

Artículo de Investigación

Aprender Arte Griego de forma activa: innovación docente con el método ECO en el Grado en Historia del Arte (UCM)

Active Learning in Greek Art: Teaching Innovation through the ECO Method in the Art History Degree (UCM)

Daniel Becerra Fernández¹: Universidad Complutense de Madrid, España.
danbecer@ucm.es

Javier García Ferragud: Universidad Complutense de Madrid, España.
jagarc27@ucm.es

Fecha de Recepción: 11/04/2026

Fecha de Aceptación: 13/05/2026

Fecha de Publicación: 18/05/2026

Cómo citar el artículo

Becerra Fernández, D. y García Ferragud, J. (2026). Aprender Arte Griego de forma activa: innovación docente con el método ECO en el Grado en Historia del Arte (UCM) [Active Learning in Greek Art: Teaching Innovation through the ECO Method in the Art History Degree (UCM)]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-15.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2026-3004>

Resumen

Introducción: Cada vez es más habitual buscar alternativas a las clases magistrales que tanto peso han tenido en la docencia universitaria. Para ello, buscando la motivación del alumnado y su interés como futuros profesionales, se utilizan estrategias de innovación docente que acompañan en el proceso formativo, fomentando la participación, la curiosidad y la organización autónoma por parte de los estudiantes. En este trabajo se aborda la aplicación del método ECO (Explora, Crea, Ofrece) a las clases prácticas de la materia «Arte Griego» en el Grado en Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid, para alumnos de primer curso. **Metodología:** Aplicación docente del Método ECO (Explora, Crea, Ofrece) a través de trabajos grupales evaluables. **Resultados:** Soluciones creativas por parte del alumnado en la elaboración del material exigido. **Discusión:** El aprendizaje significativo y su

¹ **Autor Correspondiente:** Daniel Becerra Fernández. Universidad Complutense de Madrid (España).

implementación en metodologías concretas favorece la innovación docente. **Conclusiones:** Necesidad de ir más allá de las clases magistrales tradicionales en la educación superior.

Palabras clave: Arte Griego; Innovación docente; Método ECO; Aprendizaje significativo; Motivación del alumnado; Trabajo colaborativo; Autonomía académica; Pensamiento crítico.

Abstract

Introduction: It's becoming common to seek alternatives to the lecture-based classes that have predominated in university teaching for a long time. To this purpose, focus on motivating students and stimulating their interest as future professionals, innovative teaching strategies are employed to support the learning process, promoting student participation, curiosity and self-organisation. This paper examines the application of the ECO model (Explore, Create, Offer) to the practical classes in the "Greek Art" course in the Art History Degree at the Complutense University of Madrid, for first-year students. **Methodology:** Application of the ECO Method in the classroom through group projects. **Results:** Creative solutions from students in the materials required. **Discussion:** Meaningful learning and its application in specific teaching methods can promote educational innovation. **Conclusions:** It's necessary to look for new teaching methods beyond traditional education in higher education.

Keywords: Greek Art; Teaching Innovation; ECO method; Meaningful Learning; Student Motivation; Collaborative Work; Academic Autonomy; Critical Thinking.

1. Introducción

La asignatura «Arte Griego» se imparte como materia obligatoria en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de una asignatura de carácter introductorio, cuyo ámbito de estudio es especialmente amplio tanto desde el punto de vista temporal como espacial, ya que abarca desde las culturas prehelénicas hasta la integración de los reinos helenísticos en el Estado romano, así como el diverso y extenso territorio ocupado por el mundo griego. La amplitud y complejidad de este temario hacen necesaria la aplicación de estrategias didácticas que contribuyan a facilitar y potenciar un aprendizaje verdaderamente significativo (Ausubel *et al.*, 1976; Ausubel, 1963; 1983; Ausubel, 2000; Moreira, 1997; 2000; 2017).

En la primera sesión de la asignatura se presentaron los aspectos fundamentales de la materia, como el programa, los criterios y herramientas de evaluación, las características generales de la materia y los objetivos del aprendizaje. Asimismo, se llevó a cabo un breve cuestionario con el fin de conocer el nivel previo de conocimientos del alumnado y sus principales intereses (Bruner, 1966; Novak y Gowin, 1984). El resultado señalaba, entre otros aspectos, el interés por la mitología, el arte, la religiosidad y diversos aspectos simbólicos del mundo griego antiguo. Todo lo anterior llevó a los docentes² responsables de las prácticas de esta asignatura en el grupo A, durante el curso 2025/2026, a plantear una propuesta de intervención didáctica orientada a superar la dinámica tradicional de la clase magistral centrada en la mera transmisión de contenidos, sustituyéndola por una metodología basada en el método ECO (Explora, Crea, Ofrece) (Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo, 2020; Melero-Aguilar, 2020; Galdámez Morales y González Moro, 2021), que persigue que los alumnos profundicen en aspectos fundamentales de la asignatura mediante la exploración, la elaboración de su propio material didáctico y la presentación y difusión de los resultados obtenidos.

² Dichos profesores son los que firman la presente contribución: Javier García Ferragud –Personal Investigador en formación, contratado predoctoral– y Daniel Becerra Fernández –Profesor Ayudante Doctor– ambos miembros de la Universidad Complutense de Madrid en el mismo departamento.

Esta iniciativa está en consonancia con las competencias y resultados de aprendizaje de la guía docente de la asignatura³.

El resultado de esta experiencia docente innovadora, materializado en los trabajos elaborados por el alumnado, ha sido utilizado asimismo como instrumento de evaluación, conforme a lo establecido en la guía docente de la asignatura, con una ponderación del 30% sobre la calificación final. En el proceso de aprendizaje, el alumnado tenía la obligación de asistir a todas las clases prácticas –tres en el aula y una fuera de ella, en el Museo Arqueológico Nacional– y dos trabajos, que debían entregarse al final del cuatrimestre.

El primero de ellos sería grupal y debía exponerse previamente al resto de compañeros de las sesiones prácticas⁴, mientras que el segundo, individual y de menor extensión consistía en una reseña de las sesiones, donde podía realizar aportaciones constructivas o sugerencias en torno a la metodología docente empleada.

Mediante este trabajo se presentan y analizan los resultados derivados de esta iniciativa de innovación educativa, desarrollada en los tres subgrupos del grupo A de la citada asignatura.

2. Objetivos

Desde el inicio, el planteamiento de las sesiones prácticas de la asignatura se enfrentó a un doble desafío. Por una parte, el alumnado contaba con unos conocimientos previos limitados sobre la materia, procedentes directamente del segundo curso de los bachilleratos en Humanidades y Ciencias Sociales, en el que el Arte Antiguo se aborda únicamente de manera introductoria dentro de unidades didácticas generales. Por otra parte, el desconocimiento del funcionamiento de la propia Academia, así como de las dinámicas de investigación y de producción del conocimiento científico, dificultan la concreción y profundización de los contenidos trabajados en el aula durante las sesiones teórico-prácticas.

De este modo, los objetivos establecidos para esta intervención docente durante el conjunto de las horas prácticas –doce horas concentradas en cuatro clases a lo largo del cuatrimestre, que se desarrolla de septiembre a diciembre– han sido los siguientes:

³ Competencias específicas: «CE2. Conocimiento y entendimiento generalistas de la historia de la producción artística –arquitectura, urbanismo, artes visuales– de las principales civilizaciones, culturas y períodos históricos, con atención tanto a su diversidad como a los elementos comunes a la creatividad humana y al uso social del arte»; «CE5. Conocimiento y comprensión de los procesos de creación (en lo material y técnico, en lo formal y en lo significativo), utilización, recepción, conservación y difusión de la producción artística»; «CE6. Familiaridad con las metodologías de aprendizaje, interpretación, investigación y difusión empleadas habitualmente en el campo de la Historia del Arte, y con los debates propios de la disciplina»; «CE7. Capacidad de observación, competencia en la descripción empleando la terminología específica y correcta interpretación que valore los diversos contextos históricos y culturales»; «CE8. Capacidad de obtener información (a partir de fuentes tradicionales documentales, literarias, gráficas y bibliográficas, y de recursos propios de las modernas tecnologías) y proponer juicios aplicados a nuevos objetos de estudio comparables a los conocidos a lo largo de su formación»; «CE9. Capacidad de transmitir conocimientos, argumentos y valoraciones relativos a las distintas facetas de la producción artística a lo largo de la historia, de manera adecuada a las circunstancias del público al que se dirigen, oralmente, por escrito, con ayuda de materiales visuales o con las tecnologías adecuadas en cada caso en un nivel básico, con utilización apropiada de los recursos de la lengua española» (Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, 2023, p. 2).

⁴ Desde el primer momento, se decidió que, para evaluar estas clases prácticas de la asignatura, era fundamental que los alumnos expusieran en público delante de sus compañeros. La razón fue que habilidades como el desarrollo de un tema concreto en un tiempo determinado, la elaboración de un apoyo visual o la articulación del discurso oral para un grupo de personas se adquieren y se perfeccionan a través de la práctica. Además, la capacidad de elaborar y realizar una exposición oral en público se ha convertido en una destreza fundamental; es ya habitual que al alumno se le requiera la defensa oral de un trabajo final de grado o máster, por poner dos ejemplos.

- a) Ayudar al alumnado a su incorporación al sistema docente investigador propio de la universidad española, facilitando el desarrollo de su propia autonomía formativa.
- b) Adquirir y desarrollar las habilidades propias del trabajo académico, tales como la correcta citación bibliográfica, la organización, racionalización y síntesis de la información, la comprensión de las distintas fases del método hipotético-deductivo, así como las destrezas básicas de la exposición oral en público.
- c) Desarrollar la capacidad de organización del alumnado en las actividades de la asignatura.
- d) Promover la cooperación y el trabajo colaborativo, tratando de inculcar en el alumnado las ventajas y posibilidades del trabajo en equipo y del funcionamiento grupal.
- e) Potenciar la toma de conciencia –individual y colectiva– de los alumnos como parte fundamental del proceso.
- f) Fomentar el espíritu crítico del alumnado.

3. Metodología

Para el marco teórico de esta acción educativa innovadora hemos seguido parcialmente el Método ECO (Herrero-Vázquez y Torres-Gordillo, 2020; Melero-Aguilar, 2020; Galdámez Morales y González Moro, 2022), ajustándolo a las necesidades específicas del alumnado y de la asignatura, mediante la incorporación puntual de herramientas procedentes de otros modelos docentes.

El método ECO (Explora, Crea, Ofrece) puede entenderse como una estrategia docente innovadora orientada a transformar de manera significativa la experiencia de aprendizaje, distanciándose del modelo tradicional de clase magistral. Su planteamiento se fundamenta en situar al estudiante en el centro del proceso formativo, otorgándole un papel muy relevante en la construcción de su propio conocimiento.

Este enfoque conecta con investigaciones recientes que subrayan el papel de la comunicación y de las herramientas tecnológicas como elementos clave para favorecer la acción tutorial, la inclusión y el acompañamiento del alumnado en contextos universitarios, especialmente en metodologías activas y centradas en el estudiante (Caldevilla-Domínguez, 2019; 2021; Barrientos-Báez *et al.*, 2021; 2022; López-Meneses *et al.*, 2024;).

La propuesta se articula en tres fases diferenciadas. En primer lugar, la fase de «Explora» promueve una aproximación activa a los contenidos de la asignatura, en la que el alumnado investiga aquellos temas que suscitan su interés. En este contexto, la curiosidad personal actúa como motor del aprendizaje autónomo, mientras que el docente adopta un rol de acompañamiento y orientación, evitando una transmisión rígida y unidireccional del conocimiento.

En una segunda etapa, correspondiente a la «Crea», el conocimiento adquirido se vuelca en la elaboración de un producto concreto que refleja la comprensión alcanzada. Este puede adoptar múltiples formatos – material didáctico, presentaciones, proyectos u otras propuestas creativas – y favorece el desarrollo del pensamiento crítico, así como la capacidad de síntesis y de elaboración de discursos propios. Finalmente, la fase de «Ofrece» implica la socialización de los resultados del trabajo realizado.

El alumnado comparte sus producciones con el resto del grupo y con el profesorado, reforzando su aprendizaje mediante la exposición, argumentación y defensa de sus ideas, al tiempo que se enriquece el conocimiento colectivo del aula a través del intercambio y la retroalimentación. En un sentido más amplio, esta fase supone poner el producto del aprendizaje al servicio de la comunidad en general, no sólo académica.

En conjunto, el Método ECO favorece un aprendizaje flexible y personalizado, fomenta la colaboración y propicia una comprensión profunda y contextualizada de los contenidos, contribuyendo al desarrollo de competencias clave tanto en el alumnado como en el profesorado. Cabe señalar, además, que esta metodología se nutre de las aportaciones de Jerome S. Bruner, especialmente de sus planteamientos sobre el aprendizaje por descubrimiento y la construcción activa del conocimiento (Bruner, 1966).

Tras el análisis de la literatura científica relativa al método anteriormente descrito, así como de diversos estudios centrados en la mejora de la docencia universitaria, se optó por organizar al alumnado en equipos de trabajo compuestos de tres a cinco integrantes. Se considera que esta dimensión resulta adecuada para potenciar el desarrollo de habilidades entre iguales y favorecer dinámicas de aprendizaje cooperativo eficaces (Johnson y Johnson, 1999), con el objetivo de garantizar una distribución equitativa de la carga de trabajo entre los miembros del grupo y, al mismo tiempo, facilitar la exposición de los resultados al finalizar la actividad formativa.

A estos equipos se les brindó la posibilidad de seleccionar libremente un tema histórico-artístico de su interés, siempre dentro del marco espacial y cronográfico de la Grecia Antigua. De este modo, se fomentaba la autonomía y la creatividad del alumnado; no obstante, también se ofrecía la posibilidad, como último recurso, de que el profesorado orientara a los distintos grupos de estudiantes en la elección de una problemática científica susceptible de ser abordada y resuelta en el marco del trabajo.

En ningún caso se permitiría la repetición de un mismo tema, por lo que las elecciones realizadas se comunicarían al resto de los grupos. Cuando varios equipos mostraban interés por un mismo asunto, se recurría a un sorteo con el objetivo de garantizar un proceso de asignación equitativo e imparcial. Para fijar el orden de las intervenciones se recurrió nuevamente al azar, buscando la mayor imparcialidad posible.

Una vez constituidos los equipos de trabajo y seleccionados los temas de estudio, se destinó una sesión práctica en el aula – con una duración aproximada de una hora y media – durante la cual el alumnado debía elaborar un guion de trabajo estructurado y con un hilo argumental sólido, acorde con la organización propia de un trabajo académico. En la presentación debían abordarse aspectos relacionados con el Arte en distintos periodos y áreas geográficas habitadas por los griegos durante la Antigüedad Clásica.

Asimismo, se proporcionaron unas directrices básicas sobre citación y referenciación de las fuentes bibliográficas utilizadas, dado que, al tratarse de estudiantes de primer curso del Grado en Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid, no contaban aún con experiencia previa en este ámbito.

De este modo, serían los propios alumnos quienes determinarían los contenidos y enfoques que considerasen más relevantes para el desarrollo de su investigación, así como la posterior configuración de las exposiciones y presentaciones de los resultados, con el objetivo de compartirlas con el resto del alumnado. Durante esta sesión de trabajo en el aula, el profesorado asumió un papel de acompañamiento y asesoramiento a los distintos equipos, que previsiblemente encontrarían dificultades iniciales para abordar la tarea, adoptando así un rol de guía del aprendizaje más que de transmisor directo del conocimiento, tan presente en las lecciones magistrales tradicionales.

Cada equipo tuvo libertad de acción para desarrollar su trabajo, centrando su análisis en el tema seleccionado y explorando su repercusión en el Arte de la Antigüedad Clásica. Así pues, los resultados del trabajo fueron presentados de la forma que cada equipo consideró más adecuada, incluyendo el uso de presentaciones en el formato que estimasen oportuno. Así, para potenciar la curiosidad personal del alumnado en la elaboración de los distintos trabajos y la presentación de los temas, se decidió proponerles un esfuerzo de creatividad.

Si bien era importante que comenzaran a familiarizarse con la redacción de escritos grupales que cristalizarían en un trabajo grupal –con su introducción, metodología, objetivos, desarrollo y conclusiones–, la manera en la que presentaran este trabajo era una decisión propia que podía ir más allá de una simple y tradicional presentación de *power point*. En este punto, muchos grupos optaron por añadir a las presentaciones elementos propios, normalmente desarrollados por uno o varios integrantes del grupo.

Además, tuvieron la obligación de documentar por escrito la labor realizada. La combinación de exposición oral, presentación y trabajo escrito constituye la base para la evaluación de la actividad de innovación docente, cuyos resultados se han integrado en la calificación final del alumnado.

4. Resultados

Una vez realizadas las evaluaciones, cabe destacar que este sistema de trabajo tiene enormes ventajas y también algunos inconvenientes. El desarrollo de un sistema teórico-práctico de docencia universitaria, tal y como estableció en el Proceso de Bolonia (1999), es una oportunidad para poder abordar de forma pormenorizada ciertos contenidos al margen de las clásicas sesiones magistrales.

Por un lado, las horas prácticas permiten al docente incidir en lo que considere más necesario para el propio desarrollo de la asignatura, permitiendo cierto acompañamiento a las clases teóricas, que son la amplia mayoría de las que se imparten en este caso concreto. Las posibilidades de estas sesiones prácticas abarcan desde el repaso teórico por parte del docente, el trabajo autónomo de los alumnos o las salidas de campo y visitas a yacimientos arqueológicos –en el caso de estas asignaturas de Arte Antiguo– o museos y colecciones.

Por el contrario, si algo se puede objetar a este esquema en los grados de Humanidades y Ciencias Sociales es la escasa información que en algunas ocasiones se tiene sobre las necesidades del propio alumnado, más en materias que se imparten en los primeros cursos del grado, y de las que muy a menudo, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato no proporcionan una formación básica, como es el caso, del conocimiento del mundo clásico (tradicionalmente asociado a Grecia y Roma antiguas) y sus manifestaciones histórico-artísticas.

El objetivo final es preparar el examen de acceso a la Universidad y esa dinámica es la que prima, por encima de la construcción de una buena base de conocimientos desde la que luego poder especializarse en otros espacios de educación superior. Por todo ello, en casos como el que aquí se aborda, el conocimiento teórico-práctico se debe desarrollar casi desde cero, sin presuponer ningún nivel de detalle por parte del alumno.

Al establecer los porcentajes de evaluación se quiso que toda la nota de estas sesiones prácticas (el 30% de la calificación final) no descansara únicamente en la presentación grupal y la entrega del escrito. Por ello y tal y como se mencionaba en la introducción, se estableció un trabajo individual a modo de reseña crítica, que debía abordar los contenidos y la metodología docente empleada.

Se recalcó al alumnado que este instrumento era útil por dos razones; a los docentes nos permitía conocer de manera individualizada la opinión de los estudiantes, sus aspiraciones, inquietudes y percepciones a lo largo del cuatrimestre, mientras que ellos tenían la posibilidad de realizar críticas constructivas y razonadas sobre cualquier aspecto que considerasen oportuno. Esta posibilidad fue muy bien recibida en un primer momento, y aunque algunas entregas no fueron lo que esperábamos como docentes al proponer la actividad, lo cierto es que la mayoría superaron nuestras expectativas, permitiéndonos conocer de qué manera habían funcionado estas horas en el desarrollo del cuatrimestre desde el punto de vista del alumnado⁵.

Así pues, el esquema de dos trabajos concretos y sus entregas permitía trabajar sobre situaciones muy distintas. Precisamente, el método ECO que se aborda en estas páginas como parte del trabajo grupal que había de exponerse públicamente es buen ejemplo de ello. A la exposición oral del trabajo, el alumnado recibía consejos y correcciones después de mostrarlo públicamente, abordando detalles de contenido y forma de manera pormenorizada. Sin embargo, también fueron parte fundamental del proceso las indicaciones que recibían en torno a la expresión oral y su desempeño en el momento de enfrentarse a un auditorio o grupo.

Se trataba, por supuesto, de ayudar a que, en el futuro, en otras materias o clases dentro y fuera del grado, los estudiantes fueran capaces de manera autónoma de orientar ese momento de exposición propio, resultado que seguramente comprobarán por sí mismos con el paso del tiempo. Como han demostrado algunos autores (Galdámez Morales y González Moro, 2022), el método ECO es una forma integral de abordar el desarrollo de competencias en el ámbito universitario y dota al modelo de aprendizaje significativo de una cierta metodología que permite aprovechar al máximo la actividad propuesta⁶.

⁵ Este sistema se suma al de las encuestas oficiales que pueden realizar los alumnos dentro del programa *Docentia*, del que dispone la Universidad Complutense de Madrid, donde las valoraciones, además de tener mayor extensión y detalle, por supuesto son anónimas.

⁶ La necesidad de una cierta concreción metodológica de la teoría del aprendizaje significativo es un elemento que han identificado algunos autores especializados en este campo (Roa Rocha, 2021, p. 75).

Todo ello permite ir más allá de la mera transmisión de conocimiento en el ámbito universitario, abordando sus relaciones e impacto en el ámbito político, económico, social o cultural (Roa Rocha, 2021).

A continuación, cabe preguntarse si se han cumplido satisfactoriamente los objetivos que se señalaban al inicio de este proyecto docente. Una vez analizadas las calificaciones y revisados los distintos trabajos y entregas, la valoración que hacemos como docentes es muy positiva. Mayormente los estudiantes se muestran satisfechos, agradeciendo la oportunidad de formar sus propios grupos de trabajo, organizándose por sí mismos, así como decidiendo qué tema abordar y de qué manera.

Otros aspectos que se han valorado muy positivamente son la predisposición de los docentes para aclarar cualquier duda, tanto en clase como en tutorías, así como la comprensión mostrada o el tiempo empleado en las visitas o las actividades. No obstante, algunos alumnos mencionaban en sus reseñas la pertinencia de fomentar todavía más el trabajo autónomo, permitiendo que en algunas sesiones sean ellos quienes busquen la información y elaboren el contenido, en vez de recibirlo como una sesión teórica más.

Se considera que esta experiencia ha sido muy útil para introducir al estudiantado en el sistema académico-universitario, mostrando las distintas caras del proceso docente-investigador y fomentando la propia autonomía de los estudiantes. Por su parte, el proceso de elaborar y exponer un trabajo grupal ha ayudado a desarrollar actividades como la búsqueda de información académica en portales y obras especializadas, a comprender su correcta citación y su inclusión dentro de un trabajo de investigación, con toda la profundidad que pueda tener en una asignatura de primer curso de grado.

Términos como “metodología”, “citas a pie de página”, “citas en el cuerpo del texto”, “objetivos de investigación”, entre otros muchos, comienzan a ser familiares y se asocian también al desarrollo de proyectos creativos, donde cada miembro del grupo aporta algo concreto, adoptando un rol en la evolución del proyecto, incluyendo su destreza manual o imaginación.

En este punto se encuentra el que quizá es el resultado más visible de esta concepción de innovación educativa. Al tratarse de alumnos de primer curso los docentes optamos por evitar prácticas más comunes en cursos más altos –ensayos o reflexiones teóricas que requirieran una base de conocimiento importante–, lo que lejos de ser un inconveniente, ha sido una gran oportunidad.

El perfil del alumnado era el adecuado para recuperar la parte más creativa que en muchas ocasiones queda desdibujada en la universidad, y los elementos creados o expuestos en clase como forma de “ofrecer” su trabajo a los demás son sin duda una forma de potenciar la imaginación, el aprendizaje y el pensamiento crítico a partir de las propias elaboraciones de los estudiantes. Como ejemplos de estos elementos que acompañaban a los trabajos, cabe citar diversos casos.

En primer lugar, dos de los ejemplos más elaborados e interesantes son los relativos a la numismática griega y a la dieta en la antigua Grecia. En el primer caso, el grupo desarrolló su trabajo de prácticas sobre las monedas como fuente histórico-artística, abordando el nacimiento de la numismática en Grecia, su papel económico y comercial, así como su significado y variedad en el mundo heleno.

Para complementar la exposición y a modo de ejemplo, desarrollaron a través de la impresión 3D dos cuños – anverso y reverso – (figura 1) de un estátero de la *polis* de Egina (figura 2), pieza que se había comentado en las clases⁷.

A los cuños se sumó un taco de plastilina con la que tanto los integrantes del grupo como sus compañeros se dedicaron a hacer cospeles que introducían entre los cuños como si realmente se tratara de una acuñación. Este pequeño *happening* numismático es tan sólo un ejemplo de los múltiples elementos y temas que se presentaron. Otro de los grupos optó por realizar un trabajo sobre la dieta incluyendo elementos de cultura material, para lo que fabricaron, a modo de manualidad, una réplica de *kylix* –o cónica, un tipo de copa abierta– que era utilizado para beber la mezcla de agua y vino (figura 3).

Otro grupo de alumnas realizó la presentación a través de viñetas de cómic que las integrantes habían dibujado, tanto digitalmente como en papel y que, en este caso, luego habían fotografiado para incorporar a la exposición de su trabajo (figura 4). El resultado permitía ver un estilo propio y original a través del cual se presentaba un trabajo sobre la mujer en la antigua Grecia, que se acompañaba de este original apoyo visual, que además se basaba en piezas cerámicas griegas.

Otro grupo hizo un trabajo sobre la máscara de Agamenón, para lo cual elaboró un tríptico que ofreció a sus compañeros. Otro trabajo que cabe destacar es de dos alumnas que realizaron una extraordinaria recopilación de instrumentos musicales en la antigua Grecia, presentándolos en clase divididos por tipologías o familias, pudiendo al final de su presentación reproducir algunos vídeos de cómo sonarían para sus compañeros⁸.

Por último, es importante aclarar que no todos los trabajos presentaron este componente creativo, algunos de ellos optaron por quedarse en la tradicional presentación de *PowerPoint*, que bebía de imágenes de internet e información bibliográfica. Sin embargo, resulta importante recordar que los alumnos tenían total libertad de elección para ello, aunque este esfuerzo extra fue claramente acompañado de mejor puntuación y una presentación en público mucho más dinámica, interesante y llamativa para sus compañeros.

Estas diferencias en los productos de los trabajos pueden ayudar a que en otras asignaturas esos alumnos se animen a realizar algo más “arriesgado” en actividades similares, saliendo de la comodidad que suele proporcionar el ya tradicional formato de exposición que hasta los profesores hemos generalizado. Por supuesto, hay que tener en cuenta que estas diferencias tienen que ver con la forma y no con el contenido, ya que muchos de los trabajos entregados en el formato “tradicional” resultaron ser excelentes trabajos y presentaciones.

Un caso concreto es de un grupo de alumnas que trabajaron sobre las “Mujeres de Grecia”, centrándose en su presencia en el arte de las distintas cronologías de la asignatura, utilizando términos plenamente científicos como “estado de la cuestión”, “metodología” o trazando claramente unos objetivos de investigación.

⁷ En una de las sesiones prácticas los alumnos pudieron ver algunas de las salas del Museo Arqueológico Nacional, particularmente aquellas dedicadas a Grecia, abordando temas relacionados con museología y museografía. Sin embargo, debido a la experiencia de uno de los autores de este texto con la numismática, se consideró relevante poder visitar las salas expositivas de Numismática y Medallística. Ello permitió analizar piezas que normalmente pasan inadvertidas, pero que son de una enorme calidad e importancia, siendo la colección de este museo una de las mejores de Europa. Estas piezas son una valiosa fuente para el historiador del arte y tal interés despertaron, que uno de los grupos optó por hacer un trabajo final sobre ellas.

⁸ Es necesario aclarar que lo que queda plasmado en estas líneas son sólo algunos ejemplos de los muchos que se realizaron, ya que este trabajo no pretende ser una compilación exhaustiva de todos ellos.

Figura 1.

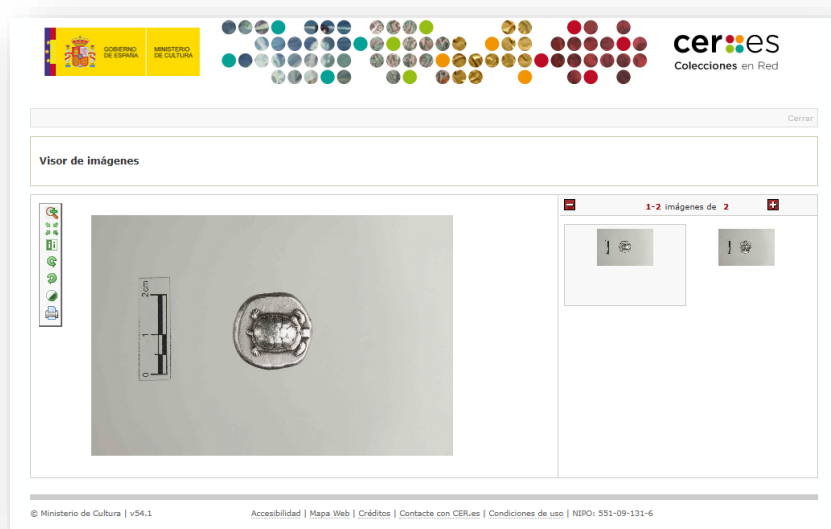
Cuños de anverso y reverso de plástico que simulan un estátero de la ciudad-estado de Egina. Realizados a través de un modelo de impresión 3D



Fuente: Santiago del Riego Barrera

Figura 2.

Visualización de la pieza “Estátero de Egina” del Museo Arqueológico Nacional en el portal CERES (colecciones en red) del Ministerio de Cultura



Fuente: Portal online CERES, Ministerio de Cultura del Gobierno de España (consultado el 11/05/2).

Figura 3.

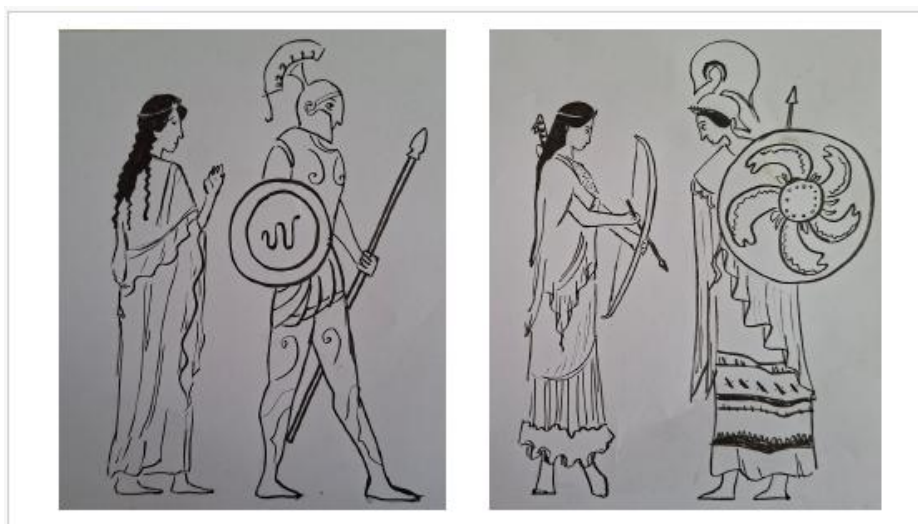
Réplica de kylix o copa griega realizada por un grupo de alumnos



Fuente: autoría propia.

Figura 4.

Una de las diapositivas realizadas a partir de dibujos de las alumnas para el trabajo “La mujer en la antigua Grecia a través de los vasos cerámicos”



Fuente: alumna Olga Gutiérrez Díaz de Bustamente.

5. Reflexiones finales

La experiencia docente desarrollada en la asignatura «Arte Griego» pone de manifiesto la necesidad de replantear, al menos de forma parcial, los modelos tradicionales de enseñanza en el ámbito universitario, especialmente en materias introductorias impartidas en los primeros cursos de Grado en Historia del Arte. El uso exclusivo de la clase magistral resulta, en muchos casos, insuficiente para responder a la diversidad de intereses, ritmos y niveles de conocimiento con los que el alumnado accede a la universidad, haciendo imprescindible la incorporación de metodologías activas que favorezcan un aprendizaje más significativo y duradero.

La aplicación del método ECO (Explora, Crea, Ofrece) ha demostrado ser una herramienta eficaz para situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando su implicación activa y su responsabilidad en la construcción de su propio conocimiento. La posibilidad de elegir temas de interés, organizar el trabajo de forma autónoma y presentar los resultados ante sus compañeros contribuyó de manera notable a incrementar la motivación y el compromiso del estudiantado, aspectos clave en el proceso formativo universitario.

Asimismo, esta experiencia ha permitido constatar que el desarrollo de competencias transversales –como la organización del trabajo, la cooperación, la comunicación oral y escrita o el pensamiento crítico– puede integrarse de forma natural en el estudio de los contenidos histórico-artísticos, sin que ello suponga una merma en el rigor académico. Al contrario, la elaboración de productos propios y su exposición pública favorecieron una comprensión más profunda y contextualizada del arte griego, al tiempo que acercaron al alumnado a las dinámicas reales de la investigación y la divulgación científica.

No obstante, el proyecto también ha puesto de relieve algunas limitaciones y retos a considerar en futuras ediciones. Entre ellos destaca la necesidad de seguir profundizando en el fomento del trabajo autónomo, así como de ajustar cuidadosamente el equilibrio entre orientación docente y libertad del alumnado, especialmente en estudiantes de primer curso que aún se encuentran en un proceso de adaptación al entorno universitario. En este sentido, resulta fundamental mantener una actitud flexible y abierta a la mejora continua de la metodología aplicada.

En este sentido, es muy interesante la acogida tan positiva que ha tenido el enorme abanico de posibilidades que se les dio para ofrecer el resultado de sus trabajos. Los ejemplos referidos en estas páginas como la acuñación de moneda *in situ* o la presentación de piezas como el *kylix*, hecho con enorme destreza manual, son sólo dos casos, de los muchos que hubo, pero demuestran que ir más allá del puro trabajo académico y teórico resulta muy ilusionante para muchos de los alumnos, que aprovechan sin dudarla la oportunidad.

En definitiva, la experiencia descrita confirma que la innovación docente no debe entenderse como una ruptura radical con los modelos tradicionales, sino como una oportunidad para enriquecerlos y adaptarlos a las demandas actuales de la educación superior. Iniciativas como esta contribuyen no sólo a mejorar el aprendizaje de una materia concreta, sino también a formar estudiantes más críticos, autónomos y conscientes de su papel como futuros profesionales y ciudadanos, reforzando así el valor social y académico de la universidad.

6. Referencias

- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Barrientos-Báez, A., Gallego-Jiménez, G. M., Caldevilla-Domínguez, D. y Salazar-Martínez, R. Á. (2021). Comunicación y tecnología: beneficios para la acción tutorial en la educación inclusiva. *Revista Inclusiones*, 8, 01-20.
<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2586>
- Barrientos-Báez, A., Moreno López, R. y Piñeiro-Otero, T. (Coords.). (2022). *Aportaciones docentes del EEES como innovación en las nuevas aulas*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Caldevilla-Domínguez, D., Peña-Acuña, B. y Barrientos-Báez, A. (2019). Innovación educativa en la universidad: metodologías activas y comunicación. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 24(1), 1-14.
[https://doi.org/10.35742/rcci.2019.24\(1\).1-14](https://doi.org/10.35742/rcci.2019.24(1).1-14)
- Caldevilla-Domínguez, D., Barrientos-Báez, A. y González-Suazo, L. (2021). Nuevos escenarios educativos a partir del COVID-19 en la educación universitaria. *Perspectivas de la Comunicación*, 14(2), 149-170.
<https://doi.org/10.4067/S0718-48672021000200149>
- López-Meneses, E., Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. y Peña-Acuña, B. (Eds.). (2024). *Innovación universitaria: reformulaciones en la nueva educación*. Octaedro.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Galdámez Morales, A. y González Moro, A. (2021). Una primera experiencia con el método ECO en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos. *Revista de Educación y Derecho*, 1 Extraordinario, 117-144.
<https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37692>
- Herrero-Vázquez, E. A. y Torres-Gordillo, J. J. (2020). ECO en la educación superior: un aprendizaje resonante. En M. Reyes Tejedor, D. Cobos-Sanchiz y E. López-Meneses (eds.), *Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias* (pp. 133-153). Octaedro.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
- Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, año 10, edición especial, 63-75.
<https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>

- Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J. y García-Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer). *Formación Universitaria*, 13(3), 157-168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En M. A. Moreira, M. L. Rodríguez Palmero y M. C. Caballero Sahelices (Eds.), *Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo: actas* (pp. 1-16). Universidad de Burgos.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivo de las Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid (2023): Guía Docente de la asignatura ARTE GRIEGO (Arte Griego, Grado en Historia del Arte). Universidad Complutense de Madrid. https://geografiaehistoria.ucm.es/file/801646.-arte-griego_gh2022?ver

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Becerra Fernández, Daniel & García Ferragud, Javier. **Software:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Validación:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Análisis formal:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Curación de datos:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Redacción-Preparación del borrador original:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Redacción-Re- visión y Edición:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Visualización:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Supervisión:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Administración de proyectos:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Becerra Fernández, Daniel y García Ferragud, Javier.

Financiación: Esta investigación no financiación externa.

Agradecimientos: Esta investigación se enmarca dentro del proyecto de innovación educativa “ECO: Innovación pedagógica con IA ética y liderazgo resonante”, de la Convocatoria de Apoyo a la Coordinación e Innovación Docente (ref. 221) – Convocatoria 2025/2026. Modalidad B (Redes de Colaboración para la Innovación Docente) del IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Agradecemos especialmente la actitud y la participación de los alumnos que han participado en esta intervención docente.

Conflicto de intereses: si los hubiere.

AUTOR/ES:**Daniel Becerra Fernández:**

Universidad Complutense de Madrid, España.

Es doctor en Historia (2019) por la Universidad de Sevilla, con la tesis *Los materiales marmóreos del Traianeum de Itálica*, calificada con sobresaliente *cum laude* y mención internacional. Ha desarrollado una sólida trayectoria posdoctoral con contratos en la Junta de Andalucía, Juan de la Cierva-Formación en la Universidad de Córdoba, la Universidad de Málaga y la Universidad Isabel I, además de obtener la acreditación a Profesor Titular por la ANECA en 2024. Ha realizado estancias en Oxford, La Sapienza, el Instituto Arqueológico Alemán de Roma y Tubinga, y fue investigador José Castillejo en 2025. Actualmente es Profesor Ayudante Doctor en el Dpto. de Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid. Su investigación se centra en los *marmora* en la Antigüedad Clásica, con especial atención a *Hispania*. Ha publicado en revistas de impacto y participa en proyectos internacionales sobre patrimonio, innovación docente y transferencia científica.

danbecer@ucm.es

Índice H: 8

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6540-3631>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57201464815>

Google Scholar: <https://acortar.link/03r8if>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Fernandez-108/publications>

Academia.edu: <https://ucm.academia.edu/DanielBecerraFern%C3%A1ndez>

Javier García Ferragud

Universidad Complutense de Madrid, España.

Graduado en Historia (2021) por la Universidad de Valencia, cursó el Máster Universitario en Estudios Avanzados de Museos y Patrimonio Histórico-Artístico de la UCM (2023) y después fue Personal de Apoyo a la Investigación dentro del Programa Investigo (2023-2024). Actualmente es Personal Investigador en Formación (predoctoral) contratado en el Departamento de Historia del Arte de la Universidad Complutense de Madrid, donde desarrolla su tesis doctoral sobre espacios de memoria traumática en España durante el franquismo. Forma parte de diversos proyectos de investigación, de innovación docente y es socio del Comité Internacional de Museos (ICOM) desde 2025.

jagarc27@ucm.es

Índice H: 0

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0008-3624-2542>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=59304143600>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=3H09zegAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Javier-Garcia-Ferragud>

Academia.edu: <https://ucm.academia.edu/JavierGarc%C3%ADaFerragud>