

ENTORNOS PROFESIONALES

FORMACIÓN PROFESIONAL QUE INSPIRA: LA PROFESIÓN ENTRA EN EL AULA

Laura PÉREZ BARREIRO
Universidad Europea de Madrid

Teresa SANZ DE OLIVERA
Universidad Europea de Madrid

Resumen: Este capítulo presenta una experiencia de innovación docente en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Marketing y Publicidad de la Universidad Europea, basada en la integración curricular y el trabajo con un encargo real de la empresa Talgo. Durante el primer trimestre del curso 2024 2025, el alumnado de segundo curso desarrolló el diseño integral de un evento corporativo siguiendo un enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos. La propuesta permitió recorrer todas las fases profesionales, desde la recepción del briefing hasta la presentación final ante el cliente, favoreciendo la adquisición de competencias técnicas y transversales. Los resultados muestran una alta motivación del alumnado, una inmersión temprana en el entorno profesional y una transferencia directa de aprendizajes a las prácticas del tercer trimestre. La experiencia evidencia el valor de integrar retos reales en el aula para reforzar la empleabilidad y el pensamiento crítico en la Formación Profesional Superior.

Palabras clave: formación profesional; entorno profesional; metodología basada en proyectos; competencias; empleabilidad.

I. INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional Superior es fundamental para capacitar a técnicos cualificados que demanda el mercado laboral. Dada su duración limitada de dos cursos académicos, su enfoque práctico y la rápida incorporación de sus egresados al empleo, es crucial que los procesos de enseñanza-aprendizaje establezcan conexiones reales con el entorno profesional desde el aula, que permitan a los estudiantes adquirir no solo competencias técnicas, sino también habilidades blandas (*soft skills*), facilitando una efectiva incorporación al mundo laboral.

Este capítulo detalla una experiencia educativa, implementada en los módulos de Relaciones públicas y organización de eventos de marketing y Diseño y elaboración de materiales de comunicación del Ciclo Formativo de Grado Superior en Marketing y Publicidad (CFGS). La iniciativa se desarrolló durante el primer trimestre del curso académico 2024-2025, e involucró a tres grupos de segundo curso de los campus de Villaviciosa y Alcobendas de la Universidad Europea.

El eje central de esta experiencia fue un reto profesional real: el diseño integral de un evento corporativo para Talgo, una empresa española de renombre internacional, líder en el diseño, fabricación y mantenimiento de trenes de alta velocidad.

La presente propuesta pedagógica se cimenta en dos pilares fundamentales del modelo académico de la Universidad Europea, los cuales buscan potenciar un aprendizaje profundo y significativo. El primero es el currículum integrado, con el que se busca superar la fragmentación del conocimiento y promover una visión global del reto, mediante la integración de contenido de dos asignaturas del último curso. El segundo pilar es el entorno profesional, una metodología que incorpora encargos de situaciones reales en el aula. Este enfoque busca un aprendizaje experiencial y contextualizado, donde la teoría y la práctica se unen. Al vincular los objetivos de aprendizaje con contextos auténticos, se fortalece la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de competencias profesionales. Este tipo de aprendizaje promueve una comprensión más profunda y facilita la transferencia de conocimientos a situaciones reales, tal como proponen Zabala y Arnau (2007) en su enfoque de enseñanza por competencias.

Mediante una metodología basada en proyectos (ABP), el alumnado recorre todas las fases: desde la recepción del briefing hasta la presentación final ante el cliente. Esta experiencia facilita la aplicación de conocimientos técnicos y el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, pensamiento crítico, la creatividad o la gestión del tiempo. Además, actúa como un puente directo con las prácticas

curriculares, que en el segundo curso de formación profesional superior se inician en el tercer trimestre (Alejandre Marco *et al.*, 2024).

El impacto de esta iniciativa se reflejó en una mayor motivación del alumnado, una inmersión temprana en el entorno profesional y un desarrollo significativo de competencias aplicables en sus futuras prácticas. Este capítulo documenta el proceso, los resultados y las mejoras observadas, mostrando cómo integrar la profesión en el aula transforma la experiencia formativa y hace el aprendizaje más inspirador.

II. LA EXPERIENCIA PASO A PASO

1. Planificación docente alineada con la normativa educativa

La preparación previa es un elemento crucial en el diseño de actividades formativas fundamentadas en metodologías activas, particularmente en el Aprendizaje Basado en Retos (CBL). En el marco de la integración de los dos módulos, Diseño y elaboración de materiales de comunicación y Relaciones públicas y organización de eventos de marketing del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) de Marketing y Publicidad, esta fase inicial se articuló mediante una revisión de los objetivos generales, competencias del título y resultados de aprendizaje que ambos módulos debían contribuir a alcanzar. Esto se hizo según el marco normativo vigente para la Formación Profesional en España, específicamente el Real Decreto 1571/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Marketing y Publicidad y se fijan sus enseñanzas mínimas, y el Decreto 93/2016, de 4 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el plan de estudios del CFGS de Marketing y Publicidad.

Una vez identificadas las directrices del marco legal de la formación profesional superior, el equipo docente procedió a delimitar los contenidos específicos de cada módulo. Este ejercicio es fundamental para evitar solapamientos y asegurar una progresión lógica y coherente en el proceso de aprendizaje. De la totalidad de objetivos generales y resultados de aprendizaje definidos en la legislación, se seleccionaron aquellos que la experiencia de aprendizaje permitiría alcanzar a través del reto profesional planteado, ya sea de forma integral o parcial.

En el módulo de Diseño y elaboración de materiales de comunicación, se hizo especial énfasis en objetivos vinculados con la aplicación de técnicas de comunicación publicitaria persuasivas, el fomento de la creatividad, la toma de decisiones fundamentadas y la implementación de estrategias de comunicación efectivas (Real Decreto 1571/2011, p. 133 009). Los Resultados de Aprendizaje (RA) seleccionados para este módulo se enfocaron en la preparación y confección de materiales de comunicación y publicidad, la aplicación de técnicas persuasivas y

el uso de software específico (RA1 a RA4, Real Decreto 1571/2011, pp. 133 033-133 034).

En cuanto al módulo de Relaciones Públicas y Organización de Eventos de Marketing, los Resultados de Aprendizaje (RA) más relevantes para la experiencia se centraron en la caracterización de la organización de eventos y la definición del plan de relaciones con proveedores y agentes (RA2 y RA3, Real Decreto 1571/2011, Anexo I).

1.1. *Objetivos de la experiencia de aprendizaje*

Sobre la base del marco legal y los resultados de aprendizaje definidos, se formularon una serie de objetivos específicos que orientarían la propuesta de innovación didáctica:

- Fomentar la creatividad y la innovación en el ámbito empresarial y del diseño publicitario, así como el pensamiento crítico.
- Estimular la motivación del alumnado a través de la metodología empleada y la conexión directa con el entorno empresarial.
- Acercar el mundo profesional del marketing y la publicidad al estudiante, posicionándolo como consultor y familiarizándolo con el proceso completo de un encargo: *briefing*, *contrabriefing* y propuesta final.
- Desarrollar la competencia comunicativa para la presentación y defensa de propuestas ante clientes.
- Promover la organización y coordinación de equipos de trabajo, comprendiendo el funcionamiento y las diferencias entre los departamentos creativo y de cuentas en una agencia, así como los roles asociados.
- Fomentar la toma de decisiones fundamentadas en la elaboración de propuestas para el cliente.
- Enseñar el uso de herramientas profesionales como Adobe Illustrator y Photoshop para el diseño en diversos formatos.
- Desarrollar la capacidad de aplicar consistentemente la identidad corporativa en distintos elementos comunicacionales, asegurando la coherencia y el reconocimiento de la marca.
- Identificar y utilizar los diversos instrumentos en la organización de eventos, como el cronograma y la escaleta.
- Facilitar el contacto con proveedores diversos y capacitar en la elaboración de presupuestos.

1.2. *Diseño de la secuencia de aprendizaje*

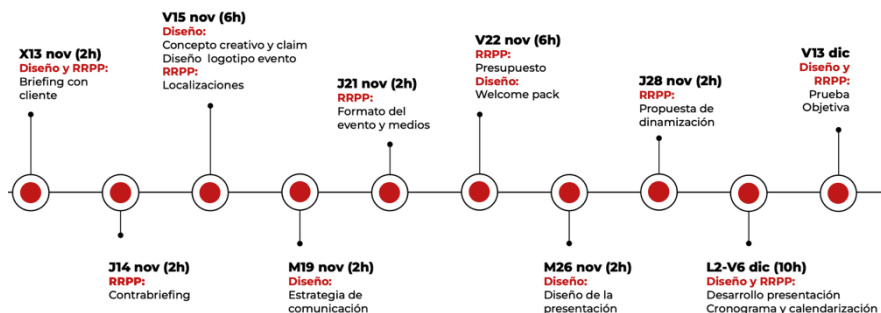
La iniciativa Business Lab de la Universidad Europea fue el marco de un encuentro multidisciplinar con Talgo. Cada área académica

participante, incluido nuestro equipo de Formación Profesional Superior, planteó sus intereses y necesidades específicas para asegurar una reunión productiva para que Talgo diseñara el reto propuesto de cada disciplina. En este contexto, nuestro equipo docente expresó su interés en obtener un briefing para un evento. Talgo sugirió entonces su Premio a la Innovación Tecnológica, un galardón que existe desde 1999 y que desde 2019 incluye una categoría de Innovación en movilidad. El reto principal para los estudiantes sería renovar la imagen del premio y reposicionarlo para la generación Z. Así, Talgo proporcionó un briefing detallado con los objetivos, requisitos y presupuesto del proyecto.

Las profesoras diseñaron una secuencia de tareas detalladas para cada módulo, no obstante, se buscaba que los estudiantes experimentaran el «vértigo» natural de enfrentarse a un briefing complejo. Esto consigue que se integren los contenidos teóricos y se evite el solapamiento entre asignaturas.

Esta programación se concretó en una calendarización destinada a la planificación de las tareas a desarrollar, cuyas versiones iniciales se adaptaron a las particularidades de cada campus. La diversidad en el ritmo de aprendizaje de los grupos, especialmente entre el campus de Villaviciosa y el de Alcobendas, hizo necesaria una adaptación constante del cronograma, llegando a realizarse varios ajustes. Las profesoras mantuvieron reuniones semanales para revisar tiempos y reorientar tareas, incluso reduciendo actividades en el campus de Villaviciosa para asegurar los objetivos de aprendizaje.

FIGURA 1. *Calendarización correspondiente a la propuesta de colaboración con Talgo, elaborada por el equipo docente y destinada a la planificación del alumnado*



Fuente: Elaboración propia

Las tareas se trabajaron de manera coordinada. Desde el módulo de Diseño y elaboración de materiales de comunicación, los estudiantes empezaron con la realización del concepto creativo, el claim del evento y el diseño del logotipo utilizando Adobe Illustrator. Continuaron con el desarrollo de la estrategia de comunicación a través de piezas creativas como invitaciones, *save the date* y *welcome pack*. Finalmente, este módulo también abordó la preparación de la presentación al cliente, incluyendo el diseño de *mockups* en Illustrator y Photoshop con fotografías de la localización. Paralelamente, el módulo de Relaciones Públicas se encargó de la elaboración de un *contrabriefing*, la propuesta de localizaciones en distintas ciudades y espacios (incluyendo su planimetría), el desarrollo del formato del evento y su dinamización, la realización de un presupuesto detallado, así como la planificación del cronograma y la calendarización. Cada una de estas tareas, ya fueran individuales, para asegurar el aprendizaje específico de cada estudiante, o grupales, para fomentar la competencia de trabajo en equipo —crucial en entornos laborales— (Torrelles *et al.*, 2011), fue evaluada mediante una rúbrica específica por cada docente en su respectivo módulo, de manera independiente.

1.3. Prueba objetiva: motor de implicación en el proyecto

En el contexto de la motivación del alumnado post-millennial, y considerando que la perspectiva de un examen puede ser un factor movilizador, se decidió que la propuesta final a Talgo se configuraría como una prueba objetiva para ambos módulos. Las tareas previas sirvieron como un acompañamiento formativo constante por parte de las profesoras, quienes adoptaron un rol de *coach* para asegurar el seguimiento del proceso de aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos planteados. Este enfoque sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y enfatiza la autonomía del alumno, con el profesor actuando como guía y facilitador (Knight, 2007).

Es importante señalar que solo aquellos estudiantes que hubieran aprobado la media de las actividades previas, demostrando así su compromiso y trabajo en clase, tuvieron la oportunidad de presentarse a esta prueba final. Para la prueba objetiva, los estudiantes debían entregar un documento en formato presentación que integrara todas las piezas creativas y un presupuesto detallado en Excel. Se les concedieron 20 minutos para la presentación, la cual fue evaluada mediante una rúbrica que valoraba el contenido y la capacidad de respuesta.

Finalmente, se procedió a fijar las fechas importantes: presentación por parte del cliente del briefing, prueba objetiva interna, y exposición de los trabajos finalistas en las instalaciones de Talgo.

2. El *briefing* del cliente: cuando Talgo entra en el aula

La segunda fase del proyecto se centró en la celebración de una reunión donde la empresa presentó el *briefing* a los estudiantes. Esta sesión se desarrolló de forma presencial en el campus de Villaviciosa, mientras que los alumnos del campus de Alcobendas se conectaron de forma remota vía Microsoft Teams.

Durante la sesión de *briefing*, la representante de la empresa Talgo expuso detalladamente sus necesidades y los objetivos del evento que deseaban desarrollar. La naturaleza recurrente de este evento institucional, que la empresa realiza anualmente, facilitó a los estudiantes una visualización más concreta, proporcionando un marco de referencia real, ya que se mostraron vídeos de ediciones anteriores.

No obstante, durante la recogida del *briefing*, se observó una reacción inicial de bloqueo en algunos estudiantes ante la envergadura del proyecto. Esta situación, habitual cuando se enfrentan a retos abiertos sin una estructura previa de tareas, generó expresiones de incertidumbre sobre lo solicitado y la viabilidad de los plazos. Como expresó literalmente una estudiante en ese momento: «¿Nos habíamos vuelto locas?», lo que ilustra con claridad el desconcierto inicial ante la magnitud del desafío».

Durante la reunión, cada estudiante elaboró un documento individual para recopilar todos los requisitos expuestos por el cliente y formular preguntas específicas que permitieran completar la información necesaria. Esta estrategia buscó fomentar activamente la escucha y el registro detallado de información, habilidades clave en el entorno profesional. Desde la perspectiva docente, se ha observado que esta generación tiende a priorizar formatos de consumo de contenido más visuales y digitales, lo que a veces se traduce en una menor atención en sesiones orales, una preocupación compartida por empresas colaboradoras en el ámbito de las prácticas que señalan que no toman notas en las reuniones y en la recogida de *briefing*, por eso con la idea de mejorar esta habilidad era obligatorio la toma de notas. Al finalizar la sesión, el *briefing* se distribuyó a todos los grupos, dado que los requisitos allí establecidos eran fundamentales para la correcta ejecución del proyecto.

3. Desarrollo en el aula

Esta fase se presenta como un escenario complejo. Está marcada por una serie de desafíos, consecuencia de la diversidad de ritmos de aprendizaje que se observan entre los distintos grupos de estudiantes y las referencias creativas del alumnado, fuertemente influenciadas por

la cultura de la Generación Z y el consumo de contenidos específicos de su entorno. Esto a menudo difiere del contenido más institucional del ámbito empresarial en el que se enmarca una empresa como Talgo, y la cercanía de las fechas de exámenes añade una presión adicional, impactando en la motivación y en la calidad final de las propuestas de los estudiantes.

Con respecto al primer aspecto; la diversidad de los ritmos de aprendizaje se observa que los tres grupos de trabajo evidenciaron diferencias notables en su velocidad de aprendizaje y grado de autonomía. Específicamente, el grupo 1 (Campus Alcobendas) manifestó una mayor celeridad y autosuficiencia en su proceso de adquisición de conocimientos, lo que les permitió avanzar con una menor supervisión. En contraste, los grupos 2 y 3 (Campus de Villaviciosa) requirieron un nivel superior de acompañamiento y soporte, revelando una menor autonomía en la ejecución de las tareas. Esta heterogeneidad demandó la modificación e incluso supresión de actividades previamente planificadas, con el propósito de facilitar el avance efectivo de todo el alumnado. Esta adaptabilidad curricular resultó ser un factor clave para garantizar la inclusión de todos los participantes, en línea con lo que señala Parra-Sánchez (2022), al destacar la importancia de ajustar los modelos pedagógicos y curriculares para responder a las necesidades individuales del alumnado en contextos diversos.

La segunda dificultad surge de la disparidad entre la perspectiva del alumnado y el enfoque institucional del briefing del evento. Las propuestas de dinamización del alumnado, en particular, estaban profundamente influenciadas por la cultura propia de la Generación Z, de los influencers que son sus referentes y del contenido consumido en plataformas como Instagram y TikTok, que son sus principales canales de información. Este enfoque se aleja de la filosofía y los valores que Talgo busca comunicar en su briefing, a pesar de que buscaban ideas frescas propias de un público más joven. Durante el seguimiento del proyecto, se pudo constatar una limitación en la capacidad de los estudiantes para hallar referencias externas a su esfera de conocimiento habitual, especialmente aquellas vinculadas a un segmento B2B. Esto los condujo a proponer acciones de dinamización que, aunque creativas, no siempre armonizaban con el contexto corporativo del evento.

Esta Generación Z en España dedica una media de casi 1 hora y 20 minutos al día a las redes sociales y plataformas como Instagram (51%) y TikTok (43%) son cruciales para que los jóvenes se informen sobre temas políticos y sociales (Reuters Institute for the Study of Journalism, 2024). Esto subraya la profunda influencia de estos canales en la configuración de sus marcos de referencia y expresión creativa, lo que a menudo dificulta que el alumnado explore referencias más allá de su ámbito de familiaridad. Ante esta coyuntura, el equipo docente se vio

en la necesidad de establecer una comunicación directa con Talgo para dilucidar el margen de libertad creativa. La respuesta de la entidad fue favorable, expresando una valoración positiva hacia propuestas innovadoras y disruptivas, incluso si estas se desmarcaban de las líneas más convencionales. Esta flexibilidad empresarial fue clave para fomentar la exploración creativa de los estudiantes, aunque también el equipo docente proporciona otras referencias más institucionales para fomentar la investigación y la exploración de otras vías fuera de su ámbito de conocimiento. Por otro lado, resulta particularmente interesante la disparidad entre la audacia de las propuestas de dinamización y contenido, y el conservadurismo de las ideas para la propuesta de regalos a los asistentes (bolígrafos, libretas, agendas, *pen drive*, etc.). Esta dicotomía suscitó la atención de las profesoras.

Finalmente, el tercer y último desafío identificado se relaciona con la cercanía de la semana de exámenes, que impacta directamente en la motivación del alumnado para el desarrollo de la propuesta. La acumulación de la carga académica y la presión por la preparación de las evaluaciones provocaron un bloqueo en numerosos estudiantes, lo que afectó negativamente su compromiso con el proyecto y, en consecuencia, la atención a los detalles de la propuesta, un aspecto crucial en el sector de los eventos. Esta situación, observada de forma reiterada en contextos similares, pone de manifiesto la necesidad de considerar cuidadosamente la calendarización y la gestión de la carga cognitiva del alumnado al diseñar desafíos pedagógicos de esta índole.

4. Ajuste en la dinámica de evaluación

Desde el inicio de la planificación del reto con la empresa Talgo, las docentes deciden integrar la actividad como una prueba objetiva para ambos módulos en el primer trimestre. Esta prueba objetiva consiste en la presentación de la propuesta integral que los estudiantes expondrán más adelante al cliente. Se diseña una rúbrica detallada en la que se establece que el peso de las preguntas tenga una ponderación significativa. Una de las reflexiones actuales del equipo docente es cómo la IA está impactando en los trabajos del alumnado. Durante el transcurso del proyecto, se observa que los alumnos utilizan la Inteligencia Artificial (IA) en la elaboración de propuestas. Considerando que en el sector del marketing y la publicidad la IA está avanzando rápidamente, resulta fundamental que los estudiantes aprendan a utilizarla; por ello, no se oponen a su uso, pero sí a un uso sin pensamiento crítico, sin análisis, sin investigación.

Teniendo en cuenta el desafío que esto representa para los docentes a la hora de diseñar nuevos instrumentos de evaluación que valoren este impacto, se decide modificar la dinámica del examen con el objetivo de

fomentar el pensamiento crítico, un aspecto crucial para su desarrollo profesional y para impulsar la creatividad y la innovación, uno de los objetivos específicos marcados al inicio del diseño de la experiencia de aprendizaje. Esta adaptación se fundamenta en investigaciones recientes que advierten sobre la «deuda cognitiva» y la posible disminución de habilidades de pensamiento crítico y retención de información debido a la excesiva dependencia de la IA (Kosmyrna *et al.*, 2025). Por todo esto, la rúbrica del examen interno otorga un peso significativo a la capacidad de respuesta a preguntas. De esta manera, una vez finalizada la presentación oral, se les formulan preguntas que, en ocasiones, implican la necesidad de replantear sus enfoques iniciales o reelaborar conceptos de la propuesta. Se les concede tiempo para que el equipo resuelva cómo responder, incluso ante preguntas abiertas sobre posibles cambios en la estrategia de comunicación propuesta, exigiendo que sean capaces de resolverlas sin el apoyo de la IA y trabajando en equipo. Aunque esta iniciativa inicialmente parece una buena idea, plantea el problema del excesivo tiempo de presentación por cada trabajo, lo que lleva a reflexionar sobre el desafío de cómo se deben replantear los exámenes en términos de tiempo y duración. A ello se suma que, al integrar esta prueba objetiva en el calendario general de exámenes, se observa que el alumnado a menudo llega con un nivel elevado de cansancio y estrés, lo que podría influir en la dedicación final a los detalles de la propuesta y en la profundidad de algunas áreas del trabajo, a pesar del esfuerzo previo. Este aspecto resalta la importancia de considerar el bienestar del estudiante y la carga cognitiva en el diseño de futuras evaluaciones.

Esta primera presentación no solo cumplió la función de prueba objetiva, sino que también actuó como un instrumento de mejora continua de cara a la presentación final ante el cliente. Es decir, los estudiantes presentaron inicialmente a las profesoras en la prueba objetiva, se proporcionó *feedback* para la implementación de mejoras, de esta manera se garantiza que el alumnado tenga en cuenta la retroalimentación, pues a veces lo que sucede es que como al estudiante solo le importa la nota final, no tiene en cuenta las correcciones de los docentes.

Finalmente se seleccionaron los grupos que tendrían la oportunidad de presentar directamente a la empresa re-diseñando el trabajo y por tanto re-elaborando las propuestas.

5. Presentación a cliente

Esta fase del proyecto consistió en la presentación final de las propuestas ante el cliente Talgo y representó un punto clave en el proceso de aprendizaje, al permitir a los estudiantes enfrentarse a un entorno profesional auténtico, ante un cliente real.

La presentación se llevó a cabo en las instalaciones corporativas de Talgo durante el mes de enero, tras el periodo vacacional de Navidad. Este intervalo temporal permitió a los equipos revisar y perfeccionar sus propuestas, incorporando las sugerencias realizadas por el equipo docente en la prueba objetiva. Se seleccionaron dos grupos por clase, sumando un total de seis presentaciones, cada una con una duración máxima de veinte minutos. Para garantizar el correcto desarrollo de la sesión, se coordinó con la responsable del proyecto en Talgo la recepción anticipada de las presentaciones, minimizando así posibles incidencias técnicas.

El evento contó con la presencia de representantes de los departamentos de recursos humanos y de marketing de la empresa, lo que añadió un componente de exigencia profesional. La actitud de los grupos fue diversa: mientras algunos demostraron una alta motivación y seguridad, otros evidenciaron nerviosismo, llegando incluso un grupo a declinar su participación debido a la ausencia de un integrante.

Las exposiciones se desarrollaron conforme al cronograma previsto. Al finalizar cada intervención, el equipo de Talgo formuló preguntas específicas a los estudiantes, quienes respondieron con solvencia, demostrando un conocimiento adecuado de sus planteamientos. Como cierre de la jornada, se decidió reconocer a cada grupo en una categoría destacada de su presentación, tales como: mejor iniciativa, concepto creativo más sobresaliente del evento, logotipo más logrado, mejor obsequio para los premiados, localización más adecuada y estrategia de dinamización más efectiva. Esta dinámica buscó fomentar la participación equitativa de todos los equipos y valorar las fortalezas individuales de cada trabajo, promoviendo así una cultura de reconocimiento positivo. Sin embargo, la falta de una retroalimentación inmediata sobre la designación de las propuestas destacadas por categoría por parte de la empresa, que pospuso la comunicación de los resultados, generó un desfase con las expectativas de inmediatez propias del alumnado y con el espíritu competitivo inherente en parte del grupo, lo que disminuyó la percepción del valor de dicho reconocimiento al no percibirse una resolución clara. Esta situación plantea un dilema pedagógico relevante: si bien en el ámbito profesional la retroalimentación a las propuestas a menudo se efectúa con posterioridad, surge la cuestión de priorizar la motivación intrínseca del alumnado o mantener la fidelidad a un contexto de trabajo absolutamente real. En contextos educativos actuales, marcados por la inmediatez y la interacción constante, la demora en la respuesta puede afectar negativamente la implicación y la percepción de valor de las actividades formativas.

En definitiva, la experiencia permitió a los estudiantes aplicar de forma integrada los conocimientos adquiridos en el aula, alineándose con los principios del currículo integrado y fortaleciendo competencias

clave para la empresa, y por tanto para sus prácticas en el tercer trimestre como la comunicación a clientes, el trabajo en equipo, la creatividad y la adaptación a contextos reales.

III. RESULTADOS

Este apartado presenta una serie de indicadores cuantitativos y cualitativos, obtenidos a través de la evaluación formal (rúbricas, encuestas post-proyecto), así como información cualitativa procedente de la observación de las docentes y de testimonios del alumnado. Estos datos nos permiten examinar desde el rendimiento académico hasta la percepción de los estudiantes sobre la experiencia formativa y la transferencia de competencias a su contexto de prácticas.

El proyecto contó con una tasa de participación del 92%, involucrando a 47 de los 51 estudiantes matriculados en tres grupos académicos y dos campus. Este elevado índice inicial refleja el interés del alumnado por iniciativas de carácter práctico y con aplicación directa al entorno profesional. Sin embargo, es crucial contextualizar este dato: la participación estaba intrínsecamente ligada a la evaluación de dos asignaturas. En el contexto de la educación superior española, donde la cultura del examen continúa siendo un eje central en la experiencia académica, esta implicación directa en la calificación final se convierte en un factor determinante en la decisión del estudiantado de comprometerse activamente en el proyecto. Tal como señalan Álvarez, Aguilar y Lorenzo (2012), esta cultura evaluativa condiciona no solo la motivación del alumnado, sino también su nivel de implicación y ansiedad ante las actividades formativas.

Para la elaboración de las propuestas del reto planteado, se optó por una organización de equipos autogestionada por los estudiantes. Esta estrategia buscó minimizar las dificultades inherentes a la práctica del trabajo en equipo en el aula, un desafío que, si bien fomenta la competencia de trabajo en equipo, conlleva una complejidad en su gestión pedagógica. Dado que las organizaciones actuales demandan esta competencia transversal ante tareas de creciente dificultad que escapan a la resolución individual, resulta fundamental abordar este desafío de manera constante por parte del profesorado.

Finalmente, se conformaron 20 equipos entre ambos campus y se estableció que solo los dos equipos con la calificación más alta en la prueba objetiva de cada grupo tendrían la oportunidad de presentar su propuesta al cliente, es decir, 6 equipos (representando el 30% del total de equipos inicialmente constituidos) que fueron los seleccionados para presentar en las instalaciones del cliente.

Los resultados de la prueba objetiva de presentación interna fueron positivos, con solo un 13% (7 estudiantes) que no lograron superar esta etapa. De este subgrupo, 4 estudiantes (equivalente al 7.8% del total de participantes) optaron por no presentar su trabajo final. Este hecho sugiere dificultades en la gestión de un proyecto de envergadura. La falta de un abordaje progresivo de las tareas, sumada a la ausencia de entregas parciales previas y a la discontinuidad en el trabajo en aula, impidió a estos estudiantes completar la propuesta a tiempo para su presentación y, por ende, para la evaluación de la prueba objetiva.

En términos de rendimiento general, la calificación obtenida, considerada un indicador directo de motivación y logro, fue significativamente positiva: un 63% del alumnado obtuvo una calificación de notable o superior. Estos datos reflejan un sólido desempeño general del alumnado en la iniciativa y la experiencia permitió a una parte considerable de los estudiantes desarrollar un alto nivel de competencia.

En relación con la percepción y satisfacción de los estudiantes con la experiencia, se obtuvo una valoración general del proyecto de 4,10 sobre 5 en una escala tipo Likert, lo que indica una opinión mayoritariamente positiva. El 90% de los estudiantes encuestados consideró que el proyecto fue útil, y el mismo porcentaje encontró muy interesante la integración de contenidos entre dos asignaturas. Además, el 80% afirmó que esta experiencia contribuyó de manera significativa a su aprendizaje. Estos resultados reflejan que la propuesta fue bien recibida y valorada por el alumnado, cumpliendo con sus expectativas.

La utilidad de esta experiencia de aprendizaje en el contexto de las prácticas profesionales (Formación en Centros de Trabajo – FCT en la Formación Profesional Superior) fue considerable. Un 80% del alumnado considera que el trabajo con Talgo fue beneficioso para sus prácticas.

Dos testimonios cualitativos permiten ilustrar el impacto de la experiencia desde distintas perspectivas. Por un lado, Pablo Nicolás Fernández, uno de los estudiantes que presentó su propuesta en las instalaciones de Talgo, señaló:

Participar en esta iniciativa con Talgo ha sido mi mayor reto durante los estudios y una experiencia que me ha ayudado a ganar confianza al exponer frente a profesionales del sector. Al principio impone y da algo de miedo, pero gracias a oportunidades como esta he desarrollado más soltura en presentaciones dentro del mundo laboral. Además, comprendí la importancia de los eventos en el ámbito B2B como herramienta de *networking*, algo que he podido aplicar directamente en mi empresa de prácticas, también enfocada en este segmento.

Por otro lado, Ralitsa Rosenova, cuya propuesta no fue seleccionada para la presentación final pero que diseñó la propuesta y destacó igualmente el valor de su participación:

Ha sido una grata experiencia participar en este proyecto, ya que me ha permitido formar parte de un caso real y trabajar con una empresa como Talgo. Aunque mi equipo no fue seleccionado para la presentación final, me sentí muy implicada durante todo el proceso y aprendí muchísimo. Sin duda, recomendaría esta forma de aprendizaje, porque es muy dinámica y te acerca a lo que te vas a encontrar fuera de la universidad.

Ambos testimonios subrayan la transferencia directa de las habilidades adquiridas en el aula a un entorno profesional real, así como el valor formativo de la experiencia, independientemente del grado de visibilidad alcanzado en el proyecto.

Con el objetivo de evaluar si la iniciativa logró acercar el entorno laboral, se preguntó a los estudiantes sobre las actividades o tareas del proyecto Talgo que habían realizado en sus prácticas. Los resultados, que evidencian la transferencia y utilidad de estas actividades en su experiencia profesional, se presentan a continuación: 1) Diseño de una presentación a clientes (80%), particularmente relevante para el módulo de diseño; 2) Realización de un presupuesto para cliente (70%); 3) Recogida de briefing y realización de un cronograma (60% cada una); y 4) Búsqueda de proveedores y búsqueda de localizaciones (50% cada una), siendo esta última una tarea más propia del módulo de Relaciones Públicas y Organización de Eventos de Marketing. Es importante señalar que estos resultados de la encuesta se basan en un 21% de participación de los estudiantes que participaron en el proyecto, ya que la encuesta se realizó después de finalizadas sus prácticas, al concluir el tercer trimestre y, por ende, la titulación. El desfase temporal entre la experiencia del proyecto (desarrollado en el primer trimestre) y la recolección de datos podría haber influido en la tasa de respuesta.

IV. CONCLUSIONES

En el contexto de la educación superior, y particularmente en programas de dos cursos con prácticas en el tercer trimestre, los docentes enfrentamos desafíos significativos. Uno de los más apremiantes es asegurar que los estudiantes adquieran las competencias que el sector demanda antes de su incorporación al mercado laboral. Dada la frecuente incorporación de nuestros estudiantes a PYMES con recursos limitados, es fundamental que lleguen altamente preparados en competencias técnicas y digitales. Iniciativas como este proyecto de simulación real son de gran valor en la Formación Profesional Superior, pues constituyen una inmersión anticipada en el entorno laboral.

La fusión de disciplinas, como el diseño y las relaciones públicas y organización de eventos —práctica habitual en el sector del marketing y la publicidad—, permite a los estudiantes comprender los diferentes roles dentro de la profesión (área de cuentas en una agencia de publi-

cidad y área de diseño) y aprender de forma intuitiva las fases propias de este sector, desde la recogida del briefing hasta la presentación de la propuesta. En este caso, el mayor reto, a pesar de la cercanía con la empresa Talgo, fue lograr que los estudiantes comprendieran el funcionamiento de la comunicación y el posicionamiento de marca en un segmento industrial y altamente institucional. Esta parte, al estar alejada de los referentes habituales de la Generación Z, representó una dificultad. Como tutoras de prácticas, consideramos crucial que se trabaje más en el aula para obligar a los estudiantes a salir de su zona de confort. Sin embargo, reconocemos que la motivación podría ser mayor si la empresa colaboradora estuviera más cercana a la realidad y los intereses inmediatos de los alumnos.

A partir de la experiencia obtenida, se identifican varias propuestas de mejora para potenciar el impacto y la eficacia de futuros proyectos similares:

- Desvinculación de la semana de exámenes: Aunque el proyecto forme parte de la prueba objetiva, es importante buscar su desvinculación de la semana de exámenes para reducir la presión académica y fomentar una participación más intrínseca.

- Fomento del pensamiento crítico y la gestión de la IA: Para abordar el reto de la inteligencia artificial y fomentar el pensamiento crítico, sería beneficioso plantear la presentación en dos días. Esto permitiría no solo evaluar la presentación oral, sino también disponer de tiempo para realizar preguntas y que los estudiantes desarrollen la capacidad de pensar y responder de forma autónoma.

- Sistema de premios con inmediatez: En el momento del *feedback* del cliente, se debería establecer un sistema de premios por categorías, los cuales se otorguen de manera inmediata en la misma presentación en Talgo. La inmediatez en el reconocimiento es un factor crucial para la Generación Z y podría potenciar significativamente el impacto motivacional de la experiencia.

V. REFERENCIAS

- ALEJANDRE MARCO, J. L., CORTÉS PASCUAL, A. y DUEÑAS LORENTE, J. D. (coords.) (2024). *Competencias transversales para la formación y la profesionalidad*. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/145309>.
- ÁLVAREZ, J., AGUILAR, J. M. y LORENZO, J. J. (2012). «La ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Relaciones con variables personales y académicas». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 333-354. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551017.pdf>.
- KNIGHT, P. (2007). «Work-based learning and research: An initial framework». En R. EDWARDS, J. HARRISON y P. KNIGHT (eds.), *The Oxford Handbook of Higher Education*, Oxford University Press, pp. 535-549.
- KOSMYNA, N., HAUPTMANN, E., YUAN, Y. T., SITU, J., LIAO, X.-H., BERESNITZKY, A. V., BRAUNSTEIN, I. y MAES, P. (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation*

- of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task.* arXiv. <https://arxiv.org/abs/2506.08872>.
- PARRA-SÁNCHEZ, J. S. (2022). «Potencialidades de la inteligencia artificial en educación superior: Un enfoque desde la personalización». *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 14(1), 19-27. <https://ve.scielo.org/pdf/rted/v14n1/2665-0266-rted-14-01-19.pdf>.
- Real Decreto 1571/2011, de 4 de noviembre, *por el que se establece el Título de Técnico Superior en Marketing y Publicidad y se fijan sus enseñanzas mínimas.* *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre de 2011, pp. 133009-133044.
- REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. (2024). *Digital News Report 2024.* University of Oxford. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024>.
- TORRELLES, C., COIDURAS, J., ISUS, S., CARRERA, X., PARÍS, G. y CELA, J. M. (2011). «Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias.* Editorial Graó.