

2025 - 2026

CATÁLOGO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS

ESTUDIOS SUPERIORES
FLORIDA UNIVERSITÀRIA

ANA DE CASTRO CALVO [COORD.]

**CATÁLOGO DE INNOVACIONES
EDUCATIVAS DE FLORIDA
UNIVERSITÀRIA 2025-2026**



ISBN: 978-84-128979-8-2

  Del texto: los autores, 2025 - 2026

Coordinadora: Ana de Castro Calvo

Diseño: Pablo Franco Valenzuela. Departamento de Marketing y Comunicación.
Florida Grup Educatiu

CONTENIDO

*	5	PRÓLOGO
*	7	TIPOS DE PROYECTOS
*	8	PROYECTOS
	8	APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS ALREDEDOR DE LA CUESTIÓN ANIMAL: LA PERSONIFICACIÓN EN EL ESTUDIO DE LAS REDES TRÓFICAS, EL ECOLOGISMO Y LA CAUTIVIDAD
	10	MI PRIMER CUADERNO DE POESÍA: TALLER DE ESCRITURA
	12	REINTERPRETACIONES ARTÍSTICAS Y MUSICALES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA VIVIDA EN EL MUSEO
	14	VOCABULARIO Y ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DEL JUEGO
	18	IMPACTO DE LA CONTAMINACIÓN ACÚSTICA EN LA VIDA COTIDIANA DEL ALUMNADO DE FLORIDA UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA
	20	HACKATHON: UNA EXPERIENCIA DOCENTE INNOVADORA Y MULTIDISCIPLINAR
	24	LA CUESTIÓN ANIMAL EN LA DIDÁCTICA DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES
	26	UNA HISTORIA, TRES LENGUAJES EXPRESIVOS: NARRATIVAS MULTISENSORIALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL
	28	PREVISUALIZACIÓN 3D CON IA GENERATIVA EN PROYECTOS DE ANIMACIÓN PARA VIDEOJUEGOS
	32	PRESENTACIONES ORALES COLABORATIVAS EN INGLÉS PARA LOGÍSTICA Y TRANSPORTE
	34	LEINN COMO ECOSISTEMA TRANSDISCIPLINAR DE APRENDIZAJE EN EQUIPO PARA EL DESARROLLO DE AGENTES DE CAMBIO CON IMPACTO
	40	ANÁLISIS DEL SEXISMO Y DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN CENTROS REALES
	42	FINANZAS EN 60 SEGUNDOS: DIVULGACIÓN FINANCIERA EN FORMATO TIKTOK MEDIANTE APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR
	44	VALORACIÓN DEL PROYECTO DE INTERCAMBIO

PRÓLOGO

Llegamos a la tercera edición de nuestro Catálogo de Innovación Educativa y, una vez más, nos detenemos para mirar todo aquello que ocurre cada día en nuestras aulas.

Cuando iniciamos este proyecto queríamos, sobre todo, **hacer visible lo que hacemos**. Dar valor a esas pequeñas y grandes iniciativas que nacen de la inquietud de nuestros docentes y que buscan nuevas maneras de conseguir que nuestro alumnado aprenda.

Después quisimos compartirlas. Porque cuando compartimos lo que hacemos, también aprendemos de los demás y construimos juntos.

Hoy, en esta tercera edición, creo que podemos dar un paso más.

No solo queremos contar qué hacemos. Queremos aprender de lo que hacemos.

Cada experiencia que aparece en este catálogo nace de una necesidad, de una pregunta o de un deseo de mejorar. Algunas habrán funcionado exactamente como esperábamos; otras nos habrán obligado a cambiar, a probar de nuevo o incluso a equivocarnos. Y todas ellas nos enseñan algo.

Porque en Florida Universitària innovar no significa hacer cosas diferentes por hacer. Significa **preguntarnos si lo que hacemos ayuda realmente a nuestro alumnado a aprender mejor** y tener la valentía de cambiar aquello que ya no responde a sus necesidades.

Este catálogo es, por tanto, una muestra de nuestro trabajo, pero también una muestra de nuestra manera de entender la educación: **una educación que se cuestiona, que evoluciona y que aprende de su propia práctica.**

Gracias a todas las personas que, una vez más, han querido compartir sus experiencias. Gracias por abrir las puertas de sus aulas y por ayudarnos a seguir construyendo juntos nuestro modelo educativo.

Os invitamos a recorrer estas páginas, a descubrir, a inspiraros y, sobre todo, a haceros nuevas preguntas.

Porque quizá la innovación educativa empiece precisamente ahí, cuando nos atrevemos a preguntarnos si podemos hacerlo de otra manera.

Ana de Castro Calvo
Responsable del Modelo Educativo
de Florida Universitària

TIPOS DE PROYECTOS

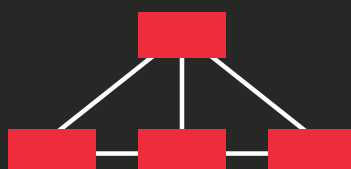
CLASIFICACIÓN

LA OPORTUNIDAD DE TRABAJAR Y DESARROLLAR COMPETENCIAS TRANSVERSALES JUNTO A LOS CURRÍCULUMS OFICIALES, IMPLICA LA CONEXIÓN DE DIFERENTES ÁREAS, MATERIAS O DISCIPLINAS, CONCRETÁNDOLAS EN TRES TIPOS DE PROYECTOS



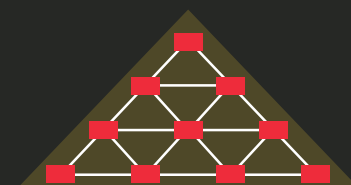
PROYECTOS MULTIDISCIPLINARES

Nivel más bajo de coordinación. Una yuxtaposición de disciplinas ofertadas simultáneamente, pero sin hacer explícitas sus relaciones entre ellas. Sumatorio acumulativo de conocimiento que proviene de diferentes disciplinas.



PROYECTOS INTERDISCIPLINARES

Conjunción de disciplinas de una misma área de conocimiento donde se establecen relaciones recíprocas entre ellas como resultado de la intercomunicación y enriquecimiento recíproco. También llamado Proyecto Integrado.



PROYECTOS TRANSDISCIPLINARES Y COOMPARTIM

Nivel superior de interdisciplinariedad donde desaparecen los límites entre las diferentes disciplinas. El máximo nivel de coordinación es el proyecto Coompartim donde compartimos saberes pedagógicos entre los diferentes campus y etapas.

APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS ALREDEDOR DE LA CUESTIÓN ANIMAL: LA PERSONIFICACIÓN EN EL ESTUDIO DE LAS REDES TRÓFICAS, EL ECOLOGISMO Y LA CAUTIVIDAD

ÁREA DE EDUCACIÓN



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Primaria



ASIGNATURAS

Didáctica de las Ciencias Naturales:
Medio Ambiente, Biodiversidad y Salud.



PROFESORADO

Ana María Sabater
Virginia Roig

DESCRIPCIÓN

En una sesión de 2 horas se llevó a cabo una personificación sobre las redes tróficas y la cautividad, con el objetivo que al final de la sesión el alumnado fuera capaz de: [a] identificar las relaciones básicas de una red trófica, [b] aplicar la personificación, como ejemplo de proceso de modelado y metodología activa en la enseñanza de las ciencias naturales, y [c] argumentar críticamente sobre las consecuencias de la cautividad en el bienestar animal.

DESARROLLO

Esta actividad se realizó en dos grupos de 4.º del grado de Magisterio de Educación Primaria [Figura 1]. La sesión se estructuró en tres bloques.

El primer bloque contuvo la presentación y contextualización de la actividad, razonando la importancia de las redes tróficas no solo en los ecosistemas, sino también en la formación del alumnado de Magisterio debido a la vinculación con el currículum de la etapa de Educación Primaria. Así mismo, se hizo referencia a la personificación como ejemplo de modelado utilizado, incluso por Darwin [*Hustak & *Myers, 2023]. Este pilares se englobaron con la subjetividad de los organismos mediante la explicación de la percepción del mundo circundante por los animales.

En el segundo bloque se desarrollaron tres experiencias de personificación complementadas con ojerías creadas para la propuesta, que simulaban la percepción visual de animales seleccionados de una red trófica: caracol, ratón, vaca, serpiente, águila y ser humano [Figura 2]. También se incluyeron fichas sensitivas otros ser vivos que aseguren el ciclo de materia de la red trófica como las plantas y los descomponedores.

Antes de las experiencias se hizo un calentamiento y presa de conciencia del cuerpo, y *intercaladamente entre las experiencias se reflexionó sobre las implicaciones de las interpretaciones.

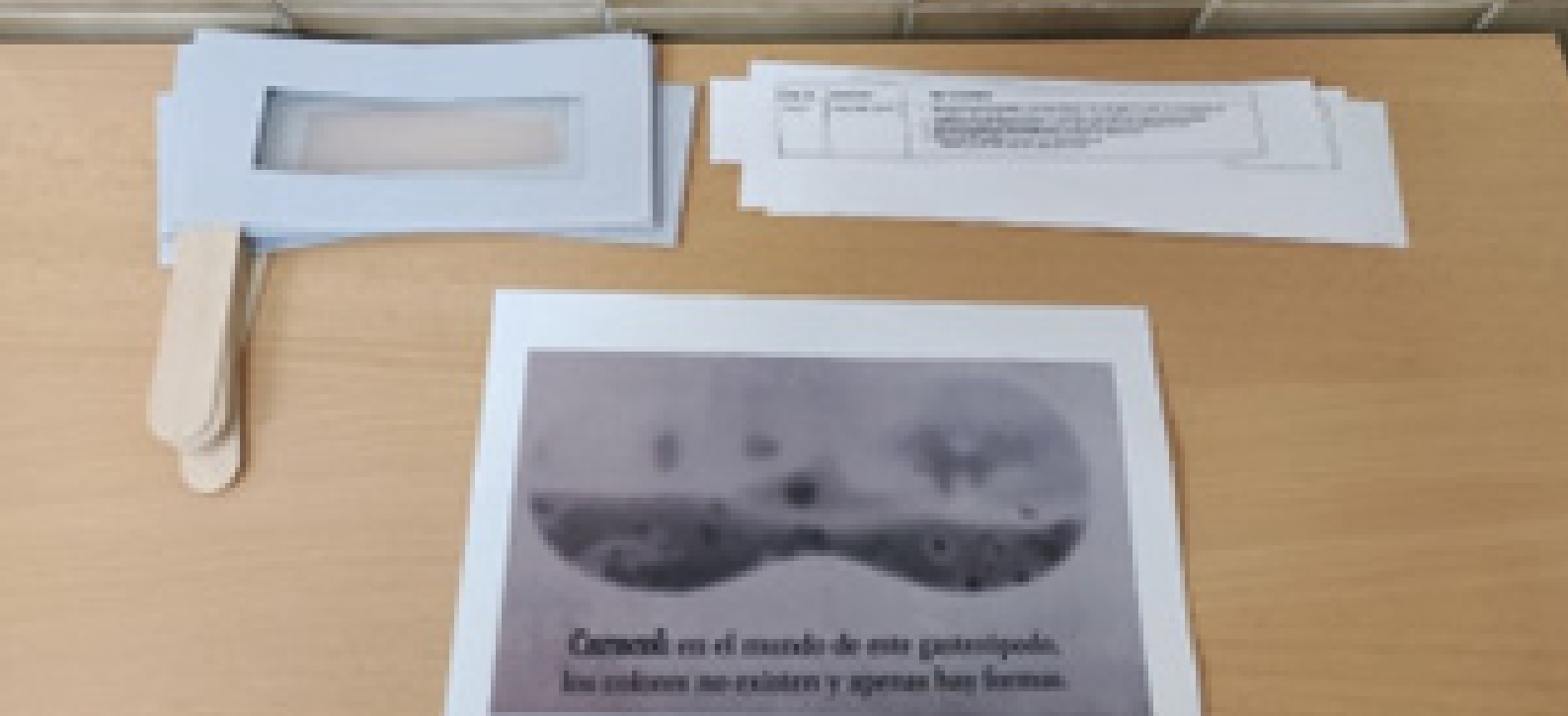


Figura 2. Material para el aprendizaje y representación del mundo circundante del caracol. Incluye: ojeras especiales hechas a mano, ficha de las características sensitivas del caracol y ficha con la visión del caracol según Duprat (2014).

Finalmente se hizo una reflexión final mediante un coloquio, donde se vehiculó la interdependencia de los seres vivos, las implicaciones de las acciones humanas, la mirada colonialista sobre los ecosistemas, y la ética en los espacios de cautividad como el zoológico.



Figura 1. Alumnado de los diferentes grupos realizando la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

DUPRAT, G. (2014). *Zoóptica: ¿Sabes cómo ven los animales?* Ediciones SM.

HUSTAK, C., & MYERS, N. (2023). *Impetu involutivo: Afectos y conversaciones entre plantas, insectos y científicos.* Cactus.

MI PRIMER CUADERNO DE POESÍA: TALLER DE ESCRITURA

ÁREA DE EDUCACIÓN



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Infantil

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Primaria



ASIGNATURAS

Formación literaria en el aula
de Educación Infantil

Formación literaria para maestros



PROFESORADO

Vicente Álvarez Vives

DESCRIPCIÓN

El objetivo principal del proyecto es desarrollar la creatividad en la expresión escrita del alumnado a partir de la literatura, concretamente del género de la poesía. En la asignatura de Formación literaria se estudian los distintos géneros literarios y se suele proponer un breve taller de escritura al final de cada unidad.

Se ha observado que el taller de poesía resulta más creativo y formativo que el de otros géneros, dado que la poesía conlleva cierta “brevedad” que otorga al alumnado confianza a la hora de proponer una redacción artística inmediata. Además, se contempla que las actividades sean en grupos de 2 o 3 personas, lo cual facilita la interacción y la discusión durante la elaboración de la expresión escrita. Además, han surgido situaciones en clase en las que, aparte del disfrute en su aprendizaje, se puede garantizar que han aprendido a matizar significados de palabras, e incluso han ampliado el léxico gracias a la sinonimia y a la antonimia. A todo ello puede sumarse que hay una parte teórica en la que se exponen algunas de las principales figuras retóricas (metáfora, símil, aliteración, onomatopeya, anáfora, hipérbole), así como también se atiende a la fraseología (expresiones idiomáticas, colocaciones, locuciones, refranes) con la intención de reflexionar sobre cuestiones semánticas y desarrollar destrezas sutiles en sus prácticas tanto de expresión oral como escrita.

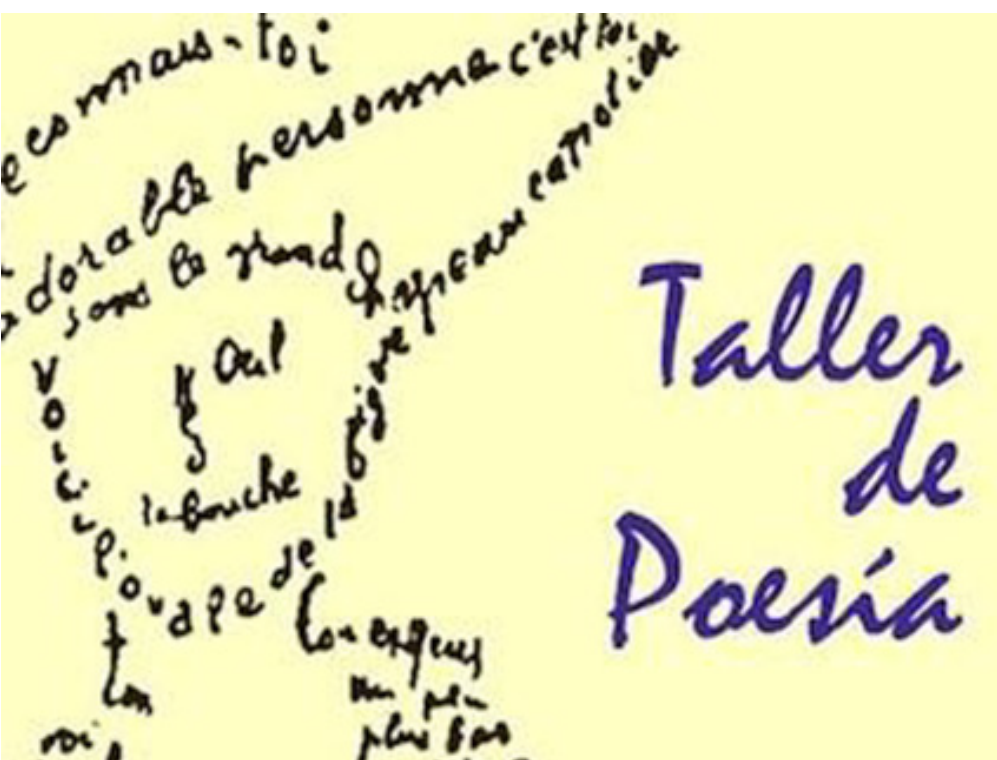
Tanto la música, el dibujo y la pintura, como las matemáticas tienen su lugar en este taller, dado que existen algunas actividades dedicadas al trabajo con letras de canciones (poema cantado), a partir de imágenes (pinta-poema), como relacionados con números (poema matemático).

DESARROLLO

Se ofrece una ficha al alumnado dividida en dos bloques: en primer lugar, se explica qué es un taller de escritura, qué pretende, en qué consiste y se propone como título de este taller: La poesía, un camino hacia el bienestar. Se trata de un sistema de enseñanza-aprendizaje a partir de la creación de textos, la reflexión y el debate, tanto de fragmentos escritos por autores clásicos (durante el taller) como por textos del alumnado (concluyendo el taller). Se ofrece una imagen con un caligrama para llamar su atención y surte efecto. Posteriormente, se propone la realización de un breve vocabulario de poesía, realizado a partir de conceptos (y terminología) que se conozcan relacionados con la poesía y con la ayuda del diccionario; por ejemplo: poema, rima, estrofa, cesura, prosodia, verso, métrica. Un segundo paso consiste en la lectura en voz alta de uno o dos poemas de autores relevantes para explorar las propias respuestas emocionales ante la lectura; por ejemplo un poema de un autor clásico y de otro contemporáneo. Esta parte se complementa con la visualización de algunos breves vídeos sobre diferentes contornos poéticos, como por ejemplo “poesía dibujada”, “poefiesta”, “la métrica en los versos”; además, se explica que el 21 de marzo es el día mundial de la poesía y se reflexiona sobre qué es poesía a partir de un texto de la ONU; para concluir esta parte, se incluyen 7 motivos para leer poesía que invitan a un breve debate. Finalmente, la parte principal de la actividad propone el taller de creación (expresión escrita) en el que se construyen diversos poemas siguiendo algunas indicaciones y acotándolas a un tiempo de escritura. Mi primer cuaderno de poesía consta de la realización de las siguientes actividades: a) el poema inacabado, b) reescribe un clásico, c) sonetos temáticos: amor (mi primer amor), amistad (mi alma gemela), libertad (libre como el viento), familia (mi yayo/mi yaya), d) barbar-poemas: haiku, limerick, e) pinta-poema, f) poema matemático, g) poema cantado, y h) diseño de un caligrama.

Este taller ha sido llevado a cabo en tres ocasiones y su desarrollo siempre ha sido positivo, dado que hay un alto grado de implicación, tanto colectiva como individual, y se observa cierto grado de concentración y de dedicación, características que no son tan frecuentes en el resto de tareas y actividades del curso; incluso, parte del alumnado comparte con el docente sus creaciones literarias y piden la opinión del experto.

La tarea se lleva a cabo en el aula, durante una clase y, por lo tanto, no supone ninguna carga adicional ni hay que establecer ningún plazo de entrega, ya que todo se realiza in situ. En cuanto a su evaluación, forma parte del apartado de actividades del curso y no está sometida a ningún resultado porcentual, sino únicamente participativo, algo que “relaja” al alumnado y genera situaciones de aprendizaje distendidas y agradables durante toda la realización.



Ejemplo de caligrama.

<https://elcastillodekafka.wordpress.com/educacion-literaria/taller-de-poesia/>

REINTERPRETACIONES ARTÍSTICAS Y MUSICALES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA VIVIDA EN EL MUSEO

ÁREA DE EDUCACIÓN



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Infantil



ASIGNATURAS

Procesos Musicales

Educación plástica y visual y su
didáctica en Educación Infantil



PROFESORADO

Francisco Veniel Martí

María Dolores Arcoba Alpuente

DESCRIPCIÓN

La educación artística en la formación de docentes adquiere una significación especial cuando los estudiantes trabajan en los procesos de observación, interpretación y creación que caracterizan la práctica del arte moderno. En este contexto, el contacto directo con las obras en contextos museísticos favorece una aproximación al arte más profunda y significativa, permitiendo al alumnado construir sus propias interpretaciones y ampliar su sensibilidad estética.

A partir de una visita al Centro de Arte Hortensia Herrero (Valencia), los estudiantes participan en una propuesta de creación artística centrada en la reinterpretación de las obras expuestas. Esta actividad se enfoca en una posible aplicación dentro del aula de Educación Infantil.

La experiencia comienza con la observación libre de toda la colección y cada estudiante elige la obra que le resulte más atractiva por aspectos formales, emocionales o conceptuales. Después, se realiza un análisis visual y una reflexión personal que permite identificar elementos que pueden transformarse en una nueva propuesta artística.

La experiencia fomenta la apropiación creativa de referentes artísticos contemporáneos. Los estudiantes exploran conceptos, materiales, procesos y lenguajes visuales presentes en las obras seleccionadas para generar su propia creación que dialoga con el referente original. De esta manera, se promueve el desarrollo de capacidades perceptivas, expresivas y críticas, que son fundamentales para su futura práctica docente.

Los estudiantes experimentan las tres posiciones clave que un futuro docente de educación artística debería vivir: espectador, intérprete y creador. La práctica también incluye un componente performativo y comunicativa porque las obras finales se presentan al grupo, a menudo acompañadas de recursos sonoros o musicales que ayudan a contextualizar la propuesta artística y enriquecen la experiencia estética compartida. Este proceso nos permite evidenciar aprendizajes relacionados con la apreciación artística, la experimentación de materiales y la creación de discursos visuales propios.



DESARROLLO

La propuesta se desarrolla en cuatro partes que están relacionadas con la experiencia del museo, la reflexión estética y la producción artística.

La actividad comienza cuando el alumnado realiza la visita acordada al Centro de Arte Hortensia Herrero. Durante el recorrido observa las diferentes obras expuestas, prestando atención a aspectos relacionados con los materiales, los lenguajes visuales, la ocupación del espacio, los recursos expresivos y las sensaciones generadas por cada propuesta artística. La visita se entiende como una prueba de inmersión estética y construyen una relación personal e identificación con las obras observadas.

En una segunda fase, organizada por parejas, el alumnado selecciona una obra de referencia y desarrolla un proceso de análisis visual e interpretativo. A través del diálogo y la reflexión compartida, identifican aquellos elementos que les resultan más relevantes y elaboran un planteamiento conceptual inicial para su futura creación. Este proceso permite establecer conexiones entre la experiencia vivida en el museo y los contenidos trabajados en la asignatura.

Una vez seleccionada la obra original, cada pareja diseña y produce una pieza artística original utilizando materiales y técnicas de libre elección. La propuesta puede incorporar procedimientos bidimensionales o tridimensionales favoreciendo la experimentación y la toma de decisiones creativas. Aunque la obra de referencia actúa como desencadenante inicial, el resultado final responde a una interpretación propia y puede alejarse formalmente de la propuesta original.

Finalmente, las producciones son presentadas al grupo-clase en un espacio de exposición compartida. Cada pareja explica el proceso seguido, las decisiones adoptadas y las relaciones establecidas con la obra seleccionada. De manera complementaria, las presentaciones pueden incorporar elementos sonoros o musicales que contribuyan a reforzar el significado de la propuesta. La actividad finaliza con un proceso de reflexión colectiva y coevaluación orientado a valorar la diversidad de interpretaciones, la capacidad expresiva de las producciones y el potencial educativo de este tipo de experiencias para la Educación Infantil.



VOCABULARIO Y ORTOGRAFÍA A TRAVÉS DEL JUEGO

ÁREA DE EDUCACIÓN



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Infantil

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Primaria



ASIGNATURAS

Lengua Catalana

Lengua Española



PROFESORADO

Cristina Barreda Villafranca

DESCRIPCIÓN

El presente trabajo presenta una experiencia de innovación docente llevada a cabo en las asignaturas de Lengua Española y Lengua Catalana para maestras de los grados de Mestre en Educación Infantil y Mestre en Educación Primaria, en la cual el aprendizaje basado en el juego se utiliza para favorecer la adquisición y consolidación de vocabulario nuevo o de palabras que presentan alguna dificultad a nivel ortográfico. La propuesta se fundamenta en los principios de la neurodidáctica, que subrayan la importancia de la motivación y de la participación activa en el aprendizaje (Bueno, 2017; Guillén, 2017; Forés, 2009), y persigue, además, que los futuros docentes experimentan metodologías activas transferibles a su futura práctica educativa.

DESARROLLO

Tradicionalmente, el juego ha sido considerado una actividad propia de la infancia y, en un contexto educativo, relegado a los primeros niveles escolares. Sin embargo, las aportaciones de la neurodidáctica han puesto de manifiesto que el juego constituye una estrategia metodológica con un elevado potencial educativo en cualquier etapa formativa, incluso en la etapa universitaria o en la formación de adultos, siempre que esté diseñado con una clara intencionalidad pedagógica.

La neurodidáctica entiende el aprendizaje como un proceso en el cual intervienen de manera integrada factores cognitivos, emocionales y sociales. En este sentido, la motivación ejerce un papel esencial, puesto que favorece la atención, incrementa la implicación cognitiva y predispone al alumnado hacia el aprendizaje (Guillén, 2017). Como señala David Bueno (2017), el cerebro aprende mejor cuando experimenta curiosidad y participa activamente en la construcción del conocimiento. Del mismo modo, Jesús Guillén (2017) sostiene que la motivación y la participación activa favorecen los procesos de atención

DESARROLLO

y memoria necesarios para aprender. En esta misma línea, Anna Forés (2009) defiende que el objetivo de la neurodidáctica no consiste a hacer las clases más entretenidas, sino a diseñar experiencias de aprendizaje que respetan el funcionamiento del cerebro y promuevan un aprendizaje profundo y transferible. Desde esta perspectiva, el juego adquiere un valor educativo porque integra muchos de los principios que la investigación considera fundamentales para aprender: la activación de las emociones, la interacción social, la retroalimentación inmediata y la aplicación del conocimiento en contextos diversos.

En este contexto, el aprendizaje basado en el juego se presenta como una metodología especialmente adecuada para el trabajo del vocabulario o la ortografía en las asignaturas de lenguas, puesto que ofrece múltiples oportunidades para utilizar las palabras en contextos comunicativos variados, para resolver retos lingüísticos o para interactuar, incluso competir, con otros estudiantes. Todo esto contribuye no solo a incrementar la motivación del alumnado, sino también a favorecer un aprendizaje más significativo, funcional y duradero.

Partiendo de estos principios, en las asignaturas de Lengua Española y Lengua Catalana para maestras impartidas en los grados de Mestre en Educación Infantil y Mestre en Educación Primaria se plantea una metodología basada en el aprendizaje mediante el juego para trabajar vocabulario nuevo o palabras que presentan dificultades en nivel ortográfico.

Algunas de las propuestas llevadas a cabo son:

- El juego del tabú donde la docente facilita a los alumnos, divididos en dos o tres equipos, cartas con una palabra a describir a sus compañeros de equipo y tres palabras prohibidas que no pueden utilizarse durante la explicación. Por ejemplo, la palabra podría “ser “chaleco” y las palabras prohibidas “roba, mangas y chaqueta”. En este caso, si los compañeros acertaron la palabra en castellano tendrían medio punto y si lo acertaron en valenciano tendrían el punto completo, existiendo la posibilidad de rebote entre los diferentes equipos.

- El juego de la mímica donde los alumnos divididos en dos o tres equipos realizan la mímica de palabras que pueden tener alguna dificultad a nivel ortográfico, por ejemplo en castellano “estorbar, mugir, inerte, ermita...”, porque sus compañeros adivinan de qué palabra se trata. Si aciertan la palabra tienen medio punto y si además, aciertan como se escribe correctamente tienen el punto entero, existiendo también la posibilidad de rebote entre equipos.

- La creación de historias a partir de dibujos que consiste a proporcionar a los alumnos, divididos por parejas, seis imágenes diferentes respectivamente y que con ellas inventan una historia que tendrán que contar a su compañero. Este tiene que escribir la historia que le cuenta y además, tiene que tratar de adivinar las seis palabras que su compañero tiene en las imágenes. Por ejemplo, las imágenes podrían ser de una hebilla, un pañal, un chaleco, una

alfombra, una colilla o un abanico para Lengua catalana y de una verruga, un pintaúñas, un velcro, un arcoíris, un ovillo de lana o una berenjena para Lengua española.

- El juego de verdad o mentira en el cual se reparte a los alumnos, divididos en dos o tres grupos, una tarjeta donde puede poner: verdad, verdad, verdad; mentira, mentira, mentira; verdad, verdad, mentira, o mentira, mentira, verdad. Según la tarjeta que los haya tocado tendrán que inventar tres historias breves sobre ellos mismos, porque los resulto más motivador, que sean verdad o mentira incluyente en ellas al menos una palabra del vocabulario trabajado previamente. Después tendrán que contar las historias a los compañeros de los otros equipos y ellos tratarán de adivinar qué historia es verdad y qué es mentira. Un ejemplo de historia utilizando la palabra “anzuelo” trabajada en clase podría ser: “Cuando era pequeño Álvaro se clavó un anzuelo en el pie cuando estaba pescando con su madre”.

- La realización de un bingo de palabras donde los alumnos tienen que elegir y anotar, por ejemplo, debe de las palabras trabajadas en algún ejercicio previo y la profesora va diciendo todas las palabras hasta que algún alumno canto bingo.

- El juego de alto el fuego o stop en el cual la profesora lanza consignas a los alumnos y ellos tienen que anotar en un minuto el máximo número de palabras siguiendo la consigna establecida. Se pueden dar el número de consignas que se considere oportuno y el alumno que mayor número de palabras correctas haya escrito en cada consigna será el ganador. Algunos ejemplos podrían ser: “Escribe palabras monosílabas que no llevan acento o escribe palabras que llevan H intercalada”.

En conclusión, las diferentes propuestas lúdicas implementadas evidencian que el juego no tiene que entenderse como una actividad accesorio o meramente recreativa, sino como una estrategia didáctica con una clara intencionalidad pedagógica. Estas dinámicas permiten integrar emoción, atención y acción, elementos esenciales para la consolidación de la memoria y la construcción del conocimiento. En este sentido, su aplicación en las asignaturas de lengua contribuye no solo al dominio del vocabulario y la ortografía, sino también a la formación de futuros docentes capaces de diseñar experiencias de aprendizaje activas y significativas.

BIBLIOGRAFÍA

Bueno, D. [2017]. *Neurociencia para educadores*. Octaedro.

Forés, A., y Ligoiz, M. [2009]. *Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida*. Editorial UOC.

Guillén, J. C. [2017]. *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. CreateSpace.

IMPACTO DE LA CONTAMINACIÓN ACÚSTICA EN LA VIDA COTIDIANA DEL ALUMNADO DE FLORIDA UNIVERSITARIA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO DESDE LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

ÁREA DE EDUCACIÓN



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en Maestro/a en Educación Primaria



ASIGNATURAS

Didáctica de la Música 1b



PROFESORADO

Enrique Parreño Moratalla

DESCRIPCIÓN

La contaminación acústica es un factor ambiental que afecta al bienestar, la concentración y la convivencia en entornos educativos y sociales. Este estudio, desarrollado en el marco de la asignatura de Didáctica de la Música, analiza los niveles de ruido presentes en los espacios cotidianos del alumnado mediante mediciones sistemáticas de decibelios. Además, se diseñaron carteles con eslóganes de sensibilización para promover hábitos de escucha responsable y conciencia sobre el impacto del ruido. Los resultados evidencian niveles sonoros superiores a los recomendados por la OMS en la mayoría de los contextos analizados, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias educativas y preventivas.

La contaminación acústica es un problema creciente, según la Organización Mundial de la Salud, la exposición prolongada a niveles superiores a 55 dB puede generar estrés, dificultades de concentración, alteraciones del sueño y problemas de convivencia. En el ámbito universitario, donde la concentración y el bienestar emocional son esenciales, el ruido se convierte en un factor determinante.

Desde la Didáctica de la Música, el estudio del sonido no solo se orienta a su dimensión artística, sino también a su impacto en la vida cotidiana. A través de los conceptos de sonido, ruido y silencio, fomentamos la escucha activa. Comprender el entorno sonoro permite al alumnado desarrollar una escucha crítica y responsable, así como valorar el silencio como recurso pedagógico y vital.

El ruido tiene efecto en nuestra salud. A nivel cognitivo, dificulta la concentración, el rendimiento académico, problemas de memoria y atención, y fatiga mental. A nivel emocional, estresa, irrita, agobia, y ofrece una menor tolerancia a la frustración. A nivel físico, dolor de cabeza, aumento de la presión, alteraciones del sueño y el riesgo de pérdida auditiva.

Tomar conciencia sobre la contaminación acústica



MÚSICA MUY ALTA EN CASA

"Tu música no debe ser el problema de otros"
Se deben respetar los horarios y niveles de volumen



TRÁFICO Y BOCINAS

"El ruido no resuelve, el respeto sí"
El ruido del tráfico afecta a la concentración y a la salud



GRITOS EN EL COLEGIO

"En silencio aprendemos mejor"
El exceso de ruido dificulta la concentración al alumnado.



TERMINAR UNA FIESTA MUY TARDE

"Diversión sí, molestias no"
Todas las personas tienen derecho a dormir sin que ruidos excesivos lo impidan



OBRAS

"Protege tus oídos, son para toda la vida."
El uso de protección auditiva es fundamental.



AURICULARES A VOLUMEN ALTO

"Si te aíslas del mundo, estás dañando tus oídos"
El volumen alto puede causar pérdida auditiva

CAMPAÑA CONTRA EL RUIDO

El ruido excesivo afecta tu salud y el medio ambiente.





MENOS VOLUMEN



CUIDA TU OIDO

CONTAMINACIÓN ACÚSTICA



¿CÓMO REDUCIRLA?

AL DESPERTARSE

Reduciendo el nivel de volumen del despertador o una alarma menos invasiva.



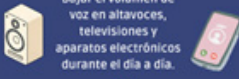
AL RELACIONARSE

Hablar con un tono de voz suave y adecuado a la circunstancia.



AL USAR DISPOSITIVOS ELECTRONICOS

Bajar el volumen de voz en altavoces, televisiones y aparatos electrónicos durante el día a día.



AL RESPETAR EL SUEÑO

Evitar el uso de electrodomésticos y elementos sonoros en horario nocturno.



AL DESPLAZARSE

Cuando nos desplazamos en transporte público evitar hacer ruidos molestos innecesarios.



AL COMER

Masticar con la boca cerrada y utilizar los cubiertos con cautela.



DESARROLLO

OBJETIVOS

- Analizar niveles de ruido en los espacios habituales y cotidianos del alumnado.
- Concienciar sobre los efectos de la contaminación acústica en la salud y el aprendizaje.
- Desarrollar materiales didácticos (carteles y eslóganes) para promover entornos sonoros saludables.
- Fomentar la escucha activa como competencia transversal en la formación musical.

METODOLOGÍA

Participaron 38 estudiantes del grado de Educación Primaria, quienes realizaron mediciones en sus entornos cotidianos durante una semana. A través de aplicaciones móviles midieron los decibelios y crearon un diario de observación sonora con una descripción del momento, la hora, distancia aproximada del foco sonoro y los decibelios. Este diario aporta también, un análisis cualitativo de sensaciones asociadas al ruido, como el estrés, la dificultad para concentrarse o la incomodidad. Finalmente, en grupo, diseñaron carteles con eslóganes de sensibilización.

RESULTADOS

- **Aulas universitarias:** picos de 65-75 dB durante cambios de clase y actividades grupales.
- **Bibliotecas:** niveles medios de 40-50 dB, superiores a los 35 dB recomendados.
- **Cafeterías y pasillos:** entre 70-85 dB, los cuales dificultan la comunicación y el bienestar.
- **Hogares:** variabilidad entre 35-65 dB, dependiendo de convivencia, tráfico y electrodomésticos.
- **Transporte público:** niveles de 75-90 dB, especialmente en horas punta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados confirman que el alumnado está expuesto a niveles de ruido que superan los límites saludables en la mayoría de sus actividades diarias. Desde la perspectiva de la Didáctica de la Música, esta experiencia permite comprender el sonido como fenómeno físico, social y emocional.

Este tipo de actividades fomenta competencias como la escucha activa, la responsabilidad ambiental, la convivencia sonora y el pensamiento crítico sobre el entorno. El estudio evidencia la necesidad de promover una cultura del silencio y la escucha consciente en los entornos educativos. La contaminación acústica afecta directamente al bienestar y al rendimiento académico, por lo que su abordaje desde la educación musical resulta especialmente pertinente.

El alumnado como futuro docente, tiene la oportunidad de tomar conciencia de la importancia de la creación de aulas más saludables, enseñar a escuchar, fomentar el bienestar y convertir el silencio en un recurso pedagógico y no en un castigo.

HACKATHON: UNA EXPERIENCIA DOCENTE INNOVADORA Y MULTIDISCIPLINAR

ÁREA DE NEGOCIOS Y LOGÍSTICA



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado en Gestión del Transporte y la Logística

Grado en Administración y Dirección de Empresas

Grado en Ingeniería Mecánica

CFGS en Transporte y Logística

CFGS en Marketing y Publicidad

CFGS en Desarrollo de Aplicaciones Web

CFGS en Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma.



ASIGNATURAS

Movilidad de pasajeros y Sostenibilidad



PROFESORADO

Rafaela Pizarro Barceló

Ana María Alonso Ramos

Héctor Pastrana Esteban

DESCRIPCIÓN

Este artículo consiste en la presentación de una experiencia a raíz de una propuesta para la realización de una sesión de innovación (Hackathon) para el alumnado de ciclos formativos de grado medio, grado superior y grados universitarios de Florida Universitaria. Esta sesión innovadora pretende desarrollar competencias de alto rendimiento donde los participantes deberán trabajar en equipo para desarrollar ideas y posteriormente una solución tangible y aplicable para el reto “promover la mejora de la movilidad del alumnado de Florida” propuesto en un tiempo determinado (2 días) en el campus de Catarroja. Dentro del mismo se combinan una serie de sesiones con dinámicas de trabajo en equipo y metodologías pertenecientes al Design Thinking, de modo que al finalizar el evento se puedan obtener ideas que puedan ser implementadas en el corto plazo.



DESARROLLO

La necesidad de transformar los modelos educativos universitarios responde tanto a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como a las demandas actuales del tejido laboral. Este escenario exige transitar de la mera transmisión de contenidos teóricos hacia una instrucción integral orientada al desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes, conocidas como competencias transversales. La integración de estos atributos (saber, saber hacer y saber ser) en los planes de estudio no solo potencia el crecimiento individual del alumnado, sino que resulta decisiva para optimizar su inserción laboral y empleabilidad, tendiendo un puente directo entre la academia y el entorno profesional.

En este marco de innovación metodológica, se diseñó e implementó el I Hackathon del Estudiantado en Florida en 2025, una iniciativa multidisciplinar orientada a resolver un desafío real y cercano: reducir el uso del coche particular y fomentar la movilidad sostenible en el campus de Catarroja y sus alrededores. El evento congregó a un grupo heterogéneo de 50 estudiantes procedentes de diversas titulaciones, tanto de ciclos formativos superiores como de grados universitarios, promoviendo el intercambio de saberes y la concienciación sobre el transporte ecológico.

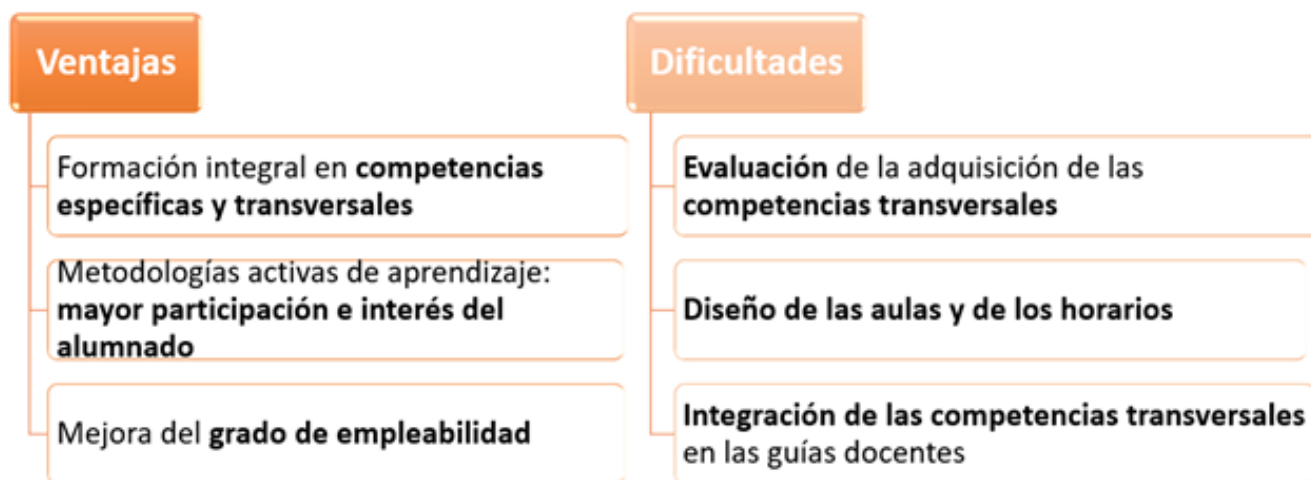


Ilustración 1. Ventajas y dificultades del aprendizaje por competencias

Para canalizar el trabajo en un contexto de alta presión, se aplicó la metodología del triple diamante, idónea para la co-creación ágil. Durante el proceso, el alumnado contó con el asesoramiento de profesionales de la educación, el sector público y el tejido empresarial, quienes aportaron nociones clave en áreas de marketing, finanzas y logística urbana. Al concluir las jornadas, las propuestas de cada equipo fueron evaluadas por un comité de expertos bajo criterios de viabilidad, originalidad y destreza en la exposición oral.

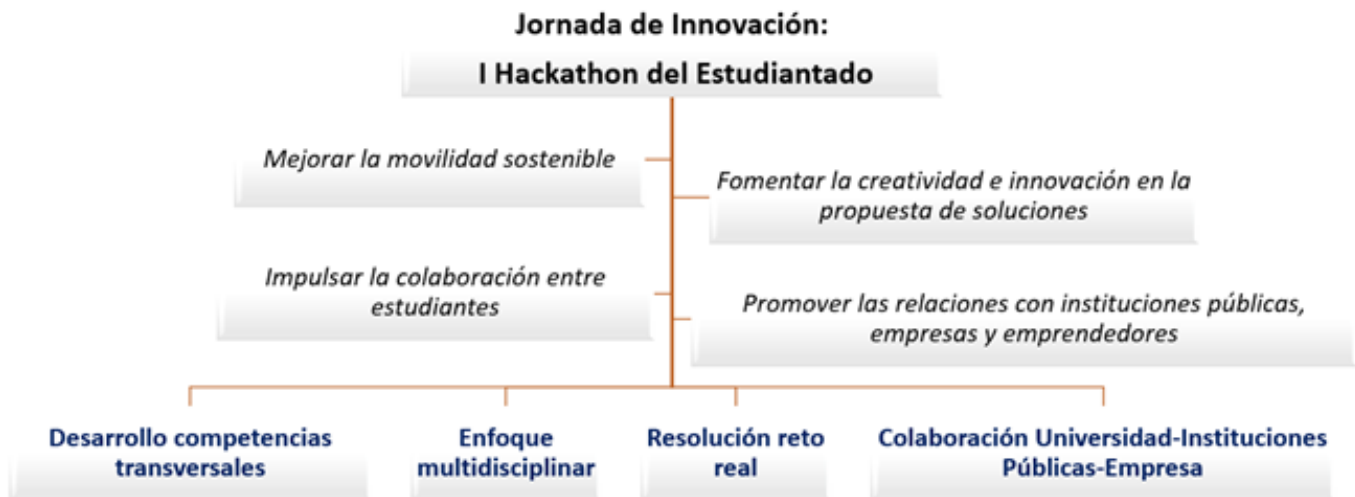


Ilustración 2. Propuesta de experiencia docente innovadora.

El primer premio fue a la creación de una línea de autobuses de cero emisiones que conecta directamente municipios de l'Horta Sud [como Torrent, Catarroja, Albal, Beniparrell y Silla] sin necesidad de pasar por el centro de Valencia, fomentando la comunicación entre estudiantes del municipios de l'horta sud, para incentivar un tipo de desplazamiento compartido más sostenible.

El segundo premio fue para una propuesta de creación de un sistema de bicicletas eléctricas para Catarroja que conecta puntos clave como la estación, el polideportivo y el campus de Catarroja. Fomentando la multimodalidad.



Fotos. [Izquierda] Sesión sobre comunicación efectiva [Derecha] Presentación ante el jurado.

Ambos proyectos destacaron principalmente por su elevado compromiso con la sostenibilidad ambiental, el análisis exhaustivo del contexto local para resolver problemas de conexión específicos entre municipios de l’Horta Sud y la viabilidad práctica como factor determinante. La innovación tecnológica la integraron mediante el uso de aplicaciones móviles. Y finalmente las defensas orales determinaron el resultado final.

La experiencia ratifica la eficacia del enfoque learning by doing [aprender haciendo], demostrando que las soluciones gestadas en el entorno educativo pueden trascender la teoría y convertirse en proyectos con aplicación real. Asimismo, las valoraciones de participantes y mentores destacan que este tipo de formatos dinámicos —que involucran a actores clave como la Mancomunitat de l’Horta Sud y empresas privadas— estimula la resiliencia colectiva, impulsa cambios de hábitos hacia la sostenibilidad y consolida metodologías pedagógicas mucho más participativas y disruptivas.

ALUMNADO PARTICIPANTE

Estudiantes: participan 29 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma, por nivel educativo y ámbito de estudio:



Ilustración 3. Porcentaje de participación de alumnado por ámbito de estudio.

LA CUESTIÓN ANIMAL EN LA DIDÁCTICA DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES

ÁREA DE EDUCACIÓN



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Infantil



ASIGNATURAS

Procesos musicales en la educación
infantil
Didáctica de la educación plástica y visual



PROFESORADO

Francisco Veniel Martí
María Dolores Arcoba Alpuente

DESCRIPCIÓN

Abordar cuestiones como la ética y el cuidado hacia los animales desde la infancia ha mostrado múltiples beneficios. Desde un punto de vista pedagógico, los infantes ven a los animales como amigos e individuos con los que establecen un vínculo emocional [Bone, 2013]. Es por ello que fomentar actividades en las que se reflexione sobre su bienestar y se promuevan actitudes de respeto y cuidado puede contribuir al desarrollo de la empatía, la sensibilidad y la responsabilidad social. En este sentido, la educación artística y musical ofrece un contexto especialmente adecuado para aproximar estas cuestiones de forma significativa, favoreciendo la expresión, el diálogo y la construcción de valores desde edades tempranas.

DESARROLLO

La actividad consta de varias fases complementarias. La primera de ellas es la propuesta de un debate en torno a la visión de los animales desde el punto de vista de los futuros docentes. Tomando como punto de partida cuestiones generales sobre cómo se ha tratado la cuestión animal históricamente, el debate se traslada al ámbito educativo y la etapa de educación infantil (2º ciclo, de 3 a 5 años). Se plantean cuestiones sobre el uso didáctico de los animales en el aula, así como la visión que los enfoques tradicionales plantean. En segundo lugar, se realiza una audición de la obra musical *El Carnaval de los Animales* del compositor Camille Saint-Saëns (<https://www.youtube.com/watch?v=obz-bLu3sLyM>), pieza que relaciona los instrumentos con diferentes animales y que es una de las principales referencias en esta temática. De esta forma, la tercera fase se centra en la aplicación didáctica de una actividad en la que, por parejas, se crea una propuesta con la que introducir instrumentos musicales y relacionarlos con animales, todo bajo el prisma de fomentar una mirada más humana sobre la cuestión animal en el aula de infantil.

La creación de las ilustraciones que se han utilizado para los diferentes recursos musicales se realizó en la asignatura de Didáctica de la Educación Plástica, integrando de esta forma ambas disciplinas.

En consecuencia, el aprendizaje es significativo, puesto que conecta con la vida

de los y las estudiantes, su entorno y su realidad lingüística. Es estimulante, porque el instrumento principal de aprendizaje, los fragmentos de los capítulos de la serie de ficción, captan su atención desde el humor y la comicidad. Recoge sus centros de interés, puesto que toma como materia didáctica unos argumentos y unos personajes que los son familiares y atrayentes. Además, se ajusta a los canales de comunicación que determinan su forma de entender el mundo. Por último, la actividad pretende ser participativa, activa y dialógica, consiguiendo que el alumnado vea reconocidas sus aportaciones en un aprendizaje común en un ambiente lúdico y amable.

 TÍTULO: LA ORQUESTA DE LOS ANIMALES	
CICLO/CURSO	5/6 años (segundo ciclo infantil)
OBJETIVOS	- Transmitir valores de respeto hacia los animales a través de la música. - Conocer los animales y sus características.
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Primero se colocará al alumnado en posición de asamblea y se presentará los cuatro animales. Se hablará de sus características y se relacionarán con un instrumento. Elefante – tambor, debido a que es un animal pesado. Rana – xilófono, ya que representa sus saltos. Pájaro – triángulo, por su altura. El pájaro es un animal pequeño y frágil como el sonido del triángulo. Mono – maracas, porque es un animal que se mueve mucho. Una vez hecha dichas relaciones, se explicará que a los animales les encanta tocar los instrumentos y han creado una orquesta, tras explicar que es una orquesta repartiremos los instrumentos y tocaremos la orquesta de los animales. Tras unos minutos tocando, preguntamos ¿veis que contentos están los animales? Y explicamos que están muy contentos porque pueden tocar sus instrumentos. Pero de repente los ritmos/as que tengan el tambor diremos que ya no pueden tocar porque el elefante está muy triste porque lo han separado de su familia y lo han metido en un zoo. Todo el mundo toca menos los tambores. Después decimos que los xilófonos ahora tampoco pueden tocar pues están muy tristes porque las personas han ensuciado su estanque y ya no puede saltar, todos tocan menos el tambor y el xilófono. Después el triángulo tampoco puede tocar pues el pájaro ya no puede volar debido a que el aire está muy contaminado. Solo tocan las maracas. Y por último, las maracas tampoco pueden tocar porque los monos ya no pueden saltar de árbol en árbol porque la gente los está talando. Una vez llegados a este punto decimos y reflexionamos porque los animales están tristes y decimos soluciones para que ya no lo estén. Una vez encontramos las soluciones volvemos a tocar todos juntos con la orquesta de los animales. Tras unos minutos, retiramos los instrumentos y reflexionamos sobre que es más divertido si todos tocamos y la importancia que tenemos las personas de cuidar a los animales para que vivan felices y puedan tocar en la orquesta de los animales.

	
MATERIALES	- Marionetas de los animales previamente realizadas por la docente con materiales reciclados. - Presentación con imágenes que ayude a entender y seguir la actividad. - Instrumentos musicales.
EVALUACIÓN	Se realizará una lista de control dónde se evaluarán con SI o NO los siguientes ítems de manera individual: - Empatiza con los animales. - Ofrece soluciones para los problemas de los animales. - Conoce las características de los animales. - Relaciona cada instrumento con el animal asociado. Además se añadirá un espacio para las observaciones del docente.

BIBLIOGRAFÍA

Bone, J. [2013]. *The Animal as Fourth Educator: A Literature Review of Animals and Young Children in Pedagogical Relationships*. Australasian Journal of Early Childhood, 38(2), 57-64.

UNA HISTORIA, TRES LENGUAJES EXPRESIVOS: NARRATIVAS MULTISENSORIALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

ÁREA DE EDUCACIÓN



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Infantil



ASIGNATURAS

Estimulación e intervención temprana:
música, grafismo y movimiento



PROFESORADO

María Dolores Arcoba Alpuente

Enrique Parreño Moratalla

Núria Ortega Benavent

DESCRIPCIÓN

La formación de docentes de Educación Infantil requiere propuestas que reflejen el carácter holístico y experiencial propio de esta etapa educativa. Por esta razón, en la asignatura “Estimulación e intervención temprana: música, grafismo y movimiento” se ha incorpora una experiencia de aprendizaje interdisciplinar que integra los tres ámbitos de conocimiento de la materia a través de una única propuesta de creación y evaluación.

Esta experiencia se fundamenta en el uso de las narrativas multisensoriales como elemento vertebrador del aprendizaje. A partir de una historia creada de forma colaborativa por el alumnado, se desarrollan diferentes espacios de representación y expresión que permiten explorar un mismo contenido desde los lenguajes verbal, plástico, sonoro y corporal. Este proceso favorece la creatividad, la participación activa y la conexión entre disciplinas que habitualmente son abordadas de manera independiente.

Además de promover la adquisición de competencias específicas relacionadas con la música, el grafismo y el movimiento, la propuesta acerca al alumnado a metodologías activas y transferibles a la práctica profesional. De este modo, los futuros maestros y maestras experimentan en primera persona estrategias educativas basadas en la exploración sensorial, la expresión artística, el trabajo cooperativo y la construcción compartida del conocimiento, fundamentales en la etapa de Educación Infantil.

La experiencia constituye también una forma de evaluación integrada, en la que los aprendizajes de las distintas áreas se evidencian a través de un proyecto común y significativo, favoreciendo una valoración más auténtica y contextualizada de las competencias desarrolladas.

DESARROLLO

El proyecto se desarrolla en tres fases interrelacionadas que permiten integrar los contenidos y competencias de las áreas de música, grafismo y movimiento dentro de un único proceso de aprendizaje.

En una primera fase, el alumnado participa en una dinámica de escritura colaborativa para crear historias originales. Cada relato se construye a partir de las aportaciones de todas las personas integrantes del grupo, generando narrativas únicas y compartidas que se convierten en el hilo conductor del proyecto.

En una segunda fase, cada estudiante transforma su historia en un cuento sensorial elaborado de manera manual. Para ello, selecciona materiales, colores, texturas y otros elementos que permitan representar la narrativa desde una perspectiva multisensorial, favoreciendo la exploración y la estimulación perceptiva.

Finalmente, en parejas o pequeños grupos, el alumnado diseña una representación escénica basada en las historias creadas. La puesta en escena incorpora secuencias de movimiento, patrones motores básicos, posiciones estáticas y recursos expresivos, acompañados por un paisaje sonoro original creado por el estudiantado mediante la combinación de sonidos, ruido, silencio, así como efectos y fragmentos musicales.

Las representaciones son compartidas con el resto del grupo-clase y constituyen una oportunidad para la evaluación integrada del aprendizaje desarrollado en las tres áreas de la asignatura. El proceso se complementa con la participación activa del alumnado en la valoración de las propuestas, fomentando la reflexión crítica, la coevaluación y la construcción compartida del aprendizaje.

ESCENA 1: EL MUNDO MÁGICO (20 seg)	
ACCIÓN 1: Los niños/as entran caminando suave por el espacio.	
ACCIÓN 2: Miran alrededor como si se vieran cosas mágicas.	
ACCIÓN 3: Hacen movimientos suaves como hadas con los brazos.	
ACCIÓN 4: Marta entra la última y observa todo con sorpresa.	
 1 ACCIÓN 1: Los niños/as entran caminando suave por el espacio.	 2 ACCIÓN 2: Miran alrededor como si se vieran cosas mágicas.
 3 ACCIÓN 3: Hacen movimientos suaves como hadas con los brazos.	 4 ACCIÓN 4: Marta entra la última y observa todo con sorpresa.
CARTEL O PALABRAS: Mundo mágico	
OBJETIVO: Presentar el mundo mágico	



PREVISUALIZACIÓN 3D CON IA GENERATIVA EN PROYECTOS DE ANIMACIÓN PARA VIDEOJUEGOS

ÁREA DE VIDEOJUEGOS



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

CFGS en Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos



ASIGNATURAS

Proyectos de Animación Audiovisual 2D y 3D de 2.º curso.

Proyecto Intermodular de 2.º curso



PROFESORADO

Pau Comes del Mazo

Ignacio Company

Dra. MªÁngeles Crespo Sánchez-Cañamares

DESCRIPCIÓN

Esta experiencia de aula se desarrolló dentro de un proyecto intermodular de segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior en Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos, en el que el alumnado trabaja durante varios meses en el desarrollo de un proyecto de videojuego, incluyendo la creación de una cinemática, tráiler o pieza audiovisual asociada.

El punto de partida fue una dificultad recurrente en este tipo de proyectos artísticos y globales: la fase de preproducción, y especialmente la Previs 3D, suele verse reducida o incluso sacrificada por la presión de los plazos de cara a la producción. Aunque el alumnado comprende la importancia del guion, el storyboard, la animática y la planificación visual, en la práctica tiende a pasar rápidamente a la producción de modelos finales, escenarios o animaciones, dejando poco margen para probar encuadres, composición, escala, ritmo visual o distribución espacial.

La propuesta consistió en introducir la herramienta de IA generativa Meshy.ai como recurso de apoyo en la fase de previsualización 3D. El objetivo no era sustituir el modelado tradicional ni entregar assets finales generados por IA, sino utilizar la herramienta como un “borrador volumétrico” que permitiera convertir referencias visuales, bocetos o concept art en modelos 3D provisionales. Estos modelos funcionaban como proxies o placeholders para tomar decisiones de cámara, composición y puesta en escena antes de invertir muchas horas en producción final.

La experiencia se planteó como un estudio de caso educativo integrado en el proyecto real del alumnado. Participaron 49 estudiantes organizados en 8 equipos de desarrollo. Durante el periodo de trabajo se generaron 448 modelos 3D, lo que permitió observar tanto el potencial de la herramienta como sus límites técnicos y pedagógicos.

DESARROLLO

La intervención se organizó en la fase final de preproducción del proyecto intermodular. El alumnado ya había trabajado previamente la idea de juego, las referencias visuales, el concept art, la narrativa y la planificación inicial de sus cinemáticas o tráileres. A partir de ese material, se propuso incorporar Meshy.ai en el paso de la animática 2D a la Previs 3D.

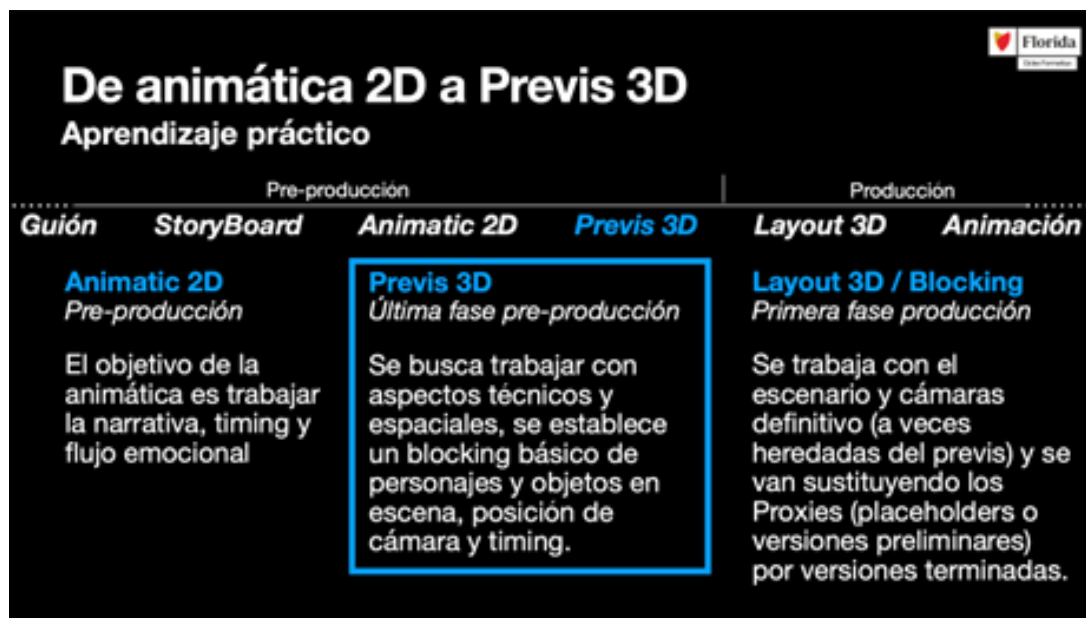
El flujo de trabajo consistió en partir de referencias propias, bocetos o concept art; generar modelos provisionales mediante la función “imagen a 3D”; revisar su utilidad como elementos de previsualización; probar con ellos escala, cámara, composición o ritmo visual; y decidir qué elementos podían orientar la producción final. En todo momento se mantuvo el pipeline tradicional para los assets definitivos: modelado, retopología, UVs, texturizado, rigging y optimización para motor de juego.

Uno de los aprendizajes más relevantes fue entender que la IA generativa no funcionaba como una solución mágica ni como sustitución del trabajo técnico, sino como una herramienta situada en una fase concreta del proceso. Para producción final, los modelos presentaban limitaciones importantes: geometría poco limpia, topología no apta para rigging o animación, pivots incorrectos, artefactos visuales y dificultades para respetar determinados estilos artísticos. Sin embargo, para la previsualización resultaron útiles, ya que permitían materializar ideas de forma rápida y facilitar la conversación dentro de los equipos.

El alumnado utilizó mayoritariamente Meshy.ai como traductor de imagen 2D a volumen 3D, más que como generador desde texto. Esto conectaba con el trabajo previo de concept art y reforzaba la idea de que la IA no reemplazaba la fase creativa inicial, sino que podía ampliarla y acelerar la toma de decisiones.

Los resultados mostraron una adopción desigual, pero significativa: aproximadamente el 55 % del alumnado utilizó la herramienta de forma activa, mientras que un 45 % decidió no incorporarla a su proceso. Esta resistencia no se debió principalmente a una barrera técnica, sino a motivos vinculados con la identidad profesional, la autoría, la ética y la defensa del trabajo artesanal. Esta diversidad de posturas enriqueció el debate en el aula y permitió abordar de forma crítica el papel de la IA generativa en los sectores creativos.

Entre quienes utilizaron la herramienta se observó una mayor capacidad de iteración. Frente a cursos anteriores, en los que habitualmente uno o dos estudiantes del grupo asumían la creación de una única versión preliminar, esta experiencia favoreció que más estudiantes pudieran producir su propia propuesta visual. Esto amplió la participación en la fase de preproducción y permitió comparar más alternativas antes de tomar decisiones finales.



También se detectó un valor inclusivo no previsto inicialmente. Una parte muy significativa de las generaciones se concentró en un estudiante con necesidades educativas específicas, lo que sugiere que estas herramientas pueden actuar como andamiaje cognitivo y visual. En determinados casos, la IA ayudó a expresar ideas que el alumnado podía imaginar, pero no siempre materializar con la misma rapidez mediante técnicas tradicionales de modelado.

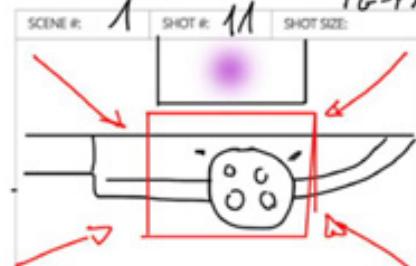
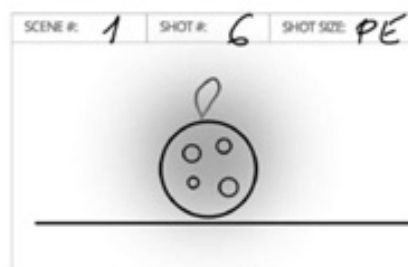
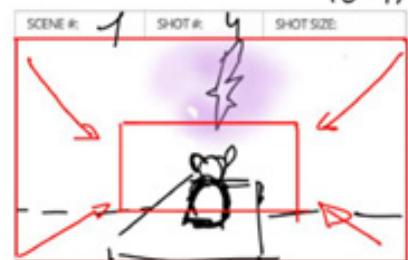
La valoración técnica fue clara: alta facilidad de uso, gran utilidad para previs y rapidez en la generación de modelos; pero baja calidad de geometría y topología para producción final. Una maqueta o placeholder que podía requerir entre una y dos horas de trabajo manual podía obtenerse en una horquilla aproximada de 5 a 15 minutos. Esto no eliminaba la necesidad de criterio técnico, pero sí permitía dedicar más tiempo a analizar, comparar y decidir.

Desde el punto de vista competencial, emergieron aprendizajes vinculados al uso profesional de herramientas de IA: prompting multimodal, selección crítica de resultados, evaluación de outputs, detección de errores técnicos, planificación de mejoras, retopología y reflexión ética sobre autoría y uso responsable.

La experiencia permitió reforzar una idea central: la IA generativa puede tener sentido en el aula cuando se integra con límites claros, dentro de un proceso didáctico y profesional bien definido. En este caso, su valor no estuvo en producir piezas finales, sino en consolidar una fase de trabajo que habitualmente quedaba debilitada por falta de tiempo. La Previs 3D dejó de ser una fase secundaria para convertirse en un espacio activo de experimentación, toma de decisiones, comunicación visual y aprendizaje compartido.



PG-PM



Previs (GENAI Content)



BIBLIOGRAFÍA

Anantrasirichai, N., & Bull, D. [2022]. *Artificial intelligence in the creative industries: A review*. *Artificial Intelligence Review*, 55, 589–656. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10039-7>

Bartlett, K. A., & Camba, J. D. [2024]. *Generative artificial intelligence in product design education: Navigating concerns of originality and ethics*. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(5), 55–64. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.006>

Batista, J., Mesquita, A., & Carnaz, G. [2024]. *Generative AI and higher education: Trends, challenges, and future directions from a systematic literature review*. *Information*, 15(11), Article 676. <https://doi.org/10.3390/info15110676>

Chiu, T. K. F. [2023]. *The impact of generative AI [GenAI] on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney*. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253861>

Ee, S. W., & Tasir, Z. [2026]. *Generative AI in project-based 3D modelling: Effects on creativity, critical thinking, and workflow*. *Online Learning*, 30(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v30i1.4769>

Fleischmann, K. [2024]. *Making the case for introducing generative artificial intelligence [AI] into design curricula*. *Art, Design & Communication in Higher Education*. https://doi.org/10.1386/adch_00088_1

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. [2023]. *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education*. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Miao, F., & Holmes, W. [2023]. *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Thomas, J. W. [2000]. *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

Yin, R. K. [2018]. *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE.

WIP Game - Velocheesity

PRESENTACIONES ORALES COLABORATIVAS EN INGLÉS PARA LOGÍSTICA Y TRANSPORTE

ÁREA DE LOGÍSTICA



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en Logística y Transporte [2º curso]

CFGS en Transporte y Logística [1er curso]



ASIGNATURAS

Inglés para la Logística y Transporte I

Inglés profesional



PROFESORADO

María Pilar Alberola Colomar

Louise Jane Drakley

DESCRIPCIÓN

Este proyecto se planteó con el objetivo de incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del inglés específico mediante la recreación de una situación propia del ámbito empresarial en el sector de la logística y transporte.

A través de esta propuesta contextualizada los/las estudiantes tenían que utilizar el inglés como herramienta de comunicación para realizar tareas, tomar decisiones y colaborar en equipo. De este modo, el aprendizaje adquiere un sentido práctico y significativo, favoreciendo el desarrollo de competencias como: comunicación efectiva en inglés, trabajo en equipo, pensamiento crítico, organización y responsabilidad.

Los participantes fueron estudiantes de primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior en Transporte y Logística y estudiantes de segundo curso del Grado en Transporte y Logística. Trabajaron en equipos dentro de sus respectivos grupos-clase, cada uno se centró en su propia empresa simulada.

Los/las estudiantes del ciclo formativo asumieron el papel del consejo de administración de distintas empresas logísticas, que debían presentar en inglés la cadena de suministro internacional de uno de sus principales productos ante una audiencia procedente de distintos países.

Sin embargo, el alumnado del grado simuló trabajar para empresas especializadas en la formación en comunicación oral a compañías del sector del transporte y la logística.

Aunque eran empresas diferentes según los equipos, en adelante utilizaremos un nombre genérico para facilitar la descripción del proyecto, llamaremos Logistics Ltd a la creada por cada equipo del ciclo formativo y Communication Coaches Ltd a las del grado.

Communication Coaches Ltd (grado) fue contratada para formar al personal de Logistics Ltd (ciclo) responsable de llevar a cabo la presentación en inglés.

DESARROLLO

El proyecto se realizó al inicio del curso, lo que favoreció la cohesión del grupo, especialmente en el alumnado del ciclo formativo, que, al ser de primer año, todavía no habían tenido la oportunidad de trabajar juntos. Se llevó a cabo durante el horario lectivo de las asignaturas de inglés de ambos programas y fue coordinado por las dos profesoras de dicha materia.

El primer paso lo dio Communication Coaches Ltd [grado]. Cada equipo, después de reflexionar sobre los aspectos clave de una presentación oral eficaz, llevó a cabo un análisis de necesidades del personal de Logistics Ltd [ciclo] para conocer los aspectos a mejorar en su futura presentación. Para ello, cada grupo diseñó un cuestionario en Forms 365, envió el enlace por correo electrónico al equipo que se le había asignado como cliente, acompañado de un mensaje de presentación.

Una vez recibidas las respuestas, los estudiantes del grado analizaron los resultados y redactaron un informe comentando los puntos fuertes y los aspectos a mejorar en la presentación, así como 10 consejos prácticos para mejorar la presentación oral de los representantes de Logistics Ltd. Dicho informe se envió por correo electrónico a cada equipo [cliente].

La tarea grupal de los estudiantes de ciclo consistió en analizar la información enviada por Communication Coaches Ltd [grado] y siguiendo las recomendaciones recibidas, preparar una presentación en inglés sobre el proceso de la cadena de suministro de un producto elegido y finalmente llevar a cabo dicha presentación.

Del mismo modo, el alumnado del grado tuvo que hacer una presentación oral contando todo el proceso y resultados del trabajo realizado para su cliente Logistics Ltd.

Al final del proyecto, todos los participantes tuvieron una sesión de trabajo conjunta en la que los equipos de ciclo y grado que habían trabajado juntos de manera virtual, se reunieron presencialmente para proporcionar, en inglés, su valoración y comentarios mediante una actividad de retroalimentación.

Tras el análisis de las presentaciones orales realizadas en clase, así como la observación llevada a cabo por las profesoras durante el trabajo en el aula, se puede concluir que con este proyecto el alumnado ha mejorado su comunicación escrita a través de la redacción de correos electrónicos con registro formal, cuestionarios e informes. Además, los/las estudiantes han profundizado en sus conocimientos sobre los elementos clave para una presentación oral, han mejorado las habilidades comunicativas a nivel oral y han descubierto nuevas funciones de herramientas informáticas como los cuestionarios en Forms 365. Por otra parte, la observación en el aula confirma que los/las participantes han mejorado su capacidad para trabajar de forma colaborativa en contextos profesionales simulados y que la participación conjunta de estudiantes de distintos niveles educativos con trayectorias profesionales similares, ayuda a incrementar la motivación del alumnado por la asignatura de inglés.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras Jordán, O. R., León, M. P., Infantes-Paniagua, Á., & Prieto-Ayuso, A. [2020]. *Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria*. Formación interuniversitaria del profesorado, 95, 145-160.

ALBEROLA, P., & IRANZO, R. [2018]. *Working together across educational levels to increase students' motivation*. In M. Carmo [Ed.], World Institute for Advanced Research and Science: Education and New Developments 2018 [pp. 216-220]. Science Press.

BRIGGS, S. [2013, JUNE7]. *How peer teaching improves student learning and 10 ways to encourage it*. informED. <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/peer-teaching/>

DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. [2011]. *Exploring motivation changing perspectives in teaching and researching: Motivation*. Pearson Education Limited.

ELIZONDO MORENO, A., RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. V., & RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, I. [2018]. *La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 15 [29], 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>

TRAYER, J.A., Y RODRÍGUEZ, M. [2011]. *Los cuadernos de aprendizaje en grupo*. Novadors-La Xara Edicions.

LEINN COMO ECOSISTEMA TRANSDISCIPLINAR DE APRENDIZAJE EN EQUIPO PARA EL DESARROLLO DE AGENTES DE CAMBIO CON IMPACTO

ÁREA DE NEGOCIOS



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en Liderazgo Emprendedor e Innovación [LEINN]



ASIGNATURAS

-



PROFESORADO

Raquel Navarrete Torres

RESUMEN

Esta experiencia presenta el modelo educativo del Grado en Liderazgo Emprendedor e Innovación [LEINN], desarrollado por Mondragon Team Academy, como un ecosistema de aprendizaje transdisciplinar orientado a la formación de agentes de cambio. Frente a modelos universitarios organizados en materias fragmentadas, LEINN propone una experiencia de aprendizaje centrada en equipos autogestionados que desarrollan proyectos reales, generan impacto en su entorno y construyen conocimiento desde la acción, la reflexión y el diálogo crítico.

La singularidad de este modelo reside en la integración de múltiples procesos de aprendizaje transversal y holístico en equipo, un acompañamiento no directivo y horizontal, así como un sistema de auto y coevaluación colectivo que permiten al leinner asumir progresivamente la responsabilidad sobre su desarrollo personal y profesional.

En ese sentido, el equipo se convierte en LEINN, en la columna vertebral del aprendizaje y la transformación personal.

JUSTIFICACIÓN

Los desafíos contemporáneos (propósito vital, identidad, sostenibilidad y medio ambiente, innovación social, transformación digital, emprendimiento ético, bienestar...) ya no pueden enmarcarse en los límites de una única disciplina. Sin embargo, gran parte de la educación superior continúa organizada mediante estructuras fragmentadas que separan conocimientos, experiencias y procesos de desarrollo personal, perpetuando una actitud pasiva en el alumnado frente a su propio proceso de adquisición de competencias y evaluación.

Esta distancia entre universidad y realidad dificulta el desarrollo de competencias fundamentales para desenvolverse en contextos complejos e inciertos: la colaboración, el pensamiento crítico, el liderazgo compartido, la capacidad de aprender de manera autónoma o la generación de impacto real deberían ser, hoy en día, competencias transversales en cualquier proyecto de Educación Superior.



En LEINN acompañamos desde una perspectiva que intenta responder a este desafío de forma holística. El modelo MTA, se basa en el aprendizaje en equipo, el diálogo socrático y la creación de proyectos reales, proponiendo una educación donde aprender significa accionar, reflexionar, experimentar, equivocarse y generar conocimiento para ponerlo al servicio de una comunidad. Esta metodología se fundamenta en la idea de que aprender no consiste únicamente en adquirir contenidos, sino en desarrollar la capacidad de aprender a aprender durante toda la vida.

DESARROLLO

LEINN COMO ECOSISTEMA TRANSDISCIPLINAR

La transdisciplinariedad supone superar los límites tradicionales de las disciplinas para abordar problemas complejos desde una mirada integrada y situada. Mientras que los modelos universitarios convencionales organizan el aprendizaje en asignaturas independientes, con espacios, profesorado y sistemas de evaluación diferenciados, los entornos transdisciplinares sitúan los retos reales en el centro y movilizan los conocimientos necesarios para afrontarlos.

Desde esta perspectiva, LEINN no articula el aprendizaje en torno a asignaturas aisladas, sino alrededor de un ecosistema donde personas, proyectos, empresas¹, conocimientos y comunidades interactúan continuamente. El aprendizaje emerge de las relaciones entre estos elementos y no únicamente de la transmisión horizontal y pasiva de contenidos.

El modelo se estructura en tres grandes universos de aprendizaje interconectados: el desarrollo de equipos agentes de cambio [Universo M], el desarrollo empresarial [Universo T] y el conocimiento técnico [Universo A]. Estos tres ámbitos se retroalimentan para asegurar el crecimiento integral de la persona emprendedora y su empresa.

Lo singular del modelo es que ningún proceso puede entenderse de forma aislada. La lectura de un libro no constituye un fin en sí mismo, sino una herramienta para comprender mejor un proyecto, liderar un equipo o resolver un desafío empresarial. Del mismo modo, una visita a un cliente genera preguntas que impulsan nuevas lecturas, la búsqueda de conocimiento técnico o conversaciones de aprendizaje en equipo. El conocimiento circula constantemente entre acción y reflexión, en una espiral de conocimiento constante.

Esta lógica ecosistémica provoca que el aprendizaje abandone los límites físicos de la universidad para inscribirse en la realidad cotidiana.

Las Team Companies se constituyen legalmente, gestionan cuentas bancarias, utilizan herramientas profesionales de gestión de clientes (CRM), negocian con organizaciones, emiten facturas, presentan impuestos, gestionan presupuestos, diseñan estrategias comerciales y asumen las consecuencias reales de sus decisiones. En ocasiones, incluso afrontan incidencias administrativas o sanciones derivadas de errores propios del proceso emprendedor. La realidad deja de ser una simulación para convertirse en el principal entorno de aprendizaje.



Los proyectos desarrollados no se presentan únicamente para obtener una calificación académica. Deben generar valor para clientes reales, responder a necesidades y retos concretos y sostenerse en entornos de incertidumbre. Esto obliga al leinner a movilizar simultáneamente conocimientos financieros, legales, tecnológicos, comunicativos, comerciales y organizativos. Aprender marketing requiere hablar con clientes. Aprender finanzas implica gestionar recursos reales. Aprender liderazgo exige enfrentarse a conflictos, tomar decisiones y construir acuerdos dentro del equipo.

La transdisciplinariedad en LEINN no consiste únicamente en conectar saberes académicos, sino en conectar universidad y sociedad. El aprendizaje se desplaza desde el aula hacia la comunidad, las organizaciones, los ecosistemas emprendedores y los desafíos del entorno. En este sentido, LEINN no introduce la realidad en la universidad; introduce la universidad en la realidad.

LEINNERS COMO AGENTES DE CAMBIO: PERFIL COMPETENCIAL PARA LOS RETOS DEL SIGLO XXI

La innovación educativa de esta metodología, no busca únicamente que el alumnado adquiera conocimientos, sino acompañar a cada leinner en un proceso de transformación progresiva hasta convertirse en agente de cambio en equipo (teampreneur). Este proceso implica el desarrollo simultáneo de competencias personales, sociales y profesionales. Entre ellas destacan la creatividad, la iniciativa, la resiliencia, la mentalidad global, el liderazgo emprendedor, la capacidad de innovación, la orientación al impacto, el trabajo cooperativo y el aprendizaje permanente.

La aceleración tecnológica, la complejidad de los problemas sociales, la incertidumbre de los mercados laborales y la necesidad de ética en el emprendimiento, exigen perfiles profesionales capaces de construir una identidad capaz de liderar proyectos, colaborar en red y generar transformación e impacto en contextos complejos. Con el objetivo de responder a estos desafíos, LEINN articula todo su sistema educativo alrededor de un perfil competencial que integra veinte capacidades consideradas esenciales para el desarrollo personal, profesional y emprendedor.

Las competencias que debe desarrollar toda persona graduada son:

1. Research Process Skills.
2. Team Learning Skills.
3. Personal Skills and Attitudes Toward Learning to Learn.
4. Creativity Skills.
5. International Skills.
6. Communication Skills.
7. Self-Awareness Capacity.
8. Awareness of My Surroundings.
9. Self-Leadership Skills.
10. Project Leading Skills.
11. Team Leadership Skills.
12. Team Coaching Skills.
13. Service, Negotiation and Selling Skills.

14. Understanding of Financial Issues.
15. Understanding of Legal Issues.
16. Understanding of Exponential Technologies Issues.
17. Marketing Skills.
18. Innovation Skills.
19. Entrepreneurial Modelling and Theory Skills.
20. Networking Skills.

Estas competencias no se trabajan como contenidos independientes, sino como capacidades evaluables mediante evidencias tangibles que emergen a través de la experiencia de encarnar el proyecto y el equipo.

METODOLOGÍA EDUCATIVA: DEL DIÁLOGO CRÍTICO-SOCRÁTICO A LA AUTO Y COEVALUACIÓN EN EQUIPO

La metodología de LEINN rompe con algunos de los elementos más tradicionales: el alumnado no trabaja en aulas convencionales y a horas preestablecidas, sino que habita espacios de coworking donde comparte el día a día con su equipo bajo sus propios horarios de empresa. No existe una separación rígida entre tiempo de aprendizaje teórico o tiempo de proyecto, pues ambos forman parte del mismo proceso de aprendizaje y horario. Tampoco existe una sala de profesorado; el/la Team Coach acompaña el aprendizaje desde un rol de facilitación y reflexión y cohabita en el mismo espacio de coworking que el leinner, generando horizontalidad y vínculo.

LEINN se fundamenta en una concepción dialógica, experiencial y cooperativa del aprendizaje. Frente a modelos centrados en la transmisión de contenidos, el conocimiento se construye a través de la interacción entre personas, proyectos y contextos reales. El diálogo crítico-socrático constituye uno de los pilares del modelo: las training sessions se convierten en espacios donde se aprende a pensar colectivamente, cuestionar supuestos, contrastar perspectivas y construir criterio propio mediante la argumentación y la reflexión compartida. El objetivo no es alcanzar respuestas correctas, sino desarrollar la capacidad de formular preguntas relevantes ante problemas complejos e inciertos.

Este enfoque se complementa con el Team Based Learning (TBL), donde el equipo se convierte en la principal unidad de aprendizaje. Aprender deja de ser un proceso exclusivamente individual para convertirse en una práctica colectiva basada en la corresponsabilidad, el feedback continuo y la construcción compartida de conocimiento. Los proyectos empresariales, las visitas a clientes, los viajes internacionales de aprendizaje o la gestión real de las Team Companies generan situaciones auténticas donde el alumnado debe movilizar simultáneamente competencias de investigación, liderazgo, comunicación, innovación, negociación o gestión empresarial.

La evaluación forma parte inseparable de este proceso. A través de sistemas estructurados de autoevaluación y coevaluación basados en evidencias de aprendizaje y feedback entre iguales, el/la leinner desarrolla autonomía, capacidad de juicio y corresponsabilidad sobre su propio desarrollo y el de sus socios. En coherencia con esta filosofía, el error, la experimentación y la toma de riesgos no son penalizados, sino reconocidos como fuentes legítimas de aprendizaje. El/la Team Coach acompaña este proceso poniendo foco en la generación sensible de entornos de confianza que permiten aprender desde la autocrítica y la mejora continua.

RIGOR Y CALIDAD: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE

El rigor del sistema se sustenta en la trazabilidad de un conjunto de evidencias de aprendizaje que permiten observar, documentar y evaluar la evolución de cada leinner y de cada equipo.

Entre las principales evidencias destacan:

- **Learning Diary:** espacio de escritura manual, reflexión personal y pensamiento visual.
- **Learning Contracts individuales y de equipo:** contratos de aprendizaje, brújulas que orientan los objetivos y compromisos de desarrollo individual y colectivo.
- **Essays:** transferencia escrita del conocimiento adquirido en formato ensayo de lecturas, visitas de aprendizaje y experiencias varias trianguladas.
- **Learning Path o Molécula de aprendizaje:** Compendio de libros, podcast, películas, documentales, eventos, visitas de aprendizaje y mentorías, que componen un aprendizaje triangulado y especializado con respecto a un área de



interés elegida por la leinner y/o la empresa.

- **Book Points:** sistema de gamificación de la lectura por puntos a alcanzar durante los 4 años del grado.
- **Customer Visits:** número de visitas a clientes reales.
- **Pre y Postmotorolas:** cristalización del aprendizaje generado en la relación con clientes reales y sus respectivas visitas.
- **Community Points:** reconocimiento por puntos establecidos de la contribución a la construcción de comunidad.
- **Project Coaching:** acompañamiento y mentorización especializada para el desarrollo de proyectos.
- **Generación de valor real:** evidencia del impacto de los proyectos desarrollados mediante KPIs y OKRs en dashboards.
- **Training Sessions:** espacios de entrenamiento de 4 horas de diálogo crítico, reflexión, feedback y aprendizaje empresarial en equipo.
- **Feedback 360°:** evaluación participativa basada en múltiples fuentes de retroalimentación (uno mismo, equipo y Team Coach), donde todas las personas implicadas reciben y ofrecen feedback, incluida la propia Team Coach. Este proceso favorece la autoconciencia, la mejora continua y la construcción de una cultura de aprendizaje horizontal y compartida.

Estas evidencias permiten construir una evaluación continua, participativa y competencial, donde el aprendizaje se demuestra mediante acciones y reflexiones fundamentadas, más allá de pruebas puntuales o exámenes tradicionales.

En LEINN la evaluación no busca únicamente medir lo aprendido; busca hacer visible el proceso de transformación de las personas y de los equipos.

EL TEAM COACH: EL ARTE DE ACOMPAÑAR A EQUIPOS EMPRENDEDORES

Uno de los elementos más innovadores del modelo es la figura de Team Coach. Frente al rol del profesorado como principal transmisor de conocimiento, el/la Team Coach actúa como acompañante, facilitador y catalizador de los procesos de aprendizaje que emergen dentro del equipo.

Su función principal no consiste en ofrecer respuestas, sino en ayudar al equipo a formular mejores preguntas. El Team Coach trabaja desde una convicción fundamental: el aprendizaje profundo no puede transferirse directamente de una persona a otra, sino que debe ser construido por quien aprende. Por ello, su labor consiste en generar las condiciones necesarias para que el equipo pueda desarrollar conocimiento, competencias y criterio propio.

Este acompañamiento se desarrolla principalmente sobre el equipo como unidad de aprendizaje. Aunque atiende las necesidades individuales cuando es necesario, el foco se sitúa en fortalecer la capacidad colectiva para tomar decisiones, resolver conflictos, generar confianza y construir propósito compartido.



El/la Team Coach navega además entre dos funciones complementarias. Por un lado, acompaña desde una aproximación no directiva, favoreciendo que las personas descubran sus propias respuestas a través de la experiencia y el aprendizaje basado en la acción. Por otro, participa en la validación de los resultados de aprendizaje y de los procesos de autoevaluación y coevaluación, aportando rigor al sistema evaluativo.

Lejos de convertirse en una figura experta que resuelve problemas, el Team Coach actúa como propulsor del modelo dialógico crítico y socrático. Su objetivo no es solucionar ni dar respuestas a las dificultades del equipo, sino fortalecer su capacidad para afrontarlas por sí mismo. Como recoge la propia filosofía de Mondragon Team Academy, el foco debe situarse siempre en el aprendizaje y el proceso, y no únicamente en el problema.

Desde esta perspectiva, acompañar implica crear espacios psicológicamente seguros para la experimentación, la reflexión y el error; favorecer conversaciones significativas y difíciles; ayudar a clarificar objetivos; sostener momentos de incertidumbre y promover que cada persona encuentre progresivamente su propia forma de liderar, aprender y contribuir al equipo.

La innovación educativa no depende únicamente de qué se enseña, sino de cómo se acompaña a las personas para que sean las dueñas de su propia forma de ver el mundo. La figura del Team Coach representa precisamente esta transición: el acompañamiento de procesos de transformación individual y colectiva, así como de búsqueda de identidad y propósito vital.

CONCLUSIÓN

En conjunto, la metodología de LEINN se posiciona en sí misma como ecosistema transdisciplinar de aprendizaje en equipo al integrar de forma holística acción, reflexión y desarrollo competencial en contextos reales, formando agentes de cambio capaces de generar impacto y apostar por un emprendimiento ético situado. No se trata de una innovación metodológica puntual, sino de un modelo educativo sistémico que transforma los roles, los espacios, la evaluación y la relación con la realidad. Por ello, el grado al completo representa una propuesta consolidada que anticipa y da respuesta a las necesidades y retos de la educación superior contemporánea.

ANÁLISIS DEL SEXISMO Y DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN CENTROS REALES

ÁREA DE EDUCACIÓN



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Infantil

Grado Universitario en
Maestro/a en Educación Primaria



ASIGNATURAS

Psicología de la Educación



PROFESORADO

Sandra Molines Borrás

DESCRIPCIÓN

La asignatura [6 créditos] plantea como una de sus competencias específicas la de “conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos, la relacionada con la coeducación, y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual”. En este sentido, se aportan conocimientos teóricos y prácticos sobre legislación coeducativa, normativa aplicable a los centros y demás terminología especializada en estos ámbitos. El objetivo final será el diseño de un Taller Coeducativo para las escuelas del entorno.

DESARROLLO

El alumnado, dividido en equipos de trabajo, prepara actividades dirigidas a niños y niñas de clases de educación infantil o primaria que se llevan a cabo a lo largo de todo un día lectivo escolar.

Previamente contacta con centros educativos que quieran colaborar en esta experiencia. Con la aceptación de la participación del centro, se empiezan a elaborar las actividades prácticas adaptadas a la edad del alumnado y al interés del profesorado en cuestión.

Se redacta un correo electrónico en donde se resumen los objetivos del taller coeducativo. En este caso, el alumnado universitario prepara actividades conducentes al diagnóstico del sexismo, de los estereotipos de género, el androcentrismo, etc. Así como también elabora explicaciones del significado de estos términos. La preparación de los materiales, así como la elaboración de la dinámica seguida es supervisada por la profesora en las aulas Universitarias.

Los centros educativos muestran un gran interés en participar en esta experiencia.

Finalmente, los equipos diseñan cuestionarios de evaluación para comprobar si se han asimilado los conceptos y si la dinámica seguida ha sido satisfactoria para los centros educativos. La valoración general de las escuelas es muy positiva.



Fotos. Ejemplos actividades 1º y 4º Primaria

Cada equipo diseña un díptico resumen de la experiencia para una mejor difusión y comunicación con los centros educativos.

Se permite al alumnado entrar en diferentes clases de la misma escuela para ver las diferencias en los resultados dependiendo de las edades y los cursos.

En muchos casos, esta es una primera toma de contacto con su futura profesión de maestros y maestras, lo que comporta un alto grado de motivación para con la asignatura y con el tema.

BIBLIOGRAFÍA

CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, R., OTERO-GUTIÉRREZ, G., & MONREAL GIMENO, M. C. [2023]. *La educación con perspectiva de género para la formación integral del alumnado: análisis de estrategias coeducativas*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 32[70], 129-144. <https://doi.org/10.21879/faee-ba2358-0194.2023.v32.n70.p129-144>.

CUERVO RODRÍGUEZ, D. [2021]. *Coeducación y deconstrucción de la masculinidad hegemónica a través de la imagen*. Universidad de Valladolid.

DUART CARRIÓN, C., LACERO PAVÍA, J. F., MOLINES BORRÁS, S., & ORDAZ HIDALGO, V. [2024]. *Patios coeducativos, inclusivos, naturales y seguros*. Colección Treballs Feministes. Materials didàctics per a la coeducació i la prevenció de la violència de gènere. Palma: Universitat de les Illes Balears.

MOLINES BORRÁS, S. [2020]. *Guía de patios coeducativos*. Valencia: Conselleria de Educación, Cultura y Deporte [REICO, Repositorio de Recursos para la Igualdad y la Convivencia].

MOLINES BORRÁS, S. [2024]. *Patios vivos, patios coeducativos*. Valencia: Diputació de València.

RODRÍGUEZ-LÓPEZ, M., & GARCÍA-RODRÍGUEZ, M. P. [2025]. *Coeducación en la formación del futuro profesorado: una revisión de alcance (2013-2023)*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23[3], 1-23. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.005>.

UNESCO [2024]. *Global Education Monitoring Report 2024/25: Gender Report*. París: UNESCO.

FINANZAS EN 60 SEGUNDOS: DIVULGACIÓN FINANCIERA EN FORMATO TIKTOK MEDIANTE APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR

ÁREA DE NEGOCIOS



TITULACIONES QUE INTERVIENEN

CFGS Administración y Finanzas

CFGS Marketing y Publicidad



ASIGNATURAS

Gestión Financiera

Marketing Digital

Proyecto Intermodular



PROFESORADO

Paula Rico

Tatiana Canuto

DESCRIPCIÓN

“Finanzas en 60 segundos” es un proyecto interdisciplinar desarrollado conjuntamente entre el alumnado del CFGS de Administración y Finanzas y el CFGS de Marketing y Publicidad de Florida Universitaria.

La propuesta nace con el objetivo de acercar conceptos financieros complejos al público joven mediante la creación de contenidos audiovisuales breves en formato TikTok/Reels, utilizando un lenguaje cercano, visual y accesible.

A través de equipos mixtos formados por alumnado de ambos ciclos, se fomenta el aprendizaje cooperativo y el intercambio de competencias técnicas y creativas. Mientras el alumnado de Administración y Finanzas aporta el rigor y contenido financiero, el alumnado de Marketing y Publicidad se encarga de la estrategia comunicativa, el diseño visual y la edición de los vídeos.

El proyecto promueve el desarrollo de competencias digitales, comunicativas y de trabajo en equipo, además de potenciar la educación financiera aplicada a situaciones reales de la vida cotidiana.

DESARROLLO

El proyecto se organiza en diferentes fases de trabajo colaborativo. En primer lugar, se forman equipos interdisciplinarios equilibrados entre alumnado de ambos ciclos. Posteriormente, cada grupo selecciona un concepto financiero de interés práctico, como inflación, hipotecas, ahorro, inversión, tarjetas revolving o fraudes financieros.

A continuación, el alumnado desarrolla conjuntamente el guion técnico y visual del contenido, adaptando la información financiera a un formato breve, dinámico y comprensible para redes sociales. Posteriormente se realiza la grabación y edición de los vídeos, liderada principalmente por el alumnado del área de Marketing.

Finalmente, los contenidos se presentan y comparten en el aula y/o plataformas digitales, fomentando la reflexión sobre la importancia de la divulgación financiera en entornos digitales.

La evaluación del proyecto contempla tanto la calidad y precisión del contenido financiero como la creatividad, la comunicación visual, el trabajo cooperativo y la implicación del alumnado durante el proceso.



BIBLIOGRAFÍA

BANCO DE ESPAÑA. [S. F.]. *Educación económica y financiera*.

BANCO DE ESPAÑA & COMISIÓN NACIONAL DEL MERCADO DE VALORES. [S. F.]. *Finanzas para todos*.

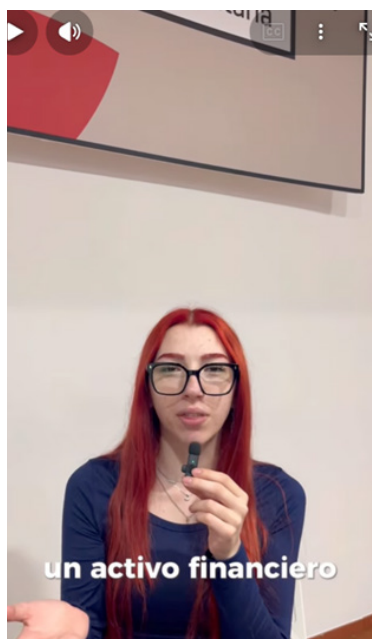
BERGER, J. [2023]. *Magic words: What to say to get your way*. Harper Business.

COMISIÓN NACIONAL DEL MERCADO DE VALORES [CNMV]. [S. F.]. *Plan de Educación Financiera*. CNMV.

HANDLEY, A. [2022]. *Everybody writes: Your new and improved go-to guide to creating ridiculously good content [2nd ed.]*. John Wiley & Sons.

KOTLER, P., KARTAJAYA, H., & SETIAWAN, I. [2023]. *Marketing 6.0: The future is immersive*. John Wiley & Sons.

VAYNERCHUK, G. [2024]. *Day trading attention: How to actually build brand and sales in the new social media world*. Harper Business.



Ejemplos. Escanear QR

VALORACIÓN DEL PROYECTO DE INTERCAMBIO

NINOS MELIANA



COORDINADORA

Ana María Felguera Gil

DESCRIPCIÓN

Para Ninos Meliana, este proyecto ha sido una oportunidad muy enriquecedora. El que hemos hecho ha sido, simplemente, abrir las puertas de nuestra casa, de nuestra escuela, de una manera natural y sin preparar ninguna propuesta especial. Queríamos que las personas visitantes pudieran vivir el día en día real de la etapa 0-3, observando el funcionamiento cotidiano, las relaciones, los espacios, los tiempos y la manera de acompañar la infancia que forma parte de nuestro proyecto Ninos.

La visita se llevó a cabo durante el mes de junio. Pensamos que, a pesar de haber sido una experiencia muy positiva, quizás sería más conveniente realizarla en otro momento del curso. El final de curso y la preparación de la Escuela de Verano Ninos, hacen que el ritmo de trabajo sea especialmente intenso y dejan poco espacio para la reflexión compartida. Nos habría gustado disponer de más tiempo, sobre todo para poder hacer un retorno tranquilo, compartir impresiones y generar un diálogo más profundo sobre aquello vivido.

Por motivos de organización, tampoco ha sido posible desplazarme en los otros centros. En mi caso, la coordinación y el funcionamiento diario son prácticamente imprescindibles porque el proyecto continúa desarrollándose con normalidad. Aun así, hemos mantenido la comunicación con las personas responsables con la voluntad de encontrar otros momentos que hagan posible esta visita más adelante.

Los aprendizajes que nos llevamos son muy valiosos. Compartir el que hacemos, nos ha permitido también revisar nuestra propia práctica, poner palabras a muchas decisiones pedagógicas y comprobar la importancia de generar espacios de intercambio entre profesionales. Nos alegra especialmente haber podido acercar la realidad del primer ciclo de Educación Infantil, una etapa que a menudo necesita más visibilidad y reconocimiento.

Estamos muy agradecidas por haber formado parte de este proyecto. Nos ha gustado poder mostrar nuestro trabajo y compartir nuestro proyecto educativo. Esta experiencia nos deja con más ganas de retomar iniciativas como esta en el futuro y de continuar generando sinergias, red y comunidad educativa entre diferentes centros de la cooperativa.

En cuanto a las dificultades, principalmente han sido relacionadas con el momento del curso en que se ha desarrollado el proyecto y con la dificultad de encontrar espacios de coordinación compatibles con el funcionamiento de nuestro centro.

Como consejo para otros equipos, diríamos que el más importante es mantener siempre una mirada de respeto hacia la infancia. Hay que visibilizar el primer ciclo, darle el valor que merece y compartir las prácticas educativas entre todas las etapas. Abrir las puertas, observar con humildad y aprender los unos de los otros es una manera muy potente de crecer como profesionales y de fortalecer la comunidad educativa.

Finalmente, querría disculparme por no poder asistir al encuentro prevista para mañana martes 7 de julio. Tal como ya habíamos comentado, la Escuela de Verano a Niños compuesta por una organización mucho diferente a la del curso ordinario, y la coordinación se hace especialmente complicada. Además, estos días se han añadido algunos imprevistos relacionados con ausencias del personal de limpieza, hecho que dificulta todavía más la posibilidad de salir del centro. Lamentablemente, la organización de mañana no me lo permite.

Lo siento mucho. Espero que podamos retomar este intercambio más adelante, porque por mi parte queda pendiente y con muchas ganas de continuar compartiendo experiencias.

Muchas gracias por la oportunidad. Ha sido un auténtico placer formar parte de este proyecto.

**Campus Valencia**

C/Convento Carmelitas 1
46010 València

Campus Catarroja

C/Rei En Jaume I nº 2
46470 Catarroja, València

Campus Alzira

C/Professor Bernat Montagud 3
46600 Alzira, València

T. 961 152 332 |  667 504 662 | info.uni@florida-uni.es

www.floridauniversitaria.es