

# Universidad y enseñanza expandida: Innovación docente en arte, patrimonio y humanidades

Jonatan Jair López Muñoz  
Juana María Guirado Muñoz  
David García López (eds.)



# **Universidad y enseñanza expandida: Innovación docente en arte, patrimonio y humanidades**

**Jonatan Jair López Muñoz  
Juana María Guirado Muñoz  
David García López (eds.)**

UNIVERSIDAD DE MURCIA  
2025

# Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia



*Grupo de Innovación Docente  
Artes Visuales e Innovación Educativa (GID nº219)  
de la Universidad de Murcia.*

Cómo citar esta obra:

López Muñoz, J. J., Guirado Muñoz, J. M., y García López, D.(Eds.). (2025).  
*Universidad y enseñanza expandida: Innovación docente en arte, patrimonio y  
humanidades*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.  
<https://doi.org/10.6018/editum.3206>

Maquetación: Maximiliano Gómez

DOI: [10.618/editum/3206](https://doi.org/10.6018/editum/3206)

Si el lector detecta algún error en el libro o bien quiere contactar con el autor, puede enviar un correo a [publicaciones@um.es](mailto:publicaciones@um.es)



López Muñoz, J. J., Guirado Muñoz, J. M., y García López, D.(Eds.). (2025).  
*Universidad y enseñanza expandida: Innovación docente en arte, patrimonio y  
humanidades*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.  
<https://doi.org/10.6018/editum.3206>

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa.

# Índice

---

INTRODUCCIÓN	
Jonatan Jair López Muñoz, Juana María Guirado Muñoz y David García López	6

---

<b>Parte I. Metodologías activas aplicadas a las enseñanzas histórico-artísticas</b>	<b>9</b>
--	----------

---

DIOSES Y HÉROES EN LA ANTIGUA GRECIA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA ASIGNATURA DE «ARQUEOLOGÍA GRIEGA Y HELENÍSTICA» DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA	
María José Berlanga Palomo y Daniel Becerra Fernández	10

---

«CONSTRUIR ESPACIOS DE APRENDIZAJE»: LAS MAQUETAS DIGITALES DE EXPOSICIONES Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE	
Nuria Martínez Jiménez	26

---

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA PINTURA DEL SIGLO DE ORO	
Juana María Guirado Muñoz	40

---

EL INCONSCIENTE ANIMADO. EXPLICAR EL SURREALISMO A TRAVÉS DE LA ANIMACIÓN EXPERIMENTAL	
Carlos Salas González	52

---

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA CRÍTICA DE ARTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA CENTRADA EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA PRÁCTICA DISCURSIVA	
Julia Alarcón Luna e Isabel Durante Asensio	62

---

---

<b>Parte II. Humanidades en diálogo: sostenibilidad, inclusión y tecnología</b>	<b>76</b>
REPENSANDO EL IMAGINARIO DE LOS ANIMALES, CON EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA CULTURA VISUAL Y SIMBÓLICA Carolina Naya Franco	77
EL LENGUAJE DE LOS DATOS: INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES Carmen Palmira Ruiz de Clavijo	94
FORMACIÓN Y ACCIÓN DESDE LOS ESTUDIOS DE HISTORIA DEL ARTE Y DE FILOLOGÍA FRANCESA EN FAVOR DE LOS DERECHOS CULTURALES Y LA DIVERSIDAD CULTURAL Estel Aguilar Miró, Marina Hernández Royo, Jorge Jiménez López, Josep S. Marqués Meseguer, Alejandra Rodríguez Cunchillos	107
EL TALLER DE NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL: UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE POSGRADO M <sup>a</sup> Pilar Biel Ibáñez y Alberto Castán Chocarro	123
CATALOGAR PARA COMPRENDER. UN MODELO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y APRENDIZAJE ACTIVO PARA LA CATALOGACIÓN DE BIENES CULTURALES Laura Fernández Fernández y Marta Vírseda Bravo	136
<b>Parte III. Espacios y contextos para la innovación docente</b>	<b>147</b>
MODELOS DE INNOVACIÓN DOCENTE APLICADOS EN MUSEOS UNIVERSITARIOS: MEADOWS MUSEUM Y EL MUSEO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID Mario Zamora Pérez	148
HISTORIA DE LA PINTURA ESPAÑOLA, INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS INTERNACIONALES: ENSEÑAR TÉCNICAS ARTÍSTICAS A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS Álvaro Cánovas Moreno	159
LA DOCENCIA DE HISTORIA DEL ARTE EN EL GRADO EN TURISMO: RETOS Y PROPUESTAS Jonatan Jair López Muñoz	173

---

## **INTRODUCCIÓN**

Jonatan Jair López Muñoz

Juana María Guirado Muñoz

David García López

La enseñanza universitaria vive un momento de profunda revisión. Las formas de aprender han cambiado, y con ellas, las exigencias hacia quienes enseñamos. Innovar no es solo incorporar nuevas herramientas o metodologías: es repensar el sentido de lo que hacemos en el aula, abrir espacios de participación real y conectar los saberes con los contextos que los hacen significativos. En este proceso, las humanidades en general y las disciplinas histórico-artísticas en particular ofrecen un terreno fértil para experimentar, vincular y transformar.

El modelo tradicional de enseñanza, centrado en la transmisión unidireccional de contenidos, vive un proceso de revisión gracias a la irrupción de nuevos enfoques didácticos que promueven la participación activa del alumnado. Metodologías como el aprendizaje basado en retos, el aula invertida, el trabajo colaborativo o el aprendizaje-servicio, junto con el uso estratégico de tecnologías digitales, permiten articular experiencias formativas más abiertas, reflexivas y contextualizadas. Estos métodos no solo buscan mejorar la motivación y la comprensión de los contenidos, sino también como favorecer el desarrollo de competencias aplicables en entornos reales y complejos.

Las nuevas corrientes pedagógicas insisten en que la innovación docente no se limita a incorporar nuevas técnicas, sino que implica una revisión profunda del papel del profesorado, del estudiantado y de los espacios de aprendizaje. El aula se redefine como un entorno flexible, híbrido y expandido, donde se construye el conocimiento y el pensamiento crítico. En este marco, las nuevas pedagogías —centradas en la participación activa, la colaboración y la conexión con contextos reales— ofrecen posibilidades para integrar dimensiones cognitivas, sociales y afectivas, en sintonía con los desafíos contemporáneos de la educación superior.

Este libro colectivo aborda estas dichas cuestiones desde la experiencia concreta de docentes universitarios que trabajan en el ámbito de la historia del arte y las humanidades, aplicando nuevas metodologías de enseñanza en sus prácticas docentes. La diversidad de enfoques y contextos permite organizar el volumen en tres partes diferenciadas pero complementarias, que ofrecen una panorámica plural y articulada de la innovación educativa en estos campos.

La primera parte se centra en las metodologías activas aplicadas a las enseñanzas histórico-artísticas. Aquí se presentan experiencias que renuevan

la forma de abordar contenidos específicos de arqueología, historia e historia del arte. María José Berlanga Palomo y Daniel Becerra Fernández introducen el método ECO (Explora, Crea, Ofrece), una propuesta didáctica que anima a los estudiantes a elegir y profundizar creativamente en mitos de la Antigua Grecia, desarrollando materiales que comparten mediante diversas formas expresivas como presentaciones, dramatizaciones o gráficos. Nuria Martínez Jiménez expone un proyecto basado en el aprendizaje por retos para la conservación y restauración, en el que el alumnado crea maquetas digitales y expone oralmente sus proyectos, favoreciendo la implicación y la autonomía. Juana María Guirado Muñoz combina el aprendizaje colaborativo y la clase invertida para la enseñanza de la pintura del Siglo de Oro, incluyendo actividades fuera del aula en museos locales para potenciar la participación activa y el trabajo entre iguales. Carlos Salas González recurre al cine de animación para ilustrar el arte surrealista, analizando cortometrajes emblemáticos y sus conexiones con artistas como Dalí, Ernst o Magritte, ofreciendo una vía accesible y creativa para acercar los contenidos artísticos. Finalmente, Julia Alarcón Luna e Isabel Durante Asensio aplican metodologías activas en la enseñanza de la crítica de arte, mejorando no solo la motivación del alumnado, sino también y su capacidad para argumentar y contextualizar obras artísticas desde diversas dimensiones.

La segunda parte del libro agrupa propuestas que vinculan las humanidades con dimensiones contemporáneas como la sostenibilidad, la diversidad cultural, la inclusión social y la digitalización del patrimonio. Carolina Naya Franco desarrolla un proyecto que entrelaza las humanidades y la cultura visual, proponiendo análisis de textos e imágenes y actividades a partir de experiencias de aprendizaje. Carmen Palmira Ruiz de Clavijo destaca la necesidad de formar la formación en competencias digitales, específicamente trata la enseñanza del lenguaje XML aplicado al patrimonio cultural, usando podcasts, apps y recursos elaborados con inteligencia artificial para facilitar el aprendizaje activo. Jorge Jiménez López et. al. centran su intervención en derechos culturales y diversidad, promoviendo la sensibilización del alumnado hacia las barreras de acceso al patrimonio cultural mediante metodologías de aprendizaje-servicio orientadas a la inclusión social. Pilar Biel Ibáñez y Alberto Castán Chocarro presentan una experiencia docente de posgrado en la Universidad de Zaragoza, donde se incorporan derechos culturales y tecnologías emergentes, en colaboración con instituciones y empresas del sector, lo que fortalece la vinculación profesional y social del programa. Marta Virseda y Laura Fernández, por su parte, presentan el proyecto ODAC, un modelo de formación en catalogación patrimonial que integra teoría y práctica con el uso de herramientas digitales colaborativas, estableciendo puentes entre la universidad y las instituciones culturales.

La tercera parte se centra en el papel de los espacios educativos, los grados no específicamente humanísticos y las colaboraciones institucionales como elementos clave para la innovación docente. Mario Zamora Pérez reflexiona sobre el potencial de los museos universitarios como espacios idóneos para implementar metodologías innovadoras, proponiendo su mayor integración en la vida académica y social, en contraste con las posibles limitaciones de difusión actuales una posible difusión limitada. Álvaro Cánovas Moreno aborda la enseñanza de técnicas artísticas en la historia de la pintura española a través de talleres y prácticas reales, integrando un enfoque AICLE que combina teoría y experiencias prácticas. Jonatan Jair López Muñoz explora los retos y posibilidades de la docencia de historia del arte en el Grado en Turismo, aplicando flipped teaching y aprendizaje colaborativo para dinamizar la experiencia educativa y fomentar competencias transversales.

Este volumen no pretende ofrecer modelos cerrados ni soluciones únicas, sino abrir espacios para el análisis, la revisión y la mejora de la enseñanza en humanidades. Las experiencias aquí recogidas invitan a pensar la docencia como un proceso compartido, situado y en constante transformación, en el que el estudiantado pueda asumir un papel más participativo y crítico, y en el que el conocimiento se construya desde la práctica, la reflexión y el compromiso con su entorno.

# **Parte I**

## **Metodologías activas aplicadas a las enseñanzas histórico-artísticas**

# **DIOSES Y HÉROES EN LA ANTIGUA GRECIA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA LA ASIGNATURA DE «ARQUEOLOGÍA GRIEGA Y HELENÍSTICA» DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

**María José Berlanga Palomo**

*Universidad de Málaga*

**Daniel Becerra Fernández**

*Universidad Complutense de Madrid*

## **Introducción y justificación**

La materia «Arqueología Griega y Helenística» se imparte como asignatura de formación básica en el primer semestre del primer curso del Grado en Historia y del doble Grado en Geografía y Gestión del Territorio e Historia de la Universidad de Málaga, así como optativa en el tercer curso del Grado en Filología Clásica de la mencionada universidad. Se trata de una asignatura inicial con un campo de estudio amplio, tanto temporal como espacial, ya que abarca desde las culturas prehelénicas hasta la incorporación de los reinos helenísticos al Imperio de Roma, en lo que respecta a lo temporal, y el heterogéneo mundo habitado por los griegos, en lo espacial. Un amplio temario que requiere de intervenciones didácticas que favorezcan y faciliten un aprendizaje significativo (Ausubel *et al.*, 1976; Ausubel, 1963; 1983; Ausubel, 2000; Moreira, 1997; 2000; 2017).

El primer día de impartición de la asignatura se mostraron aspectos básicos de la asignatura: temario, herramientas de evaluación, características de la materia, objetivos de aprendizaje, etc. También se realizó un pequeño cuestionario para saber los conocimientos iniciales y los intereses de los alumnos (Bruner, 1966; Vygotsky, 1978; Novak & Gowin, 1984). El resultado señalaba, entre otros aspectos, un gran interés por mitología, arte, religiosidad y aspectos simbólicos del mundo griego antiguo.

Todo ello ha llevado a dos profesores<sup>1</sup> que impartieron esta asignatura en los grupos B y C —durante el curso 2024/2025— a diseñar una intervención educativa para romper con la rutina de la clase magistral basada en la transmisión

---

1 Dichos profesores son los que firman la presente contribución: María José Berlanga Palomo, Profesora Titular de la Universidad de Málaga, y Daniel Becerra Fernández, Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Complutense de Madrid. Este último fue durante parte del curso 2024/2025 investigador posdoctoral contratado de la Universidad de Málaga gracias al II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de dicha institución y desde marzo de 2025 trabaja en la mencionada universidad madrileña.

de conocimientos, por una propuesta basada en el método ECO (Explora, Crea, Ofrece) (Herrero-Vázquez & Torres-Gordillo, 2020; Melero-Aguilar, 2020; Galdamez Morales & González Moro, 2022), que persigue que los alumnos profundicen en aspectos fundamentales de la asignatura —como la religiosidad y el arte en la antigua Grecia— mediante la exploración, la elaboración de su propio material didáctico y la presentación y difusión de los resultados obtenidos. Esta iniciativa está en consonancia con las competencias y resultados de aprendizaje de la guía docente de la asignatura.<sup>2</sup>

El resultado de esta acción docente innovadora —los trabajos desarrollados por el alumnado— ha servido también como herramienta de evaluación, establecida en la guía docente de la asignatura con un valor del 20% de la nota final.

Con el presente trabajo docente damos a conocer los resultados obtenidos de esta iniciativa de innovación educativa realizada en ambos grupos de la mencionada materia.

## Objetivos

Los objetivos planteados para esta propuesta innovadora de enseñanza-aprendizaje para los grupos B y C de la asignatura de «Arqueología Griega y Helenística» de la Universidad de Málaga para el estudiantado son:

- Capacidad de identificar los rasgos iconográficos propios de dioses y héroes griegos.
- Capacidad de identificar héroes y dioses griegos en el Bronce Egeo, en la Primera Edad del Hierro, época arcaica, clásica y helenística.
- Capacidad de documentación de las manifestaciones artísticas en las que aparezcan las distintas divinidades y héroes.
- Capacidad de localización de las representaciones de estos personajes mitológicos en pintura —en cerámica y mural—, en escultura y en la decoración arquitectónica, así como en las monedas.

---

2 Competencias generales y básicas: «CG20 - Familiarizar al alumno con la metodología científica que hace posible el conocimiento histórico a partir de las evidencias materiales» y «CG23 - Destreza en la ordenación y catalogación de la documentación sobre la base de las normas internacionales (ISAS)». Competencias específicas (cognitivas): «CE8 - Familiarizar al alumno con la metodología científica que hace posible el conocimiento histórico a partir de las evidencias materiales de época clásica, atendiendo igualmente a sus conexiones con las culturas del Próximo Oriente antiguo», «CE9 - Capacidad de buscar y gestionar recursos bibliográficos de Arqueología Clásica», «CE10 - Capacidad para organizar, planificar y gestionar información de carácter general acerca de la cultura clásica», «CE11 - Conocimiento e identificación de las realizaciones materiales llevadas a cabo por las culturas griega y romana», y «CE12 - Comprensión de la importancia de la Arqueología Clásica como uno de los principales referentes de la civilización occidental».

## **Metodología**

Para el diseño de esta acción educativa innovadora hemos seguido parcialmente el Método ECO (Herrero-Vázquez & Torres-Gordillo, 2020; Melero-Aguilar, 2020; Galdámez Morales & González Moro, 2022), adaptándolo a las necesidades del alumnado y de la materia impartida, aplicando puntalmente herramientas propias de otros modelos docentes y que más adelante se esbozarán.

El Método ECO (Explora, Crea, Ofrece) podría definirse como una estrategia docente innovadora que persigue transformar sustancialmente la experiencia de aprendizaje, alejándose de las clases magistrales tradicionales. Su esencia radica en empoderar al estudiante, convirtiéndolo en el arquitecto de su propio conocimiento. La propuesta comienza con una fase de Exploración, momento en el que los discentes se sumergen activamente en los temas que les despiertan interés dentro de la materia. Aquí, la curiosidad personal guía la investigación, permitiéndoles descubrir y asimilar información de manera autónoma, con el docente actuando como un guía que orienta, pero sin la imposición de su criterio. A continuación, el conocimiento adquirido se materializa en la fase de Creación. Los estudiantes no solo aprenden, sino que producen algo tangible que refleja su comprensión, ya sea material didáctico propio, presentaciones, proyectos o cualquier formato creativo. Este proceso estimula el pensamiento crítico y la capacidad de sintetizar ideas complejas en un producto original. Por último, el ciclo culmina con la fase de Oferta, donde los alumnos comparten abiertamente sus creaciones y descubrimientos con sus iguales y docentes. Esta puesta en común no solo afianza su aprendizaje al tener que articular y defender sus ideas, sino que también enriquece el conocimiento colectivo del aula a través del diálogo y la retroalimentación. En sentido amplio, supone ofrecer el producto de su trabajo a la comunidad. En conjunto, el Método ECO impulsa un aprendizaje que se adapta a las individualidades, fomenta la colaboración y promueve una comprensión profunda y conectada con la realidad, resultando en una mayor satisfacción y un desarrollo significativo de habilidades tanto para los alumnos como para los docentes. Es de justicia señalar que este método bebe de las ideas de Bruner sobre el aprendizaje por descubrimiento y la construcción del conocimiento (Bruner, 1966).

Tras la revisión de la literatura científica sobre el método anteriormente expuesto y sobre distintos trabajos centrados en mejoras educativas para la docencia universitaria se opta por agrupar al alumnado en equipos o grupos conformados por cuatro o cinco miembros. Consideramos que se trata de un número adecuado para desarrollar distintas habilidades entre iguales y favorecer el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999), sin que haya alumnos que adquieran una mayor carga de trabajo que otros y, además, favorecer la exposición de los resultados al cierre de la actividad formativa. A estos equipos se les ofrece la posibilidad de que elijan una divinidad, héroe o ciclo / pasaje mítico a

su libre elección —favoreciendo así su independencia y creatividad— o de entre las sugerencias presentadas por los docentes, siempre que no estuviera elegido por un grupo previamente. Si hubiera distintos grupos que persiguiesen trabajar un mismo personaje se procedería a un sorteo para tratar de ser lo más imparciales y justos posibles.

Tras la conformación de los equipos y la elección de los personajes a estudiar se les dará una sesión de trabajo en el aula, con una duración aproximada de una hora y media. En esta clase práctica deberán diseñar un guion de trabajo coherente y con un hilo argumental sólido, coherente con la estructura de un trabajo académico, en el que se muestren aspectos ligados a estos dioses y héroes en distintos periodos y regiones habitadas por los griegos en la Antigüedad Clásica. Serán los propios alumnos los que elijan los temas más importantes que consideren oportunos para desarrollar una investigación sobre estos aspectos y posteriormente configurar las exposiciones y presentaciones de sus resultados, con el fin de mostrarlos a sus compañeros. En la sesión en el aula se procedería a asesorar a los distintos equipos que, probablemente, en un primer momento no sabrían cómo afrontar el trabajo, dejando al profesorado un rol de guía del conocimiento y no de transmisión de este.

Cada uno de los equipos debe entonces desarrollar su trabajo con total libertad, centrándose en el tema escogido y viendo su repercusión en el Arte de la Antigüedad Clásica. Cada grupo de alumnos es responsable de elegir los soportes materiales en los que aparecen reflejados los dioses, héroes o ciclos míticos elegidos.

Los trabajos serán expuestos de la manera que los equipos determinen, contando con el apoyo de una presentación en el formato que consideren oportuno. También deben dejar constancia por escrito de la labor realizada. Exposición, presentación y trabajo escrito serán las herramientas que servirán para evaluar la actividad de innovación docente. Los resultados servirán para la calificación definitiva del alumnado.

## **Resultados**

### **1. Organización grupos reducidos e instrucciones**

Al inicio de la actividad, se estableció como primera acción fundamental la constitución de los grupos de trabajo. Este proceso de formación de equipos no solo buscaba la colaboración entre los estudiantes, sino que también implicaba la designación de un portavoz dentro de cada grupo. Este representante asumiría un rol capital, siendo el principal canal de comunicación entre el equipo y el profesorado responsable de la asignatura. Su función era asegurar una interlocución fluida y eficaz, transmitiendo tanto las inquietudes y progresos del grupo como las directrices y retroalimentación de los docentes.

Se contempló, no obstante, la posibilidad de que algunos estudiantes, por diversas razones personales, logísticas o de otra índole, no pudieran o no desearan integrarse en los grupos preestablecidos o formados por sus compañeros. Para estos casos, en aras de una actividad inclusiva (Martínez Soto, 2020; Monge López & Gómez Hernández, 2020; Quirosa García & M'Rabet Temsamani, 2022), se diseñó un protocolo específico: se instó al alumnado con este perfil a que se pusiese en contacto con el profesorado de la asignatura a través del correo electrónico o por el campus virtual. En este mensaje, debían detallar los motivos por los cuales solicitaban una alternativa a la modalidad de trabajo en equipo. Solamente después de recibir y evaluar esta comunicación, y si se consideraba pertinente y beneficioso para el desarrollo de la actividad en cuestión, se podría autorizar la realización de la tarea de manera individual. Después de esta primera experiencia hemos concluido que necesitamos herramientas como docentes para analizar los motivos de estos perfiles y cómo gestionarlos.

Es importante destacar que, si bien se ofrecía esta posibilidad para casos muy justificados, el trabajo individual no era la modalidad preferente ni la más adecuada para los objetivos pedagógicos de la iniciativa docente, que priorizaban el aprendizaje colaborativo. La fecha límite improrrogable para enviar este correo de notificación fue el sábado 16 de noviembre de 2024. Aquellos estudiantes que, por cualquier motivo, no cumplieron con el envío de este correo dentro del plazo establecido, fueron automáticamente considerados como no participantes en la actividad evaluable.

En cuanto a los temas, los grupos —y alumnos individuales, en su caso— tuvieron la libertad de proponer su propio tema o elegir de una lista. La única condición para una propuesta nueva era notificarla por correo electrónico. Los temas que se abordaron fueron:

- Guerra de Troya o *Iliupersis*: Aquiles, Paris y Helena
- Gigantomaquia
- Trabajos de Heracles
- *Amazonomaquia*
- Cacería del jabalí de Calidón
- Medusa y Perseo
- Perséfone
- Pandora
- *Centauromaquia*
- Ícaro
- Apolo y Artemisa
- Teseo y el Minotauro
- Dioniso
- Atenea

Durante esta sesión inicial, se delineó y estableció claramente el cronograma de trabajo presencial en el aula para asegurar una organización óptima de la actividad. Quedó fijado que los días clave dedicados a la elaboración y desarrollo de los proyectos dentro del entorno del aula, estableciéndose los días 19 y el 26 de noviembre de 2024 como cruciales. Estas jornadas están concebidas para que los equipos avancen en sus tareas, resuelvan dudas con la supervisión docente y colaboren de manera efectiva en un ambiente de apoyo. Adicionalmente, a estas sesiones de trabajo, se ha programado una actividad complementaria especial para el 3 de diciembre de 2024. Esta jornada busca enriquecer el aprendizaje y ofrecer una oportunidad extra para consolidar conocimientos o desarrollar habilidades específicas relacionadas con el proyecto.

Finalmente, y como culmen del trabajo realizado, se ha especificado que los días 10 y 17 de diciembre de 2024 estarán dedicados a la exposición de los resultados. En estas sesiones finales, cada grupo —o estudiante individual, en su caso— deberá presentar de forma estructurada —siguiendo las pautas claras de un trabajo académico, pero con la suficiente libertad creativa para establecer aquellos puntos que estimasen oportuno— y clara el fruto de su esfuerzo ante el resto de sus compañeros y ante el profesorado de la asignatura, quien evaluará el desempeño y el resultado final. Este formato de exposición busca fomentar las habilidades de comunicación y argumentación, además de permitir la retroalimentación constructiva.

Se expusieron a los alumnos los objetivos de la actividad formativa. El fin principal era el acercamiento a la iconografía y vida de los dioses griegos a través de los soportes como cerámica, monedas, templos, escultura, mosaicos, gemas, etc. Cada grupo debía elegir entre cuatro y cinco piezas donde el mito o parte de él estuviera representado, acompañándolas de una descripción detallada. Era fundamental que estas piezas fueran originales griegos o copias romanas, descartando cualquier material más reciente, sólo, de forma excepcional, un ejemplo europeo desde el Renacimiento a la actualidad como ejemplo de transmisión de la cultura grecorromana. Por último, se ofreció la opción de añadir un breve resumen sobre la pervivencia de ese mito, dios o héroe en la cultura actual, mostrando su impacto hasta nuestros días.

Se les informó a los estudiantes que la presentación de su exposición debía entregarse digitalmente antes del 6 de diciembre. Para ello, tendrían que subirla a la tarea específica habilitada en el campus virtual. Cada exposición, diseñada para ser presentada en grupo, salvo excepciones, tendrá una duración acotada entre 15 y 20 minutos. Deberá ir acompañada de un soporte visual, preferentemente en Microsoft PowerPoint o una herramienta similar, que incluya tanto imágenes como texto que sirva para apoyar la explicación oral. Finalmente, se señaló que el trabajo escrito completo que sustenta la exposición debía ser entregado antes del 20 de diciembre, utilizando la misma tarea en el campus virtual.

## **Explora**

Tras la presentación de las indicaciones y la resolución de las preguntas planteadas por los estudiantes, pudimos observar un notable entusiasmo e interés por parte de la mayoría del alumnado, con solo unas pocas excepciones, en parte motivadas por la necesidad de una adaptación de nuestra metodología educativa a perfiles con necesidades educativas especiales, en las que profundizaremos el próximo curso académico de acuerdo a las pautas de nuestros vicerrectorados competentes en materia de inclusión. La noticia de esta actividad de innovación docente fue bien recibida en ambos grupos (B y C), aunque al principio los alumnos mostraban cierta incertidumbre sobre cómo debían proceder o qué se esperaba exactamente de ellos. Dado que ambos grupos estaban compuestos por estudiantes de primer curso, y conscientes de su limitada experiencia en este tipo de trabajos académicos, consideramos crucial proporcionarles una base sólida. Por ello, se optó por mostrarles previamente la estructura básica de una publicación científica. Se hizo un énfasis particular en las distintas partes que componen un trabajo de investigación —como la introducción, justificación, objetivos, estado de la cuestión, metodología, resultados y/o discusión, conclusiones y referencias bibliográficas—, explicando el propósito y contenido de cada una. Posteriormente, como tarea fuera del aula, se les solicitó que revisaran diversos artículos científicos extraídos de revistas relevantes y cercanas a los contenidos de la asignatura. El objetivo de esta revisión era que fueran capaces de identificar de forma autónoma las distintas partes previamente explicadas durante la sesión teórica en el aula, consolidando así su comprensión práctica de la estructura de la investigación académica.

Una vez establecida la base sobre la estructura de la investigación, los distintos grupos se embarcaron en una fase muy importante, la fase explora: la búsqueda exhaustiva de literatura científica directamente relacionada con los temas que habían elegido para sus proyectos. Esta tarea no se limitó a una simple recopilación de información; implicó un proceso activo y formativo de cribado y discriminación. Los discentes tuvieron que aprender a diferenciar rigurosamente entre los trabajos de carácter puramente científico o de divulgación académica y aquellos materiales que, si bien podían parecer relevantes, carecían del rigor metodológico o de la credibilidad editorial necesarios.

Esta labor de selección fue, sin duda, una etapa de aprendizaje significativa que requirió de un asesoramiento y una guía constante por parte de los docentes. La orientación del profesorado fue fundamental para que los alumnos desarrollaran las habilidades necesarias para navegar por bases de datos académicas —Google Scholar, Scopus, Dialnet, WoS, etc.—, identificar fuentes fiables y comprender la importancia de la validación por pares en la ciencia. Es muy probable que esta experiencia haya marcado un punto de partida esencial

en el desarrollo académico de estos estudiantes. Al enfrentarse a la complejidad de la información y tener que evaluarla críticamente, comenzaron a cultivar el espíritu crítico, una habilidad indispensable que se espera que refinen y fortalezcan progresivamente a través de la práctica continua y la madurez intelectual que adquirirán a lo largo del desarrollo de sus carreras universitarias. Este fue un paso vital hacia la autonomía y la capacidad de discernimiento en el ámbito académico y profesional.

### **Crea**

En esta segunda fase del proceso de aprendizaje, el rol tradicional del docente experimenta una transición deliberada hacia un papel más sutil y de facilitador. Lejos de una presencia constante y directiva, la intervención del profesorado se vuelve más difuminada. El principal objetivo de esta etapa es otorgar una significativa autonomía a los estudiantes, alentándolos a tomar las riendas de su propio aprendizaje y de la construcción de sus proyectos.

Esta búsqueda de autonomía va de la mano con el fomento de la creatividad, permitiendo que los alumnos exploren y desarrollen sus ideas dentro de las directrices y pautas previamente establecidas. Es decir, si bien se espera que los resultados de sus proyectos mantengan una rigurosa estructura científica —garantizando la coherencia, la solidez metodológica y la presentación académica adecuada—, se les concede una amplia libertad en la forma de construir su discurso y de diseñar su presentación. Con ello, deseamos enfatizar que se ha empoderado a los estudiantes para que sean capaces de edificar el relato de su trabajo y la puesta en escena de su presentación de la manera más independiente y creativa posible. Este enfoque busca potenciar su capacidad de innovar, de pensar fuera de lo convencional y de desarrollar soluciones originales, brindándoles un amplio margen para explorar y desplegar su potencial creativo en la materialización de sus incipientes investigaciones o protoinvestigaciones. Se valora especialmente la originalidad y la personalidad que cada grupo o estudiante individual imprima a su propuesta, siempre y cuando se respete el marco científico y académico.

### **Ofrece**

En esta fase culminante del proyecto, los estudiantes asumen el papel de comunicador, compartiendo los frutos de su trabajo con sus compañeros y el equipo docente. Esto se materializa a través de la exposición pública (en el aula y para sus compañeros y docentes) de los proyectos realizados, un momento crucial donde demuestran no solo los conocimientos adquiridos, sino también las habilidades de investigación y presentación desarrolladas. Paralelamente a la exposición oral, los alumnos también facilitan la entrega del tra-

bajo por escrito. Este documento es fundamental, ya que queda formalmente registrado y es evaluado de forma rigurosa por los profesores de la asignatura, permitiendo una valoración detallada del contenido, la estructura y la profundidad de la investigación.

Las exposiciones en el aula, en particular, resultaron ser de gran interés, revelando una diversidad notable en los niveles de implicación y el esfuerzo invertido por cada grupo. En la mayoría de los casos, fue evidente que los trabajos presentados eran el resultado de numerosas horas de dedicación y un considerable esfuerzo por parte del alumnado. Esto se tradujo, por lo general, en un alto nivel de satisfacción personal, tanto para los miembros de los grupos que presentaban, al ver reconocido su empeño, como para sus compañeros de clase y los propios docentes, quienes fuimos testigos del crecimiento y la calidad de los proyectos.



Figura 1. Presentación de uno de los grupos.

Es cierto que, como es natural en cualquier proceso educativo, se observaron algunas presentaciones que parecían buscar simplemente cumplir con el trámite requerido, sin una inmersión profunda. Sin embargo, lo más destacable fue que otros trabajos demostraron un nivel excepcionalmente alto para el momento formativo en el que se encuentran los estudiantes universitarios de primer curso. Estos proyectos sobresalientes no solo cumplieron con las expectativas, sino que en muchos casos las superaron, evidenciando motivación, un notable dominio del tema y una capacidad de análisis y síntesis que evidencian una sólida formación previa y deseos de superación de retos, propio de etapas más avanzadas de su formación académica.

Las exposiciones de los proyectos se apoyaron, de manera general, en un respaldo visual mediante proyecciones. Para ello, los grupos hicieron uso predominante de presentaciones creadas en Microsoft PowerPoint o programas similares, una herramienta eficaz para estructurar la información, mostrar imágenes relevantes y destacar los puntos clave de su investigación. Este enfoque estandarizado y muy habitual entre los estudiantes facilitó la claridad y la organización de las presentaciones orales.

Sin embargo, es importante señalar que hubo dos excepciones notables a esta norma general, ambas demostrando una inusual creatividad y un compromiso excepcional por parte de los estudiantes:

- a) Un grupo optó por ir más allá de la presentación digital convencional, enriqueciendo su exposición con la interpretación de una pequeña obra teatral. Esta puesta en escena no solo añadió un elemento dinámico y memorable a su presentación, sino que también sirvió para ilustrar de forma vívida y dramática la narrativa o el aspecto del mito que estaban abordando. Esta performance fue, a su vez, complementada y apoyada gráficamente con una presentación visual tradicional, asegurando que los detalles y la información clave también fueran accesibles de manera estructurada.
- b) Otro trabajo, centrado en la figura de Heracles, destacó por la aportación complementaria de uno de sus componentes. Este estudiante llevó a cabo una impresionante serie de dibujos originales, meticulosamente elaborados y centrados en representar visualmente los famosos trabajos del héroe-dios. Estas ilustraciones no solo sirvieron como un material de apoyo visual de gran valor artístico, sino que también demostraron un nivel de dedicación y talento personal que trascendió los requisitos básicos del proyecto, ofreciendo una perspectiva única y enriquecedora a la exposición de su grupo.

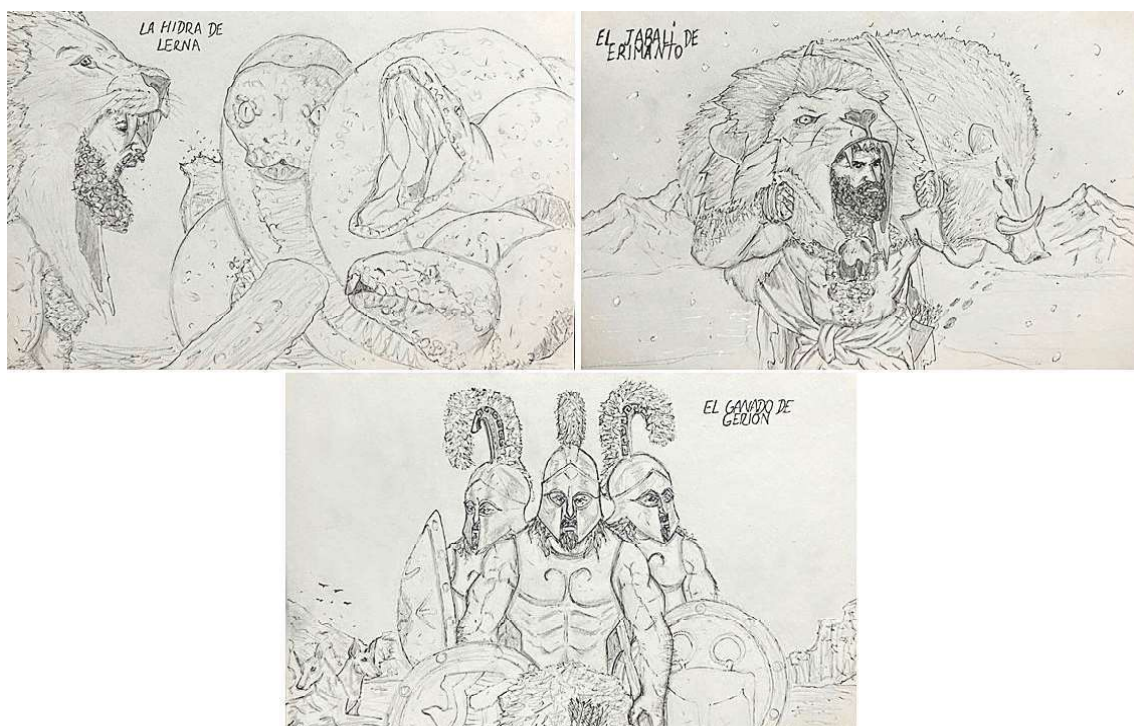


Figura 2. Serie de dibujos centrados en los trabajos de Heracles.

Estas excepciones subrayan la libertad creativa que se promovió, la capacidad de los estudiantes para innovar más allá de los formatos esperados y la capacidad de reconocimiento del resto de los compañeros y compañeras de clase por superar lo exigido.

### **Evaluación y calificación**

La actividad que llevaron a cabo los estudiantes tuvo un peso específico del 20% de la nota final de la asignatura, como se ha mencionado anteriormente. Este porcentaje se había comunicado claramente desde la sesión inicial, y estaba en perfecta concordancia con lo detallado en la guía docente, asegurando transparencia en el sistema de evaluación. En general, los trabajos presentados por los alumnos de ambos grupos resultaron ampliamente satisfactorios, lo que reflejó un esfuerzo considerable y una buena comprensión de los objetivos. Solamente se identificó un único trabajo que, por su calidad y nivel de desarrollo, no logró alcanzar la nota mínima requerida para superar al menos la mitad del valor asignado a esta actividad, lo que subraya el buen rendimiento general del resto de los proyectos.

Por otro lado, la evaluación de la intervención de innovación docente que se implementó se basó en una serie de parámetros diseñados por los docentes encargados de la actividad para ofrecer una visión integral de su éxito y efectividad, o no. Estos criterios fueron los siguientes:

- a) Calidad de los trabajos escritos, coherencia científica y resultados obtenidos: En este apartado, se valoró la solidez académica de los trabajos por escrito, su rigor en la presentación de información, la lógica interna de sus argumentos y la relevancia de los hallazgos que los estudiantes pudieron presentar, siempre en consonancia con el nivel académico del alumnado. Se analizó si los trabajos demostraban una comprensión de los temas y si aplicaban correctamente la estructura de un trabajo de investigación.
- b) Validez de las exposiciones y creatividad: Aquí se evaluó la efectividad de las presentaciones orales. Se consideró tanto la claridad y el dinamismo con que los alumnos comunicaron sus proyectos, como la capacidad para utilizar los recursos visuales de manera eficiente. Un énfasis especial se puso en la creatividad mostrada, tanto en el diseño de las presentaciones como en la originalidad de cualquier recurso complementario empleado.
- c) Sondeo de la satisfacción de los alumnos: Para captar la perspectiva directa de los principales beneficiarios de esta innovación, se realizó un sondeo específico. El mismo se llevó a cabo mediante una solicitud formal a los alumnos para que, al finalizar la sesión de exposiciones, valoraran de forma anónima la acción formativa implementada. Este anonimato garantizó la sinceridad de las respuestas, proporcionando una retroalimentación honesta sobre su experiencia, percepción de la utilidad de la actividad y sugerencias para futuras ediciones, lo cual es invaluable para la mejora continua del proceso educativo.

Los resultados obtenidos en la gran mayoría de los proyectos presentados fueron muy satisfactorios. Esta apreciación abarca tanto la calidad de la exposición oral como la del trabajo escrito, demostrando un alto nivel de cumplimiento de los objetivos que establecimos. Además, esta percepción positiva se vio reforzada por la evaluación que los propios estudiantes entregaron a través de la valoración escrita y anónima mencionada previamente, lo que subraya el éxito general de la actividad.

## **Conclusiones**

Los resultados generales derivados de esta iniciativa académica se manifestaron como satisfactorios en la inmensa mayoría de los proyectos presentados. Este éxito generalizado no solo se evidenció de manera contundente en la calidad de las exposiciones orales, donde los grupos de trabajo demostraron su capacidad para comunicar eficazmente sus hallazgos, sino también en sus

habilidades de síntesis y de presentación pública. Cada exposición fue una oportunidad para que los estudiantes compartieran su conocimiento de una manera dinámica y estructurada, manejando los tiempos y los recursos visuales con destreza.

Además de la calidad en las presentaciones orales, el éxito de esta actividad también se reflejó en el rigor de cada trabajo escrito. Ambos formatos de entrega, tanto el verbal como el escrito, reflejaron un alto nivel de dedicación y una comprensión profunda para el primer curso del grado universitario y de los objetivos de aprendizaje planteados desde el inicio.

Lo que es aún más significativo y subraya la solidez de esta percepción de trabajo como docente bien realizado es la evaluación directa y anónima proporcionada por los propios estudiantes, gracias a la entrega de cuestionarios de satisfacción. A través de la valoración escrita que se les solicitó al finalizar el proceso, los discentes confirmaron la utilidad y el impacto positivo de la acción formativa implementada. Esta notable concordancia entre la evaluación objetiva del profesorado y la autopercepción del alumnado con respecto a su aprendizaje y a la efectividad de la metodología empleada subraya el éxito de la iniciativa, por diferentes motivos, según nuestra percepción:

- 1) Potenciación de la motivación del estudiante. Sin generar un espacio de competencia, cada grupo evalúa, consciente o inconscientemente, su trabajo respecto al resto, proporcionándole un aprendizaje.
- 2) Inclusión real y efectiva a través del trabajo grupal.
- 3) Posibilita al profesorado un acercamiento más directo a las capacidades o necesidades de cada estudiante, que pueden fortalecerse a través de las tutorías con el objetivo de potenciar su capacidad personal y académica.

Esperamos replicar esta iniciativa en el próximo curso académico con las mejoras aprendidas en este. Tenemos planes de implementarla tanto en la asignatura de la Universidad de Málaga como en la materia de «Arte Griego» del Grado en Historia del Arte en la Universidad Complutense de Madrid. La propuesta docente está prevista para el primer cuatrimestre / semestre del curso 2025/2026 en ambas universidades. Nos gustaría destacar nuestro interés en incorporar en futuras intervenciones educativas universitarias aspectos relacionados con el compromiso entre docentes y alumnos, según lo señalado por Bain (2007: 128-129). Nuestro objetivo es fomentar una mayor implicación bidireccional en la actividad y potenciar aún más la participación del alumnado.

### **Agradecimientos**

Este trabajo se hizo realidad gracias al apoyo de una de las ayudas de Incorporación de Doctores proveniente del II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. Además, forma parte integral del proyecto de innovación docente «Innovación en la educación superior con el modelo ECO», enmarcado dentro del IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Queremos agradecer la participación y el interés mostrado por los alumnos participantes en esta actividad innovadora de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de «Arqueología Griega y Helenística» (grupos B y C) de la Universidad de Málaga.

## Bibliografía

AUSUBEL, David Paul (1963), *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Nueva York, Grune & Stratton.

AUSUBEL, David Paul (1983), «Teoría del aprendizaje significativo», *Fascículos de CEIF*, 1, pp 1-10.

AUSUBEL, David Paul (2000), *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen (1976), «Significado y aprendizaje significativo», *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), pp 53-106.

BAIN, Ken (2007), *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Valencia, Universidad de Valencia.

BRUNER, Jerome Seymour (1966), *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.

GALDÁMEZ MORALES, Ana; GONZÁLEZ MORO, Alicia (2022), «Una primera experiencia con el método eco en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos», *Revista de Educación y Derecho*, n.º 1 Extraordinario, pp 117-144. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37692>

HERRERO-VÁZQUEZ, Eduardo Alejandro; TORRES-GORDILLO, Juan Jesús (2020), «Eco en la educación superior: un aprendizaje resonante», en Mariano Reyes-Tejedor, David Cobos-Sanchiz y Eloy López-Meneses (Eds.), *Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias*, Barcelona, Octaedro, pp 133-153.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. (1999), *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, Boston (Massachusetts), Allyn & Bacon.

MARTÍNEZ SOTO, Yessica (Coord.) (2020), *Inclusión educativa desde la universidad*, Barcelona, Editorial Octaedro.

MELERO-AGUILAR, Noelia; TORRES-GORDILLO, Juan Jesús; GARCÍA-JIMÉNEZ, Jesús (2020), «Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer)», *Formación universitaria*, 13 (3), pp 157-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>

MONGE LÓPEZ, Concepción; GÓMEZ HERNÁNDEZ, Paula (Coords.) (2020), *Claves para la inclusión en Educación Superior*, Madrid, Síntesis.

MOREIRA, Marco Antonio (2000), *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*, Madrid, Visor.

MOREIRA, Marco Antonio (2017), «Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza», *Archivo de las ciencias de la educación*, 11(12), e29.

MOREIRA, Marco Antonio (1997), «Aprendizaje significativo: un concepto subyacente», en Marco Antonio Moreira, María Luz Rodríguez Palmero, María Concesa Caballero Sahelices (Eds.) *Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo: actas. Burgos (España), 15-19 de septiembre 1997*, Burgos, Universidad de Burgos, pp 1-16.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob (1984), *Learning How to Learn*, Nueva York, Cambridge University Press.

QUIROSA GARCÍA, Victoria; M'RABET TEMSAMANI, Rabía (Coords.) (2022). *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente*, Barcelona, Dykinson.