas Superiores de Diseño no como anécdota sensorial, sino como un potente recurso pedagógico capaz de integrar historia, técnica, creatividad y reflexión social.

FIGURA 4. Detalle de la “Mesa de frascos” de la jornada ‘100 años de Shalimar’ celebrada en la Universidad de Zaragoza el pasado marzo de 2025



Fuente: fotografías de Fermín Castillo Arcas (2025)

5. DISCUSIÓN

5.1. EL PERFUME COMO ARTE Y PATRIMONIO OLFATIVO

La noción de considerar el perfume como manifestación artística ha ido ganando reconocimiento en las últimas décadas, tanto por parte de los creadores de fragancias como de los teóricos culturales. Perfumistas legendarios han comparado su disciplina con las Bellas Artes. Por ejemplo, Edmond Roudnitska defendió que el perfume era un arte en sí mismo, al mismo nivel que la música o la pintura. Esta visión implica

que el diseño integral de un perfume comparte procesos creativos con la composición musical o la pintura, idea reforzada por el vocabulario común –hablamos de “notas” olfativas, de acordes aromáticos, e incluso del “órgano de perfumista” para referirnos a la mesa de trabajo del creador. No es casual que Roudnitska (1984, pp. 127-131) comparase la adquisición del buen olfato con la apreciación musical, señalando que el entrenamiento y el conocimiento amplían nuestra capacidad de juzgar la belleza en una fragancia, así como una sinfonía se aprecia mejor tras estudiar música. Del mismo modo, Jean-Claude Ellena (2011) ha descrito el perfume como “una historia contada en olor, a veces poesía de la memoria”, resaltando la potencia evocadora de las fragancias en nuestra experiencia subjetiva. En la misma línea, Francis Kurkdjian (2025) –actual perfumista de la maison Dior– afirma que el perfume es el arte que hace hablar a la memoria, enfatizando la conexión entre olor, recuerdo y emoción. Incluso en la literatura se ha explorado esta dimensión artística, creativa y emocional. La célebre novela *El perfume: historia de un asesino* de Patrick Süskind (1985) se construye en torno a la figura de un genio perfumista obsesionado con crear la “esencia suprema” con la que sea posible alcanzar el amor de la humanidad y doblegar su voluntad, ilustrando de forma extrema la idea del perfume como obsesión creativa y artística. Todas estas perspectivas subrayan que el proceso de composición de un perfume es un proceso artístico, en el que el maestro perfumista combina técnica e inspiración para dar forma a una obra intangible destinada a conmover nuestros sentidos. La fórmula de una fragancia podría compararse, siguiendo esta analogía, con la partitura de una obra musical: codifica una creación original que puede ser reproducida y *reinterpretada* una y otra vez.

Por otro lado, reconocer el perfume como Arte lleva aparejado otro compromiso: preservar y estudiar las creaciones olfativas como parte del patrimonio cultural. Del mismo modo que conservamos pinturas, piezas musicales o monumentos, surge la noción de un patrimonio olfativo que merece ser catalogado, protegido y difundido. Cecilia Bem-bibre *et al.* (2017, pp. 2-4; 2024, p.7) define el *patrimonio olfativo* como “el conjunto de materiales, objetos, espacios y prácticas cuyo valor cultural está determinado o fuertemente vinculado a olores y experiencias

olfativas que resultan significativas para determinadas comunidades, grupos o individuos”. Este concepto abarca distintas dimensiones: materiales diseñados con olor (perfumes, jabones, incienso, etc.); objetos con una dimensión olfativa notable (por ejemplo, libros antiguos cuyo aroma forma parte de su identidad); lugares con paisajes olfativos característicos (un mercado de especias, los campos de lavanda de la Provenza francesa); y prácticas culturales ligadas al olfato (ceremonias con incienso, usos tradicionales de aromas en rituales). Todos estos elementos constituyen un legado intangible, un patrimonio sensorial que hasta hace poco pasaba inadvertido en los estudios académicos tradicionales. Iniciativas recientes buscan revertir esa situación. Como se ha comentado al inicio, la UNESCO ha llegado a reconocer los saberes y tradiciones perfumísticas de Grasse (Francia) como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad (UNESCO, 2018). Así, museos y archivos de olores (como la Osmothèque en Versalles) se dedican a conservar fórmulas y esencias del pasado, poniendo en valor las fragancias emblemáticas como verdaderos hitos artísticos e históricos. En el ámbito docente, todo lo anterior refuerza la necesidad de incorporar la educación olfativa en las Humanidades y el Diseño, para formar profesionales capaces de analizar, catalogar y transmitir el valor artístico y patrimonial de los aromas. Esta innovación docente parte de la convicción de que el perfume puede ser una herramienta pedagógica poderosa: estudiarlo involucra historia, química, sensibilidad estética e incluso antropología. Formar en “cultura olfativa” a historiadores del arte o diseñadores no solo enriquece su perfil creativo, sino que también abre oportunidades de investigación y empleo en un sector –el de la perfumería y la gestión cultural olfativa– en pleno auge y expansión, tal como delatan las cifras económicas que hemos reflejado al principio.

5.2. EL PERFUME COMO INSPIRACIÓN PARA DISEÑADORES DE MODA

En el terreno de la creación estilística, el perfume ha demostrado ser un potente catalizador de inspiración para diseñadores de moda y otros artistas visuales. Trabajar a partir de un aroma supone un fascinante ejercicio de abstracción: implica traducir estímulos olfativos en conceptos visuales, táctiles y narrativos. Así, los diseñadores se ven retados a

reflexionar en torno a las notas y acordes de una fragancia —cítricas, florales, amaderadas, especiadas— y convertir esas sensaciones invisibles en formas, colores, tejidos, siluetas y texturas. En nuestra experiencia docente, al proponer a los estudiantes de diseño de moda que reinterpreten la indumentaria de una época histórica inspirándose en un perfume específico, añadimos un doble desafío: por un lado, comprender el lenguaje del perfume (las materias primas que lo componen, su pirámide olfativa, las emociones que genera) y, por otro, vincularlo con un contexto histórico determinado. El alumnado debe investigar la historia detrás de la fragancia —su nombre, su frasco, su inspiración, sus campañas publicitarias— y a la vez los códigos estilísticos de la época elegida (por ejemplo, el Renacimiento, el Barroco o la Belle Époque), para luego crear un diseño en el que se vean fusionadas ambas fuentes de inspiración.

Lejos de ser un obstáculo, esta interdisciplinariedad sensorial suele estimular la creatividad de formas inesperadas. El perfume actúa como musa invisible: aporta una narrativa, unos valores y una paleta de sensaciones que enriquecen el proceso de diseño. Por lo demás, la relación entre moda y perfume tiene una sólida tradición. Algunas de las grandes firmas de alta costura entendieron que sus creaciones olfativas debían prolongar la identidad de la marca y dialogar con sus colecciones. Por ejemplo, Coco Chanel concibió *Chanel N.º 5* en 1921 como el complemento eterno de sus diseños atemporales, mientras que Christian Dior lanzó *Miss Dior* en 1947 para acompañar la presentación del “New Look”, entendiendo que la nueva silueta femenina que proponía su moda necesitaba una *firma olfativa* a juego. Desde entonces, diseñadores como Yves Saint Laurent, Balenciaga o Givenchy siguieron esta estrategia, fusionando fragancia y moda (Feydeau, 2021, pp. 116-129). En el plano educativo y creativo, invitar a los estudiantes a invertir este proceso (es decir, crear moda o cualquier otro diseño artístico a partir de un perfume) los anima a explorar nuevas fuentes de creatividad. En suma, el perfume ofrece a los artistas un universo de estímulos sensoriales y simbólicos que pueden ser reinterpretados en diseños tangibles y actuales.

5.3. LA NECESIDAD DE ALFABETIZACIÓN OLFATIVA

A pesar de vivir rodeados de olores, la mayoría de las personas carece de una alfabetización olfativa desarrollada. Es decir, nos cuesta identificar, describir y recordar los olores con la misma precisión con que distinguimos colores o sonidos. Este déficit se debe en parte a factores neurolingüísticos pero también culturales, ya que durante siglos la educación formal ha privilegiado la vista y el oído por encima del olfato (Classen, Howes y Synnott, 1994; Kukso, 2021). Como resultado, nuestro vocabulario olfativo del día a día suele ser pobre y tendemos a infravalorar la importancia de este sentido. Diversos autores abogan por corregir este desequilibrio sensorial mediante una educación deliberada del olfato (Barwich, 2020; Harris, 2021). Igual que uno puede entrenar el oído musical o el paladar gastronómico, es posible entrenar el olfato para apreciar matices y ampliar la gama de descriptores que manejamos. Roudnitska (1984, pp. 127-131) ya señalaba que el *gusto* por los perfumes evoluciona con la adquisición de conocimientos y la comparación instructiva entre fragancias. Esto sugiere que, introduciendo nociones de química aromática, familias olfativas, y realizando ejercicios prácticos de olfacción, los estudiantes (y cualquier persona) pueden enriquecer significativamente su percepción.

En contextos de innovación docente, promover la alfabetización olfativa implica incorporar actividades y recursos específicos. Un enfoque inicial es organizar talleres olfativos donde se entrene la memoria olfativa: oler a ciegas esencias puras (jazmín, sándalo, bergamota, rosa, incienso, etc.), intentar describirlas y luego comparar con descripciones profesionales. Poco a poco, los participantes aprenden a distinguir notas de salida, corazón y fondo, así como a reconocer ingredientes frecuentes. También resulta útil apoyarse en herramientas digitales emergentes. En este sentido la web y la app para dispositivos móviles “*WikiParfum*” proporciona fichas de miles de fragancias e ingredientes, mostrando visualmente las notas predominantes de cada perfume. Este tipo de recursos contribuyen a enriquecer el léxico olfativo y a normalizar la conversación sobre olores. La alfabetización olfativa no solo potencia el disfrute personal (permitiendo apreciar mejor la perfumería, la gastronomía o el aroma de un paisaje), sino que también tiene implicaciones

profesionales: en diseño de productos, marketing sensorial, evaluación aromática de alimentos o conservación del patrimonio, disponer de “narices entrenadas” cada vez se valora más. Por tanto, incluir el olfato en los planes de estudio de disciplinas creativas y humanísticas significa dotar al alumnado de una sensibilidad más completa y de competencias transversales novedosas.

FIGURA 5. Infografía con la distribución de la “Mesa sensorial” preparada para la jornada ‘100 años de Shalimar’, celebrada en la Universidad de Zaragoza el 26/03/2025. Los materiales quedaron organizados según la pirámide olfativa: notas de salida, de corazón y de fondo. Los extractos esenciales en fanales de cristal y las materias naturales en cuencos



Fuente: infografía diseñada por Fermín Castillo Arcas (2025)

5.4. SHALIMAR DE GUERLAIN: CIEN AÑOS DE UNA LEYENDA

Como paradigma de arte, inspiración y patrimonio olfativo, *Shalimar* (Guerlain, 1925) representa un caso emblemático en la historia del perfume. Este año ha celebrado su centenario y constituye un ejemplo excepcional para trabajar en el aula las conexiones entre creatividad, historia y sensorialidad. Creado por Jacques Guerlain en plena efervescencia de los años veinte, el perfume nació del experimento con una nueva molécula, la etilvainillina, que el perfumista añadió a la fórmula de *Jicky*

(1889). A partir de esa intuición, trabajó durante años una composición orientada a la opulencia: bergamota en altas dosis (~30%), corazón floral (rosa, jazmín, iris) y un fondo de resinas y vainilla. El resultado fue *Shalimar*, arquetipo del perfume ámbar-oriental, cuya audacia fue elogiada incluso por Ernest Beaux, creador de *Chanel N.º 5*. La fragancia supuso una ruptura en la estética olfativa al conjugar sensualidad, exotismo y modernidad con una estructura nunca antes percibida. Inspirado por la historia de amor entre Shah Jahan y Mumtaz Mahal, relato detrás del Taj Mahal, Guerlain bautizó el perfume en honor a los jardines de *Shalimar*. Tanto el contenido como su frasco, diseñado por Raymond Guerlain y realizado en cristal de *Baccarat*, bebían de esa imaginería orientalista: la silueta escalonada y el tapón azul evocaban una fuente ceremonial mogola. Esta unidad estética fue celebrada en la Exposición Internacional de Artes Decorativas de París en 1925, donde *Shalimar* obtuvo el primer premio (Feydeau, 2017, pp. 245-249).

Su éxito fue inmediato en Estados Unidos, donde encarnó la nueva feminidad de las *flappers*, mujeres emancipadas que desafiaban las convenciones de su tiempo. El perfume se convirtió pronto en símbolo de seducción y sofisticación, eclipsando incluso el nombre de la maison. En Francia, su consagración fue más gradual, pero Guerlain lo defendió como un icono adelantado a su época. Asociado a figuras como Rita Hayworth o María Callas, *Shalimar* se consolidó como una fragancia clásica y eterna. A lo largo del siglo, Guerlain ha mantenido su producción, junto a otros perfumes históricos (*Jicky*, *L'Heure Bleue*, *Mitsouko*), reeditando versiones con distintas vainillas (Madagascar, México) o colecciones *Millésime* centradas en ingredientes clave como el haba tonka, el iris o el jazmín (Castellani, 2025, p. 27).

Analizar *Shalimar* desde la innovación docente permite no solo estudiar una creación olfativa excepcional, sino conectar teoría y experiencia. Se trata de una fragancia cuya longevidad, narrativa y riqueza formal la sitúan al nivel de una obra de arte. Así pues, el hecho de integrarla en el aula activa la sensibilidad estética del alumnado, afina su pensamiento crítico y le permite comprender el perfume como un hecho cultural de pleno derecho.

6. CONCLUSIONES

El recorrido realizado a partir de las dos experiencias presentadas confirma que incorporar el olor al currículum no es una mera pretensión o capricho, sino que constituye una vía legítima para enriquecer la formación humanística. A partir de ello, destacamos las siguientes conclusiones:

- Trabajar con perfumes demostró la capacidad del alumnado para activar la memoria, la emoción y la atención. Se pudo observar que los participantes retuvieron con mayor precisión la información histórica y articularon un léxico olfativo inesperadamente preciso, señal de que la alfabetización sensorial se consolidó en apenas una sesión guiada.
- Las dos experiencias legitimaron el perfume como manifestación artística y patrimonial. Al analizar el frasco, el perfume junto a su pirámide olfativa y todo su imaginario publicitario, los estudiantes comprendieron que la fragancia integra diseño industrial, relato visual y química creativa, y que merece la misma lectura crítica que un cuadro, una escultura o una película.
- Las metodologías activas —laboratorio de esencias, mesas sensoriales, proyectos de diseño— reforzaron la autonomía y la capacidad argumentativa: cada decisión formal (tejido, línea, color, formato expositivo) se justificó con referencias olfativas o históricas.
- La práctica y el debate en las actividades desempeñadas propiciaron una mirada ética y sostenible. Cuestiones sobre trazabilidad de materias primas, sostenibilidad, impacto ambiental y consumo responsable emergieron en el aula, alineando la docencia con los ODS y dotando al alumnado de herramientas críticas frente a las prácticas de consumo y el discurso del lujo.
- El perfume se reveló como puerta de entrada a la inclusión: quienes se reconocen menos competentes en el dibujo, en el discurso verbal o en la expresión escrita, hallaron en la nariz un canal alternativo para participar y aportar conocimiento.

- El contacto con Guerlain, Eurofragance y la Fundación Academia del Perfume abrió vías reales de empleabilidad y situó a la universidad como interlocutora válida de un sector en expansión.

En suma, perfumar el aula no es una anécdota sensorial: es integrar, en un solo gesto, técnica, historia, creatividad y reflexión social, y preparar profesionales capaces de leer la realidad con todos los sentidos.

7. REFERENCIAS

- Barwich, A. S. (2020). *Smellosophy: What the nose tells the mind*. Harvard University Press
- Bembibre, C., Leemans, I., & Elpers, S. (2024). *The olfactory heritage toolkit*. Odeuropa/Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10775277>
- Bembibre, C. y Strlič, M. (2017). Smell of heritage: A framework for the identification, analysis and archival of historic odours. *Heritage Science*, 5(1), 2. <https://doi.org/10.1186/s40494-016-0114-1>
- Castellani, P. (2025, 3 de enero). «Thierry Wasser: Shalimar, c'est davantage la Callas que Grace Jones» [Entrevista]. *Le Figaro*, 27
- Classen, C., Howes, D. y Synnott, A. (1994). *Aroma: The Cultural History of Smell*. Routledge
- Ellena, J.-C. (2011). *Perfume: The alchemy of scent*. Skyhorse Publishing
- Ellena, J.-C. (2013). *The diary of a nose: A year in the life of a parfumeur* (A. Hunter, Trad.). Rizzoli Ex Libris
- Feydeau, É. (2021). *La grande histoire du parfum*. Larousse
- Feydeau, É. de (2017). *Le roman des Guerlain: Parfumeurs de Paris*. Flammarion
- Harris, A. (2021). *A sensory education*. Routledge
- Harrison, M. E. (2010). The scented word: Context, intrigue and the problem of olfactory literacy. *Fragrances – Supplement to Household and Personal Care Today*, 1, 6-10. <https://n9.cl/ytb9je>
- Kucirkova, N. I. (2024). *Olfaction in early childhood research and practice: How the study of smell charts new frontiers in early education*. Routledge
- Kukso, F. (2021). *Odorama: Historia cultural del olor*. Taurus
- Kurkdjian, F. (Presentador). (2025, 14 de mayo). *Out of the Bottle: Episodio 10 – «A taste of childhood»* [Episodio de pódcast]. En *Out of the Bottle*. Maison Francis Kurkdjian. <https://n9.cl/hxf4z>

- Li, W., Qian, L., Feng, Q. y Luo, H. (2024). Using olfactory cues in text materials benefits delayed retention and schemata construction. *Scientific Reports*, 14, 17819. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-68885-8>
- LVMH. (2024, octubre). The Perfumes & Cosmetics business group achieves organic revenue growth of 5 % in the first nine months of 2024. <https://n9.cl/254lo>
- Medina, A. (2024, 29 de junio). *España, gran potencia en la producción de cosméticos*. Expansión. <https://n9.cl/qi8sz>
- Research Nester. (2025). Fragrance & perfume market – historic data 2019-2024, global trends 2025, growth forecasts 2037. <https://n9.cl/5xxp2>
- Roudnitska, E. (1984). Concerning the circumstances favorable to the creation of an original perfume. *Perfumer & Flavorist*, 9(2), 127-131.
- Stanpa – Asociación Nacional de Perfumería y Cosmética. (2024, 7 de mayo). *Las exportaciones de la industria cosmética y del perfume registran cifras récord*. <https://n9.cl/d3lg9>
- Süskind, P. (2002). *El perfume: Historia de un asesino* (B. Martín, Trad.). Seix Barral.
- UNESCO. (2018). The skills related to perfume in Pays de Grasse: The cultivation of perfume plants, the knowledge and processing of natural raw materials, and the art of perfume composition. Intangible Cultural Heritage. <https://ich.unesco.org/en/RL/01207>

LA HUELLA ANIMAL EN LA MODA Y EL DISEÑO ACTUAL: UNA VÍA PARA REPENSAR EL DISCURSO DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

INÉS VIAÑA MORATO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La naturaleza ha sido, desde tiempos remotos, un referente fundamental en la configuración de los imaginarios culturales. En especial, el reino animal ha representado una fuente inagotable de inspiración para el arte, el diseño y otras expresiones de creatividad debido a sus formas, texturas, colores y simbolismos. Desde las pinturas rupestres hasta las últimas colecciones de alta costura, los animales han desempeñado un papel central en la exhibición de belleza, la expresión de ideas o emociones y la reflexión sobre nuestra relación con el mundo natural.

Centrándonos en el ámbito de la moda y el diseño, figuras de la talla de Jean-Paul Gaultier, Alexander McQueen, Iris van Herpen o Stella McCartney -como comentaremos a continuación-, han incorporado el imaginario animal en sus creaciones, ya sea con fines ornamentales, éticos, conceptuales, etc. De este modo, el mundo animal se ha convertido en catalizador de discursos sobre la sostenibilidad, las relaciones de poder, las diferencias entre especies o incluso la violencia en ciertas prácticas de la industria textil.

Pese a todo este potencial, la moda continúa ocupando un lugar marginal dentro del discurso humanístico tradicional universitario. Su análisis a menudo tiende a considerarse superficial o anecdótico, desconectado de las grandes narrativas culturales e históricas. Esta exclusión resulta paradójica si se tiene en cuenta que la moda constituye un fenómeno total, abarcando todos los aspectos de la sociedad, desde lo

cultural a lo económico, donde la ropa no es solo ornamento, sino un signo social (Barthes, 1967; Davis, 1992). Así pues, desde esta perspectiva, incorporar la moda -y su relación con el universo animal- a las aulas de Humanidades, resulta completamente pertinente.

Este artículo se basa en experiencias educativas implementadas durante el curso académico 2024-2025 en el contexto del Programa de innovación docente de la Universidad de Zaragoza *Imaginario (d)escritos: la visión de los animales en el arte y la literatura*. El proyecto, que posteriormente explicaremos, combinó teoría, práctica y reflexión crítica en torno al imaginario animal en diferentes manifestaciones culturales. Dentro de este contexto, se presentan y analizan aquí tres sesiones llevadas a cabo durante las jornadas temáticas del proyecto y seleccionadas por su estrecha relación con la inspiración animal en el ámbito de la moda y el diseño. La primera de ellas fue diseñada y conducida por la autora del presente trabajo, quien condujo tanto la exposición teórica como la actividad práctica. Las dos sesiones restantes, si bien no fueron diseñadas ni dirigidas por la autora, se incluyen por su notable pertinencia temática. Su análisis se realiza desde la posición de observadora participante y en calidad de miembro del proyecto, poniendo el foco de atención en el desarrollo de las actividades y su recepción por parte del alumnado.

A través de estas tres experiencias, el artículo busca mostrar el potencial pedagógico de integrar los animales y la moda en la enseñanza universitaria de las Humanidades, no solo como contenido, sino como herramienta para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la reflexión ética y una mirada más comprometida con el presente.

1.1. DE LA MODA A LOS *ANIMAL STUDIES*: UN MARCO TEÓRICO PARA UNA LECTURA CRÍTICA DEL IMAGINARIO ANIMAL

Tal y como acabamos de mencionar, la naturaleza ha sido uno de los grandes motores de inspiración para las distintas manifestaciones artísticas, y la moda no ha sido ajena a esta influencia. Dentro de esta naturaleza, el mundo de los animales ha desempeñado un rol clave en la configuración estética y simbólica de la moda, desde las primeras sociedades humanas donde el uso de las pieles respondía a una necesidad funcional y ritual, hasta las propuestas más conceptuales de la moda

actual. Esta dimensión ha sido relegada en el análisis académico; sin embargo, la moda no solo se inspira en la naturaleza, no solo se limita a reproducir formas o patrones tomados del entorno natural, sino que reinterpreta conceptualmente esos referentes para construir narrativas complejas (Kyselova, 2024). Así, la figura del animal no puede entenderse exclusivamente como ornamento, puesto que encierra significados y tensiones entre naturaleza y cuerpo, tecnología, ética, deseo, salvajismo y domesticación, o transgresión, requiriendo una mirada más crítica e interdisciplinar para su análisis.

FIGURA 1. Colección Otoño/Invierno 2021, Roberto Cavalli.



Fuente: Male Fashion Trends

En este contexto, uno de los recursos más reconocibles ha sido el uso de estampados animales, conocidos como “animal print” [Fig.1], entre los que destacan el leopardo, tigre, cebra y serpiente. Estos estampados van más allá de su valor decorativo evocando lo salvaje, la conexión con lo primitivo, lo sensual o lo lujoso, dependiendo del contexto cultural e histórico (Alexander, 2018). Han sido utilizados hasta la actualidad y uno de los diseñadores que los ha convertido en una auténtica señal de identidad es Roberto Cavalli, cuya firma ha construido un universo visual basado en la exuberancia y la evocación animal como símbolos de sofisticación y provocación.

Otra forma de relación entre moda y mundo animal se ha materializado en el empleo directo de materiales de origen animal en la confección textil, siendo las pieles, las plumas, la lana o la seda, algunos de los más habituales. Estas materias primas han sido valoradas de forma tradicional por sus cualidades táctiles, durabilidad y su capacidad de transmitir lujo y estatus. A lo largo del tiempo su uso no ha estado solo vinculado a cuestiones funcionales, sino también a construcciones culturales en torno al poder. No obstante, en el contexto actual, marcado por la creciente sensibilidad hacia los derechos animales y la sostenibilidad ambiental, estos materiales son objeto de revisión crítica, planteando interrogantes en relación con la explotación de recursos naturales, la ética del consumo y la introducción de símiles sintéticos (Fletcher, 2008). A raíz de estas tensiones, muchos diseñadores, siendo un gran ejemplo de ello Stella McCartney, han comenzado a explorar alternativas tecnológicas y sostenibles con fibras artificiales y tejidos veganos, permitiendo el uso de este imaginario animal sin recurrir al uso literal del animal.

Explorando un nivel de interpretación más profundo, en esta relación animal-moda, podemos encontrar propuestas que han utilizado esta fuente de inspiración desde una dimensión más iconológica y conceptual, recurriendo a esta temática para tratar cuestiones como la relación de los humanos con el mundo natural, el cuerpo o la tecnología.

Un caso paradigmático es el del británico Alexander McQueen, cuyas colecciones incorporaron elementos como plumas, conchas, pieles o insectos no solo como ornamento, sino como una forma de explorar los límites entre lo humano y lo natural o la fragilidad y lo efímero.

Podemos destacar su colección “Plato’s Atlantis” (2010) [Fig. 2], donde planteaba un futuro distópico en el que la humanidad, dejando atrás un mundo devastado, regresaba al océano revirtiendo la evolución e hibridándose con seres marinos, anfibios y reptiles (Gleason, 2012). A través de estampados digitales, formas anatómicamente alteradas y los famosísimos zapatos “armadillo”, McQueen construyó un cuerpo híbrido, casi deshumanizado que introducía en las pasarelas personajes fuera del mundo conocido y nuevos tipos de existencia.

FIGURA 2. *Plato’s Atlantis* (2010), Alexander McQueen.



Fuente: Revista Vogue

Por otro lado, la diseñadora Iris van Herpen crea piezas que combinan formas biológicas con tecnología, fusionando y borrando fronteras entre lo natural y lo orgánico con lo artificial. Con propuestas como “Sensory Seas” (2020) [Fig. 3], emplea materiales y técnica innovadores y referencias orgánicas marinas como los *Hydrozoa* (Van Herpen, s.f.), buscando más que una imitación mimética del reino animal, traducir sus dinámicas de movimiento gracias a la tecnología.

FIGURA 3. *Sensory seas* (2020), Iris van Herpen



Fuente: Comparativa realizada por Inés Viaña

También diseñadores como Jean-Paul Gaultier o Thierry Mugler han utilizado referencias animales como metáfora del deseo, el poder o el instinto. Mugler, por ejemplo, en su colección “Les Insectes” (1997), exploró la sensualidad, belleza y agresividad de los insectos, con colores brillantes, siluetas híbridas y una escenografía de gran teatralidad.

Así pues, esta incorporación del mundo animal en la moda se da en diferentes niveles que pueden agruparse, de forma general, en tres dimensiones principales:

- Estético-formal: siendo el nivel más superficial donde se adoptan colores, texturas o patrones derivados del aspecto físico de los animales. Aquí podríamos incluir los estampados “animal print”.
- Material: refiriéndonos al uso directo de materias primas de origen animal como lana, seda, cuero, etc. Aquí se abre un debate ético que ha impulsado la búsqueda de alternativas sostenibles.
- Simbólico-conceptual: la presencia animal adquiere una carga narrativa y cultural más compleja, sirviendo de vehículo de ideas o preocupaciones.

Debemos mencionar que estos niveles no son estancos y excluyentes, sino que a menudo se superponen en las creaciones de los diseñadores, enriqueciendo el discurso de la moda.

Más allá de su dimensión decorativa o simbólica, la presencia del animal en la moda, y su estudio, presentan cuestiones que conectan directamente con los planteamientos críticos de los *animal studies* (DeMello, 2010; DeMello, 2012; Malamud, 2012; Calarco, 2015). Esta corriente de investigación, que ha cobrado fuerza desde finales del siglo XX, busca examinar y cuestionar los usos simbólicos, culturales y sociales del animal desde perspectivas filosóficas, literarias, históricas, éticas, artísticas, antropológicas, etc. Se abordan temas tan diversos como la representación del animal en la cultura, las relaciones de poder y dominación entre especies, la ética en el trato animal en contextos como la moda, la alimentación o la experimentación científica, la construcción de la identidad humana en oposición al animal, etc. Tal y como deja entrever Erica Fudge en *Animal* (2002), la figura del animal en la cultura no se refiere tanto al animal sino a las construcciones humanas sobre el mismo.

En consecuencia, abordar la presencia del animal en la moda desde la lente de los *animales studies* no solo permite repensar el uso de materiales o motivos animales, sino también cuestiona las razones detrás de estas elecciones. Esto genera un espacio valioso para la reflexión crítica en el aula universitaria, especialmente en disciplinas como la Historia del Arte o Humanidades, donde los lenguajes visuales requieren ser contextualizados y analizados más allá de su apariencia superficial.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean a continuación se orientan a explorar tanto el valor educativo de la moda como herramienta transversal, como la necesidad de abordar el imaginario animal desde una perspectiva multidimensional, ética y crítica.

- Analizar el potencial pedagógico de la moda como herramienta para introducir cuestiones contemporáneas y actuales en los estudios humanísticos.

- Fomentar la reflexión sobre la presencia del imaginario animal en el diseño y la moda desde una perspectiva ética, simbólica y estética.
- Aplicar una metodología activa, interdisciplinar y creativa que favorezca el pensamiento crítico y la implicación del alumnado.
- Explorar la viabilidad de incorporar contenidos no convencionales en el currículo de Historia del Arte y otras disciplinas de Humanidades.
- Valorar la respuesta del alumnado atendiendo a su participación e implicación ante enfoques didácticos alternativos que conecten con los debates culturales vigentes.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE DEL PROYECTO Y APLICACIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Las experiencias docentes que se presentan forman parte del proyecto *Imaginarios (d)escritos: la visión de los animales en el arte y la literatura*, adscrito al Plan de Incentivación de la Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ) y coordinado por la profesora Carolina Naya Franco. El proyecto cuenta con 22 miembros, procedentes de distintas disciplinas y perfiles, tanto del ámbito académico como del profesional, adquiriendo así un enfoque abiertamente interdisciplinar. A través de esta diversidad de voces, se exploró el papel que ha ocupado el mundo animal en distintas manifestaciones culturales a lo largo de la historia: desde la Antigüedad hasta la actualidad, conectando arte, literatura, diseño, antropología, biología y ética.

Al tratarse de un proyecto de innovación docente, su desarrollo se encuentra ligado a una asignatura, en este caso concreto, a la materia de *Iconografía* impartida en el segundo curso del Grado en Historia del Arte. No obstante, todas las actividades realizadas dentro del proyecto han estado abiertas a otros estudiantes de la facultad y a cualquier persona interesada en el tema. Esta apertura al entorno no académico ha

favorecido la transferencia de conocimiento, generando un espacio de encuentro entre la docencia universitaria y la sociedad.

3. 2. ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LAS JORNADAS Y EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES

El proyecto se articuló en torno a cinco jornadas temáticas, tres de ellas en el primer cuatrimestre y dos en el segundo cuatrimestre del presente curso académico:

- *Animales ambiguos: del mito a la cultural de masas. La araña, el dragón y el oso.*
- *Los animales y el miedo: la incertidumbre en las sociedades humanas.*
- *Los animales como inspiración para el arte, el diseño y la moda.*
- *Los animales en la Antigüedad: arte, mito y magia.*
- *La educación desde el respeto a los animales.*

Cada intervención llevada a cabo en estas jornadas estaba estructurada en dos bloques bien diferenciados: una primera parte de lección magistral o charla especializada, a la que se dedicaban aproximadamente 30 minutos; y un segundo bloque, de 15 minutos, destinado a realizar una actividad práctica de carácter participativo y reflexivo, vinculada directamente con los contenidos tratados. Esta estructura buscaba facilitar la comprensión de los temas trabajados, implicar al alumnado en el análisis crítico, promover el aprendizaje significativo y fomentar una visión plural y transversal.

Los contenidos que se han desarrollado en las diferentes jornadas del proyecto responden a los siguientes de ejes temáticos:

- Fábulas y relatos sobre animales desde la Antigüedad hasta la Edad Moderna.
- Animales fantásticos, mágicos y maravillosos, desde el Antiguo Egipto a los superhéroes contemporáneos.

- Símbolos y emblemas animales en los discursos alegóricos y moralizantes.
- Animales, mitos y magia.
- Curiosidad científica y taxonomía: bestiarios, *Wunderkammern*, museos de ciencias y documentales sobre animales.
- Los animales y lo sagrado: zoomorfismo en cultos, hagiografía e iconografía devocional.
- Animales para comer y para vestir: alimentación e indumentaria. Animales en la vida cotidiana.
- Lujo animal: deidades, glíptica, joyas, objetos preciosos y moda histórica.
- Crueldad y estigmatización: representaciones del maltrato, el animal de carga y el rechazo simbólico.
- Animalización grotesca: caricatura, deformación, etc.
- Animales y emociones: proyección de estados anímicos en representaciones artísticas.

En este artículo se analizan las intervenciones más relacionadas con la presencia de los animales en el ámbito de la moda. La primera experiencia tuvo lugar en la primera jornada del proyecto, “Animales ambiguos. Del mito a la cultura de masas: la araña, el dragón y el oso”, donde la autora realizó una intervención en la que se abordó el simbolismo de la araña en distintas culturas y periodos históricos, así como su recepción dentro del mundo de la moda y el diseño. La actividad dirigida reflexionó sobre la sostenibilidad de la industria textil a partir del análisis de la seda de araña como material, trabajando cuestiones éticas contemporáneas, como el uso de determinados materiales, experimentación animal o sostenibilidad en la industria textil actual.

Posteriormente, examinaremos la tercera jornada, “Los animales como inspiración para el arte, la moda y el diseño”. Durante esta sesión se abordaron los distintos modos en los que el mundo animal ha sido incorporado a la creación de moda: desde su dimensión estética, hasta su

papel como símbolo. Además, se contó con la participación de profesionales como Andrés Jarabo o Pilar Sicilia, ambos profesores de proyectos y alta costura, que aportaron una perspectiva aplicada desde el ámbito del diseño textil y el patronaje, trabajando con sus actividades la creatividad inherente al mundo de la moda.

3.3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

La propuesta metodológica *de Imaginarios (d)escritos* se basa en un modelo de aprendizaje activo y significativo, orientado al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y a fomentar su capacidad para interpretar y debatir a partir de materiales culturales de diversos lugares y épocas. Este enfoque promueve la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje, no solo de la manera tradicional, como receptor de conocimiento, sino también como agente activo que reflexiona, hace aportaciones y dialoga sobre ese conocimiento con sus compañeros y con el profesorado.

Uno de los pilares de esta propuesta es el alineamiento constructivo o *constructive alignment*, un concepto desarrollado por John Biggs, que defiende la necesidad de coherencia entre tres elementos de la enseñanza: los resultados de aprendizaje, las metodologías utilizadas y los sistemas de evaluación (Biggs & Tang, 2011). Siguiendo este modelo, el estudiante construye su propio conocimiento a partir de actividades cuidadosamente diseñadas para que estén alineadas con los objetivos de aprendizaje. En el caso de este proyecto, tanto las intervenciones teóricas como las actividades de carácter práctico se han diseñado de forma que respondan de manera efectiva a los fines educativos planteados, favoreciendo la comprensión profunda de los contenidos.

Asimismo, el enfoque pedagógico incorpora elementos del aprendizaje experiencial, formulado por David Kolb (1984), quien subraya la importancia de aprender a través de la experiencia directa y reflexiva. Las actividades propuestas -desde el análisis de imágenes hasta los ejercicios creativos- han permitido al alumnado implicarse con los temas tratados, contribuyendo a consolidar un aprendizaje más duradero.

Este modelo metodológico se apoya en la interdisciplinariedad y en la transversalidad de los contenidos, facilitando una comprensión más rica y plural de las representaciones del animal en la cultura visual y material. Además, al incorporar temas como la moda, el diseño, la sostenibilidad o la ética, tradicionalmente ausentes en el currículo, se busca conectar el conocimiento académico con los debates actuales, favoreciendo una formación humanística crítica y comprometida.

4. RESULTADOS

Las experiencias desarrolladas en el proyecto Imaginarios (d)escritos han permitido observar una notable implicación del alumnado durante las sesiones relacionadas con la moda y el imaginario animal. En la primera intervención, centrada en el simbolismo de la araña y su reflejo en la moda, se observó una participación activa y reflexiva en los debates sobre sostenibilidad, ética y materiales textiles innovadores, manifestando un conocimiento previo sobre moda y un interés en las preocupaciones actuales relacionadas con el medioambiente. Asimismo, el análisis crítico de casos concretos, como el uso de seda de araña natural y artificial, favoreció la generación de preguntas y la valoración de las contradicciones presentes en la industria de la moda.

Durante la tercera jornada, las actividades prácticas conducidas por profesionales del diseño textil estimularon tanto el desarrollo de habilidades técnicas como la interpretación simbólica y creativa de las formas animales en el diseño. La interacción directa con materiales, prendas y procesos creativos facilitó un aprendizaje experiencial que reforzó la comprensión de la moda como herramienta cultural y expresiva. La observación del alumnado durante estos talleres reflejó un alto grado de motivación.

En conjunto, los resultados muestran cómo la incorporación de contenidos interdisciplinarios, que integran estética, ética y creatividad, contribuye a un aprendizaje significativo y a la consolidación de competencias críticas en estudiantes de Humanidades. La moda, lejos de ser un tema anecdótico, se reveló como un recurso pedagógico eficaz para conectar el currículo académico con debates culturales vigentes y para activar una participación comprometida y reflexiva por parte del alumnado.

5. DISCUSIÓN

5.1. PRIMERA JORNADA: “ANIMALES AMBIGUOS: DEL MITO A LA CULTURA DE MASAS. LA ARAÑA, EL DRAGÓN Y EL OSO”

Esta primera jornada, llevada a cabo el 17 y 18 de octubre de 2024, estuvo dedicada al análisis de tres animales -araña, dragón/serpiente y oso- cuya carga simbólica ha sido especialmente ambigua y variable a lo largo del tiempo y en distintas culturas. Quizás el ejemplo más ilustrativo es el oso, cuya representación ha oscilado entre una imagen de un ser temido y poderoso hasta la del peluche afectivo del *Teddy Bear*.

No obstante, la experiencia vinculada con la moda y el diseño tuvo como eje a la araña, bajo el título “La tela de araña como motivo de inspiración en la moda y el diseño”. Esta sesión, desarrollada por la autora, ofreció una exposición teórica que abordó el imaginario cultural en torno a este animal y su reflejo en objetos de diseño y del vestir. Desde las épocas más antiguas, ha sido comprendida tanto como símbolo de creación por su habilidad para tejer, como figura asociada al peligro y la guerra debido a su veneno y su método de caza. En algunas culturas prehispánicas fue incluso considerada emblema de guerra, al tiempo que también se le atribuía un rol ligado a la fertilidad, ya que la aparición de ciertas especies de arácnidos se daba antes de la llegada de lluvias.

El recorrido iconográfico y cultural también incluyó referencias al folclore africano, en particular al diseño araña Ananse o Anansi, figura originaria de Ghana, considerada como tejedora de historias y símbolo de la dualidad moral. Uno de los relatos más relevantes vinculados con este personaje es el del origen del tejido kente, una tela de gran colorido, característica del pueblo Ashanti. En el ámbito asiático, la araña aparece en la cultura popular de China y Japón como portadora de buena fortuna, aunque también como criatura temible, especialmente en la mitología japonesa, donde existen leyendas sobre una araña monstruosa que arrasaba con todo a su paso y que podría ser la representada en un *Nagajuban* -prenda que se llevaba debajo del kimono- que el Metropolitan Museum de Nueva York tuvo en préstamo.

Tras esto, se abordó la representación de la araña en el diseño occidental desde el japonismo y el Art Nouveau hasta la actualidad. Se destacó su doble dimensión simbólica como figura femenina ambivalente, asociada tanto a la *femme fatal*, como a formas más delicadas y decorativas, visibles en los diseños de las flappers durante los años veinte. Asimismo, se analizaron referencias contemporáneas y sus usos en la alta costura, con ejemplos concretos de diseños de John Galliano o Koji Tatsuno entre otros, quienes han incorporado motivos arácnidos en sus creaciones.

La sesión finalizó con una actividad práctica orientada a la reflexión crítica sobre nuevas perspectivas de moda sostenible, tomando como eje temático la seda de araña y sus posibilidades como material textil. La dinámica se inició con un debate abierto destinado a explorar los conocimientos previos del alumnado en torno a la moda sostenible o *slow fashion*, en contraposición con el modelo dominante de *fast fashion*. Se buscó fomentar la participación espontánea a través de preguntas orientadas a identificar las características principales de la moda sostenible, sus implicaciones éticas y medioambientales. La respuesta del grupo fue bastante activa, mostrándose informados y comprometidos con el tema, aportando ejemplos de marcas y argumentaciones que evidenciaban un notable interés en lo tratado, favoreciendo así un aprendizaje significativo.

A continuación, se abordó el estudio de dos noticias de prensa relacionadas con la utilización de la seda de araña en diseño de moda. Ambas presentaban casos en los que prendas de alta costura habían sido elaboradas con hilos naturales obtenidos directamente de arañas. Ambas piezas requerían cientos de arácnidos trabajando durante largos periodos de tiempo, implicaban complejos procesos artesanales y alcanzaban precios exorbitantes, convirtiendo estos textiles en objetos de museo. Estas noticias sirvieron para reflexionar en torno a los límites y contradicciones que en ocasiones puede presentar la moda sostenible. Así pues, se discutió acerca de si estas creaciones podían considerarse *slow fashion*, si suponen una forma de explotación animal y qué implicaciones éticas plantea el uso de recursos biológicos no humanos para fines estéticos.

La discusión se completó con el análisis del caso de Stella McCartney y su colaboración con la empresa Bolt Threads y Adidas centrada en

“la producción de microseda de araña compuesta por agua, azúcar y levadura” (Fernández Abad, 2019). Esta seda artificial fue utilizada para el diseño de un traje exclusivo para la tenista Garbiñe Muguruza. En este caso, el debate giró en torno al papel de la innovación tecnológica en la moda sostenible: si bien la propuesta resuelve el problema ético del uso animal, plantea nuevas preguntas sobre el acceso a este tipo de materiales, su costo y la posibilidad de democratizar su uso.

5.2. TERCERA JORNADA: “LOS ANIMALES COMO INSPIRACIÓN PARA EL ARTE, LA MODA Y EL DISEÑO”

Esta tercera jornada se celebró el 28 y 29 de octubre de 2024 bajo el título “Los animales como inspiración para el arte, el diseño y la moda” y ofreció un marco especialmente afin a los temas abordados en este artículo. A lo largo de diversas intervenciones se abordaron enfoques que iban desde el diseño de exposiciones con temática de animales hasta el análisis de la presencia de los animales en álbumes ilustrados. No obstante, dos comunicaciones destacaron particularmente por su vinculación directa con la moda y el diseño: la presentada por Andrés Jarabo Moreno y titulada “¿Cómo generar un *rapport* manual con inspiración animal?”, y la desarrollada por Pilar Sicilia, bajo el nombre “Actividad de patronaje experimental desde el dibujo a la creación del diseño de moda”. Ambos docentes, provenientes del ámbito del diseño textil, aportaron una mirada eminentemente creativa, lo cual enriqueció notablemente la experiencia del alumnado.

Durante sus respectivas exposiciones analizaron la inspiración animal en el mundo del diseño a través de ejemplos concretos, como las colecciones de Alexander McQueen o Thierry Mugler, así como el uso de figuras animales en los logotipos de distintas marcas y firmas, invitando a reflexionar sobre el valor simbólico de estas elecciones. Posteriormente, desarrollaron las siguientes actividades prácticas:

- Taller de *rapport* manual con inspiración animal, a cargo de Andrés Jarabo Moreno. Esta técnica fundamental en el diseño textil consiste en la creación de patrones modulares repetidos sobre una superficie. A partir de formas y estructuras tomadas del mundo animal, principalmente del mundo marino, aves y arácnidos, el alumnado exploró composiciones visuales que integraban simetría y ritmo [Fig. 4]. Esta actividad permitió trabajar destrezas técnicas

y ahondar en análisis simbólicos, incentivando una lectura crítica de lo orgánico y su traducción visual, llegando, a su vez, a estructurar narrativas plásticas dentro del diseño textil.

FIGURA 4. Fotografía de los resultados del taller de rapport llevado a cabo por Andrés Jarabo



Fuente: Fotografía de Fermín Castillo

FIGURA 5. Fotografía donde aparecen diseños de la colección Nevermore junto a su creadora Pilar Sicilia.



Fuente: Fotografía de Fermín Castillo

- Taller de patronaje experimental conducido por Pilar Sicilia. Además, trajo al aula su colección de moda *Nevermore*, inspirada en el poema *The Raven* de Edgar Allan Poe. La diseñadora zaragozana expuso en el aula una serie de maniqués con prendas y complementos concebidos a partir de la figura del cuervo [Fig. 5]. Esta aproximación tangible permitió al alumnado observar de cerca las prendas. Explicó las inspiraciones detrás de los diseños, lo que sirvió de estímulo para los procesos de creación individual de los estudiantes. Así, en el taller, los estudiantes reinterpretaron referencias animales basándose en las siluetas, los colores o las texturas para desarrollar propuestas de diseño de moda.

En conjunto, estas experiencias confirmaron las ventajas del enfoque interdisciplinar propuesto en el proyecto. Moda, arte y diseño convergieron en un espacio pedagógico, demostrando que la creatividad puede ser también una forma de conocimiento especialmente positiva para la motivación del alumnado. Su participación activa puso de manifiesto cómo los lenguajes del diseño enriquecen la formación humanística. En este contexto, la moda no fue un mero objeto de consumo, sino que pasó a tratarse como una herramienta crítica capaz de revelar estructuras culturales, emociones y narrativas complejas. Este tipo de propuestas parece subrayar el interés de integrar en las Humanidades enfoques que lejos de banalizar el contenido académico lo revitalizan al conectar con el presente.

6. CONCLUSIONES

La experiencia presentada en este artículo evidencia la posibilidad de repensar el currículo universitario en Humanidades desde enfoques más contemporáneos, interdisciplinarios y comprometidos con nuestro presente. El uso de la moda inspirada en el reino animal como recurso pedagógico abre un espacio donde incorporar debates éticos sobre materiales sostenibles, el análisis de colecciones de moda y actividades más creativas, conectando con intereses más cercanos al alumnado, generando por tanto una mayor motivación y activando aprendizajes significativos. Asimismo, trabajar desde el cruce entre estética, simbología

animal y contexto cultural proporciona herramientas sólidas para interpretar la complejidad del mundo contemporáneo desde una perspectiva humanística, trascendiendo la disciplina académica tradicional.

Este tipo de enfoques no solamente amplían el horizonte temático de las asignaturas, sino que contribuyen a revitalizar el discurso académico, situándolo en diálogo con la sociedad actual. Frente a una educación universitaria que a veces se percibe como excesivamente teórica o desvinculada de la realidad, este tipo de iniciativas recuperan el valor transformador del aula como espacio de pensamiento, cuestionamiento y creación. Sin duda, integrar la moda, el diseño y el imaginario animal en las Humanidades no es solo una apuesta estética: es una forma de educar desde la complejidad, la ética y la imaginación.

8. REFERENCIAS

- Alexander, H. (2018). *Leopard. Fashion's Most Powerful Print*. Laurence King Publishing
- Barthes, R. (1967). *El sistema de la moda*. Ed. Gustavo Gili (trad. 1970)
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.^a ed.). McGraw-Hill Education
- Calarco, M. (2015). *Thinking Through Animals: Identity, Difference, Indistinction*. Stanford University Press
- DeMello, M. (ed.) (2010). *Teaching the Animal: Human-Animal Studies across the Disciplines*. Lantern Publishing & Media
- DeMello, M. (2012). *Animals and Society: An Introducción to Human-Animal Studies*. Columbia University Press
- Fernández Abad, A. (2019, 07 de agosto). De las Stan Smith veganas al vestido de seda de araña: así avanza la cruzada eco de Stella McCartney y Adidas. *El País*. <https://n9.cl/0f8w4>
- Fletcher, K. (2008). *Sustainable Fashion and Textiles: Design Journeys*. Earthscan Publications
- Fudge, E. (2002). *Animal*. Reaktion Books
- Gleason, K. (2012). *Alexander McQueen: Evolution*. Race Point Publishing
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- Kyselova, K. (2024). Animalism in the Design of Cothes of XX and Early XXI Centuries. *Demiurge: Ideas, Tecnologies, Perspectives of Design*, 1, 164-177. <https://doi.org/10.31866/2617-7951.7.1.2024.300946>
- Malamud, R. (2012). *An Introduction to Animals and Visual Culture*. The Palgrave Macmillan
- Van Herpen, I. (s.f.). *Sensory Seas*. Iris van Herpen. Consultado el 9 de 2025. <https://n9.cl/nppkj>

BLOQUE IV.

PATRIMONIO CULTURAL

EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO

NATALIA TELLO BURGOS
Universidad de Almería

ALEJANDRO GALINDO DURÁN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La expresión artística es una disciplina fundamental en la formación docente en contextos educativos cada vez más diversos. Más allá de la consideración de actividad complementaria, la práctica artística favorece el desarrollo de la capacidad creativa (Efland, 2004). Esta capacidad creativa resulta especialmente importante para el fomento de varias competencias en las que la práctica artística es capaz de potenciar el pensamiento crítico y la resolución de problemas reales, aspectos clave en la construcción de la identidad del futuro profesorado (Sánchez y Cortés, 2024). Desde una perspectiva didáctica, el trabajo con lenguajes artísticos estimula la capacidad de adaptación ofreciendo recursos para la construcción de materiales propios y el repensado de estrategias de enseñanza para afrontar retos de manera flexible.

En este proyecto el uso del cuento como método para llevar a cabo todo este proceso se debe a que el cuento ha sido y es un medio para la transmisión de conocimiento, valores y experiencias, ya que se adapta a las necesidades y a los contextos de cada época. El trabajo a edades tempranas con este tipo de relatos cortos posibilita la conexión con las emociones y desarrolla una mayor sensibilidad, lo que se traduce al aula en

la creación de entornos de aprendizaje más empáticos, inclusivos, respetuosos y reflexivos (Esteve, 2009 y Aramendi et al., 2023).

Se han seleccionado los cuentos populares como centro de este trabajo por sus características didácticas. El cuento es definido por algunos autores como un relato de la tradición oral, relativamente corto, con un desarrollo argumental y perteneciente al patrimonio colectivo que remite a la cultura (Rodríguez Almodóvar, 1997). El antropólogo Claude Lévi-Strauss (1958) ya señaló que los mitos y cuentos populares o tradicionales funcionan como estructuras que organizan el pensamiento, emplean elementos simbólicos y responden a preguntas existenciales sobre la vida y la muerte, además de ayudar a la sensación de pertenencia al grupo.

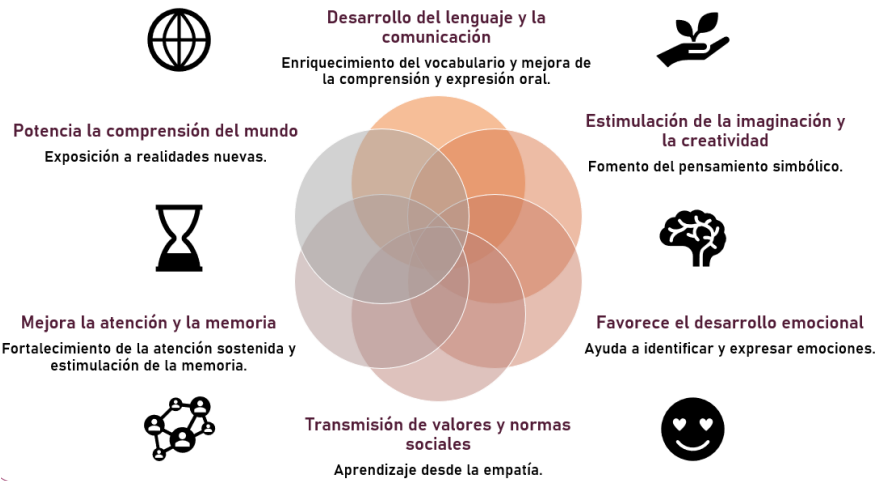
El sistema de clasificación de Aarne-Thompson-Uther (ATU) organiza los cuentos populares a nivel internacional según tipologías temáticas que muestran motivos comunes en las narrativas orales de diferentes culturas, lo que refuerza la idea del cuento como vehículo para la comprensión del mundo, la conexión intercultural y la transmisión de saberes compartidos (Uther, 2004).

1.1. EL CUENTO COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

En la infancia, el cuento es una herramienta privilegiada para que los niños y niñas conecten con su entorno, interioricen normas sociales y desarrollen su capacidad simbólica y narrativa, la cual comienza a consolidarse entre los 3 y 7 años de edad (Piaget, 1951). Existen numerosos estudios que abogan por el uso de los cuentos como herramienta en la Educación Infantil y que resaltan una serie de beneficios importantes a tener en cuenta (Figura 1).

A continuación se describen y desarrollan los beneficios de la lectura de cuentos en esta etapa. En primer lugar se encuentra el potencial del cuento para la estimulación de la imaginación y la creatividad. Durante la lectura de cuentos se recrean situaciones nuevas y, a menudo, se transforma lo cotidiano en “mágico” estimulando así la creatividad narrativa. Por lo tanto, se ofrecen imágenes mentales, contextos ficticios y personajes que permiten reconfigurar la realidad de una manera simbólica (Vigotsky, 1930).

FIGURA 1. Beneficios del empleo del cuento en el alumnado de Educación Infantil



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, autores como Egan (1986) defienden que los cuentos, al presentar un modelo de conocimiento estructurado (introducción, nudo y desenlace) ayudan a anticipar consecuencias, identificando las causas y estableciendo conexiones lógicas entre los hechos. Este proceso no solo refuerza el pensamiento secuencial y causal, sino que permite practicar con situaciones hipotéticas capaces de enriquecer el pensamiento divergente desde los inicios de la formación.

Además el cuento es considerado como un instrumento eficaz para el desarrollo del lenguaje. A través de la escucha y la narración es posible ampliar el vocabulario, mejorar la comprensión auditiva y adquirir estructuras gramaticales complejas de manera natural, es decir, un aprendizaje del lenguaje a través del propio lenguaje (Goodman, 1990). Vladimir Propp, en su obra *Morfología del cuento* (2001), demostró cómo la estructura de los cuentos populares, en su caso rusos, responde a una lógica interna fija, compuesta por funciones que se repiten de manera ordenada, lo que facilita la comprensión y la estimulación de la memoria oral y auditiva por parte del oyente.

El aspecto emocional también se ve beneficiado por la narración de cuentos. A través de los cuentos, se ofrece un espacio seguro en el que explorar sentimientos más o menos complejos y desarrollar la empatía

o aprender estrategias para manejar distintas situaciones. Autores como Riquelme y Munita (2011) defienden una aproximación temprana e intensiva a estos relatos cortos como mecanismo de aproximación a los estados emocionales de los otros y al reconocimiento y gestión de los propios. Ejemplo de ello es el regreso a una lectura para revivir situaciones que aportan, de manera inconsciente, respuestas a problemáticas o inquietudes psicológicas (Bettleheim, 2004). En este sentido, los cuentos permiten trabajar de manera lúdica y accesible, temáticas como el respeto, la inclusión o la sostenibilidad, es decir valores y normas sociales de nuestra época (Naciones Unidas, 2015 y R.D 95/2022).

Se puede pensar que, en el contexto actual post-pandémico, donde la tecnología y los medios digitales ocupan un lugar cada vez más destacado en la vida de los niños, el cuento se ha visto relegado a un segundo plano, pero sigue siendo una herramienta importante en el crecimiento. Su valor radica en la capacidad para fomentar la atención, la escucha activa y la concentración, habilidades que se ven mermadas por el uso excesivo de dispositivos electrónicos (Calinescu, 2024; Vedeckina y Borgonovi, 2021). Además, el cuento ofrece una experiencia sensorial y emocional que difícilmente puede ser replicada por otros medios ya que muchos de ellos incluyen texturas, volúmenes o relieves que revalorizan su uso como un elemento indispensable en el desarrollo infantil.

1.1. BREVE REVISIÓN DE LA EVOLUCIÓN DEL CUENTO INFANTIL

La literatura destinada a un público infantil ha sido históricamente invisibilizada o considerada menos valiosa dentro del ámbito literario. Tal y como señala Teresa Colomer (2010), hasta bien entrado el siglo XVIII no se comenzó a pensar en una literatura específica para la infancia, ya que hasta entonces, los niños eran considerados como adultos pequeños, y por lo tanto, carecían de necesidades educativas o afectivas particulares. No fue hasta la Ilustración cuando se consolidó un cambio en la consideración de la infancia como una etapa crucial del desarrollo humano con necesidades de atención y formación específicas (Ramírez, 2020).

A partir de este momento, se sientan las bases pedagógicas que justifican la aparición de libros específicamente dirigidos al público infantil. En este contexto es cuando comenzaron a proliferar los relatos con gran

carga moral y educativa. Autores como Félix María Samaniego (1745–1801) y Tomás de Iriarte (1750–1791) jugaron un papel fundamental en España, escribiendo fábulas con un claro objetivo didáctico moralizante. Estas obras fueron encargadas por figuras relevantes del Estado, como el conde de Floridablanca, quien impulsó la difusión de la Ilustración mediante encargos literarios destinados a la formación de ciudadanos. En ellos, se empleaba el recurso del relato breve y simbólico para transmitir valores como la obediencia, la honestidad o la prudencia, en consonancia con los ideales ilustrados.

En la segunda mitad del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, autores como Charles Perrault, Hans Christian Andersen o los hermanos Grimm, entre otros, consolidaron la literatura infantil como género, recuperando cuentos tradicionales y reformulándolos con fines educativos y recreativos. A pesar de su carga fantástica, muchas de estas historias contienen lecciones morales manteniendo su base cultural.

En la actualidad, la concepción del cuento ha evolucionado manteniendo su valor educativo pero empleándose como una herramienta multidimensional, capaz de fomentar la empatía, el pensamiento crítico, la diversidad y la inteligencia emocional, habilidades consideradas de gran importancia en la actualidad y avaladas por las Unión Europea en su Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015).

En el marco del proyecto que se presenta, se ha optado por trabajar con cuentos populares tradicionales en lugar de estos últimos más contemporáneos debido a su riqueza simbólica, su carácter arquetípico y su potencia pedagógica. A diferencia de muchos cuentos contemporáneos, marcados por la literalidad, la repetición y en ocasiones, por la sobreprotección del lector, los cuentos tradicionales abordan temáticas complejas como el abandono, la muerte, la injusticia o la superación del miedo, presentando modelos de resiliencia y transformación. Esta elección responde también a un enfoque pedagógico que busca recuperar y revalorizar los cuentos tradicionales como patrimonio cultural, al tiempo que se promueve una didáctica activa, basada en el poder evocador y creativo del relato popular.

1.3. CONTEXTUALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

En el contexto del área de Didáctica de la Expresión Plástica del Grado en Educación Infantil, el proyecto educativo que se presenta se encuentra recogido en el proyecto docente de la materia de carácter obligatorio y correspondiente al segundo cuatrimestre. Este proyecto educativo se centra en el uso del cuento como recurso didáctico y surge como respuesta a una necesidad pedagógica concreta: dotar al futuro docente de herramientas artístico-plásticas significativas y efectivas que promuevan un aprendizaje integral en la etapa de 3 a 5 años empleando para ello el cuento popular tradicional.

De toda la gama de cuentos presentes hoy en día, en nuestras librerías, se han seleccionado los cuentos populares tradicionales respondiendo principalmente a una perspectiva sociocultural. De esta manera se reivindica el valor formativo de estos, a la vez que, tal y como señala Rodríguez Almodóvar (1997), su valor ético y estético. En el marco de una pedagogía activa y constructivista, este proyecto pretende ser una propuesta integradora donde el cuento no sea un mero complemento, sino un eje vertebrador del aprendizaje, que contribuya a la puesta en valor de los cuentos populares tradicionales, al desarrollo de las habilidades expresivas del estudiantado y a la experimentación artística.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto es emplear el cuento tradicional popular como eje vertebrador, propiciando una exploración activa de técnicas, materiales y recursos gráficos, para integrar la narración con la creación plástica.

Para alcanzar y completar este objetivo general se han propuesto cuatro objetivos específicos:

- Entender los cuentos como relatos importantes en el desarrollo de las culturas, con una estructura definida y una simbología.
- Comprender el simbolismo e impacto de los cuentos en la construcción de valores y estereotipos a través del tiempo.

- Fortalecer las habilidades expresivas del estudiantado, fomentando su capacidad para comunicar ideas, emociones y narrativas a través de lenguajes visuales y artísticos.
- Formar docentes con una mayor sensibilidad hacia el lenguaje visual, capaces de ofrecer a la infancia experiencias educativas ricas, expresivas y culturalmente significativas.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada para el desarrollo de este proyecto ha tenido como finalidad que el estudiantado universitario adquiera una mirada crítica y marcadamente cultural sobre los cuentos populares tradicionales. Para ello se ha empleado el Aprendizaje en Base a Proyectos (ABP) pautando una serie de fases para su puesta en práctica.

La primera fase consistió en el análisis de la estructura narrativa y de las tipologías temáticas de los cuentos seleccionados. A continuación se listan las tipologías identificadas durante la primera fase del análisis según el sistema de clasificación ATU:

- Cuentos maravillosos o de hadas: Presencia de lo sobrenatural, donde el héroe supera pruebas con un final feliz. Su función es transmitir valores universales (valentía, justicia, perseverancia) y representar simbólicamente el crecimiento personal.
- Cuentos de animales: Protagonizados por animales con características humanas. Su función es promover enseñanzas o sátiras sociales con críticas a vicios humanos o a normas sociales.
- Cuentos de costumbres: Ambientados en el mundo real (sin magia) con personajes humanos y situaciones cotidianas. A menudo protagonizados por campesinos, criados o pícaros. Su función es representar la vida diaria con crítica social o enseñanzas prácticas.
- Cuentos religiosos: Temas relacionados con la moral cristiana, santos, milagros o justicia divina. Emplean un tono piadoso y

ejemplarizante para enseñar valores religiosos, devotos y mostrar un comportamiento ético.

- Cuentos acumulativos: Tienen una estructura circular o progresiva, con efectos rítmicos (repetición de frases, personajes o acciones). Pretenden facilitar la memorización, desarrollar la atención y el lenguaje oral.
- Cuentos jocosos o chistes: Narraciones breves con final humorístico, a menudo satíricos, exagerados o escatológicos. Su función es el entretenimiento, reírse de las normas sociales o de comportamientos ridículos.

De todas las tipologías propuestas por el sistema ATU se seleccionaron los cuentos maravillosos, de animales y de costumbres, desechando los religiosos, acumulativos, jocosos, por su interés pedagógico y simbólico, su neutralidad cultural y religiosa, su potencial artístico y su contenido en cuanto a trama y personajes. Se consideró que estas tipologías se ajustan mejor al nivel de comprensión cognitivo-emocional esperado en el público destinatario.

A este análisis se le sumó la identificación del simbolismo (Tabla 1) y una reflexión acerca del impacto en la construcción de los valores y estereotipos actuales. Tras esta primera fase se hizo posible la selección y adaptación de los cuentos elegidos desde un criterio pedagógico fundamentado y ético.

En las siguientes fases se ha trabajado en la reinterpretación artística del simbolismo de los cuentos seleccionados. Previamente, se ha dotado al alumnado de nociones básicas para la práctica artística y su lenguaje, así como herramientas para fomentar su sensibilidad estética, creatividad y capacidad comunicativa.

Para ello se ha proporcionado al alumnado formación específica sobre técnicas gráfico-plásticas y fomentado, en el transcurso de las creaciones, la exploración y experimentación con las diferentes técnicas que se han considerado relevantes para la etapa de Educación Infantil.

TABLA 1. *Arquetipos identificados en la primera fase del proyecto de los cuentos infantiles seleccionados y su simbología*¹³⁴

Arquetipo	Simbología
Héroes o Heroína	Representa al yo que busca desarrollarse, vencer obstáculos y madurar. Es símbolo de transformación y superación personal.
Villano o la Sombra	Representa los miedos infantiles, los obstáculos externos o internos que el protagonista debe vencer.
Sabio, Mentor o Donante	Figura sabia y protectora que guía y da herramientas mágicas o sabiduría para avanzar. Puede representar la sabiduría ancestral o el conocimiento interior.
Gran madre	Dualidad femenina: puede cuidar o devorar. Representa la madre ideal o la madre temida.
Objeto de deseo	Es el premio o la meta del héroe; puede simbolizar también la realización personal o el logro del objetivo vital.
Padre ausente	Falta de protección, abandono, necesidad de que el niño desarrolle autonomía.
Madrastra malvada	Figura distorsionada de la madre. Representa conflictos edípicos, celos, rechazo o rivalidad.
Auxiliar	Representa ayudas inesperadas o dones que permiten avanzar. Es símbolo del vínculo con la naturaleza o lo sobrenatural.
Guardián del umbral	Obstáculo que desafía al héroe antes de cruzar a una nueva etapa. Representa la prueba iniciática.
Falso héroe	Usurpador que pretende apropiarse del mérito ajeno. Representa la falsedad, el ego o la vanidad.
Objeto mágico	Herramienta de transformación, avance y poder simbólico. Puede representar el saber o la llave del cambio.
Pícaro	Representa la sabiduría popular, el ingenio del pueblo frente a la autoridad o el poder.

Fuente: elaboración propia

Las técnicas gráfico-plásticas empleadas para la reinterpretación de los cuentos han sido:

- El relieve (bajo y medio relieve) para la comprensión de los volúmenes y el espacio tridimensional, trabajado con plastilina. Se ha seleccionado este material frente a otros por sus características dúctiles, economía y seguridad.

¹³⁴ La selección de arquetipos identificados en esta tabla se basa en los estudiados por los autores marcados como referentes, estos son: Carl G. Jung con su obra “El hombre y sus símbolos”, Vladimir Propp con “Morfología del cuento” 1928, Bruno Bettelheim con “Psicoanálisis de los cuentos de hadas” 1976, Joseph Campbell con “El héroe de las mil caras” 1949 y Antonio Rodríguez Almodóvar con “Cuentos populares o la tentativa de un texto infinito” 1989.

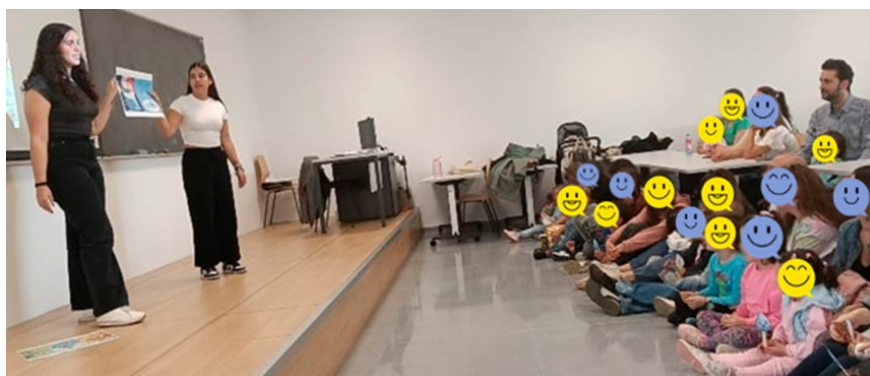
- El collage como técnica de reinterpretación de imágenes y materiales y para entender cómo integrar distintas texturas. Se ha recomendado la reutilización e inclusión de materiales cotidianos con los que conectar creación, experimentación y sostenibilidad.
- El acrílico como técnica clave para trabajar el color y sus mezclas, así como la superposición de capas y, dependiendo de su aplicación, la expresión gestual (Figura 2). Se ha seleccionado acrílico como material ya que se caracteriza por ser cubriente y de secado rápido, muy versátil que produce resultados vistosos y con colores de saturación aceptable.

FIGURA 2. *Estudiante de grado de Educación Infantil durante la aplicación de pintura acrílica con esponja*



- El pop-up como recurso para el desarrollo de habilidades de construcción espacial, técnicas e interactivas. Esta técnica estimula la visión tridimensional y el pensamiento secuencial, además los resultados resultan visualmente atractivos y tienen un componente lúdico muy importante.
- El grafito para trabajar el modelado con luces y sombras, el claroscuro, necesario para desarrollar el control del trazo y la observación del detalle. Esta es accesible y permite apreciar, según las distintas durezas disponibles, varios efectos visuales.
- El falso grabado como la técnica más compleja ya que requiere de una planificación técnica previa, como la reserva de blancos. Además supone un extra de dificultad al depender de la experimentación y de unos resultados imprevisibles. Esta técnica pone a prueba la resistencia a la frustración y la habilidad para la resolución de problemas además de ser una técnica expresiva que trabaja conceptos como mancha, forma, espacio negativo y positivo con recursos relativamente sencillos.

FIGURA 3. Alumnado de Educación Infantil durante la lectura de cuentos ante público infantil



Fuente: elaboración propia

La fase final del proyecto ha consistido en la exposición de los trabajos realizados a un público real con la intención de visibilizar y poner en valor el proyecto realizado y todo el proceso creativo llevado a cabo (Figura 3).

Desde un punto de vista divulgativo y considerando su proyección social se ha considerado que la creación compartida y la exposición pública de los cuentos fortalece la identidad del futuro docente construyendo experiencias diversas y fomentando el desarrollo de competencias como la comunicación y la socialización (Pérez Gómez, 2012 p.197).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras la implementación del proyecto se puede afirmar que el alumnado ha demostrado un alto nivel de implicación desde el inicio del proyecto con la selección y el análisis de los cuentos. La primera fase del proyecto ha generado una mayor conciencia crítica en torno a los contenidos de la literatura infantil tradicional y especialmente en lo relativo a su adaptación a los valores actuales. Durante las dos fases siguientes se detectó una mejora significativa en la planificación y secuenciación de las tareas, mostrando una alta autonomía en la adaptación del contenido narrativo al contexto infantil y en la selección consciente del material y las técnicas gráficas adecuadas.

A nivel expresivo, las producciones artísticas (láminas individuales y montaje de los cuentos) han revelado un buen dominio técnico y un correcto uso simbólico del lenguaje visual, lo que responde adecuadamente a los objetivos educativos (Figura 4).

FIGURA 4. Creaciones terminadas del alumnado. De izquierda a derecha: lámina de collage con la aplicación de texturas, lámina de pop-up y portada de libro en relieve de plastilina.



Fuente: elaboración propia.

Con el objetivo de recoger información del alumnado sobre su percepción del aprendizaje, y experiencia formativa, se les realizó, mediante Google Forms, una serie de preguntas anónimas de carácter abierto. Más del 70% del alumnado indicó que el proyecto les ayudó a entender mejor el cuento como recurso educativo, además de tener la oportunidad de desarrollar sus competencias artísticas de una manera creativa y mostrando iniciativa personal. Asimismo cabe señalar que un 41% del alumnado mencionó que tras la fase de divulgación ganaron confianza para hablar en público y les ayudó a empatizar con los niños y niñas.

Las respuestas relacionadas con la valoración acerca de los retos o dificultades encontradas durante el proceso se resumen en “Aprender a coordinarse con tiempos limitados”, “Elegir la técnica artística más adecuada para representar cada escena del cuento” y “Superar el miedo escénico y enfrentarse a una presentación ante público real”.

En cuanto a la parte del proyecto considerada como significativa, lo más valorado ha sido la creación de las láminas y la reinterpretación y experimentación con las distintas técnicas. De cara a los aspectos a mejorar el alumnado valoró la posibilidad de explorar otras técnicas artísticas (escultura, collage digital, etc.) y la implicación de otras asignaturas junto a la posible colaboración con centros educativos externos.

Además de recoger información del alumnado se realizó un pequeño sondeo al público asistente en la última fase de divulgación. Las familias y público adulto valoraron como muy positiva la actividad destacando tres factores principalmente: el valor artístico de las propuestas, la implicación del alumnado universitario y el interés pedagógico del proyecto como modelo de innovación educativa.

Por cada cuento se realizó una ficha empleando principalmente imágenes para la valoración del público infantil, en ellas se respondía a ¿Qué personaje te ha gustado más? y a ¿Qué parte del cuento te ha gustado más? Estas se realizaron con distintas finalidades teniendo en cuenta que las respuestas a la primera pregunta pueden ofrecer al futuro docente información valiosa sobre los intereses y motivaciones del niño, mientras que la segunda resulta útil también para valorar el grado de comprensión simbólica y narrativa.

5. CONCLUSIONES

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Para otorgar a su documento un aspecto profesional, Word proporciona encabezados, pies de página, páginas de portada y diseños de cuadro de texto que se complementan entre sí. Por ejemplo, puede agregar una portada coincidente, el encabezado y la barra lateral.

6. REFERENCIAS

- Aramendi Jáuregui, P., Cruz Iglesias, E., Altuna Urdin, J., & Luzarraga Martín, J. M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la formación Profesional: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25–42. <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>
- Bettelheim, B. (2004). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Calinescu, A. (2024). The Impact of Digital Technologies on Memory and Memory Studies. *Journal of Contemporary Philosophical and Anthropological Studies*. 2. 2977-5507. 10.59652/jcpas.v2i1.161.
- Colomer Martínez, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Efland, A. (2004): *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2009). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18. <https://doi.org/10.14201/3204>
- Franco Mansilla, M. (2023) *La importancia del cuento en la educación infantil*. Revista Ventana Abierta.
- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida*, 11(2), 5-13.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. *Propuestas para repensar la investigación en educación*. *Educatio siglo XXI*, nº 26, 2008.
- Levi Strauss, C. (1995) *Antropología estructural*. Paidós p.226.

- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. ONU. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>
- Pérez Gómez, A.I. (2012) Educarse en la era digital. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (2013). Play, Dreams And Imitation In Childhood (ebook ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315009698>
- Propp, V. (2001). Morfología del cuento. Cátedra.
- Ramírez Benítez, Y. (2020). Neurociencias aplicadas a la educación preescolar. Revista de Neuro-Psiquiatría, 83(4), 287-289. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i4.3895>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Riquelme, E., Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(1), 269-277.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1997). Los cuentos maravillosos españoles. Barcelona: Crítica.
- Sánchez Milara, I., Cortés Orduña, M. (2024). Possibilities and challenges of STEAM pedagogies. arXiv:2408.15282, Physics Education. DOI:10.13140/RG.2.2.28652.31360
- Uther, H.-J. (2004). The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography. Suomalainen Tiedeakatemia / Academia Scientiarum Fennica.
- Vigotsky, L.S. (2009). La imaginación y el arte en la infancia. Akal.
- Vedechkina, M., Borgonovi, F. (2021). A Review of Evidence on the Role of Digital Technology in Shaping Attention and Cognitive Control in Children. Frontiers in Psychology. 12. 611155. 10.3389/fpsyg.2021.611155.

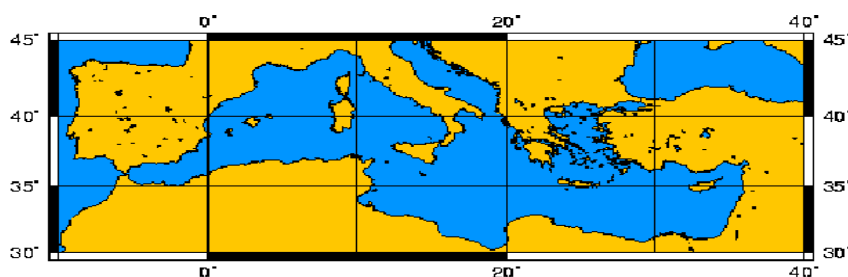
EL ARTE DE LA NAVEGACIÓN A TRAVÉS DE SUS BARCOS, TEXTOS E INSTRUMENTOS

JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la navegación tiene un momento clave que es el que se produce al abandonar los europeos la seguridad que la navegación de cabotaje tenía, pues mantener la costa a la vista permite tanto orientarse como buscar refugio en ella. No significa que toda navegación mediterránea fuera de cabotaje, pero las dimensiones del Mediterráneo son insignificantes si las comparamos con las enormes dimensiones que el Atlántico tiene, ya no digamos el Pacífico.

FIGURA 1. Imagen que permite ver las dimensiones del Mediterráneo, puede verse que las distancias en grados tanto en desplazamiento N-S como E-W requieren unos pocos grados.

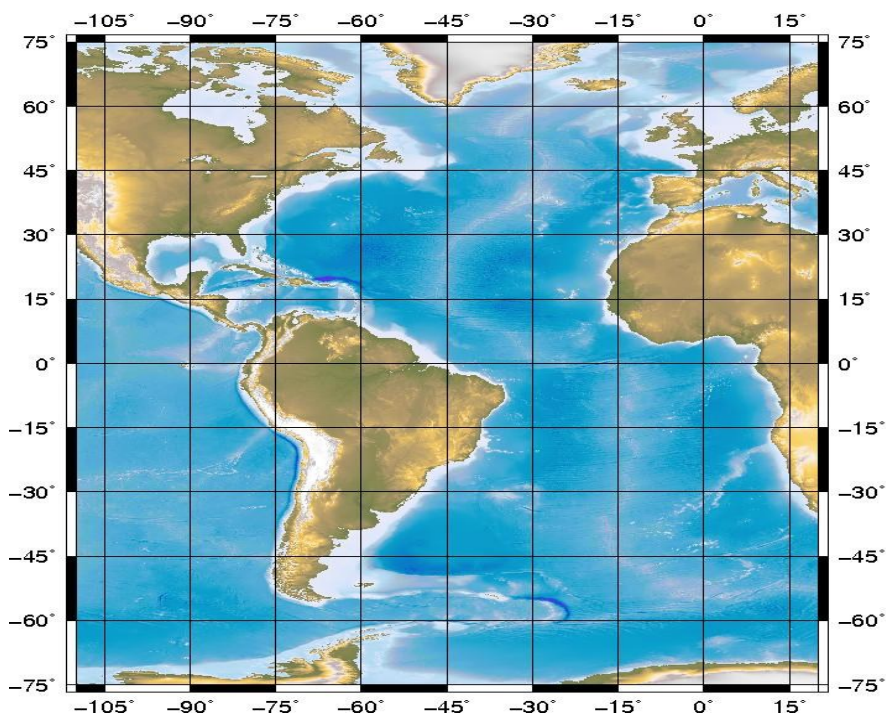


Lo que durante siglos en Europa suponía un reto, pues desplazarse entre los extremos del *Mare Nostrum* era algo épico, con el paso del tiempo irían apareciendo instrumentos que facilitarían estas navegaciones.

Por otro lado, el incremento que a finales de la Edad Media se produce en los intercambios comerciales entre el norte de Europa y los países

mediterráneos posibilitará la construcción de navíos adecuados para estas travesías.

FIGURA 2. Imagen que nos permite ver las dimensiones del Atlántico. En la imagen anterior las cuadrículas N-S representaban 5° y aquí son 15°, mientras que las cuadrículas E-W representaban 20° y aquí 15°.



Mientras que podemos decir que en el Mediterráneo dominaron las galeras, y su propulsión era a remos, en el Atlántico aparecerán los barcos redondos, primero las naos, después las carabelas. Junto al desarrollo que se dará en el ámbito de la construcción naval aparecerán instrumentos que faciliten la orientación en el mar. La brújula hará su aparición en el s. XIII. Alejandro Neckam la menciona en su *De naturis rerum*, en la que la describe como una aguja imantada e insertada fija a un flotador, colocada en un recipiente con agua.¹³⁵

¹³⁵ Neckam, A. (1863), Lib. II, cap. 98, 181-184.

Hay otros factores técnicos que facilitarán el abandono de la costa y la búsqueda de aventura en las aguas abiertas. La transformación de los navíos, de las infraestructuras para construirlos, así como los instrumentos astronómicos que se incorporarán a la náutica llevarán a una complejidad mayor para dirigir a buen puerto los barcos. Implicará, a su vez, la necesidad de crear modelos de enseñanza para los pilotos que provocarán la aparición de los textos necesarios para ese aprendizaje.

A pesar de todo ello, tenemos la impresión de que sólo la audacia de aquellos primeros navegantes que, con rudimentarios conocimientos astronómicos, fueron capaces de abrir rutas hasta entonces inexistentes.

FIGURA 3. Imagen del globo terráqueo en la que se sitúa al Pacífico en el centro de la imagen, puede compararse sus dimensiones con el resto de los océanos y mares



2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el desarrollo del arte de la navegación a través de sus principales componentes: los barcos, los instrumentos de navegación y los textos náuticos que surgieron entre los siglos XIII y XVI. En este sentido, se busca comprender cómo la evolución de estas tecnologías y conocimientos permitió la transición

de la navegación de cabotaje, propia del Mediterráneo, hacia la navegación oceánica en el Atlántico y el Pacífico.

Para ello, se propone en primer lugar examinar las características de las embarcaciones utilizadas en estos períodos, desde las galeras mediterráneas hasta la aparición de las naos y carabelas, que facilitaron la exploración de mar abierto. Se estudiará el impacto de estos cambios en la expansión marítima europea y en la consolidación de rutas comerciales de largo recorrido.

Asimismo, se abordará el papel fundamental que desempeñaron los instrumentos de navegación, como la brújula y los dispositivos astronómicos. Analizaremos cómo su incorporación a la práctica náutica permitió una cierta precisión en el posicionamiento.

Otro aspecto central de este estudio es la aparición de los textos de navegación, estos fueron utilizados para la formación de pilotos y marineros. Nos aproximaremos a algunos de aquellos tratados y manuales para comprender como contribuyeron a la sistematización del conocimiento náutico y a la transmisión de técnicas de navegación.

Finalmente, este trabajo busca reflexionar sobre la combinación de avances técnicos y la audacia de los primeros exploradores, quienes, con recursos limitados y conocimientos rudimentarios, lograron abrir nuevas rutas marítimas que transformaron la concepción del mundo conocido. A través de este análisis, se pretende aportar una visión integral de los factores que hicieron posible el desarrollo de la navegación oceánica y su impacto en la expansión europea durante la era de los grandes descubrimientos.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este estudio, se adoptará un enfoque histórico-analítico que permitirá examinar de manera integral la evolución del arte de la navegación en los siglos XIII al XVI. A través del análisis de fuentes primarias y secundarias, se buscará reconstruir el proceso de transformación de los barcos, los instrumentos de navegación y los

textos náuticos, con el fin de comprender su impacto en la expansión marítima europea.

El primer paso metodológico consistirá en una revisión bibliográfica exhaustiva de documentos históricos, tratados de navegación, crónicas de viajes y estudios especializados en historia naval. Se prestará especial atención a fuentes primarias, como los libros de marear y los portulanos, que proporcionan información clave sobre las técnicas de navegación empleadas en la época. Asimismo, se analizarán textos de autores contemporáneos a los descubrimientos, como las obras de Alejandro Neckam, que permiten rastrear la introducción y desarrollo de herramientas esenciales como la brújula.

En paralelo, se llevará a cabo un estudio comparativo de los distintos tipos de embarcaciones que caracterizaron este período, con énfasis en las diferencias estructurales entre las galeras mediterráneas y los barcos redondos atlánticos. Se examinarán evidencias arqueológicas, ilustraciones y descripciones en documentos históricos para identificar los cambios en la construcción naval y su relación con las necesidades de exploración oceánica.

Otro aspecto metodológico relevante será el análisis de los instrumentos de navegación utilizados en la época. A partir de estudios técnicos y representaciones visuales, se buscará comprender su evolución y funcionalidad en la práctica náutica. Se considerará no solo su desarrollo tecnológico, sino también su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los pilotos, aspecto que se complementará con el estudio de los manuales y tratados de navegación elaborados durante este período.

El enfoque histórico se verá enriquecido con una perspectiva interdisciplinaria, incorporando conocimientos provenientes de la historia de la ciencia, la cartografía y la arqueología marítima. Esto permitirá situar los avances en navegación dentro de un contexto más amplio, atendiendo tanto a los factores técnicos como a las implicaciones económicas, políticas y sociales de la expansión marítima europea.

Finalmente, el estudio se estructurará en función de un análisis crítico y argumentativo que permita no solo describir los cambios ocurridos en la navegación, sino también evaluar el papel de la combinación entre

avances tecnológicos y el arrojo de los navegantes en la apertura de nuevas rutas marítimas. A partir de esta metodología, se espera ofrecer una contribución significativa al conocimiento sobre la historia de la navegación y su impacto en la era de los grandes descubrimientos.

4. APROXIMACIÓN AL ARTE DE LA NAVEGACIÓN

Nuestra intención será, como se indica en el título del apartado, realizar una aproximación al contexto en el que se produjeron los grandes descubrimientos entre los siglos XIII y XVI. Será en este periodo cuando el incremento del comercio lleve a que las infraestructuras para la construcción de barcos sea una necesidad, formando parte de los objetivos políticos.

La construcción naval dará lugar a que se construyan barcos para afrontar travesías hasta ahora inéditas, que además resultarían imposibles afrontarlas con el empuje de la fuerza humana, en su lugar aparecerán barcos impulsados por el viento. Para ello dispondrán de velas de grandes dimensiones y que podrán orientarse para aprovechar los diferentes vientos.

Sin embargo, los vientos no siempre son favorables, motivo por el que es imprescindible conocer el rumbo que el barco tiene en cada momento. Será ahí, en mar abierto, sin otros referentes que los astronómicos, cuando la brújula y el resto de los instrumentos jugarán un papel decisivo. Los pilotos tendrán que recurrir a ellos para poder orientarse.

A medida que la complejidad de pilotar los barcos sea mayor. Que esta complejidad viene dada por las innovaciones técnicas que aparecen en ellos, que sea imprescindible conocer la información que proporcionan los instrumentos astronómicos para saber ubicar el barco en las cartas náuticas, todo ello implicará que el aprendizaje para ser piloto se complique y sea necesario disponer de instituciones que se encarguen de ello. Aparecerán con ellas los manuales para ese aprendizaje.

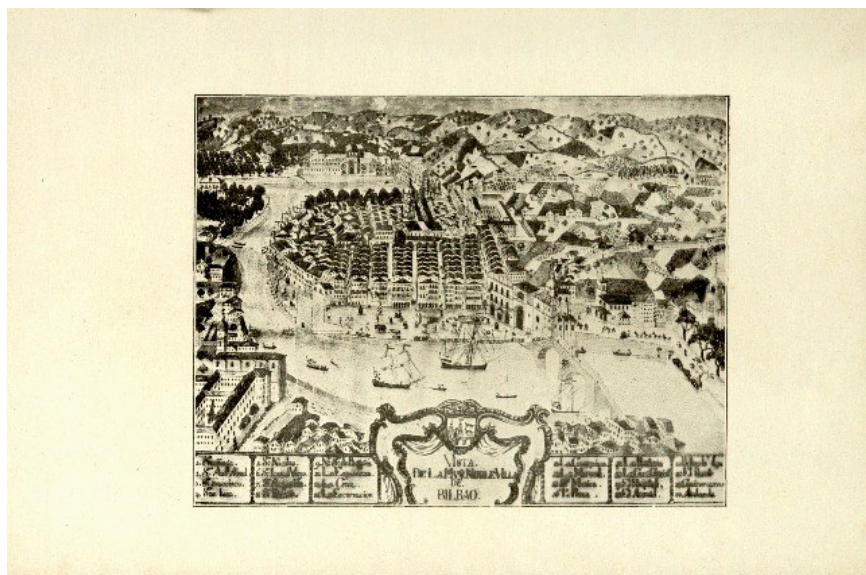
4.1. LOS BARCOS Y SUS INNOVACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS

Uno de los aspectos más destacados de este periodo y que posibilitará que se puedan llevar a cabo las nuevas travesías serán las innovaciones que se darán en los tipos de barcos y las innovaciones que en ellos van

a aparecer. El barco dominante del Mediterráneo fue la galera, impulsada a remos. Estas darán paso a naves con mayor calado, a los buques redondos, las naos, que dispondrán de nuevas y novedosas arboladuras y nuevos aparejos. La construcción de los barcos pasará de las atarazanas a los astilleros para su construcción.

La cornisa cantábrica destacará por los astilleros que ya podemos encontrar allí en el siglo XIV. Siguiendo a Guiard Larrauri pueden citarse los de Bilbao (1300), Bermeo (1307) Portugalete (1322), Lekeitio (1325) o el de Ondárroa (1327).¹³⁶

FIGURA 4. *Detalle del muelle de Bilbao, en torno al Casco Viejo de la Villa. Imagen de Guiard Larrauri (1917), 11*



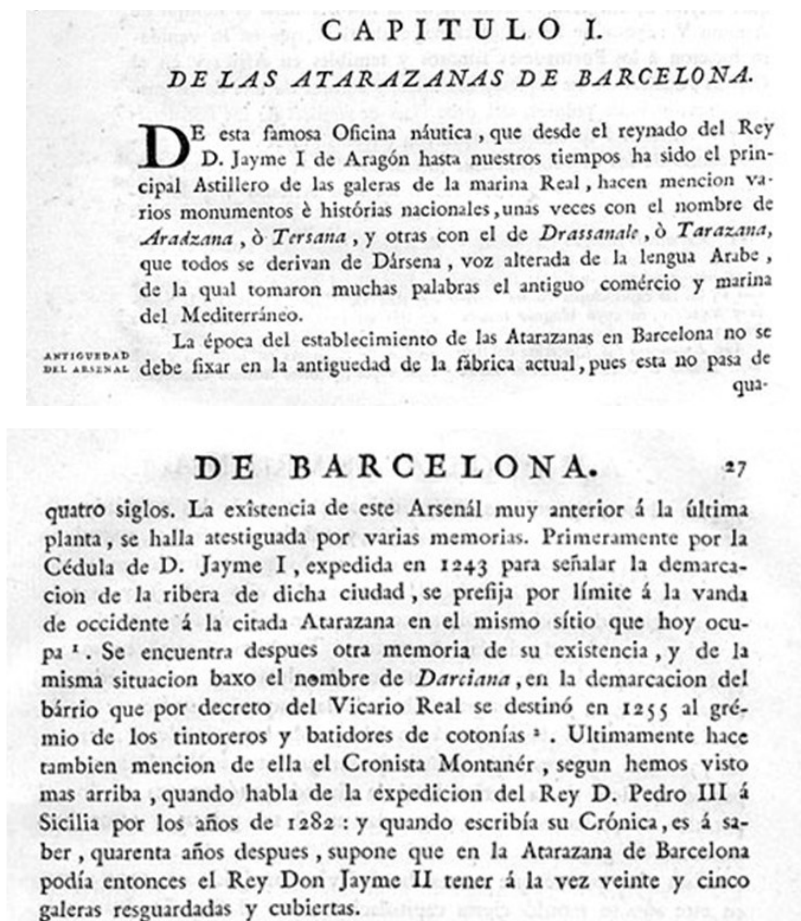
En Cantabria destacarán las conocidas como Cuatro Villas de la Mar: Castro-Urdiales, Laredo, Santander y San Vicente de la Barquera. En 1425 Juan II reconstruiría las atarazanas de Santander, cuyo origen parece remontarse a 1396, pero tras sufrir un incendio volvería a

¹³⁶ A estos habría que añadir otra larga lista de ellos, en los que se incluirían: Orio, Pasajes, Deusto o Zorroza, entre otros.

reconstruirse. Esta actividad de los astilleros y de los puertos del cantábrico venía provocada por el privilegio que obligaba a que los fletes de exportación de lana hacia el norte de Europa se realizaran desde estos puertos. A ello se sumaría el incremento del comercio con el Mediterráneo, en los que compitieron con catalanes y genoveses.

En la costa mediterránea destacará la atarazana de Barcelona. El cronista Montaner dirá que en ellas podían estar albergadas hasta veinticinco galeras. Su actividad naval se incrementará con la construcción de un arsenal en 1378.

FIGURA 5. Extracto sobre las atarazanas de Barcelona de Capmany de Montpalau i Suris, A., 1779, pp. 26-27



Junto a esta de Barcelona destaca la atarazana del Grao de Valencia de 1338. Sin embargo, a diferencia de las demás, estas perdieron pujanza a medida que las necesidades técnicas requeridas iban aumentando. Terminarían convirtiéndose en arsenales.¹³⁷

Por último, y sin intención de ser exhaustivos, cabe mencionar el caso de las atarazanas de Sevilla. La tradición naviera de Sevilla se remonta a Abd-al-Rahman II, que ya había ordenado construir un astillero en esta ciudad (*ad-dār assána'a*).¹³⁸ Posteriormente, tanto Fernando III, como su hijo Alfonso X, las convertirían en las más importantes de la Corona de Castilla.¹³⁹ Pérez Mallaina nos dirá [2015:202] que las dimensiones que tuvieron al ser construidas las hacía las más grandes de Europa en ese momento. Los edificios que formaban las atarazanas de Sevilla podían albergar a 35 naves de combate, además de disponer aún edificios para el arsenal y los almacenes de pertrechos. Sin embargo, la expansión hacia el Atlántico provocó su decadencia puesto que solo construían galeras.

Una de las dificultades que nos encontraremos para hablar de los barcos de este periodo es que carecemos de información detallada de los mismos. No existían construcciones seriadas de los barcos. Cada uno de ellos era un desafío para los carpinteros de ribera, trabajo que solía pasar de padres a hijos. Salvo los barcos de pesca que eran más pequeños, el resto servían tanto para el comercio como para la guerra.

En esta época se construirán barcos redondos propulsados por un conjunto mixto de velas. Estos barcos se construían por la norma de *as, dos, tres*; es decir, uno de manga, dos de quilla y tres de eslora.

¹³⁷ Valencia perdería sus competencias portuarias a partir del decreto de Nueva Planta promulgado por Felipe V a comienzos del siglo XVIII.

¹³⁸ Siguiendo al diccionario de la RAE, de este vocablo procede el de atarazana, *la casa de la fabricación*.

¹³⁹ Sin embargo, dos de las publicaciones más importantes que se han escrito en los últimos años sobre desarrollo marítimo medieval, como son las de Susan Rose, de 2007, *The Medieval Sea*, y la de Charles D. Stanton, *Medieval Maritime Warfare*, de 2015, la primera apenas le dedica dos líneas a la atarazana de Sevilla y el segundo ni siquiera una.

Ya en los siglos XIV y XV estas embarcaciones ganarían tamaño para poder transportar más carga, pasarían de las 400 toneladas a unas 700 en menos de un siglo.

Los dos tipos de embarcaciones, con características similares en su construcción serán, las naos, de mayores dimensiones y capacidad, y las carabelas, de menor tamaño, con quilla plana y costados muy altos. Estos eran barcos de poco calado que les permitía acercarse a la costa para desembarcar, ya fuera género o soldados.

Mientras que las galeras se diferenciaban por el número de remeros que albergaban, las naos y la carabela vendrán determinadas por el número de toneles que fueran capaces de albergar, su tonelaje.¹⁴⁰

4.2. LOS INSTRUMENTOS NÁUTICOS

La incorporación de instrumentos que facilitaran la navegación se produce durante la Edad Media y en la navegación mediterránea. En esta época una parte importante de las rutas marítimas seguían buscando la seguridad costera para los desplazamientos. Sin embargo, tampoco era extraño realizar travesías engolfándose, alejándose de la seguridad de la costa.

En los barcos apenas se disponía de cartas náuticas que facilitaran el reconocimiento de los lugares en los que se recalaba. Estas cartas irían incorporándose poco a poco. En su lugar era común el uso de los derroteros. Estos eran documentos que contenían información de las direcciones y distancias entre diferentes ciudades o puertos, informaciones sobre los vientos, las corrientes o las mareas. Y, además, contenían descripciones de las costas, los puertos, las referencias geográficas importantes, así como los peligros que acecharan en las rutas, como bancos de arena o arrecifes. Posteriormente incluirían referencias astronómicas.

La aparición de la brújula se produce en el s. XIII- Alejandro Neckam en su *De Naturis rerum* la describe como una aguja insertada, fija a un flotador, situada en un recipiente con agua. Como él mismo dice, los

¹⁴⁰ La uniformidad de las unidades de medida tardaría en llegar. En la época de los descubrimientos nos encontramos con estos valores: Tonel macho grande o tonel vizcaíno = 1,730 m³ (10 pipas de 10 codos³); Tonel andaluz o tonelada de carga = 1,3844 m³; Tonel portugués = 1,6374 m³.

marineros tienen un instrumento que permite situar la proa en la dirección hacia la que se quiere ir, aunque el sol esté oculto. Esta descripción tan básica irá con el tiempo transformándose en algo mucho más reconocible para nosotros.

FIGURA 6. Extracto del texto de Neckam, *De naturis rerum*, Lib. II, cap. 98, 181.

~ Nautæ etiam mare legentes, cum beneficium claritatis solis in tempore nubilo non sentiunt, aut etiam cum caligine nocturnarum tenebrarum mundus obvolvitur, et ignorant in quem mundi cardinem prora tendat. acum super magnetem³ ponunt, quæ circulariter circumvolvitur usque dum, ejus motu cessante, cuspis ipsius septentrionalem plagam respiciat. Sic et præ- De præ-
lato

La transformación llevaría a que el recipiente se convirtiera en una caja y que la aguja se mantiene en equilibrio mediante lo que llamamos suspensión de Cardano que permite que el fondo líquido fuera sustituido por la rosa de los vientos. Estos también se modificarían al pasar del Mediterránea al Atlántico. Las brújulas españolas el Renacimiento señalaban 32 direcciones.

FIGURA 6. Brújula con rosa de los vientos



Pero este instrumento necesitaba para su funcionalidad apoyarse en cartas marinas que permiten saber hacia dónde nos lleva el rumbo. Tanto las cartas marinas como la aguja náutica aparecen sobre el siglo XIII.

Más tarde aparecerá la corredera de barquilla. Este instrumento consistía en una pequeña tabla (la barquilla) sujeta con una cuerda con nudos a intervalos regulares que sujeta la barquilla. Se lanzaba la barquilla al agua desde la popa y con la ampolleta náutica (el reloj de arena) se medía el tiempo que necesitaba para recorrer un cierto número de nudos. De ahí se obtenía la velocidad del barco, los nudos, las millas náuticas.

A partir de esta información, la velocidad del barco medida en nudos, los pilotos podían determinar (además de tener en cuenta su experiencia, la carga del barco, el viento y otras cuestiones) junto al rumbo que había marcado la aguja náutica, la posición por estimación.

FIGURA 7. *Astrolabio utilizado en mis clases de navegación*



En realidad, el rumbo y distancia que facilitan estos instrumentos servía a los pilotos de los barcos para marcar en la carta náutica el punto de fantasía. Junto a este cálculo facilitado por estos instrumentos, se dispondrá de otros instrumentos que permitan posicionar el barco a partir de la observación de los astros, es decir, a partir del uso de la navegación astronómica.

Los diferentes instrumentos que podemos mencionar para el uso de la observación de astros tienen la misma función, conocer la altura de algún astro observado. Implicará un conocimiento de la astronomía, por un lado, por otro, disponer de información para su contrastación. Es decir, observar un determinado astro requiere conocer otras referencias para poder establecer la comparación adecuada.

FIGURA 8. *Cuadrante utilizado en mis clases de navegación*



Al observar un astro, la estrella Polar ha sido y es una referencia muy importante, con cualquiera de los instrumentos para ello: el astrolabio, el cuadrante, la ballestilla (aunque este instrumento no se usó en náutica por su poca precisión en el mar), y más tarde, el cuadrante de Davis, el

octante, o el sextante, cualquiera de ellos nos dará la información de la altura que está en relación con nuestra observación.

Ese dato nos informará de la latitud en la que estamos, y contrastada esa información con la que disponemos, por ejemplo, de nuestro puerto de salida, o la del puerto de arribada, nos facilitará saber que rumbo debemos poner para realizar la travesía adecuada.

Pero aquellos primeros viajes de exploración marítima también supusieron descubrimientos astronómicos. La seguridad que proporcionaba la estrella Polar desaparecía al navegar hacia el sur. Desaparecía en el ecuador. Implicó buscar referencias celestes similares en el hemisferio sur. En 1511 Américo Vespucio ya cartografió la Cruz del Sur, pero sería Andrea Corsali, en 1515, quien primero la representara en un pergamino dirigido a Giuliano de Medici.

4.3. LOS TEXTOS. MANUALES PARA APRENDER A NAVEGAR

La complejidad del gobierno de los barcos es cada vez mayor. Las características de los nuevos barcos, cada vez mayores, con mayor cantidad de mástiles, de perchas, de aparejos. Con una mayor capacidad de carga, que había que desplazar en travesías con muchas jornadas sin ver la costa y cuyas únicas referencias eran los astros. Todo esto requería poner orden en el caos que tanta información requería.

La respuesta a este caos sería la de crear instituciones que aglutinaran toda la información y que gestionaron como transmitirla a quienes fueran los encargados de realizar las travesías. Tanto portugueses como castellanos reaccionaron a esa necesidad. Manuel I de Portugal crearía la *Casa da Índia* alrededor de 1500. Su origen se sitúa vinculada con la expansión portuguesa hacia Asia tras los viajes de Vasco de Gama. Formalizaron esta institución para administrar y monopolizar el comercio de las especias. Estaba situada en Lisboa, próxima al Palacio Real, cerca del río Tajo.

De manera similar y con funciones similares, la corona de Castilla fundó la Casa de la Contratación en 1503 instalándose en Sevilla, puerto de mar en los viajes a indias en aquellos momentos. Con el paso de los años la Casa de la Contratación fue adquiriendo mayor carga de trabajo y eso motivó la creación de figuras con distintas

responsabilidades. En el caso náutico se crearía en 1508 la figura de Piloto Mayor, por Real Cédula de 22 de marzo de ese año. Entre sus responsabilidades estaban la de examinar a los pilotos de indias, así como su formación. También era responsable del padrón real, así como de las copias y actualizaciones que fueran necesarias. También de los instrumentos para la navegación, ya fuera de su construcción o de darles el visto bueno a los que se iban a utilizar en las travesías.

En 1523 comenzará a distribuirse las funciones del piloto mayor. Aparecerá la figura del Cosmógrafo en ese año, y en 1552 se instituiría la cátedra de Arte de Navegación y de Cosmografía. En 1583 se establecería que entre las funciones de la Casa de la Contratación se incluyó la de que funcionara como *Centro de investigación científica y escuela náutica*.¹⁴¹

FIGURA 9. Portada del Libro *Suma de Geographia* de Martín Fernández de Enciso.



¹⁴¹ Cfr. Martín Fernández, J.C. (2018), pp. 433-444.

En este entorno de la Casa de la Contratación, de la formación de los pilotos de indias, será donde surja la necesidad de disponer de textos que puedan ayudar a esa formación. Manolo Sellés [2008:181-182] ya ha apuntado que en el caso portugués la documentación que se conserva es poco precisa. Los manuales conservados serían los *Regimientos de Munich* (ca. 1509) y el *Regimiento de Évora* (ca. 1517).

En el caso castellano nos encontramos que se han conservado un número importante de estos textos publicados en el s. XVI. El primero de ellos sería la *Suma de Geografía* de Martín Fernández de Enciso.¹⁴² Esta obra marcará en líneas generales los contenidos de las que aparezcan posteriormente.

Habría que destacar de ella la introducción que realiza a la cosmografía, en la que se realizará una muy breve exposición del texto de la *Sphera* de Sacrobosco. Una vez explicado el sistema del mundo, se analiza la esfera terrestre y sus diferentes zonas climáticas, desde las árticas a las ecuatoriales. A partir de aquí veremos la explicación de los instrumentos astronómicos para la náutica, el astrolabio y el cuadrante y su uso para el cálculo de la latitud. Incluye las tablas de altura solar diaria, una información necesaria para sus cálculos de latitud. Este texto, a diferencia de otros, abundará en aspectos geográficos, tanto europeos como de las nuevas tierras descubiertas.

En 1535 aparecería el *Tratado del Esphera y del Arte de Marear* de Francisco de Faleiro, con contenido similar en las explicaciones que tenían que ver con el aprendizaje náutico. Este tratado no alcanzó una gran difusión, a diferencia de los que se publicaron posteriormente. Sin embargo, Faleiro debe considerarse como una figura clave en la transición de la navegación por aprendizaje empírico al del aprendizaje teórico de la técnica y la ciencia requerida para navegar.

¹⁴² Personaje de origen controvertido. Se ha situado tradicionalmente su nacimiento en Sevilla, así lo han hecho como Roquette, Boyd Bowman, Haring o Rodríguez Piñero. Sin embargo, el archivero Ibáñez Cerdá, en el prólogo a la edición de la *Suma* que realizó en 1948 argumentaba de modo definitivo que la procedencia era del pueblo riojano de Enciso.

FIGURA 10. Portada del Libro *Arte de navegar* de Pedro de Medina (1545).



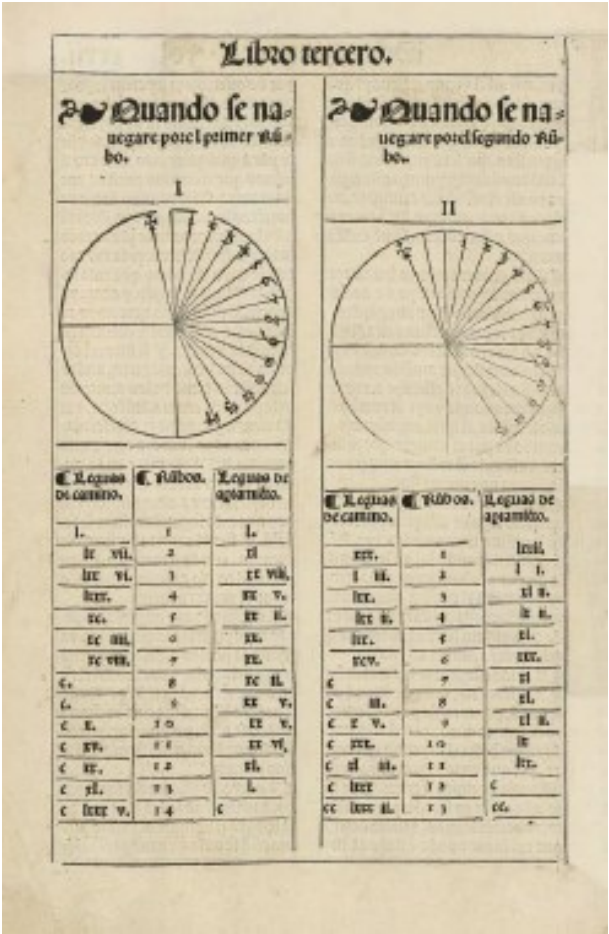
La obra de Pedro de Medina podría decirse de ella que suponía la culminación de las dedicadas a la enseñanza de la náutica en el s. XVI. En su caso no podremos decir que fuera navegante, ni siquiera que hubiera viajado a América. Sirvió a la Casa-Ducal de Medina Sidonia y se le sitúa, ordenado sacerdote, en la Casa de la Contratación donde intentaría obtener un cargo oficial sin demasiado éxito.

A pesar de todo ello, su manual fue ampliamente difundido en Europa, donde se realizaron más de veinte ediciones, con “quince ediciones en francés, cuatro en holandés, tres en italiano y dos en inglés” [Sellés, 2008: 183].

El texto de Medina parte, como no podría ser de otro modo, con el conocimiento de la *Sphera*. El segundo libro describe la naturaleza de las

mareas y de las corrientes, incluyendo un calendario lunar y una tabla para reconocer las mareas. Pasando después a la explicación de los vientos y de la construcción de la carta náutica. Destaca la minuciosidad y la importancia no solo de conocer los rumbos sino de registrarlos minuciosamente para conocer la posición del barco.

FIGURA 11. Fragmento del libro de Pedro Medina



Podríamos decir que hasta este capítulo nos ha ofrecido la información relativa a los conocimientos que permitirán calcular el punto de fantasía, el que viene dado por el rumbo y la distancia recorrida.

A partir del siguiente libro proporcionará la información para los cálculos de la corrección del punto de fantasía, es decir, la medición de la altura de los astros que nos proporcionarán la latitud, lo que llamaremos en la carta náutica el punto de escuadría. El cuarto libro del *Arte de navegar* está dedicado a las reglas y contiene las tablas para determinar la altura del sol. A este le sigue el que contiene las reglas y tablas para calcular la altura de los polos. Los tres últimos libros abordan desde los problemas de la aguja de marear, lo que Medina llama las variaciones y los defectos de la aguja, a las nociones generales sobre calendarios, estaciones, bisiestos o epacta.

Aún podríamos señalar un texto más que fue publicado en 1551, el de Martín Cortés de Albacar, *Breve compendio de la sphaera y del arte de navegar*. Cabría destacar de él un rigor científico y estilo metódico, en el que de modo original introdujo el estudio de la declinación magnética, señalando la diferencia entre los polos magnéticos y geográficos. Podría decirse que anticipaba las bases de la proyección Mercator pues señalaba la dificultad y las consecuencias de proyectar una esfera sobre una superficie plana.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la navegación oceánica supuso un avance significativo en la historia marítima europea, al permitir a los navegantes abandonar la navegación de cabotaje y enfrentarse a travesías transatlánticas. Este proceso estuvo marcado por la evolución de la construcción naval, con la transición de las galeras mediterráneas a barcos más adecuados para la navegación en mar abierto, como las naos y carabelas.

Además, el perfeccionamiento de los instrumentos náuticos, como la brújula y el astrolabio, facilitó la orientación en alta mar, reduciendo la dependencia de referencias costeras. El crecimiento del comercio marítimo entre Europa del Norte y el Mediterráneo incentivó la innovación en técnicas de navegación y en la construcción de embarcaciones capaces de soportar largas travesías.

En este contexto, los tratados y manuales de navegación, como el *Arte de Navegar*, desempeñaron un papel crucial en la sistematización y

difusión del conocimiento náutico, contribuyendo a la formación de pilotos y marinos. La interacción entre avances técnicos y conocimientos teóricos consolidó un modelo de navegación que posibilitó la expansión marítima europea y el establecimiento de nuevas rutas comerciales de larga distancia.

6. REFERENCIAS

- Almela y Vives, F. (1953). *Las atarazanas del Grao*. Feriario, núm. 17, 1953.
- Boira i Maiques. J. V, Serra Desfilis A. (1994). *El Grau de València. La construcción d'un espai urba*. Ed. Alfons el Magnànim. València.
- Cano, T., (1611). *Arte para fabricar Naos*. Sevilla, Casa de Luys Estupiñan. Editado por el Instituto de Estudios Canarios con prólogo de Enrique Marco Dorta, La Laguna, 1964.
- Capmany de Montpalau i Surís, A., (1779). *Memorias históricas sobre la marina, comercio y artes de la antigua ciudad de Barcelona*, Madrid, 4 vols. Reeditado por E. Giralt, Barcelona, 1965.
- Carbonell Relat, L., (1984). “*El Museo Marítimo de las Reales Atarazanas de Barcelona*”. Revista de Historia Naval. II/7.
- Fernández Duro, C. (1876). *Disquisiciones náuticas*. 6 vols. Madrid, Impresores de Cámara.
- Fernández Izquierdo, F. (1989). *Astilleros y construcción naval de la España anterior a la ilustración*, en España y el ultramar hispánico hasta la Ilustración. Madrid, Instituto de Historia y Cultura Naval.
- Girón, F. (1994). *Oriente islámico medieval*. Madrid, Akal.
- González González, F. J. (2006). Del “*Arte de marear*” a la navegación astronómica: Técnicas e instrumentos de navegación en la España de la Edad Moderna. *Cuadernos de Historia Moderna*, 135 - 166.
- Guiard Larrauri, T., 1917, *La industria naval vizcaína: (anotaciones históricas y estadísticas)*. Bilbao: Bilbaina de Artes Gráficas.
- López Piñero, J.M., 1975, *El arte de navegar en la España del Renacimiento*. Barcelona, Editorial Labor.
- Martín Fernández, J.C., 2017, *Cuando el mundo giró en torno a Cádiz*. Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz.
- Martín Fernández, J.C., 2018, *La Casa de la Contratación en Cádiz y el nuevo modelo de enseñanza náutica*. En: Dolores Ruiz-Berdún (dir.), *Ciencia y técnica en la universidad: trabajos de historia de las ciencias y de las técnicas*. Editorial Universidad de Alcalá, pp. 433-444.

- Neckam, A., *De naturis rerum*, con extractos en Inglés, T. Wright, Alexandri Neckham *De naturis rerum libro duo*, Londres, Longman and Green, 1863.
- O'Scala, T., 1831, *Diccionario marítimo español*, Madrid, Imprenta Real.
- Pérez Mallaina, P.E., 2015, *Los responsables de las atarazanas de Sevilla durante la Baja Edad Media*, Norba. Revista de Historia, ISSN 0213-375X, Vol. 27-28, 2014-2015, 201-226.
- Pigafetta, A., *Primer viaje en torno al globo*. Editor Federico Ruíz Morcuende. Edición Calpe, Madrid, 1922. Disponible en:
<https://archive.org/details/primerviajeentor00piga>. [Consultado el 1 de abril de 2025].
- Rose, S., 2007, *The Medieval Sea*, Bloomsbury Academic.
- Salvador Esteban, E., 1994, *España y el comercio mediterráneo en la Edad Moderna*, en: Lobo Cabrera, M, y Suárez Grimón (eds.), 1994, *El comercio en el Antiguo Régimen*. Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Publicaciones, 13-46.
- Stanton, Ch. D., 2015, *Medieval Maritime Warfare*, Pen & Sword Maritime.

EL LEGADO ICONOGRÁFICO DE LAS EXPEDICIONES CIENTÍFICAS DEL SIGLO XVIII

JOSÉ CÁNDIDO MARTÍN FERNÁNDEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Probablemente uno de los períodos más importantes de la ciencia española se origina en el siglo XVIII. La llegada de los Borbones a la corona española coincidirá con periodos de cierta estabilidad política y militar que permitirán que los esfuerzos se diversifiquen. Podremos contemplar en este siglo XVIII la aparición de instituciones científicas, en Barcelona, en Madrid o en Cádiz. De vivir casi de espaldas a la ciencia pasaremos a tener un relativo interés en ella.

Podríamos mencionar las academias de ingenieros en Barcelona, la de Guardia Marinas en Cádiz, o el Colegio de Cirugía en esta misma ciudad. La construcción del primer Observatorio astronómico también en Cádiz. La construcción del primer Jardín Botánico en Madrid en 1755, primero instalado en la Huerta de Migas Calientes por Fernando VI, aunque su ubicación actual, próximo a Atocha, en la zona conocida como la Colina de la Ciencia, se llevaría a cabo en 1774 debido a las continuas ampliaciones que el anterior recibía. Una figura destacada en este traslado, impulsado por Carlos III, fue la de Casimiro Gómez Ortega. Fue nombrado primer catedrático del Real Jardín Botánico en 1771 y se mantendría en el cargo hasta 1801.

Las expediciones científicas se van a realizar especialmente impulsadas por él. Casimiro Gómez Ortega será la figura más destacada de la botánica española de esta segunda mitad del XVIII.

Nos adentraremos en el legado iconográfico que tres grandes expediciones botánicas nos han dejado: la expedición de Ruiz y Pavón

realizada entre Perú y Chile de 1777 a 1788; la de José Celestino Mutis, solicitada y realizada desde y en Nueva Granada, desde 1783, año en el que sería aprobada, y que finalizaría pocos años después de la muerte del botánico gaditano en 1816. Por último, nos acercaremos al legado que la expedición que conocemos como de Sessé y Mociño realizaron por los extensos territorios de Nueva España entre 1787 y 1803.

Podríamos citar algunas expediciones más realizadas en esa segunda mitad del siglo XVIII, pero desbordan las posibilidades del espacio requerido. Pensemos, por ejemplo, en la de Requena al Marañón, que se llevó a cabo de 1778 a 1804, o la exploración botánica de Tafalla a Perú y Quito de 1788 a 1808, la de Churruca junto a Fidalgo al Caribe (1792-1810). Sólo mencionamos las que su objetivo principal era la herborización, podríamos añadir las de interés geopolítico, geográfico, etc., que, aunque muy interesantes no formarán parte de este texto.

2. OBJETIVOS

La iconografía botánica de estas expediciones cumplió un doble propósito: por un lado, fue una herramienta científica esencial para el estudio y la identificación de especies vegetales, y por otro, constituyó una expresión artística de gran valor estético. Gracias al trabajo de ilustradores y naturalistas, se generó un *corpus* visual que sigue siendo referencia en la actualidad.

A partir de este contexto, se proponen tres objetivos de análisis:

- Evaluar la importancia científica y documental de las ilustraciones botánicas, destacando su precisión y su función en la clasificación taxonómica.
- Explorar la dimensión artística de estas imágenes, analizando su influencia en la ilustración científica y en el arte naturalista.
- Reflexionar sobre su papel en la conservación y divulgación del patrimonio natural, considerando su relevancia para la educación ambiental y la investigación actual.

A través de estos objetivos, se busca comprender la trascendencia del legado iconográfico de las expediciones botánicas y su impacto en la ciencia y la cultura visual.

3. METODOLOGÍA

Para estudiar las expediciones botánicas del siglo XVIII, emplearemos una metodología interdisciplinaria que combinará el análisis documental, la comparación de fuentes primarias y secundarias, y el estudio iconográfico de las representaciones botánicas.

En primer lugar, se llevará a cabo una revisión bibliográfica y documental de textos históricos, diarios de expedición, informes científicos y correspondencias de los protagonistas. Este análisis permitirá contextualizar el interés científico de la época, así como las motivaciones económicas y estratégicas que impulsaron dichas expediciones.

Posteriormente, se procederá a la identificación y examen de las ilustraciones y descripciones botánicas presentes en la *Flora Peruviana et Chilensis*, la *Flora de Bogotá* y la *Flora Mexicana*. Se evaluarán sus características estilísticas, precisión científica e impacto en el conocimiento botánico posterior.

El estudio comparativo será fundamental para identificar diferencias metodológicas entre las expediciones, considerando aspectos como su origen, financiación, colaboración con científicos locales y enfoque en la representación de la flora. Se prestará especial atención a la expedición de Mutis, destacando su singularidad como iniciativa americana.

Finalmente, se analizará la difusión y recepción de los conocimientos generados por estas expediciones tanto en Europa como en América, con el objetivo de evaluar su influencia en la ciencia botánica y su legado en investigaciones posteriores.

4. APROXIMACIÓN A LA ILUSTRACIÓN CIENTÍFICA EN ESPAÑA

Mientras los países europeos de nuestro entorno estaban enfrascados en disputas científicas a finales del XVII y comienzos del XVIII, por ejemplo, qué forma tenía la tierra, ya no se discutía si era esférica, pero Newton establecía que debía estar achatada por los polos, que era un esferoide oblato, mientras que los franceses defendiendo a Jacques Cassini, que seguía la tradición de su padre, defendía la idea de que la tierra estaba achatada por el ecuador, es decir, que era un esferoide prolato.¹⁴³

Otro gran enfrentamiento tuvo también a Newton como protagonista, pero en esta ocasión el enfrentamiento era contra los germanos. La disputa era por saber quién había sido el inventor del cálculo diferencial. En esta ocasión la poderosa Royal Society se encargó de difamar a Leibniz afirmando “que el método diferencial es uno y el mismo que el método de fluxiones, exceptuando el nombre y la forma de las notaciones”.¹⁴⁴ En este caso solo la historia está consiguiendo restituir el papel que en el cálculo diferencial corresponde a Leibniz. Este careció de los apoyos necesarios para sostener su primacía en tal invento, mientras que Newton si contó con los apoyos institucionales que la joven Royal Society le proporcionó.

Pero mientras en Europa encontramos no ya sólo disputas científicas, sino las instituciones que están detrás de los científicos o las revistas creadas en torno a ellas, en España aún tardaremos en entrar en estas dinámicas.

Podríamos situar el inicio de la Ilustración española en la primera mitad del siglo XVIII, es en ese momento cuando la modernización del pensamiento y las instituciones darán un salto cualitativo importante. Las ideas emanadas en los países de nuestro entorno empezarán a calar

¹⁴³ Esta defensa de Cassini frente a la propuesta de Newton llevó a la Academia de Ciencias de Francia a organizar dos expediciones para medir la curvatura de la Tierra, para conocer la longitud de un arco de meridiano tanto en el ecuador como en el ártico. Resolviendo ese problema se conocería la forma de la Tierra. Los franceses organizaron dos expediciones, una a Laponia liderada por Maupertuis en 1736 y, otra, liderada por La Condamine al actual Ecuador. Dichas mediciones dieron la razón a Newton.

¹⁴⁴ Citado en Echeverría, J. (2023), 312.

dentro de las recién creadas instituciones científicas que van apareciendo por el territorio.

En gran medida se debe a la llegada de los Borbones a la corona española, quienes trasladarán los intereses de la corona francesa por lo científico al ámbito español. Estaremos ante una ciencia que antepone la razón a los dogmas, la observación empírica a los textos clásicos y donde la aplicación de la técnica se apoya en los conocimientos de las nuevas disciplinas, como las matemáticas o la física. Ante todo, este avance seguirá el lastre que la Iglesia y la Inquisición impusieron para este progreso.

Como ya decía hace algunos años:

Sería en el reinado de Felipe V cuando se gestan algunos de los centros más importantes de la Ilustración española: la Academia de Ingenieros Militares de Barcelona (1715), La Academia de Guardias Marinas de Cádiz (1717), el Real Seminario de Nobles de Madrid (1726), o la Academia Médica Matritense (1743). Pero sería con Fernando VI con el que se incidiría de un modo más intenso en esa búsqueda de equiparación con las instituciones europeas y con la necesidad clara de constituirse en una potencia mundial en el dominio de la naturaleza a través de la creación de nuevas instituciones, militares definitivamente, y radicadas en Cádiz de modo principal. En esta ciudad recalarían el Colegio de Cirugía (1748), la Academia de Ingenieros (1750), la Academia de Matemáticas del Cuerpo de Artillería (1750), el Observatorio de la Marina (1753) y la Asamblea Amistoso-Literaria de Cádiz (1755).¹⁴⁵

Esa modernización será paulatina y en la segunda mitad del XVIII las expediciones científicas jugarán un papel muy importante.

5. EL REAL JARDÍN BOTÁNICO COMO IMPULSOR DE LAS EXPEDICIONES BOTÁNICAS

Los jardines botánicos existentes en el pasado tuvieron un uso e intencionalidad claramente medicinal, de abastecimiento a la botica. No será hasta el siglo XVIII cuando empiecen a aparecer los jardines paisajísticos, influenciados por el romanticismo y teniendo como modelos los de

¹⁴⁵ Martín Fernández, 2008, 13.

estilo inglés o francés, en los que se ha roto con los jardines de tipo utilitarista y en los que predomina en aspecto estético, decorativo o exótico.

En este cambio tuvo una influencia muy importante los descubrimientos geográficos y el conocimiento de nuevas especies muy llamativas, lo que provocó un auge del coleccionismo botánico y un nuevo concepto del paisajismo.

Fernando VI promovió la creación de un Real Jardín Botánico en Madrid, al estilo del existente en París. En 1755 se inaugura en la Huerta del Soto de Migas Calientes un primer jardín botánico. Pero, las continuas ampliaciones de este llevaron a la necesidad de buscar una nueva localización que permitiera albergar dichas ampliaciones. En 1774, reinando Carlos III, es trasladado a su emplazamiento actual en el Paseo del Prado, en lo que se quiso convertir en la Colina de las Ciencias, albergando el Real Jardín Botánico, el Observatorio astronómico y el Museo de Historia Natural (actual Museo del Prado). La inauguración oficial se pospuso hasta 1781. Los primeros años el Jardín estuvo dirigido por el profesor José Quer (1695-1764), quien lo configuró siguiendo el sistema de Tournefort.¹⁴⁶ Este sistema fue un puente entre la clasificación tradicional y la que posteriormente propuso Linneo.

La botánica española encontrará continuación a la labor de Quer en las contribuciones de Casimiro Gómez Ortega y Antonio José Cavanilles.¹⁴⁷ El punto de inflexión para el Real Jardín Botánico se produjo en 1771, cuando Casimiro Gómez Ortega asumió su dirección, cargo que ocupó hasta 1801. Será con él en la dirección cuando se de el salto a la clasificación moderna del mismo al adoptar el sistema de Linneo.¹⁴⁸

¹⁴⁶ El sistema de Joseph Pitton de Tournefort se basaba en la morfología de las flores y de los frutos para organizar las plantas, descartando su uso medicinal o su hábitat como se había hecho hasta entonces. Su sistema organizaba las plantas por grupos basados en las características florales, lo cual facilitaba tanto la identificación como su estudio. Sentó las bases de la botánica sistemática.

¹⁴⁷ Tras la dirección de Gómez Ortega, la dirección del Jardín pasó a manos de Cavanilles durante el periodo de 1801 a 1804. Promovió el uso de la botánica con fines prácticos, en la medicina, pero también en la agricultura.

¹⁴⁸ El sistema de clasificación de Linneo es la base de la taxonomía moderna, se basa en la estructura de las flores y de los órganos reproductivos de las plantas. Introdujo el sistema

Pero si queremos destacar su figura es porque a él se debe el impulso que las expediciones científicas botánicas tuvieron durante su dirección en el Real Jardín Botánico. Los naturalistas que participaron en ellas se habían formado en el Jardín. Estas expediciones serán las que obtengan resultados extraordinarios para la botánica española.

6. LAS EXPEDICIONES CIENTÍFICAS

No vamos a remontarnos a las expediciones que permitieron surcar las costas africanas, ni siquiera a aquellas de finales del s. XV o del XVI cuyo objetivo era encontrar nuevas rutas hacia las islas de las especias o realizar hallazgos geográficos para localizar el posible paso del noroeste. El siglo XVIII nos va a reportar varios casos de expediciones cuyo objetivo fundamental, aunque no único obviamente, será conocer la flora del continente americano.

6.1. LA EXPEDICIÓN DE RUIZ, PAVÓN Y DOMBEY

Hay que reconocer que el impulso inicial no se produce a veces desde la metrópoli, ni siquiera desde los científicos españoles. En 1776, el marqués de Condorcet solicitó a Carlos III que el naturalista francés Joseph Dombey encabezara una expedición botánica al Virreinato del Perú. No se trataba de la primera ocasión en la que Francia solicitaba esta colaboración para llevar a cabo estudios en el continente americano. Para resolver el problema de la forma de Tierra, ya mencionado, se realizaría una expedición franco-española para medir el arco de meridiano en el ecuador. Ahora, de nuevo, ante la petición francesa, se organizará una expedición franco-española, en la que junto a Dombey, Gómez Ortega propondrá que se incorporen a la misma Hipólito Ruiz López y José Antonio Pavón, dos botánicos formados en el Real Jardín Botánico de Madrid, pero a los que acompañarán los dibujantes José Brunete e Isidro Gálvez.

binomial, por el que cada especie tiene un nombre en latín compuesto por su género (mayúscula) y el epíteto específico (en minúscula).

Este grupo expedicionario saldría de Cádiz en noviembre de 1777 y atracaría en el puerto de El Callao en abril de 1778. No regresarían a Cádiz hasta diez años después. En ese tiempo llevaron a cabo sus herborizaciones, en primer lugar, por la costa peruana, adentrándose más tarde en la cordillera andina. Aquí recibirían el nombre de *brujos yerbaleros*. En 1781 ampliarían sus herborizaciones trasladándose a Chile, donde permanecerían dos años más. Dombey regresaría a España, mientras Ruiz y Pavón continuaron sus estudios en Perú, en su sierra central, concretamente en Huánuco.

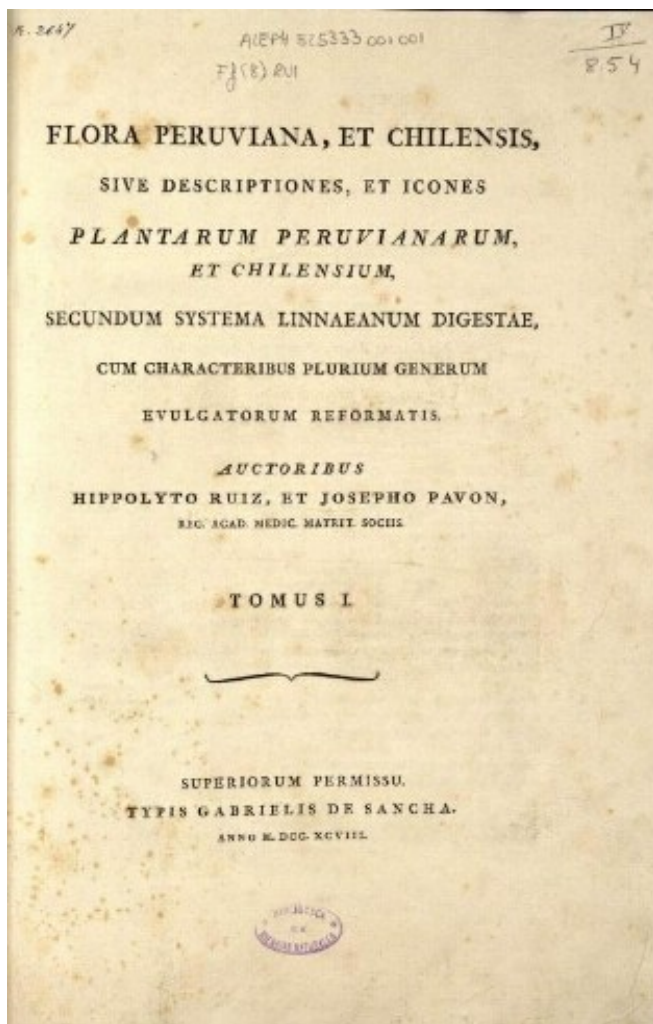
Esta expedición sufrió desde su partida situaciones adversas. El viaje atravesando el Atlántico fue complicado, parte de su equipo resultó dañado. En el traslado de El Callao a Chile uno de los barcos que componía la expedición se hundió y con él una parte importante de especímenes y documentos realizados en los trabajos de campo. Las enfermedades del grupo fue algo muy común, aunque el dibujante José Brunete se llevó la peor parte, falleció en Perú en 1787, motivo por el que aquellos dibujos que iba a realizar quedaron sin poderse hacer. Una vez en Madrid las cosas no mejoraron, en 1795, un incendio destruyó una parte del material botánico recolectado, complicando la publicación de sus resultados. Finalmente, las guerras napoleónicas y la situación política en España impidieron que su obra llegara a publicarse de forma completa.

6.1.1. Resultados de la expedición al Virreinato de Perú

Los materiales traídos desde Perú de la expedición fueron depositados en el Real Jardín Botánico de Madrid, donde todavía contaban con Gómez Ortega para llevar a cabo su publicación. La expedición generó más de 3,000 descripciones botánicas y más de 2,000 ilustraciones, destacando especies dedicadas a figuras científicas virreinales.

En 1792 Hipólito Ruiz publicó la *Quinología* y en 1801 el *Suplemento a la Quinología*, esta junto a Pavón. Ante las dificultades que la *Flora del Perú y Chile* fuera a tener para su publicación decidieron avanzar algunos resultados en *Prodomus Florae Peruvianae et Chilense* Previo y en *Systema vegetabilium Florae Peruviae et Chilensis*, en 1794 y 1798, respectivamente.

FIGURA 1. Primer volumen de la obra de Hipólito Ruiz y José Pavón. <https://bibdigital.rjb.csic.es/idurl/1/9772>.



En 1789, Ruiz, Pavón y Gálvez presentaron un plan para la publicación de la *Flora Peruviana et Chilensis*, cuyo primer volumen se publicó en 1798 y contenía 277 especies descritas. Los volúmenes siguientes se lanzaron en 1799 y 1802. Aunque se proyectaron dos tomos adicionales, la crisis de la monarquía española en 1808 interrumpió su publicación. Sin embargo, esta obra marcó un hito en la difusión del conocimiento entre América y Europa durante el siglo XVIII.

FIGURA 2. Tomo IV de la obra de Hipólito Ruiz y José Pavón, publicado en 1959-1960.



Su legado iconográfico está hoy accesible en la biblioteca digital del Real Jardín Botánico, tanto los volúmenes que ellos publicaron como los que quedaron inéditos y que se publicaron entre 1959 y 1960.

Sin embargo, esas dificultades políticas y económicas que impedían la publicación de la Flora Peruviana y Chilensis llevaron a Pavón a buscar financiación ofreciendo ejemplares traídos de la expedición. En 1814 Pavón ofreció a Lambert, botánico británico y gran coleccionista, 1.500

plantas americanas, debidamente etiquetadas, que sólo fueron el comienzo del comercio entre ellos. Por la correspondencia entre ellos podría calcularse que Lambert recibió de Pavón entre 6.000 y 10.000 plantas americanas. El comercio de Pavón también se produjo con otros botánicos europeos dada su necesidad de dinero, por ejemplo, con A.P. de Candolle, Moise Etienne Moricand o Philip Barker Webb. A pesar de que la expedición se sufragó con dinero de la corona, los materiales que regresaron no fueron controlados, motivo por el que Pavón dispuso de ellos como consideró oportuno.

Actualmente el Real Jardín Botánico custodia 2.980 especies distintas de aquel herbario, guardadas en 165 cajas y 29 paquetes que contienen unos 8.000 pliegos.

6.2. LA EXPEDICIÓN DE JOSÉ CELESTINO MUTIS

Mutis nació en Cádiz en 1732, en el seno de una familia burguesa, lo cual le permitió acceder a una formación de carácter ilustrado. En 1749 comenzó sus estudios en el recién inaugurado Colegio de Cirugía dirigido por Pedro Virgili. Su interés por la botánica debió forjarse en el jardín del Colegio y posteriormente, ya en Madrid, en el Real Jardín de Migas Calientes junto a Miguel Barnades, defensor del sistema binomial de Linneo.

Será en este momento cuando se le presente la oportunidad de acompañar al recién nombrado Virrey de Nueva Granada, Pedro Messía de la Cerda, al continente americano como médico personal. Desde la salida de Madrid llevará a cabo un *Diario de Observaciones* que lo prolongará durante el resto de su vida.¹⁴⁹

Desde su llegada al continente americano quedó impresionado por la frondosidad y la vegetación que lo recibió. Además de ejercer su profesión de médico intentó llevar a cabo diferentes proyectos que no todos terminarían bien. Además de incursiones fallidas en la minería solicitó a la corte la posibilidad de realizar una expedición botánica en Nueva Granada. Por dos veces sería rechazada esta petición. Sin embargo, el

¹⁴⁹ Guillermo Hernández de Alba se encargó de editar este *Diario de Observaciones* en 1957.

nombramiento en 1782 de Antonio Caballero y Góngora como nuevo virrey de estos territorios le dio la oportunidad de solicitar de nuevo la propuesta de una expedición. En esta ocasión la petición coincidió con la autorización que Carlos III había dado a unos naturalistas alemanes para que realizaran estudios en dicho territorio, motivo que propició que la corona accediera a la petición de Mutis. El 1 de noviembre de 1783 fue nombrado primer botánico y astrónomo de la Expedición Botánica de la América Septentrional,

No sólo para promover los progresos en las Ciencias físicas, sino también para desterrar las dudas y adulteraciones que hay en la Medicina ...para aumentar el Comercio y que se formen herbarios y colecciones naturales...sin omitir las observaciones, geográficas y astronómicas.¹⁵⁰

La puesta en marcha de la expedición animó a Mutis a contactar con los más importantes naturalistas europeos. Intercambió correspondencia y envió láminas de plantas a Linneo. En 1784 fue nombrado miembro de la Academia de Ciencias de Estocolmo. Pero si algo destaca de esta expedición será el número de pintores que estuvieron vinculadas a ella. Inicialmente se incorporaron Pablo Antonio García del Campo y Pablo Caballero. Se utilizó la técnica del miniado, que probablemente Mutis les enseñaría.¹⁵¹ A García del Campo se le han atribuido unas 100 láminas, pero su labor fue más allá al ser maestro de pintores, y entre sus discípulos se encontraría Francisco Javier Matís o Salvador Rizo, al primero se le atribuyen 326 láminas y al segundo 159.¹⁵²

6.2.1. Resultados de la expedición al Virreinato

Las sensaciones ante los logros de esta expedición son agrídulces. Por un lado, veremos que hoy disponemos de una gran cantidad de

¹⁵⁰ Citado en: Martín Fernández, 2008, 31-32. Mutis acentuó la idea del papel astronómico porque en los mapas no aparecía reflejada Santa Fe. Su interés por la astronomía y el papel que esta jugaba lo aprendió en Cádiz. En 1802 construiría un observatorio astronómico que aún hoy está en los jardines de la Casa Nariño.

¹⁵¹ Esta técnica ha sido un recurso muy utilizado en la pintura, se trata de una técnica de pintura de precisión. Los pigmentos utilizados podían ser de origen animal, vegetal o animal, y se mezclaban con aglutinantes como la goma arábiga o la clara de huevo.

¹⁵² Para conocer los datos concretos de los 32 pintores que participaron en la expedición liderada por Celestino Mutis puede consultarse: Martín Fernández, J.C. (2024), 131-136.

materiales obtenidos del trabajo que se realizó. Por otro, nos hacemos partícipes de la queja que tanto Celestino Mutis se hizo a sí mismo, como se la hicieron algunos miembros de la expedición a él. La falta de publicaciones que recogieran los trabajos de la expedición supuso una frustración personal de Mutis y, especialmente, de sus colaboradores. Los factores fueron diversos: desde la falta de recursos, a las dificultades logísticas o a las tensiones políticas de la época.

FIGURA 3. *Heliconia* · Anónimo · *Heliconia stiletoides* Abalo & Morales (Musaceae) · Témpera sobre papel; 54 x 38 cm · Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada · Archivo del Real Jardín Botánico, CSIC · División III, lám. 610.

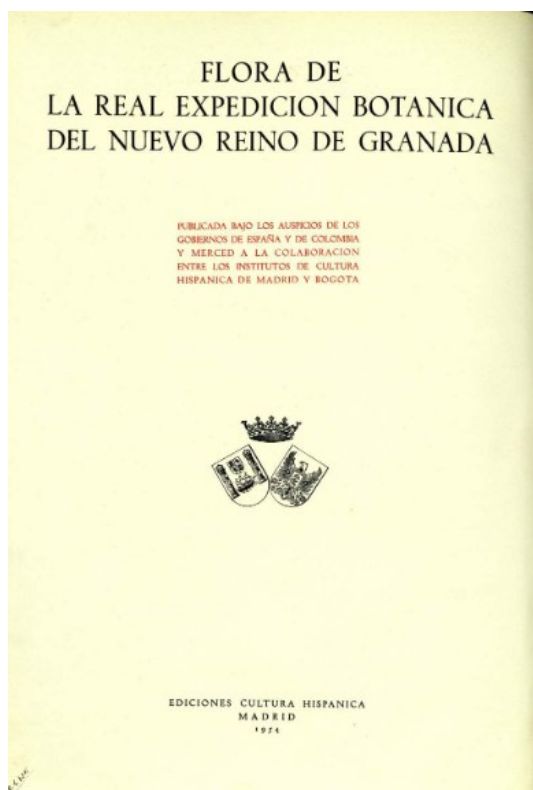


Su deseo de que la comunidad científica dispusiera de ellos queda de manifiesto con los envíos que realizó al Real Jardín Botánico de Madrid, a Linneo, o entregadas a Humboldt y Bonpland, en 1801, cuando le visitaron en Bogotá. Sin embargo, la falta de esas publicaciones impidió que fuera valorado adecuadamente en su momento.

Tras el fallecimiento de Mutis en 1808, su sobrino Sinforoso Mutis, que también formaba parte de la expedición, será el encargado de continuarla y cerrarla cuando en 1816 el general Morillo ordene trasladar el legado de Mutis a Madrid. El envío estará compuesto por 104 cajas con los herbarios, manuscritos y dibujos.

José Triana en 1881 comenzaría a organizar y catalogar los dibujos, escritos y otros materiales de esta expedición. Posteriormente Ellsworth Killip, en 1932, llevó a cabo una clasificación sistemática del material. Y a partir de 1952 España y Colombia asumieron la publicación del legado que probablemente necesite unos 55 tomos, de los que se han publicado 38.

FIGURA 4. *Primer volumen de la Flora de la expedición de Mutis, publicado en 1954.*



La colección de Mutis está compuesta por unos 6.600 dibujos y su archivo documental está estructurado en 15 fondos y su documentación se encuentra en 33 cajas.

6.3. LA EXPEDICIÓN DE MARTÍN DE SESSÉ Y JOSÉ MARIANO MOCIÑO

En el siglo XVI, Francisco Hernández llevó a cabo la exploración botánica de Nueva España. En concreto, entre 1571 y 1577 documentó la flora, fauna y la medicina local en amplios territorios del actual México. Recopiló información de miles de especies de plantas y animales, estudió la arqueología y aspectos etnográficos, puede considerarse la primera expedición científica de la era moderna. Desafortunadamente, tras su fallecimiento la obra quedó inconclusa, y la documentación quedó a resguardo en el Escorial, pero un incendio posterior destruiría esta documentación.

La búsqueda de esta documentación por parte de Muñoz, Alzate y Bartolache, así como la propuesta de Martín de Sessé de organizar una expedición para conocer la flora novohispánica y conocer sus aplicaciones terapéuticas, provocará la aprobación de la Real Expedición de Nueva España, por Real Orden de 1786. Esta orden establecía que debía crearse un jardín botánico en México, así como la cátedra correspondiente. Mociño no se uniría a la expedición hasta 1790.

Esta expedición se caracterizó por su amplio alcance geográfico, abarcando una gran parte del territorio de Nueva España, que incluiría el actual centro y oeste de Estados Unidos, así como las Antillas. Esto fue posible debido a que los expedicionarios se dividieron en varias comisiones, explorando diferentes regiones geográficas de modo simultáneo.

6.3.1. Resultados de la expedición a Nueva España (1786-1803)

A finales de 1803 Sessé y Mociño, ya en España, intentaron poner en orden todo el material que la expedición había generado y que había sido remitido al Real Jardín Botánico. Ponían en marcha la publicación de la *Flora Mexicana*, pero la situación política en esos momentos era caótica, por lo que pasará por avatares diferentes. Una parte desaparecerá, otra será vendida. A la muerte de Sessé en 1808 será Mociño quien intente ordenar y clasificar todos los materiales. Pero Mociño tuvo que

exiliarse en Montpellier en 1814 y tras su muerte en 1820 dejaría inconclusa la obra. Sólo a finales del s. XIX irán apareciendo publicados los resultados de sus trabajos. Sus *Plantae Novae Hispaniae* y *Flora Mexicana* aparecieron por entregas entre 1887 y 1891, la primera, mientras la segunda lo haría entre 1891 y 1897.

FIGURA 5. Dibujo realizado a lápiz con la iluminación bajo la técnica de la acuarela de la raíz y dos hojas, en García Sánchez, Y. (2011), CLXVI.



Al igual que las otras expediciones, esta también contó con dibujantes, estos acompañaban a los botánicos y realizaban los bocetos *in situ*, a la acuarela. Desde la primera de las excursiones las láminas fueron numeradas siguiendo el sistema linneano, aunque los criterios fueron cambiando en las distintas fases de la expedición. De aquel trabajo hoy quedan en el Real Jardín Botánico 9 cajas que contienen los trabajos de los botánicos Martín Sessé y José M. Mociño y 119 láminas, y en el Museo

de Ciencias Naturales otras 28 láminas.¹⁵³ La base de datos que recoge los ejemplares recolectados en esta expedición, pertenecientes al herbario del Real Jardín Botánico, cuenta con 14.515 registros que corresponden a 1.879 géneros y 7.635 especies, que corresponden a los actuales México, Cuba, Perú y Estados Unidos.

FIGURA 6. Dibujo realizado a lápiz, aguada y acuarela, en García Sánchez, Y. (2011), CLXXIII.



¹⁵³ Según los datos del RJB se realizarían 1335 dibujos y se registraron 3.500 especies, de las cuales 200 eran géneros nuevos y 2.500 especies también resultaban nuevas. En 1998 Puig Samper y Zamudio localizaron Catálogos y láminas de esta expedición en los fondos especiales del Museo de Historia Natural.

7. CONCLUSIONES

Las exploraciones científicas realizadas en los territorios de Perú y Chile, Nueva Granada y Nueva España, pusieron de manifiesto el papel fundamental del legado iconográfico en la construcción del conocimiento natural y cultural de América. A través de las ilustraciones y los registros botánicos, estas expediciones no solo documentaron la riqueza del territorio explorado, sino que también permitieron la sistematización de datos esenciales para la expansión del conocimiento europeo sobre el Nuevo Mundo.

La iconografía resultante de estas expediciones no se limitó a un ejercicio de representación visual, sino que constituyó una herramienta analítica y explicativa, proporcionando información detallada sobre la flora, la fauna, las características geológicas y las manifestaciones culturales de las sociedades indígenas. En este sentido, las imágenes se convirtieron en un vehículo de transmisión del conocimiento, facilitando la comunicación de los descubrimientos.

Asimismo, la riqueza iconográfica recopilada durante estas expediciones desempeñó un papel clave que transmitía la posibilidad del aprovechamiento de los recursos naturales. No obstante, estas imágenes también permiten en la actualidad una relectura crítica del proceso de exploración e investigación de los territorios explorados.

En conclusión, el estudio del legado iconográfico de estas tres expediciones confirma su relevancia en la construcción de un imaginario que trascendió su tiempo. Su impacto continúa vigente en la actualidad, proporcionando valiosas fuentes para el análisis histórico, cultural y científico del territorio americano.

8. REFERENCIAS

- Amaya, J. A., Puig-Samper, M. Á. (comisarios), (2008). *Mutis al natural: ciencia y arte en el Nuevo Reino de Granada* (cat.), Museo Nacional de Colombia, Bogotá.
- Blanco Fernández de Caleyá, P. (1995). Los herbarios de las expediciones científicas españolas al Nuevo Mundo. *Asclepio*, vol XLVII (2), 185-209.
- Blas Benito, J. (coord.), Barrera Fernández, C. y Ciruelos Gonzalo, A., (1996). *Diccionario del dibujo y la estampa. Vocabulario y tesoro sobre las artes del dibujo, grabado, litografía y serigrafía*, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Calcografía Nacional, Madrid.

- Bleichmar, D. (2009). El imperio visible: La mirada experta y la imagen en las expediciones científicas de la Ilustración. *Cuadernos dieciochistas*, 9, 21-47.
- Bleichmar, D. (2016). *El imperio visible. Expediciones botánicas y cultura visual de la Ilustración hispánica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, J. (2023). *Leibniz, el archifilósofo*. Madrid, Plaza y Valdés editores.
- Frías Núñez, M. (1994). *Tras el dorado vegetal. José Celestino Mutis y la Real Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada (1708-1808)*, Diputación Provincial, Sevilla.
- García Sánchez, Y. (2011). *Memorias del nuevo mundo: imágenes para grabar de la expedición botánica de Sessé y Mociño (1787-1803)*. Tesis doctoral, UCM.
- González Bueno, A. y Rodríguez Nozal, R. (2000). *Plantas americanas para la España ilustrada*, Madrid, Editorial Complutense.
- González Bueno, A. y Rodríguez Nozal, R. (2003). *La botánica al servicio de la Corona. La expedición de Ruiz, Pavón y Dombey al Virreinato del Perú (1777-1831)*, Madrid, CSIC y Lunweg Editores.
- Maldonado Polo, J. L. (1996). *“Flora de Guatemala” de José Mociño*, Doce Calles, CSIC, Madrid.
- Markéta, K. (2019). Botánica en las misiones jesuíticas de América española y el Pacífico y las contribuciones de jesuitas centroeuropeos, siglos XVII y XVIII. *Ibero-Americana Pragensia*, año XLVII, Nº 1, 33-58.
<https://doi.org/10.14712/24647063.2019.18>
- Martín Fernández, J.C. (2008). *Introducción a El arcano de la quina*. Mutis, C. El arcano de la quina. Diputación Provincial de Cádiz.
- Martín Fernández, J. C. (2011). *Celestino Mutis, el viaje de un botánico entre dos mundos*. Servicio de Publicaciones.
- Martín Fernández, J. C. (2008). Celestino Mutis como figura ilustrada en los territorios de Nueva Granada: poliedricismo mutisiano. *Ateneo: revista cultural del Ateneo de Cádiz*, 8, 85-93.
- Martín Fernández, J. C. (2024). Arte y botánica a través de la figura de Celestino Mutis. En *Las prácticas artísticas: un camino para la transformación socio-educativa* (pp. 121-138). Dykinson.
- Muñoz Garmendia, F. (2003). *La botánica al servicio de la Corona: la expedición de Ruiz, Pavón y Dombey al Virreinato del Perú (1777-1831)*, Lunweg, Barcelona.
- McVaugh, R.; White, J. J. y Kiger, R. W., (1998). *The Torner Collection of Sessé & Mociño biological illustrations*, Hunt Institute for Botanical Documentation, Carnegie Mellon CD Press, Pittsburgh, Pennsylvania.
(<https://huntbot.org/torner/>)

- Puig-Samper, M. Á. (1991). *Las expediciones científicas durante el siglo XVIII*, Akal, Historia de la Ciencia y de la Técnica, nº 28, Madrid.
- Sánchez, B., Puig-Samper, M.A. y Sota, J. (eds.) (1987). *La Real Expedición Botánica a Nueva España (1787-1803)*, Comisión Quinto Centenario, Real Jardín Botánico, CSIC, Madrid.
- San Pío Aladrén, M. P., Puig-Samper, M. Á. (coords.) (2000). *El águila y el nopal: la expedición de Sessé y Mociño a Nueva España (1787-1803)*. Catálogo de los fondos documentales del Real Jardín Botánico de Madrid, Lunweg, Barcelona.
- Steele, A.R. (1982). *Flores para el Rey. La expedición Ruiz y Pavón y la Flora del Perú (1777-1788)*, Madrid, Ediciones del Serbal.

