



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles  
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

## **Paisajes de Aprendizaje y Formación Profesional: un Estudio de Investigación-Acción en el Aula**

**Charo Caraballo-Román**

Universidad Pablo de Olavide, España

[rccarrom@upo.es](mailto:rccarrom@upo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2408-3723>

**M.<sup>a</sup> Ángeles Quesada-Cubo**

Universidad Pablo de Olavide, España

[maquecub@upo.es](mailto:maquecub@upo.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3138-7426>

Received: 18 March 2025 / Accepted: 8 January 2026

### **Resumen**

La propuesta, desarrollada con alumnado universitario (futuro profesorado de Formación Profesional), busca fortalecer sus competencias profesionales mediante el diseño de programaciones didácticas basadas en la metodología de Paisajes de Aprendizaje. En colaboración con estudiantes de los dobles grados en Sociología y Trabajo Social y en Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Pablo de Olavide, abordando la revisión conceptual, el análisis de procesos y la sistematización de experiencias previas. Asimismo, se promovió la implementación de los Paisajes de Aprendizaje en el aula universitaria y su evaluación continua, lo que permitió valorar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diseño y desarrollo de estas programaciones dio lugar a propuestas diversas y originales, orientadas a la creación de espacios de aprendizaje dinámicos, participativos y comprometidos. La combinación de estrategias activas facilitó la adaptación a distintos estilos y ritmos de aprendizaje, favoreciendo la inclusión educativa. Tras su aplicación y seguimiento en el contexto universitario, se concluye que, aunque poco habitual en este nivel educativo, el uso de la investigación-acción junto con los Paisajes de Aprendizaje ha resultado una experiencia positiva y enriquecedora. Además, ha contribuido a reducir el absentismo y a incrementar la motivación del alumnado. La elevada satisfacción tanto del profesorado como del estudiantado confirma la efectividad de esta propuesta y su potencial de transferencia a otros contextos educativos.

**Palabras claves:** Metodologías activas; Investigación-Acción; Inteligencias Múltiples; Taxonomía de Bloom; Paisajes de Aprendizaje.

### **[en] Learning Landscapes and Vocational Education: Classroom Action-Research Study**

#### **Abstract**

The proposal, developed with university students (future vocational education teachers), aims to strengthen their professional competences through the design of teaching programmes based on the

Learning Landscapes methodology. In collaboration with students enrolled in the double degrees in Sociology and Social Work and in Sociology and Political Science at Pablo de Olavide University, the experience addressed conceptual review, process analysis, and the systematisation of previous experiences related to this methodological approach. In addition, the implementation of Learning Landscapes in the university classroom and their continuous assessment were promoted, allowing the evaluation of their impact on the teaching-learning process. The design and development of these programmes resulted in diverse and original proposals aimed at creating dynamic, participatory, and engaging learning environments. The combination of active strategies facilitated adaptation to different learning styles and paces, thereby promoting educational inclusion. Following their implementation and monitoring in the university context, it is concluded that, although still uncommon at this educational level, the use of Action Research together with Learning Landscapes constitutes a positive and enriching experience. Furthermore, it contributed to reducing absenteeism and increasing student motivation. The high level of satisfaction reported by both teachers and students confirms the effectiveness of this approach and its potential for transfer to other educational contexts.

**Key words:** Active methodologies; Action-Research; Multiple Intelligences; Bloom's Taxonomy; Learning Landscapes.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 2.1. Enfoque metodológico. 2.2. Diseño e implementación de los Paisajes de Aprendizaje. 2.3. Instrumentos de recogida de información. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. Referencias bibliográficas.

## 1. Introducción

Con el comienzo del curso académico 2023/2024 surge una nueva propuesta que emerge del propio alumnado de ediciones anteriores de la asignatura Investigación e Intervención Socioeducativa de los dobles grados de Sociología y Trabajo Social y Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Pablo de Olavide. Dichos cursos cuentan con 64 personas asistentes, que forman parte del grupo acogido a la evaluación continua. Esta experiencia está enmarcada en un proceso de investigación-acción en el aula, y, en esta edición, se opta por el aprendizaje del diseño, implementación y evaluación de los Paisajes de Aprendizaje en la Educación Superior, para que se transfiera como metodología de aula a su futura acción docente en la Formación Profesional.

Los objetivos principales de esta acción educativa, que también guían la investigación, fueron: (1) revisar los conceptos, procesos y experiencias existentes sobre el diseño de *Paisajes de Aprendizaje* (en adelante, PA) en diversos contextos educativos; (2) aplicar estos diseños de aprendizaje en sesiones presenciales; (3) realizar un seguimiento sobre la implementación y evaluación de las sesiones basadas en PA; y (4) comparar los resultados obtenidos con otras ediciones que utilizaron distintas estrategias metodológicas innovadoras.

En estas especialidades, aunque no existe una inequívoca vocación docente, alrededor de un 30% del alumnado de 5º curso de los dobles grados (dato extraído de las evaluaciones iniciales realizadas en la asignatura durante 9 ediciones) se muestra interesado en dedicarse al ámbito educativo. Además, muchos/as de los sociólogos/as, politólogos/as y trabajadores/as sociales formados en la universidad ejercen, en ocasiones de manera temporal, como docentes de centros de Formación Profesional, especialmente en las especialidades de la familia profesional de Servicios a la Comunidad. En este contexto, el número de alumnado que requiere atención desde la perspectiva de la diversidad y la inclusión resulta significativo. En el curso 2020/21, fueron 34.167 los/as estudiantes contabilizados y atendidos en las aulas de FP, tanto en la Básica, como en los ciclos de Grado Medio y Superior (Ministerio de Educación, 2022).

Este proceso metodológico se desarrolla a través de una metodología didáctica activa, que se define como aquellos métodos, técnicas y estrategias que favorecen la participación activa del alumnado en su aprendizaje. Este enfoque contrasta directamente con los métodos docentes tradicionales, más centrados en la transmisión unilateral de conocimientos (Andreu y Labrador, 2011; Toro y Arguis, 2015), los cuales han mostrado limitaciones para fomentar la motivación, la participación y el compromiso del alumnado universitario, factores estrechamente relacionados con el absentismo y la desafección hacia la asistencia a clase (Águila-Díaz, et al., 2025). Específicamente, el método que guía esta investigación

es el *Paisaje de Aprendizaje* (PA), definido como un conjunto de prácticas pedagógicas interconectadas cuya finalidad es alcanzar los objetivos educativos de manera coherente, integradora y personalizada (Alcoba, 2010). Los PA no solo persiguen la transmisión de contenidos académicos, sino que promueven un aprendizaje profundo y significativo, integrando diversas dimensiones del conocimiento y favoreciendo la implicación activa del estudiantado.

El concepto de los PA se fundamenta en la combinación de dos teorías clave: la Taxonomía de Objetivos Didácticos de Benjamín Bloom (1956) y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983). Esta metodología se configura como un espacio de aprendizaje que se adapta a los intereses y necesidades del alumnado, diseñando actividades y seleccionando itinerarios de aprendizaje que promuevan tanto el desarrollo intelectual, como emocional del estudiante. Los PA permiten abordar los contenidos desde múltiples perspectivas y favorecen un enfoque global que integra dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales del aprendizaje (Tomé et al., 2021; Orozco-Almario, 2020). Asimismo, se articulan en torno a tres interrogantes fundamentales: ¿qué se aprende, ¿cómo se aprende y ¿por qué se aprende?, facilitando una comprensión integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje (García-Aretio, 2020a).

Por una parte, la Taxonomía de Bloom constituye un conjunto de verbos de acción organizados en distintos niveles de complejidad cognitiva (García-Aretio, 2020a). Estos se utilizan para definir objetivos didácticos, hacerlos operativos, orientar las estrategias docentes, ajustar las propuestas a los intereses del alumnado y diseñar procesos de evaluación coherentes, centrados tanto en el diseño de los procesos como en el seguimiento de los resultados (García-Aretio, 2020b).

Por otra parte, la inteligencia se concibe como la habilidad y/o capacidad para crear productos o resolver problemas en contextos determinados (Mercadé, 2019). Las inteligencias múltiples propuestas por Gardner se dividen en ocho: lingüística (habilidad de utilizar las palabras), lógico-matemática (capacidad de utilizar eficazmente los números y razonar de forma adecuada), espacial (capacidad de percibir el mundo visual-espacial), kinestésico-corporal (habilidad del propio cuerpo), musical (habilidad de percibir, transformar y expresar las formas musicales), interpersonal (capacidad de percibir y distinguir los sentimientos, intereses, objetivo y motivaciones de los demás), intrapersonal (capacidad de autoconocimiento y la forma de actuar) y naturalista (habilidad de reconocer y clasificar la naturaleza) (Gardner y Asensio, 1998; Ferreira y Ayala, 2019).

El PA se basa en la personalización del aprendizaje, considerando los diferentes perfiles y estilos del alumnado (Santiago, 2019). Asimismo, resulta fundamental fomentar entornos educativos inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad (UNESCO, 2009). Los PA permiten y fomentan este precepto (García-Tudela, 2021; Orozco-Almario, 2020). Este enfoque también exige superar las limitaciones de los programas tradicionales en las instituciones educativas (Hilaro et al., 2020), impulsando la innovación mediante propuestas interdisciplinares que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desempeñan un papel relevante al facilitar la digitalización y mediación del conocimiento, promoviendo la participación activa del alumnado. Las instituciones educativas han incorporado progresivamente cambios en la formación docente orientados a mejorar el uso pedagógico de las TIC y al desarrollo de competencias digitales (Gómez-Trigueros, 2018).

Diversos estudios previos han implementado los PA para fomentar el trabajo cooperativo y la adquisición de contenidos (Beltrán-Cristóbal, 2019). Estas investigaciones coinciden en la necesidad de identificar los perfiles de aprendizaje de cada estudiante y diseñar propuestas de intervención personalizadas y adaptadas a sus necesidades y preferencias para favorecer aprendizajes significativos (Henríquez, 2018; Escrig-Vidal, 2019; Lara, 2022). En este sentido, los PA permiten articular actividades conectadas y coherentes con los objetivos curriculares mediante narrativas, retos y dinámicas diversas que fomentan la motivación y la implicación del alumnado (López-Triana, 2019; Burriel, 2020). Estas propuestas evidencian que la diversificación de actividades no solo incrementa la motivación, sino que permite atender de manera efectiva a distintos estilos y preferencias de aprendizaje en el aula universitaria.

De acuerdo con García-Tudela (2021), existen tres tipos de PA que ofrecen diferentes niveles de libertad y personalización al alumnado: el itinerario lineal o estructurado (con un camino claramente definido), el *sandbox* o semi-dirigido (que ofrece mayor autonomía dentro de un marco predefinido), y el personalizado o abierto (que promueve el aprendizaje autodirigido). En la experiencia que se presenta

en este estudio, se opta por un enfoque próximo al itinerario lineal, con el objetivo de favorecer la inclusión, la coherencia del proceso formativo y la satisfacción del alumnado.

Es fundamental una formación docente rigurosa que trascienda la mera transmisión de conocimientos y promueva el desarrollo de competencias profesionales, así como la reflexión crítica sobre la práctica educativa. Como señala Tardif (2000), la docencia es una profesión intelectual que se construye a través de la reflexión sistemática sobre la acción. En esta línea, Nóvoa (1995) enfatiza la importancia de consolidar una identidad profesional docente, permitiendo al profesorado asumirse como un actor clave en los procesos de transformación educativa. Asimismo, Barranco et al. (2022) destacan que los entornos educativos deben propiciar el aprendizaje significativo mediante estrategias participativas que fomenten el desarrollo integral del estudiantado. Por otro lado, Contreras (2018) subraya la relevancia de fortalecer la autonomía intelectual y moral del profesorado, una capacidad esencial para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en principios de equidad y justicia educativa. Desde esta perspectiva, atender a los distintos estilos y preferencias de aprendizaje del alumnado se convierte en una competencia profesional clave para el ejercicio docente en contextos educativos diversos.

En este marco, los Paisajes de Aprendizaje, no solo se presentan como una técnica pedagógica, sino también como una herramienta que permite al profesorado diseñar experiencias educativas flexibles, inclusivas y ajustadas a la diversidad de estilos, ritmos y perfiles de aprendizaje presentes en el aula universitaria (Alonso et al., 1994; Kolb, 1984; Orozco-Almario, 2020; García-Tudela, 2021). La integración de actividades visuales, verbales, prácticas, reflexivas, individuales y cooperativas, articuladas a través de inteligencias múltiples y niveles cognitivos, favorece la personalización del aprendizaje y se alinea con enfoques de enseñanza diferenciada e inclusiva en la Educación Superior. De este modo, los PA contribuyen al desarrollo de la autonomía docente y posicionan al profesorado como guía y facilitador/a del aprendizaje, capaz de tomar decisiones pedagógicas informadas y orientadas al bien común, promoviendo una enseñanza más justa, crítica y respetuosa con la diversidad (Caballero et al., 2014; Rodríguez y Arias, 2020).

## **2. Metodología**

### **2.1. Enfoque metodológico**

El Paisaje de Aprendizaje se introduce como una estrategia metodológica innovadora en la asignatura Investigación e Intervención Socioeducativa, con el objetivo de renovar la enseñanza universitaria y mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado. La selección de esta metodología se fundamenta en el interés por fomentar una enseñanza más participativa y significativa, alineada con los principios de las metodologías activas.

Desde la perspectiva de la Investigación-Acción, se busca identificar aquellas metodologías y técnicas didácticas que resulten más eficaces para el alumnado, atendiendo a sus intereses, necesidades y características. A partir de diversas propuestas de innovación metodológica presentadas y analizadas en el aula, la mayoría del alumnado se inclinó por los Paisajes de Aprendizaje, una técnica novedosa y poco conocida para ellos/as. Tal y como señala González-Maura (2000), la Investigación-Acción constituye una vía idónea para superar la dicotomía entre teoría y práctica, así como la separación entre sujeto y objeto de investigación, características de los enfoques tradicionales en el ámbito educativo. Para el análisis de la implementación de los PA, se adopta el paradigma sociocrítico, cuyo propósito es transformar las estructuras que configuran la relación entre profesorado y alumnado, promoviendo procesos de crítica y autocritica en la investigación educativa (Loza et al., 2020). Este paradigma favorece la participación del alumnado tanto en la acción educativa como en el proceso investigativo, generando cambios en la dinámica del aula y en la concepción de la enseñanza universitaria.

La investigación se desarrolla mediante la Investigación-Acción Participativa (IAP), combinando de forma integrada los procesos de conocer y actuar. Para ello, se emplea el estudio de casos como estrategia metodológica, lo que permite profundizar en los cambios producidos a partir del análisis de la problemática identificada (Soto y Escribano, 2019). Este enfoque sigue un proceso cíclico de planteamiento, acción, observación y reflexión (Vidal y Rivera, 2007), especialmente adecuado para analizar propuestas educativas orientadas a la personalización del aprendizaje y a la atención de distintos estilos y preferencias del alumnado.

### **2.2. Diseño e implementación de los Paisajes de Aprendizaje**

Los PA fueron implementados por cuatro grupos de estudiantes, cada uno compuesto por 7 alumnos/as. El grupo estuvo conformado por alumnado de los dobles grados de Trabajo Social y Sociología y Ciencias Políticas y Sociología, con una composición heterogénea en cuanto a género (67% mujeres y 33% hombres). Esta diversidad permitió analizar diferentes perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los contenidos académicos de la asignatura se trabajaron mediante una serie de actividades planificadas por cada grupo, orientadas a fomentar la participación activa del resto del alumnado y a promover dinámicas inclusivas en el aula.

El diseño de las actividades tuvo en cuenta la diversificación metodológica como estrategia para atender a distintos estilos y preferencias de aprendizaje, combinando actividades visuales, verbales, prácticas, reflexivas, individuales y cooperativas. Asimismo, se procuró integrar las diferentes inteligencias múltiples propuestas por Gardner y los niveles cognitivos de la Taxonomía de Bloom, aunque en algunos casos no fue posible abarcar todas las inteligencias.

**Tabla 1.**

*Descripción del PA: Ámbitos de la Intervención Socioeducativa*

<b>Actividad</b>	<b>Contenido curricular</b>	<b>Inteligencia</b>
Evaluación de conocimientos previos <i>Kahoot</i>	Ámbitos de intervención socioeducativa	Interpersonal, Lógico-matemática y Lingüística
Taller musical	Animación Sociocultural	Musical y Lingüística
Cuestionando la educación	Educación Popular	Intrapersonal y Lógico-matemática
Cadáver exquisito y globos	Educación De Adulto	Interpersonal y Lingüística
Deconstruyendo realidades	Educación Especializada	Corporal-cinestésica y Lógico-matemática
Descubre tus conocimientos	Educación Especializada	Lingüística y Lógico-matemática
Crea y contrata	Formación Sociolaboral	Lingüística e Interpersonal

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 2.**

*Descripción del PA: Actores y Agentes de la Intervención Socioeducativa*

<b>Actividad</b>	<b>Contenido curricular</b>	<b>Inteligencia</b>
Visualización y análisis individual de un vídeo	Las responsabilidades de la intervención socioeducativa	Intrapersonal y Lingüística
Visualización y análisis grupal de un video	Los agentes, actores y protagonistas de la intervención socioeducativa	Interpersonal y Lingüística
Conceptos y definiciones	Protagonistas ISE	Interpersonal
Escalera de participación	Participación	Lógica-matemática, Visual-espacial y Cinestésica-corporal
Caso práctico	Participación	Lingüística y Musical

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 corresponde al segundo curso, donde se presenta la actividad como parte del aula de enseñanzas aplicadas, y se consensua con el alumnado que la temática sea libre. Se diseñan dos temas bien diferenciados y que despiertan gran interés: la oratoria, y las mujeres en la sociología.

**Tabla 3.**

*Inteligencia-actividad. Grupos PA temática libre*

<b>Inteligencias</b>	<b>Actividades</b>
Lingüística	Oratoria; lenguaje de signos; presentaciones; <i>kahoot</i> ; <i>time's up</i>
Lógico-matemática	Preguntas; análisis de discursos; <i>kahoot</i> ; cuestionarios; <i>timeline</i>

Espacial	Mapas; escaleras; <i>timeline</i> ; tarjetas
Cinestésico-corporal	Bailes; interacción; gesticulación
Musical	Taller musical; canción de Rap; visualización de vídeos; modulación de voz; karaoke; elementos audiovisuales
Interpersonal	<i>Kahoot</i> , globos, manejo de discursos; presentaciones
Intrapersonal	Discursos; control de emociones
Naturalista	Unánimo; <i>Time's up</i>

Fuente: Elaboración propia.

Con estas actividades, se pretendía promover un aprendizaje significativo y constructivista, facilitando la creación de diversos escenarios educativos que estimularan la imaginación del alumnado universitario (Lobato, 2018) y que, a su vez, pudieran trasladarse a su futura práctica docente en la Formación Profesional.

El propio alumnado participante manifestó que el diseño de clases dinámicas supone un reto, tanto por la complejidad de algunos contenidos como por el tiempo requerido para planificar sesiones de calidad que resulten a la vez instructivas y motivadoras. No obstante, los resultados obtenidos fueron valorados de manera muy positiva.

### 2.3. Instrumentos de recogida de información

Para la recogida de información se emplearon instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo, con el fin de obtener una visión amplia y complementaria sobre la implementación y valoración de los Paisajes de Aprendizaje.

Como técnica cualitativa, se utilizó la observación participante durante las sesiones de exposición e impartición de los PA. Para ello, se elaboró una ficha de seguimiento en la que se registraban las inteligencias trabajadas, el tipo de actividades realizadas y el grado de implicación del resto del alumnado en la dinámica del aula.

Asimismo, se aplicaron diversos cuestionarios como técnica cuantitativa. Por un lado, se diseñó un cuestionario de satisfacción dirigido al alumnado participante en las sesiones, con el objetivo de recoger su percepción sobre la metodología empleada. Por otro lado, se administraron dos cuestionarios diferenciados: uno para el alumnado encargado del diseño e implementación de los PA y otro para el alumnado participante, que incluía preguntas cerradas (sí/no), preguntas abiertas y una escala tipo Likert. El cuestionario general se estructuró en varias secciones, abordando aspectos como la satisfacción con el método de enseñanza, la comprensión de los contenidos teóricos, la aplicabilidad práctica de las actividades, la calidad de los Paisajes de Aprendizaje, la adecuación a los objetivos propuestos y el clima de colaboración e interacción en el aula.

Además, se tuvieron en cuenta las opiniones y sugerencias del alumnado, tanto de quienes diseñaron los PA como del grupo en general, con el propósito de identificar posibles mejoras para futuras implementaciones de metodologías innovadoras en la enseñanza universitaria. En este sentido, la investigación colaborativa se concibe como un proceso de debate, exploración y análisis compartido entre alumnado y equipo docente, favoreciendo un aprendizaje más dinámico y significativo (Pine, 1981).

### 3. Resultados

En primer lugar, la asistencia al aula alcanzó aproximadamente un 75 % de las personas matriculadas en la asignatura Investigación e Intervención Socioeducativa. Este dato sugiere una notable aceptación del enfoque metodológico utilizado y contribuye a afrontar uno de los principales desafíos en la educación universitaria: el absentismo estudiantil. Numerosos estudios han demostrado que un factor clave para mitigar esta problemática es la implementación de enfoques pedagógicos innovadores y participativos, que sustituyan las clases magistrales tradicionales, donde el rol predominante recae sobre el profesorado (Muntaner et al., 2020; Martín-Criado et al., 2022; Caraballo-Román y Quesada-Cubo, 2023).

Los datos obtenidos reflejan un alto grado de satisfacción del alumnado con la metodología empleada. El 64,7 % de los/as estudiantes asistentes afirmó estar totalmente satisfecho/a con la clase impartida. Para cuantificar la percepción general, se utilizó una escala Likert de 1 a 5 (donde 1 representa

satisfacción nula y 5 satisfacción total), obteniéndose una puntuación media de 4.25. Este resultado constituye un indicador positivo de la calidad de la enseñanza y de la eficacia de la metodología aplicada. Además, el 75 % del alumnado indicó que la clase resultó amena y entretenida, mientras que el 68,8 % afirmó haber comprendido todos los contenidos. Estos resultados evidencian una valoración positiva de las metodologías activas implementadas y su impacto en la motivación y comprensión del alumnado. En cuanto a la aplicación de los PA, el 100 % del alumnado aseguró que las actividades se ajustaban a sus necesidades y a los contenidos trabajados. Asimismo, el 90,9 % consideró que esta metodología debería implementarse en todas las asignaturas, frente al 9,1 % que opinó lo contrario. Por su parte, el 81,1 % consideró que podría recordar los contenidos a largo plazo, mientras que el 18,2 % no estaba seguro de ello. Estos datos sugieren que la diversificación de actividades y la adaptación a distintos estilos y preferencias de aprendizaje favorecen la adquisición y retención de los contenidos.

Un análisis más detallado de los aspectos más valorados por el alumnado se presenta en la tabla 4. Destacan los aspectos didácticos y dinámicos (77,8 %), seguidos por la capacidad de extrapolar los temas a la actualidad (33,3 %) y la interacción en el aula (22,2 %). En menor medida, aunque también valorados positivamente, se encuentran la adecuación al tiempo disponible y la relación con la teoría de la asignatura (11,1 % cada uno). Estos resultados refuerzan la demanda del alumnado por propuestas formativas más activas, participativas y conectadas con la realidad social.

**Tabla 4.**

*Aspectos de la asignatura que han resultado de mayor interés y satisfacción para el alumnado.*

<b>¿Qué aspectos te han gustado más de los descritos?</b>	<b>%</b>
Capacidad de llevar el tema a la actualidad	33.3
Comunicación y adecuación al tiempo	11.1
Teoría y contexto	11.1
Aspectos didácticos y dinámicos	77.8
Interacción con los/as asistentes	22.2

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la valoración del alumnado encargado del diseño de las actividades, el 80 % afirmó que la elaboración de los Paisajes de Aprendizaje presentaba una dificultad media, mientras que el 20 % la calificó como muy fácil. Sin embargo, solo el 60 % logró incluir todas las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, mientras que el 40 % restante las incorporó de manera parcial. Asimismo, el 40 % indicó no disponer de información suficiente sobre la Taxonomía de Bloom, frente al 60 % que sí la utilizó en el diseño de las actividades. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de reforzar la formación pedagógica del alumnado universitario en el diseño de propuestas didácticas orientadas a la personalización del aprendizaje.

**Tabla 5.**

*Valoración de la calidad de los Paisajes de Aprendizaje aplicados al aula. universitaria por el alumnado*

<b>Señala qué nivel de calidad se ajusta más a cada ítem respecto a los paisajes de aprendizaje</b>	<b>Nivel alto</b>	<b>Nivel medio</b>	<b>Nivel bajo</b>
Utilización de las inteligencias	41%	36%	0%
Adecuación a objetivos de reflexión (Bloom)	59%	60%	4%
Realización de actividades diversas y diferenciadas	72%	23%	5%
Coherencia entre contenidos y actividades	86%	14%	0%
Satisfacción del resto de compañeros/as	92%	8%	0%

Fuente: Elaboración propia.

De manera general, la evaluación de los PA fue sobresaliente, con una puntuación media de 4.76 sobre 5, superior incluso a la valoración global de la asignatura. Entre los comentarios más recurrentes del alumnado se encuentran expresiones como: “Conocimiento más ameno”, “Mejor asimilación de los contenidos”, “Ha sido más dinámico el hecho de aprender”, y “Ver los conceptos de una manera más

dinámica”. No obstante, también se recogieron sugerencias orientadas a mejorar la experiencia formativa, destacando la conveniencia de realizar actividades fuera del aula y de fomentar debates en clase.

Estas sugerencias reflejan una actitud crítica y participativa por parte del alumnado, coherente con los principios de la investigación-acción y con un modelo de aprendizaje activo centrado en el/la estudiante. En términos generales, los resultados obtenidos son favorables y muestran beneficios claros en participación, satisfacción y percepción del aprendizaje. La priorización del aprendizaje práctico y la diversificación metodológica no solo facilitan la comprensión de los contenidos, sino que también favorecen el desarrollo de competencias transversales como la creatividad, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, aspectos evidenciados tanto en los cuestionarios como en la observación participante.

Como evidencia adicional, se presenta la tabla 6, elaborada a partir de la experiencia docente acumulada durante ocho cuatrimestres (c) impartiendo la misma asignatura en distintos grados de la Facultad de Ciencias Sociales. En ella se comparan las valoraciones medias obtenidas por diferentes metodologías docentes innovadoras aplicadas en cada curso académico. Los Paisajes de Aprendizaje se sitúan en una posición destacada, siendo superados únicamente por la implementación de la Investigación-Acción en el aula y el Aprendizaje Basado en Proyectos mediante la elaboración de un manual didáctico.

Tabla 6.

*Valoración media de cada metodología de innovación docente*

<b>Curso</b>	<b>Metodología didáctica</b>	<b>Valoración media</b>
2019/20 (1º c)	El aula proactiva	4.59
2019/20 (2º c)	Talleres y comienza Investigación Acción	4.10
2020/21 (1º c)	Talleres en el aula virtual	4.49
2020/21 (2º c)	Investigación Acción en el aula	4.80
2021/22 (1º c)	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	4.95
2021/22 (2º c)	Revisión ABP y propuestas	4.48
2022/23 (1º c)	Paisajes de aprendizaje	4.78
2022/23 (2º c)	Paisajes de aprendizaje	4.74

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, desde la valoración del equipo docente, se constata que los Paisajes de Aprendizaje permiten adaptarse a los diferentes perfiles del alumnado en la creación de escenarios educativos, facilitando la personalización de los aprendizajes en función de los estilos, intereses y necesidades individuales. Esta flexibilidad metodológica contribuye a una educación más equitativa e inclusiva y favorece procesos de aprendizaje más dinámicos, eficaces y significativos, reforzando el potencial de esta metodología en contextos universitarios y en su futura transferencia a la Formación Profesional.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Este estudio surge de la observación de la necesidad de renovar las metodologías docentes en la educación superior, un ámbito en el que todavía predominan enfoques tradicionales que contribuyen al absentismo y desmotivación del alumnado (Caraballo y Quesada, 2023; Águila et al., 2025). En este contexto, los Paisajes de Aprendizaje se presentan como una metodología innovadora que permite equilibrar la teoría con la práctica, favoreciendo procesos de aprendizaje más activos, significativos y participativos (Casals et al., 2008).

Los hallazgos obtenidos indican que los Paisajes de Aprendizaje han resultado altamente motivadores y beneficiosos tanto para el alumnado, como para el equipo docente. Su aplicación ha favorecido una mayor participación, una mejora en la comprensión de los contenidos y un refuerzo de la vinculación entre estudiantes y profesorado, en consonancia con investigaciones previas que destacan el impacto positivo de las metodologías activas en la educación superior (Moore y Gayle, 2010; Hernández y Álvarez, 2019). El hecho de que la metodología fuese consensuada con el alumnado antes del inicio de la asignatura contribuyó a reforzar su implicación y sentido de responsabilidad profesional, tal como señalan Moliní y Sánchez (2019) y Sandoval et al., (2020).

Los resultados coinciden con los de Gómez-Pablos et al. (2016), evidenciando una mejora del aprendizaje, caracterizado por ser más activo, dinámico y significativo. Asimismo, se observa el desarrollo de competencias sociales, comunicativas, creativas y vinculadas con la autodeterminación y la responsabilidad individual y grupal. Desde la perspectiva de la diversidad y la personalización del aprendizaje, los PA han mostrado potencial para atender a distintos perfiles y estilos de aprendizaje, favoreciendo la inclusión y el acceso equitativo a los contenidos formativos.

Estos resultados son coherentes con los planteamientos de Kolb (1984), quien sostiene que el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre la experiencia concreta, la reflexión y la conceptualización, lo que exige ofrecer múltiples vías de acceso al conocimiento. En esta línea, los Paisajes de Aprendizaje se alinean con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), al proporcionar diferentes formas de implicación, representación y acción, favoreciendo la personalización y la inclusión en contextos de educación superior.

Estos resultados refuerzan la idea de que la educación necesita y requiere una transformación en todos los ámbitos y niveles educativos. La adopción de metodologías innovadoras permite una mejor adaptación a los diferentes ritmos, intereses y preferencias de aprendizaje del alumnado, avanzando hacia modelos de educación más personalizados y ajustados a la diversidad presente en las aulas universitarias. En este sentido, Muntaner et al. (2020) subrayan que la transición hacia estos modelos implica necesariamente un cambio en la cultura institucional. De manera complementaria, Barranco et al. (2022) destacan la participación del alumnado como un factor clave para su formación integral y para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, resulta fundamental poner en valor la reflexión del equipo docente sobre su propia práctica, ya que esta permite introducir mejoras continuas ajustadas a las necesidades del alumnado. Coincidiendo con Vidal y Rivera (2007), la formación docente debe promover una reflexión crítica sistemática, entendiendo la investigación-acción como una práctica comprometida con la mejora educativa (Botella y Ramos, 2019). En palabras de Elliot (2004), la sinergia entre la teoría educativa y el arte de enseñar posibilita el desarrollo de prácticas pedagógicas eficaces e inspiradoras, que integran tanto el rigor académico como el bienestar y la motivación del estudiantado.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la escasez de investigaciones previas sobre los Paisajes de Aprendizaje en la educación superior, lo que dificulta la comparación de resultados y refuerza el carácter exploratorio de este trabajo. En segundo lugar, el tamaño reducido de la muestra y la ausencia de un grupo control limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. A pesar de ello, los resultados obtenidos ofrecen evidencias relevantes y transferibles para docentes interesados en implementar metodologías activas similares.

Más allá de la generalización estadística, este estudio aporta conocimiento transferible a contextos similares de educación superior interesados en metodologías activas orientadas a la personalización del aprendizaje, especialmente en la formación inicial del profesorado.

Por otro lado, el alumnado aportó sugerencias que permiten identificar líneas de mejora, como la realización de actividades fuera del aula y el fomento de debates. Asimismo, una parte minoritaria expresó cierta resistencia a este tipo de metodologías por percibir las como excesivamente dinámicas para el contexto universitario, lo que evidencia la existencia de resistencias al cambio metodológico, fenómeno ampliamente documentado en procesos de innovación educativa (Fullan, 2005). Este aspecto refuerza la necesidad de analizar la aplicación de los PA en otros grados y contextos universitarios.

En consecuencia, para futuras investigaciones se recomienda el desarrollo de estudios de caso comparativos que analicen la aplicación de distintas metodologías innovadoras en diferentes titulaciones y cursos, con el fin de evaluar su aceptación, impacto y adecuación frente a modelos tradicionales aún predominantes. Ello contribuiría a fortalecer la formación y capacitación docente para la implementación efectiva de metodologías activas en la educación superior.

Siguiendo a Rodríguez y Arias (2020), la metodología didáctica, junto con la organización escolar y la evaluación educativa, constituye uno de los pilares fundamentales de la praxis docente. En este marco, el profesorado debe asumir un rol de facilitador y acompañante del aprendizaje, atendiendo a las demandas del alumnado como protagonista del proceso formativo (García, 2021; Caraballo-Román y Quesada-Cubo, 2023).

Finalmente, se concluye que los Paisajes de Aprendizaje representan una metodología con un elevado potencial transformador en la educación superior, especialmente en contextos orientados a la formación

de futuros/as docentes. Su capacidad para integrar teoría y práctica, atender a la diversidad de estilos de aprendizaje y promover la participación activa del alumnado los convierte en una estrategia valiosa para afrontar los retos educativos del siglo XXI. Como señala Ayuso-Uceda (2021), los Paisajes de Aprendizaje abren nuevos horizontes pedagógicos, favoreciendo procesos de transformación educativa acordes con las demandas contemporáneas.

### Referencias bibliográficas

- Alcoba, J. (2010). *Los métodos de enseñanza en la estrategia docente de las Instituciones de Educación Superior. Un estudio sobre Escuelas de Negocios* [Tesis Doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <https://hdl.handle.net/10433/22000>
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. *Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Águila-Díaz, J., Quesada-Cubo, M.A. y Valdivia-Alonso, D. (2025). ¿Asistir a clase sirve para algo? Metodologías docentes pensadas para combatir la desmotivación y el absentismo universitario. *Ciencias Sociales y Educación*, 14 (27), 1-26. <https://doi.org/10.22395/csye.4947>
- Andreu, M.A. y Labrador, M.J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de investigación en Educación*, 9 (2), 236-245. <https://bit.ly/3R8DnK9>
- Ayuso-Uceda, C. (2021). *Creando horizontes motivacionales: la enseñanza de los tópicos literarios a través de los paisajes de aprendizaje en 2º de ESO*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/9220>
- Barranco, R., Morales, S. y Marí, R. M. (2022). La participación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla-La Mancha: situación actual y retos para la formación docente. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15, 69–85. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4595>
- Beltrán-Cristóbal, V.M. (2019). *Propuesta de Desarrollo de las Destrezas Orales mediante el Empleo de los Paisajes de Aprendizaje*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39533>
- Botella, A.M. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41 (163), 127-141. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923>
- Burriel, E. (2020). *Los paisajes de aprendizaje como metodología docente innovadora para afrontar los retos educativos del siglo XXI*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/98570>
- Caballero, E., Briones, C. y Flores, J. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los profesores en la formulación de un plan de clase. *Alteridad. Revista de Educación*, 9 (1), 56-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v9n1.2014.05>
- Caraballo-Román, R. y Quesada-Cubo, M.A. (2023). Enseñar-aprendiendo: manual didáctico y colaborativo en investigación e intervención socioeducativa. En Díaz R.M., y Gómez B.M., *Innovación en las universidades: Oportunidades para la transformación docente* (pp. 59-70). Octaedro.
- Casals, A., Millar, V. y Ayats, J. (2008). *La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/4e4Rkm7>
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2004). Using Research to Improve Practice: The notion of evidence-based practice. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 264. <https://bit.ly/4bAqrF2>
- Escrig-Vidal, D. (2019). *Relación entre las múltiples inteligencias de Gardner y la capacidad emprendedora en alumnos de formación profesional*. [Trabajo Fin de Máster]. Universitat Jaime I. <http://hdl.handle.net/10234/186169>
- Ferreira, J. C., y Ayala, S. J. E. (2019). Inteligencias múltiples en estudiantes de educación media. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 3 (1), 317-327. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v3i1.27](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v3i1.27)
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In *The roots of educational change: International handbook of educational change* (pp. 202-216). Dordrecht: Springer Netherlands.

- García-Aretio, L. (2020a). Bloom me ayudó en la docencia presencial y a distancia. *Contextos universitarios mediados*. <https://doi.org/10.58079/cwqe>
- García-Aretio, L. (2020b). Unas taxonomías de Bloom más actualizadas. *Contextos universitarios mediados*. <https://doi.org/10.58079/cwqf>
- García-Tudela, P.A. (2021). Los paisajes de aprendizaje como una herramienta para atender a la diversidad: análisis cualitativo de propuestas didácticas. En A.B. Barragán Martín, M.M. Molero Jurado, Á. Martos Martínez, M.M. Simón Márquez, J.J. Gázquez Linares, M.C. Pérez-Fuentes (comps.). *Innovación docente e investigación en Educación: nuevos enfoques en la metodología docente*. (pp. 549-557). Dykinson. <http://doi.10.2307/j.ctv2gz3vbd.52>
- Gardner, H., & Asensio, M. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gómez-Pablos, V., Martín, M., y García, A. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) incorporando las TIC: ventajas e inconvenientes desde la experiencia del profesorado en ejercicio. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 105-113). Octaedro.
- Gómez-Trigueros, I.M. (2018). La interdisciplinariedad y las tecnologías como nuevas estrategias para el aprendizaje del paisaje. *Cuadernos Geográficos*, 57 (3), 77-96. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v57i3.5898>
- González-Maura, V.G. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. *Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil, del 17 al 19 de abril de 2000, Programa Educación en Valores, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*.
- Henríquez, M. (2018). *Atender a la diversidad en las clases de Biología y Geología de la ESO mediante la gamificación y los paisajes de aprendizaje*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10865>
- Hernández, G. y Álvarez, C. (2019). Mejorando la interacción en el aula a través de la investigación-acción colaborativa. *Bordón*, 70, 73-87. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.60079>
- Hilaro, P., Maestro, J.A., Valladares, M. y Moya, C. (2020). Metodologías para una educación innovadora. Casos prácticos. Aplicación práctica en nuevos espacios para el aprendizaje. *Didáctica*, 33, 173. <https://doi.org/10.5209/dida.77665>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lara, M.R. (2022). *Inteligencias Múltiples en Educación Básica*. [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/39035>
- Lobato, P. (2018). Los paisajes de aprendizaje: el punto de encuentro entre las inteligencias múltiples y la taxonomía de Bloom. *EdInTech*. <https://acortar.link/xrHbSI>
- López-Triana, M. (2019). *El desarrollo de las destrezas comunicativas atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje en las aulas de ELE: una propuesta sugerente*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/42215>
- Loza, R.M., Mamani, J.L., Mariaca, J.S. y Yanqui, F.E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9 (2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Martín, E., Alonso, C. y Rojas, J. C. (2022). Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso. *Revista Española de Sociología*, 31 (3), 1-20. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117>
- Mercadé, A. (2019). Los 8 tipos de inteligencia según Howard Gardner: la teoría de las inteligencias múltiples. Universidad de Guadalajara, México. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2943>
- Moliní, F. y Sánchez, D. (2019). To encourage the participation in class of university students and evaluate it as objectively as possible. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17 (1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Moore, T. y Gayle, B. (2010). Student Learning through Co-Curricular Dedication: Viterbo University. Boosts Faculty/Student Research and Community Services. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal* 4 (1), 1-7. <https://bit.ly/3V18Mzi>
- Muntaner, J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24, 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>

- Nóvoa, A. (1995). Les modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 1, 9-61.
- Orozco-Almario, I.C. (2020). Diseño Universal y Paisajes de Aprendizaje en el Grado de Educación Primaria. Pautas para una práctica docente inclusiva. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447>
- Pine, G. J. (1981). Collaborative Action Research: The Integration of Research and Service. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (Detroit, MI, February 1981). <https://eric.ed.gov/?id=ED199221>
- Rodríguez, A. y Arias, A.R. (2020). Revisión de propuestas metodológicas: Una taxonomía de agrupación categórica. *Revista Alteridad*, 15, (2), 146-160. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.01>
- Santiago, R. (2019). Conectando el modelo “Flipped Learning” y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. *Magister*, 31 (2), 45–54. <https://doi.org/10.17811/msg.31.2.2019>
- Soto, E.R. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En *Procesos formativos en la investigación educativa: diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-222). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista brasileira de Educação*, 13, 5-24. <https://acortar.link/YvMW7Y>
- Tomé, L., Mateos, J.M., Hernández, M.M. y Santos, M.J. (2021). Descubriendo la presión a través de un Paisaje de Aprendizaje. En *Innovación en la formación: de los futuros educadores de Educación Secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial* (pp. 311-322). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://produccioncientifica.usal.es/documentos/60e518401bc0bd03ce32f0ee>
- Toro, A. y Arguis, M. (2015). Metodologías activas. *A tres bandas*, 38, 69-77. <https://es.scribd.com/document/324979292/A-Tres-Bandas-Num-38-Methodologias-Activas-en-El-Aula>
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- Vidal, M. y Rivera, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21 (4). <https://es.scribd.com/document/75280312/investigacion-accion>

---

### Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

### Contribución de autores

Las autoras han contribuido a la elaboración de todos los apartados de este manuscrito.



© 2026 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons