

Aprendizaje basado en proyectos: una metodología de innovación docente aplicada en el aula para la creación de campañas publicitarias

Project-based learning: an innovative teaching methodology applied in the classroom for the development of advertising campaigns

Manuel MONTES-VOZMEDIANO¹

¹ Universidad Rey Juan Carlos, España. manueljavier.montes@urjc.es ORCID: 0000-0001-6624-8699

RESUMEN

Esta aportación expone los resultados de la implementación del proyecto de innovación docente VID, Visibilizar para Integrar la Discapacidad, en las aulas universitarias a través del empleo de la metodología docente activa conocida como aprendizaje basado en proyectos. Los estudiantes del grado en Publicidad y Relaciones Públicas de una universidad española elaboran campañas publicitarias aplicando una metodología participativa, resolviendo un *briefing* y recibiendo el *feedback* de profesionales en activo.

Palabras clave: educación, metodología docente, aprendizaje basado en proyectos, publicidad.

ABSTRACT

This contribution presents the results of the VID teaching innovation project, "Making Disability Visible to Integrate It," implemented in university classrooms using the active teaching methodology known as project-based learning. Students in the Advertising and Public Relations degree program at a Spanish university developed advertising campaigns using a participatory methodology, working through a brief and receiving feedback from professionals in the field.

Keywords: education, teaching methodology, project-based learning, advertising

Recibido: 11/12/2025

Aprobado: 30/12/2025

Publicado: 30/01/2026

1. INTRODUCCIÓN

El contexto institucional de cualquier universidad española viene determinado por el marco universitario estatal, que se engloba dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), que tiene como objetivo fomentar la cooperación entre los Estados miembros de la Unión Europea (UE) para contribuir a la mejora de la calidad y el carácter inclusivo de los sistemas nacionales de educación y formación de los estados miembros. Antecedentes de la formación de este Espacio Europeo de Educación Superior fueron: el Memorándum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea (elaborado en 1992 por la Comisión Europea), el Convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea (fruto de la Convención de Lisboa de 1997) y la Carta Magna de las Universidades Europeas (1998), según exponen Alonso-Sáez y Arandia-Loroño (2017).

El EEES persigue elevar los estándares de calidad y el carácter inclusivo de los sistemas de educación estatales se plasma en la adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, integrado en un sistema basado en dos ciclos formativos, el establecimiento de un sistema de créditos homogéneo (el European Credit Transfer System; un ECTS equivale a 30 horas de carga de trabajo del estudiante), la promoción de la movilidad de estudiantes y docentes, así como la colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.

Así pues, todo lo anterior se concreta en cada una de las asignaturas, en la elaboración de una guía docente, que además del tradicional índice de contenidos, incluye un conjunto de resultados de aprendizaje que serán adquiridos mediante el empleo de ciertas metodologías docentes.

1.1. Resultados de aprendizaje

Cada profesor o grupo de docentes que enseña una materia debe mostrar su capacidad de planificación y estructuración de un programa o guía docente que posibilite, tal y como se dictamina en el actual Espacio Europeo de Educación Superior al que se circunscribe la universidad española, la adquisición por parte de los estudiantes de los conocimientos, las competencias, las destrezas y las habilidades de las asignaturas que imparte.

El carácter específicamente práctico y funcional de algunas materias encaja a la perfección con el espíritu de la Declaración de Bolonia (1999), que conlleva la definición de itinerarios formativos enriquecedores que permite distanciarse de la concepción aislada de las materias como compartimentos cerrados. De este modo, nos aproximamos a una visión globalizadora en las que las asignaturas están entrelazadas con otras afines y la adquisición de ciertos resultados de aprendizaje solo será posible al superar diversas de estas materias que podrían denominarse complementarias y entre las que existe una relación más directa.

1.2. Metodologías docentes

La enseñanza en la universidad tiene como propósito último que el estudiante esté preparado para el ejercicio de las actividades profesionales. Cualquier institución de enseñanza superior debe promover la experiencia práctica del estudiante como algo equivalente en importancia a la adquisición de conocimientos, y debe propiciar que esto pueda lograrse durante el período de formación académica lo que facilitará y propiciará una mejor integración ulterior en el ámbito laboral y profesional.

El profesor universitario debe estar en constante formación, no solo en lo concerniente al contenido de las asignaturas que imparte, sino también en lo que se refiere a cómo enseña dicha docencia (metodologías docentes, nuevas tecnologías aplicables a este ámbito, etc.), entre otras vertientes formativas. La formación del profesorado, que debe fomentarse desde la propia institución a la que está asignado el docente, es un aspecto que debe cuidarse y encaminarse (Benavides y López, 2020).

Con el propósito de adecuarse al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue necesaria la remodelación de los Planes de Estudio de los títulos de grado en España, lo que conllevó una adaptación de las metodologías docentes (De Miguel, 2005).

De este modo, quedaron en un segundo plano métodos de enseñanza como la denominada lección magistral que, si bien se trata de un método que, en una clase con un elevado número de estudiantes,

es “útil para lograr determinados objetivos, como facilitar información actualizada, bien organizada y procedente de diversas fuentes” (Gómez, 2002: 265), sitúa al docente en el centro del proceso formativo y no al estudiante.

Las metodologías docentes activas son aquellas que otorgan protagonismo al alumnado y promueven su participación (Imaz, 2015), como el caso del aprendizaje y servicio, una metodología cuyo auge se da en Latinoamérica (conocida como aprendizaje y servicio solidario) y después se traslada a otras regiones como la europea (Folgueiras et al., 2013), el aprendizaje basado en problemas (Hung, 2011) o el aprendizaje basado en proyectos (Thomas, 2000).

La implementación del aprendizaje basado en proyectos traslada al docente el papel gestor del proceso de aprendizaje y deja ser el único proveedor de conocimiento (Vergara, 2016). Esta metodología, según Salido (2020) “se caracteriza por presentar un problema globalizado que necesita de la investigación para ser resuelto por el trabajo colaborativo [...] así como por el protagonismo de los estudiantes en todo el proceso de aprendizaje” (p. 122).

2. METODOLOGÍA

Con el propósito de lograr la aproximación entre la Academia y el ámbito profesional, se presenta al alumnado que cursa la asignatura “Diseño gráfico y dirección de arte”, ubicada en el tercer curso del itinerario del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Rey Juan Carlos, el proyecto VID, Visibilizar para Integrar la Discapacidad (impulsado por el grupo de innovación docente consolidado DISCOLOS, Docencia Inclusiva y Social, Creando Oportunidades y modeLOS). El principal fin del proyecto es la elaboración de unas campañas publicitarias que se difundirán por los campus de la universidad (y por otros canales como las redes sociales) para que el público empatice con las personas con discapacidad y las barreras (visibles o invisibles) con las que se enfrenta en su vida cotidiana.

El proyecto VID busca sensibilizar y generar empatía en la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal técnico de gestión y administración y servicios), hacia las personas con discapacidad. Al visibilizar las barreras que enfrentan se espera fomentar una cultura de inclusión y respeto, promoviendo cambios positivos en actitudes y comportamientos.

Los objetivos docentes que se persiguen con la implementación de este proyecto serían los siguientes:

- Desarrollar habilidades comunicativas: Los estudiantes aplicarán sus conocimientos en publicidad para crear campañas de concienciación social.
- Promover el trabajo colaborativo: Los estudiantes trabajarán en equipos, desarrollando habilidades de comunicación y cooperación.
- Aplicar teoría a la práctica: Los estudiantes utilizarán conceptos teóricos aprendidos en clase para desarrollar campañas reales.
- Someterse a la crítica: Los trabajos serán supervisados por profesionales en activo que colaboran en el proyecto y podrán apreciar las reacciones del público a sus propuestas.

El proyecto VID representa una innovación respecto al método docente tradicional al integrar la teoría con la práctica en un contexto real y socialmente relevante. A diferencia de los métodos convencionales, que pueden centrarse en ejercicios teóricos o simulaciones, este proyecto permite a los estudiantes enfrentar desafíos reales y ver el impacto directo de su trabajo en la comunidad. Además, fomenta la empatía y la conciencia social, aspectos que no siempre se abordan en profundidad en los programas académicos.

2.1. Aprendizaje basado en proyectos

Se ha considerado que la metodología idónea para el proyecto fue la denominada Aprendizaje Basado en Proyectos, puesto que el proyecto se desarrolló en varias fases coincidentes con los propósitos

fundamentales que avalan esta metodología (Rekalde y García, 2015). Las diversas etapas del proyecto fueron:

- Investigación: Los estudiantes realizaron investigaciones sobre las diferentes discapacidades y las barreras que enfrentan. Se fomentó que los estudiantes tuviesen información de primera mano, mediante encuentros con personas con discapacidad.
- Desarrollo de campañas: Utilizando la información recopilada, los estudiantes diseñaron campañas publicitarias.
- Evaluación y *feedback*: Las campañas fueron evaluadas por profesores y expertos en publicidad, y se proporcionó *feedback* para propiciar la mejora.

2.2. Grupos de trabajo

Para la implementación se definieron unos grupos de trabajo que estuvieran conformados por un mínimo de dos estudiantes (la considerada dupla creativa: director de arte y redactor creativo), si bien se fomentó que hubiera, al menos, un tercer integrante que pudiera hacer la labor de planificación. El número máximo se situó en cinco estudiantes de modo que pudiera haber roles duplicados y trabajo colaborativo, pero sin que fuesen grupos excesivamente amplios en el que uno o varios miembros pudieran desentenderse del proceso.

A todos los grupos de trabajo se les entrega el mismo *briefing* para resolver. Se trata de un documento que recoge el contexto del encargo, los objetivos del mismo, el *target* o público objetivo al que deben dirigirse las campañas, el tono de las mismas, unas referencias publicitarias que deben conocer, además de otras piezas que puedan servirles de inspiración en su trabajo creativo.

3. RESULTADOS

Finalmente se configuraron cuatro grupos de trabajo, todos ellos situados en los rangos definidos como los idóneos, es decir, entre tres y cinco estudiantes.

3.1. Resultados descriptivos

Todos los grupos de trabajo desarrollaron la primera fase del proyecto (definido en su carga como una actividad complementaria), si bien uno de ellos opta por no seguir en las fases dos y tres debido a la carga de trabajo que consideraron incompatible con el resto de las obligaciones y de las tareas que tenían acumuladas (pues las fases finales del proyecto se implementan al final del cuatrimestre).

Cuadro 1. Implementación de las fases

Grupos	Investigación	Desarrollo de las campañas	Evaluación y <i>feedback</i>
Grupo A	Sí	Sí	Sí
Grupo B	Sí	Sí	Sí
Grupo C	Sí	No	No
Grupo D	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

La realización de la primera fase permite a los estudiantes conocer mejor las situaciones cotidianas que asumen las personas con discapacidad. Se define una jornada de educación inclusiva que permite a los estudiantes interactuar con personas con discapacidad, tanto referentes sociales como atletas paralímpicos (retirados y en activo) como otras personas con discapacidad, incluyendo otros alumnos con discapacidad que trasladan su punto de vista relativo a las barreras invisibles que deben afrontar como específico de las barreras visibles (como las arquitectónicas) que son retos diarios que pueden pasar desapercibidos para el resto de la población.

3.2. Desarrollo de las campañas

La primera entrega de las campañas permitió al alumnado entender con claridad la diferencia entre tener una idea y “bajarla” (expresión propia del argot publicitario que alude a concretar la idea sobre el papel u otro soporte). Los propios estudiantes fueron también un primer público crítico de los mensajes visuales elaborados por sus compañeros. Los creativos emplearon el recurso de alentar a los estudiantes a emitir juicios de valor razonados sobre las piezas entregadas por los demás estudiantes. Esto propició su capacidad crítica, les enseñó que esta debía estar debidamente fundamentada (en criterios de comunicación visual aprendidos en clase y no es gustos o apreciaciones personales) y facilitó que entendieran mejor las valoraciones y mejoras que se realizaban de sus propias entregas.

3.3. Evaluación y *feedback*

Cada uno de los grupos que llega a la fase final recibió el *feedback* no solo del docente sino, en primera instancia, de dos creativos publicitarios de diferentes agencias con el propósito de que la retroalimentación fuera variada y diversa. Los estudiantes pudieron apreciar como alguna idea creativa implementada en el último momento puede ser mejor recibida a pesar de que su acabado pueda precisar de ciertas mejoras (como el color de contraste entre el texto principal y el fondo de la figura 1). Por el contrario, otras ideas creativas que han llevado mayor tiempo de elaboración pueden trasladar un concepto que no es acorde al *briefing* de la campaña y, por tanto, conllevar unas críticas más severas ya que lo que prima en el ámbito profesional es ceñirse escrupulosamente a la petición del cliente.

Fuente: Grupo A de alumnos del proyecto

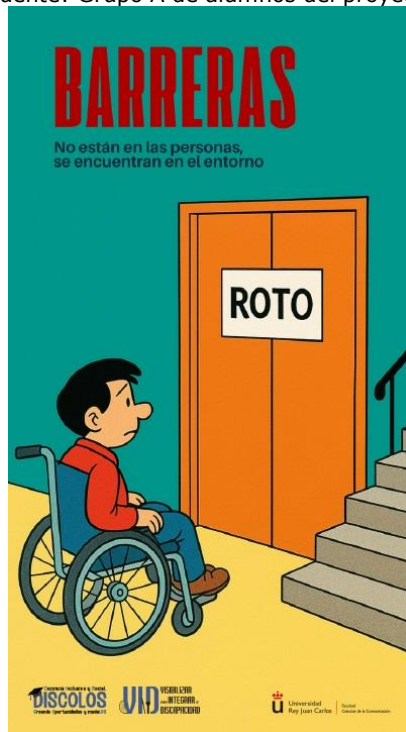


Figura 1. Ejemplo de pieza entregada por los estudiantes

En fases avanzadas de la presentación de la idea, la retroalimentación recibida puede ocuparse ya de detalles como el posicionamiento de los elementos, los colores de los recuadros relativos a los promotores o fuentes de financiación o la posibilidad de reducir el texto que aparece en el mensaje visual, como puede ser en el caso de la figura 2, el texto que aparece bajo el epígrafe principal “Hoy tampoco hay asiento para ti”.

Fuente: Grupo B de alumnos del proyecto



Figura 2. Otro ejemplo de gráfica entregada por los estudiantes

La adaptación de una misma idea a diferentes soportes, como redes sociales y gráfica estática, permitió a los estudiantes entender de primera mano lo que supone trasladar una misma idea a diferentes canales, de modo que deben adecuarse al formato, pero son perder la esencia de la idea pues, en caso contrario, no se estarían implementando adaptaciones de una misma idea o campaña. Se trata de un conocimiento aparentemente sencillo de trasladar desde el punto de vista teórico, pero cuya asimilación ha resultado realmente efectiva cuando el propio estudiante ha tenido que ejecutarlo.

4. DISCUSIÓN

El hecho de que los estudiantes tuvieran el desafío de resolver un briefing real, elaborado con la colaboración de profesionales en activo (egresados de la propia institución) con más de una década de experiencia en el ámbito publicitario, propició una aproximación a lo que el alumnado se va a encontrar cuando termine su formación, lo que refuerza la elección de las metodologías activas (Imaz, 2015), especialmente en niveles de enseñanza como el universitario y en asignaturas con un elevado propósito práctico.

Los refuerzos positivos, en los momentos que se consideraron pertinentes, trasladados por los profesionales supusieron un incentivo extra para el alumnado y también que estos publicistas en activo les trasladaran los tiempos reales en el ámbito laboral, así como la relevancia de otras actitudes como el fomento del trabajo colaborativo, una de las características de la metodología del aprendizaje basado en problemas (Salido, 2020) que es directamente extrapolable al desempeño de la actividad profesional que se deriva de sus estudios.

Esta aportación se suma a otras implementaciones realizadas en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas y que también emplearon la metodología del aprendizaje basado en proyectos como las de Llorente Barroso et al. (2013) o Gordillo (2024), así como estudios que exponen los hallazgos positivos del empleo de metodologías docentes activas (Hinojosa y Díaz, 2025).

5. CONCLUSIONES

Seguidamente se exponen las principales conclusiones de la implementación del proyecto VID en las aulas.

En primer lugar, se logra un mayor conocimiento y una mayor sensibilización hacia las personas con discapacidad por parte de todos los grupos participantes en el proyecto, incluso por parte de los integrantes que solo completaron la primera fase.

En segundo lugar, la implementación del desarrollo de las campañas supuso que los estudiantes tuvieran que dedicar más tiempo a trabajar con el software de edición de imagen que formaba parte del proceso formativo, lo cual supuso una mejora en su desempeño práctico, al tiempo que les permitió conocer otras herramientas que, de no participar en el proyecto, no hubieran conocido a través de la propia materia, ya que no forman parte del propósito inicial de la asignatura. De este modo, se puede afirmar que adquirieron otros resultados de aprendizaje transversales (como la aproximación y el manejo de herramientas de generación de imágenes con inteligencia artificial como Canva).

En tercer lugar, la retroalimentación dada por los profesionales en activo permitió mejorar la plasmación de las ideas generadas y los estudiantes pudieron observar como la aplicación práctica de pautas teóricas mejoraba sus mensajes visuales, reforzando las enseñanzas trasladadas en la formación reglada.

5.1. Sugerencias para futuras investigaciones

Sería recomendable testar la realización del proyecto en otros cursos, pero modificando ciertas variables de implementación en los grupos. Por ejemplo, para calibrar el aporte de la retroalimentación otorgada por los profesionales externos, se podría contar con estas valoraciones solo en ciertos grupos de modo que se pudiera evaluar en qué medida influye en la motivación de los estudiantes contar con este *feedback* de los publicitarios en activo y también, si las ejecuciones finales también mostrasen una mejoría en su acabado al disponer los estudiantes de los consejos y aseveraciones de estos profesionales.

Declaración de Ética, Transparencia y Uso de Inteligencia Artificial (IA)

En cumplimiento con estándares éticos de transparencia, el autor declara que no se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa en ninguna etapa del proceso de investigación, análisis o redacción del manuscrito.

REFERENCIAS

- Alonso-Sáez, I. y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Universia*, VIII (23), 201-215.
- Benavides, C. A. y López, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- De Miguel, M. (Coord.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ediciones Universidad de Oviedo: Oviedo. Recuperado de https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia. Recuperado de <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Gómez, R. (2002). Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza. *Publicaciones*, 32, 261-334. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/638360.pdf>
- Gordillo Rodríguez, M. T. (2024). *Una propuesta de innovación docente en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas*. Universidad de Sevilla, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad (173-185). <http://dx.doi.org/10.12795/9788447227631.012>
- Hinojosa, N. A. y Díaz, M. (2025). Estrategias didácticas para la lectoescritura: una revisión sistemática para la formación docente. *Revista Espacios*, 46 (6), 26-39. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p03>
- Hung, W. (2011). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Education Technology Research Development*, 59 (4), 529-552. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-011-9198-1>

- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?” *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665
- Llorente Barroso, C., Bartolomé Muñoz de Luna, A. y Viñarás Abad, M. (2013). Implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el learning by doing en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas para la adquisición de competencias. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18. Nº Especial Noviembre. Págs. 639-650. Recuperado de <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/544675fd-370c-43b7-9f82-8ec8c0c17735/content>
- Rekalde, I. y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, 25, 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation. Recuperado de http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
- Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. SM.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional