



AGENCIA COMO MODELO PEDAGÓGICO: Simulación hiperrealista para formación universitaria en Publicidad

Agency as a Pedagogical Model: Hyperrealistic Simulation in University Advertising Education

OSCAR FERNÁNDEZ NOVOA¹

oscar.fernandez@ufv.es

ELENA MARTÍNEZ SIERRA¹

e.martínezsierra@ufv.es

ISABEL ADRIANA VÁZQUEZ SACRISTÁN¹

isabel.vazquez@ufv.es

¹Universidad Francisco de Vitoria, España

KEYWORDS

*Pedagogical Innovation
Professional Simulation
Experiential Learning
Transferable Skills
Interdisciplinarity
Hyperrealistic Simulation
Employability*

ABSTRACT

This study presents RUSH, a pedagogical innovation at Universidad Francisco de Vitoria that simulates the complete workflow of an advertising agency. Students from Advertising, Advertising + Marketing, and Advertising + Design form interdisciplinary micro-agencies to solve real briefs from partner brands, covering strategic research, ideation, creative development, and campaign pitching before industry professionals. Using a mixed-methods design, including pre- and post-intervention student surveys and questionnaires completed by jurors and brand representatives, the findings suggest that RUSH is a transferable educational model that enhances students' professional readiness and strengthens the connection between higher education and industry practice.

PALABRAS CLAVE

*Innovación pedagógica
Simulación profesional
Aprendizaje experiencial
Competencias transversales
Interdisciplinariedad
Simulación hiperrealista
Empleabilidad*

RESUMEN

Esta investigación presenta RUSH, innovación pedagógica implementada en la Universidad Francisco de Vitoria que simula el flujo completo de trabajo de una agencia publicitaria. Estudiantes de Publicidad, Publicidad+Marketing y Publicidad+Diseño forman microagencias interdisciplinarias que resuelven briefings reales de marcas colaboradoras, completando el ciclo íntegro de investigación estratégica, ideación, desarrollo de piezas y pitch ante jurados de agencias líderes españolas. Mediante diseño metodológico mixto —encuestas pre/post-intervención y cuestionarios a jurados y anunciantes—, los resultados evidencian que RUSH constituye una innovación pedagógica transferible que transforma la preparación universitaria para el mercado laboral publicitario.

Recibido: 10/ 02 / 2026
Aceptado: 15/ 05 / 2026

1. Introducción

La educación superior en el ámbito de la comunicación y la publicidad afronta un reto persistente: reducir la distancia entre la formación académica y las exigencias del mercado laboral. Esta situación resulta particularmente relevante en el sector publicitario, caracterizado por dinámicas de trabajo colaborativas, plazos ajustados y una constante interacción entre perfiles estratégicos, creativos y de producción (Binkley et al., 2012; Voogt y Roblin, 2012).

Ante este desafío, las metodologías activas y experienciales han adquirido una creciente relevancia en la educación superior. Desde las aportaciones pioneras de Dewey (1938) hasta el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), la literatura ha destacado la importancia de situar al estudiante en el centro del proceso formativo, promoviendo la construcción del conocimiento a partir de la experiencia y la reflexión. En esta línea, las investigaciones sobre aprendizaje activo muestran que la participación directa del alumnado en situaciones próximas a la realidad profesional favorece la adquisición de competencias complejas y mejora la transferencia de los aprendizajes a contextos laborales (Prince, 2004).

Dentro de este marco, las simulaciones profesionales se han consolidado como una estrategia especialmente eficaz para acercar la universidad a los entornos de trabajo. Según Hertel y Millis (2002), la efectividad de una simulación depende de su capacidad para reproducir los procesos, las dinámicas de decisión y las condiciones reales del contexto profesional que pretende representar. Del mismo modo, Issenberg et al. (2005) destacan que la autenticidad de la experiencia constituye un factor clave para el desarrollo y la transferencia de competencias. Sin embargo, gran parte de las experiencias documentadas en el ámbito de la comunicación y la publicidad se centran en fases aisladas del proceso profesional, como la ideación creativa o la presentación de campañas, sin reproducir de forma integral el funcionamiento de una agencia. Esta limitación resulta especialmente significativa en un contexto en el que competencias como la colaboración interdisciplinar, la comunicación efectiva, la adaptabilidad y la capacidad para trabajar en entornos complejos son consideradas esenciales para la empleabilidad de los graduados (Binkley et al., 2012; Voogt y Roblin, 2012).

En este contexto surge RUSH, una innovación pedagógica desarrollada en el Grado en Publicidad de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV), concebida como una simulación hiperrealista del funcionamiento de una agencia publicitaria. La iniciativa reúne a estudiantes de diferentes itinerarios formativos (Publicidad, Publicidad+Marketing y Publicidad+Diseño) en microagencias interdisciplinares que trabajan sobre briefings reales de marcas colaboradoras y presentan sus propuestas ante jurados compuestos por profesionales en activo del sector. De este modo, la experiencia integra aprendizaje experiencial, trabajo colaborativo, evaluación auténtica y contacto directo con el entorno profesional. El objetivo general de este estudio es analizar el impacto de RUSH como innovación pedagógica en la preparación de los estudiantes para el mercado laboral. Específicamente, se pretende: (a) evaluar la percepción del alumnado sobre el desarrollo de competencias profesionales tras su participación; (b) identificar los elementos del diseño pedagógico considerados más relevantes para el aprendizaje; y (c) contrastar dichas percepciones con la valoración realizada por profesionales del sector y representantes de marcas colaboradoras.

2. Marco teórico

2.1. *Aprendizaje experiencial y simulación profesional en educación superior*

El aprendizaje experiencial constituye uno de los marcos teóricos más consolidados en la investigación sobre innovación pedagógica universitaria. Su formulación más influyente es la propuesta por Kolb (1984), quien describió el aprendizaje como un proceso cíclico integrado por cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En este modelo, el conocimiento no se transmite, sino que se construye a partir de la implicación directa del aprendiz en situaciones reales o simuladas.

Dentro de esta tradición, las simulaciones profesionales han sido ampliamente estudiadas como estrategia para el desarrollo de competencias en contextos de formación superior vinculados al mundo laboral. Según Hertel y Millis (2002), una simulación eficaz para el aprendizaje debe reproducir con suficiente fidelidad los procesos, las presiones y las estructuras de toma de decisiones del entorno profesional que pretende emular. La fidelidad simulatoria, entendida como el grado de correspondencia

entre el entorno de aprendizaje y el entorno profesional real, se identifica como un factor determinante en la transferencia de competencias (Issenberg et al., 2005).

En el ámbito de la comunicación, la publicidad y el marketing, las simulaciones profesionales han sido utilizadas como herramientas de aprendizaje orientadas a aproximar al alumnado a situaciones de trabajo reales. Diversos estudios han señalado su contribución al desarrollo de competencias vinculadas a la creatividad aplicada, la toma de decisiones, el pensamiento estratégico, el trabajo colaborativo y la comunicación profesional (Kinsky, 2015; Bolton et al., 2019). Estos resultados son consistentes con la literatura general sobre aprendizaje experiencial y aprendizaje auténtico, que destaca el valor de los contextos simulados para favorecer la transferencia de conocimientos y competencias al entorno laboral (Herrington y Oliver, 2000).

No obstante, la mayoría de las experiencias documentadas en la literatura se corresponden con simulaciones parciales del proceso profesional, frecuentemente centradas en actividades específicas como la elaboración de campañas, la resolución de casos o la presentación de propuestas. Son menos frecuentes las iniciativas que reproducen de manera integral la complejidad organizativa, temporal y relacional característica de una agencia publicitaria, incorporando simultáneamente trabajo interdisciplinar, interacción con clientes reales y evaluación por profesionales externos (Treinen y Weissenberger-Eibl, 2021).

2.2. Interdisciplinariedad y estructuras colaborativas complejas en el aula

La interdisciplinariedad en educación superior ha sido señalada como una competencia estratégica para el ejercicio profesional en un mercado laboral caracterizado por la convergencia de disciplinas y la complejidad de los proyectos (Newell, 2010). En el sector publicitario, esta convergencia adopta la forma de estructuras de agencia en las que perfiles creativos, estratégicos, de cuentas y de producción trabajan de forma coordinada bajo presiones de tiempo y calidad claramente definidas. La capacidad para integrar perspectivas diversas constituye, por tanto, una competencia transversal de primer orden para la empleabilidad en el sector (Lazaroui et al., 2020).

Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, Johnson y Johnson (1999) identificaron cinco elementos esenciales para que el trabajo en grupo genere aprendizaje efectivo: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades sociales y procesamiento grupal. Estos elementos no emergen espontáneamente en contextos de trabajo colectivo, sino que requieren ser diseñados e integrados en la estructura de la tarea pedagógica. Las duplas interdisciplinarias que conforman las microagencias de RUSH responden precisamente a este principio de diseño: al integrar en una misma unidad de trabajo a estudiantes de perfiles formativos complementarios, se genera una interdependencia positiva estructural que obliga a la negociación de roles, lenguajes y criterios profesionales.

Investigaciones recientes sobre aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios en titulaciones de comunicación (Freixa et al., 2021; González-Díez et al., 2020) sugieren que la exposición a estructuras colaborativas complejas mejora significativamente la autopercepción de empleabilidad de los estudiantes y su capacidad para trabajar en entornos de alta presión. Sin embargo, estos estudios también advierten de la necesidad de articular mecanismos explícitos de coordinación y evaluación que eviten la reproducción de jerarquías informales basadas en el rendimiento individual (García-Llamas et al., 2025).

2.3. Empleabilidad y transición universidad-mercado laboral en Publicidad

La empleabilidad constituye uno de los indicadores de calidad más valorados en la formación universitaria, especialmente en disciplinas profesionalizantes como la publicidad y la comunicación. Tomlinson (2017) define la empleabilidad como la capacidad de un individuo para mantenerse empleable a lo largo de su trayectoria profesional, lo que implica no solo la posesión de competencias técnicas específicas, sino también la capacidad de transferir y adaptar dichas competencias a contextos laborales cambiantes. En este sentido, la formación universitaria debe ir más allá de la transmisión de conocimientos disciplinares para incorporar experiencias que desarrollen competencias profesionales directamente transferibles.

En el sector publicitario español, esta demanda de empleabilidad se manifiesta en una creciente expectativa por parte de las agencias de que los titulados posean experiencia práctica demostrable antes incluso de su primera contratación. Investigaciones como las de Rodríguez-Andrés y De-Caso-Romeo (2020) han documentado la existencia de una brecha significativa entre las competencias adquiridas en el ámbito académico y las demandadas por el mercado laboral publicitario, especialmente en lo relativo a trabajo en equipo multidisciplinar, gestión del tiempo, presentación ante cliente y adaptación a la presión profesional.

Las metodologías de aprendizaje-servicio y las simulaciones profesionales han sido identificadas como las estrategias más efectivas para reducir esta brecha (Gray et al., 2019). Cuando los estudiantes participan en experiencias que replican las condiciones reales del mercado laboral, desarrollan no solo competencias técnicas sino también una serie de capitalidades profesionales: autoconfianza, tolerancia a la frustración, capacidad de negociación y una comprensión situada de los estándares de calidad del sector. RUSH se inscribe precisamente en esta corriente, proponiendo una simulación que reproduce no solo las tareas profesionales sino también las condiciones temporales, relacionales y evaluativas que caracterizan el trabajo en agencia.

2.4. Evaluación auténtica y retroalimentación profesional inmediata

La evaluación auténtica, aquella que sitúa al estudiante ante tareas que reproducen las condiciones y los criterios del desempeño profesional real, ha sido identificada como un factor diferencial en el desarrollo de competencias transversales en educación superior (Wiggins, 1998; Gulikers et al., 2004). A diferencia de las evaluaciones académicas convencionales, la evaluación auténtica incorpora criterios de calidad propios del contexto profesional y, en los casos más avanzados, implica a evaluadores externos provenientes de dicho contexto. La participación de profesionales en activo como evaluadores en contextos formativos genera un tipo específico de retroalimentación que la literatura denomina *feedback* situado (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006): una devolución que no solo valora el producto, sino que contextualiza las fortalezas y debilidades del trabajo en relación con los estándares reales del sector. Este tipo de retroalimentación tiene un impacto documentado en la motivación y la autoeficacia percibida de los estudiantes, particularmente cuando se produce en tiempo real y en un contexto que simula condiciones de presión profesional (Bandura, 1997).

En el ámbito específico de la publicidad y las industrias creativas, la presencia de jurados profesionales en ejercicios de evaluación universitarios ha sido objeto de análisis en estudios como los de Brodmerkel y Carah (2016), quienes concluyeron que la exposición a la valoración profesional directa contribuye de forma significativa al desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes y a su comprensión de los estándares de calidad del sector. RUSH incorpora este principio de forma sistemática al contar con jurados formados por profesionales de agencias de reconocido prestigio nacional, lo que convierte la evaluación en un elemento central del diseño pedagógico y no en un añadido externo.

2.5. Innovaciones pedagógicas hiperrealistas: hacia una nueva categoría

La revisión de la literatura permite identificar un espacio conceptual emergente que podríamos denominar simulaciones hiperrealistas: experiencias de aprendizaje que no solo replican elementos aislados del contexto profesional, sino que reproducen el ciclo completo de un proceso de trabajo, incluyendo sus condicionantes temporales, relacionales y evaluativos. Este concepto se diferencia de las simulaciones parciales o de los proyectos de diseño convencionales en tres dimensiones: la integralidad del ciclo reproducido, la complejidad de la estructura colaborativa implicada y la autenticidad de los agentes evaluadores (Issenberg et al., 2005).

Experiencias próximas a este concepto han sido documentadas en ámbitos como la medicina (simulación clínica de alta fidelidad; Issenberg et al., 2005), el derecho (moot courts; Kennedy, 2014) o la ingeniería (capstone projects interdisciplinarios; Sheppard et al., 2009). Sin embargo, su aplicación sistemática en la formación publicitaria es escasa en la literatura académica, lo que subraya la pertinencia y la originalidad de la experiencia RUSH como objeto de estudio y como modelo potencialmente transferible a otros contextos formativos en comunicación (Rodeheffer y Okiro, 2020).

La presente investigación propone, por tanto, el concepto de simulación hiperrealista como categoría analítica capaz de dar cuenta de experiencias como RUSH que integran simultáneamente aprendizaje

experiencial, trabajo colaborativo interdisciplinar, briefings auténticos y evaluación por profesionales externos. Esta categorización permitirá no solo analizar el caso concreto sino también evaluar su potencial de transferencia a otras titulaciones y contextos formativos.

3. Metodología

3.1. Diseño de la investigación

El presente estudio adopta un diseño metodológico mixto de carácter descriptivo-evaluativo, con estructura pre-post (Creswell y Plano Clark, 2017). La combinación de datos cuantitativos, obtenidos mediante cuestionarios de autopercepción con escala Likert y datos cualitativos derivados de instrumentos abiertos aplicados a informantes profesionales externos, permite una aproximación más completa al fenómeno estudiado y refuerza la validez interpretativa de las conclusiones mediante la convergencia de fuentes.

La investigación se estructura a partir de una estrategia de triangulación de datos, incorporando tres fuentes principales de información: (1) encuestas administradas a los estudiantes antes y después de su participación en RUSH; (2) cuestionarios de respuesta abierta realizados a profesionales que formaron parte de los jurados de evaluación; y (3) cuestionarios de respuesta abierta a representantes de las marcas colaboradoras participantes en la experiencia. Esta aproximación permite contrastar las percepciones del alumnado con las valoraciones realizadas por profesionales del sector publicitario y por organizaciones externas implicadas en el proyecto.

3.2. La intervención pedagógica: RUSH

RUSH es una jornada intensiva de simulación profesional implementada en el Grado en Publicidad de la Universidad Francisco de Vitoria. Los participantes se organizan en microagencias de 8 a 10 miembros formadas por duplas interdisciplinarias de estudiantes de Publicidad, Publicidad+Marketing y Publicidad+Diseño de distintos cursos. Cada microagencia afronta, en un único día de duración, tres briefings reales aportados por marcas colaboradoras (Telepizza, AplusMarketing, Factorial), completando el ciclo profesional completo: investigación estratégica, ideación, desarrollo de piezas y defensa pública de la propuesta ante el jurado evaluador.

El jurado evaluador está compuesto por profesionales en activo de agencias de reconocido prestigio del panorama publicitario español (TBWA, Ogilvy, McCann, Darwin&Verne), que aplican criterios de valoración equivalentes a los de un contexto real de agencia. La rúbrica de evaluación contempla tres dimensiones: estrategia (investigación sobre el target, adecuación al encargo, viabilidad), creatividad (hallazgo estratégico, concepto, idea central, piezas) y presentación (puesta en escena, defensa oral), con una puntuación máxima de 10 puntos.

3.3. Participantes

La muestra del componente cuantitativo está formada por los estudiantes participantes en la edición 2026 de RUSH. Un total de 97 estudiantes respondieron el cuestionario PRE (antes de la intervención) y 78 respondieron el cuestionario POST (tras la intervención). La distribución por cursos en la fase PRE fue la siguiente: 1.º (n = 39, 40,2 %), 2.º (n = 18, 18,6 %), 3.º (n = 22, 22,7 %), 4.º (n = 14, 14,4 %) y 5.º/Dobles (n = 4, 4,1 %). En la fase POST la distribución fue: 1.º (32,1 %), 2.º (26,9 %), 3.º (21,8 %), 4.º (16,7 %) y 5.º/Dobles (2,6 %).

La muestra del componente cualitativo está formada por tres jurados profesionales (perfiles: dirección creativa, dirección de cuentas y planificación estratégica) y tres representantes de marcas anunciantes participantes (Telepizza, AplusMarketing y Factorial). La selección de estos informantes fue intencional (Patton, 2002), priorizando la diversidad de perfiles y su implicación directa en la jornada.

3.4. Instrumentos de recogida de datos

Se diseñaron y administraron cuatro instrumentos complementarios. El Cuestionario PRE-intervención (alumnado), administrado en las semanas previas al inicio de la jornada, recoge información sociodemográfica (curso) y siete dimensiones competenciales mediante escala Likert 1-5: análisis de

brief real, gestión de la presión y los tiempos, creatividad en equipo, trabajo intergeneracional, defensa ante profesionales, pensamiento creativo y preparación profesional percibida. Se incluyeron asimismo ítems sobre expectativas del aprendizaje, motivación inicial hacia el reto y percepción de la innovación docente. Se obtuvieron 97 respuestas válidas.

El Cuestionario POST-intervención (alumnado), administrado inmediatamente después de finalizar la jornada, recoge las mismas dimensiones competenciales que el cuestionario PRE para permitir la comparación pre/post, incorpora bloques sobre la percepción de la relación universidad-empresa, el impacto de la dinámica competitiva en la implicación y la identificación de fortalezas creativas tras la experiencia, y añade un bloque de Valoración Global de la Actividad con dos preguntas abiertas: «¿Qué ha sido lo más valioso que has aprendido durante la actividad RUSH?» y «¿Qué aspectos de la actividad mejorarías para futuras ediciones?». Se obtuvieron 78 respuestas válidas.

El Cuestionario de evaluación para el jurado profesional exploró cinco dimensiones: (1) nivel de madurez competencial comparado con trainees de agencia real; (2) sorpresas positivas observadas; (3) patrones de mejora atribuibles a la dinámica intergeneracional; (4) valoración del modelo como estándar formativo; y (5) recomendaciones de ajuste metodológico. El Cuestionario para las marcas anunciantes evaluó paralelamente: (1) fidelidad del proceso RUSH respecto a la dinámica interna de la organización; (2) equilibrio entre presión temporal y desarrollo creativo; (3) aspectos únicos transferibles a otros contextos formativos; (4) comprensión real de las necesidades estratégicas en las propuestas presentadas; y (5) tipología de briefings más formativos para el mercado laboral.

3.5. Análisis de datos

Los datos cuantitativos de los cuestionarios PRE y POST se analizaron mediante estadística descriptiva (medias y desviaciones típicas por ítem). La comparación pre/post permite identificar el sentido y la magnitud del cambio en la autopercepción de competencias y en la actitud hacia el aprendizaje tras la participación en RUSH. Los datos cualitativos procedentes de los cuestionarios abiertos del alumnado, jurado y marcas fueron analizados mediante análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006), con un proceso de codificación en dos fases: generación de códigos descriptivos y agrupación en temas de orden superior. La triangulación entre los tres tipos de fuentes (estudiantes, jurado y marcas) se realizó según el procedimiento de triangulación metodológica propuesto por Denzin (1978), contrastando la convergencia y divergencia entre perspectivas para aumentar la validez interpretativa de los hallazgos.

3.6. Consideraciones éticas

La participación en el estudio fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad y anonimato de todos los participantes. Tanto los estudiantes como los profesionales entrevistados fueron informados de los objetivos de la investigación y otorgaron su consentimiento informado para la utilización de los datos con fines exclusivamente académicos e de investigación. El estudio se ha llevado a cabo de acuerdo con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y la normativa vigente en materia de protección de datos personales.

4. Resultados

4.1. Autopercepción de competencias: comparación PRE-POST

Los resultados del bloque de Autopercepción de Competencias muestran que las expectativas previas de los estudiantes eran ya moderadamente altas (valores entre 3,66 y 4,01 en la escala de 1 a 5), lo que indica un nivel de confianza previo considerable antes de participar en la actividad. Tras la intervención, las medias se mantienen en niveles similares, con ligeras variaciones en ambos sentidos. Este patrón puede interpretarse como un efecto techo: los estudiantes ya partían de una autopercepción positiva que la experiencia consolidó, pero no incrementó de forma drástica.

Las dimensiones que mostraron mayor cambio positivo fueron Colaboración intergeneracional (de 3,78 a 3,87, $\Delta = +0,09$) y Defensa ante profesionales (de 3,67 a 3,75, $\Delta = +0,08$). Por el contrario, la dimensión Gestión de presión y tiempos descendió ligeramente (de 3,97 a 3,65, $\Delta = -0,32$), lo cual puede interpretarse como un efecto de desilusión post-experiencia: tras enfrentarse a la presión real de la

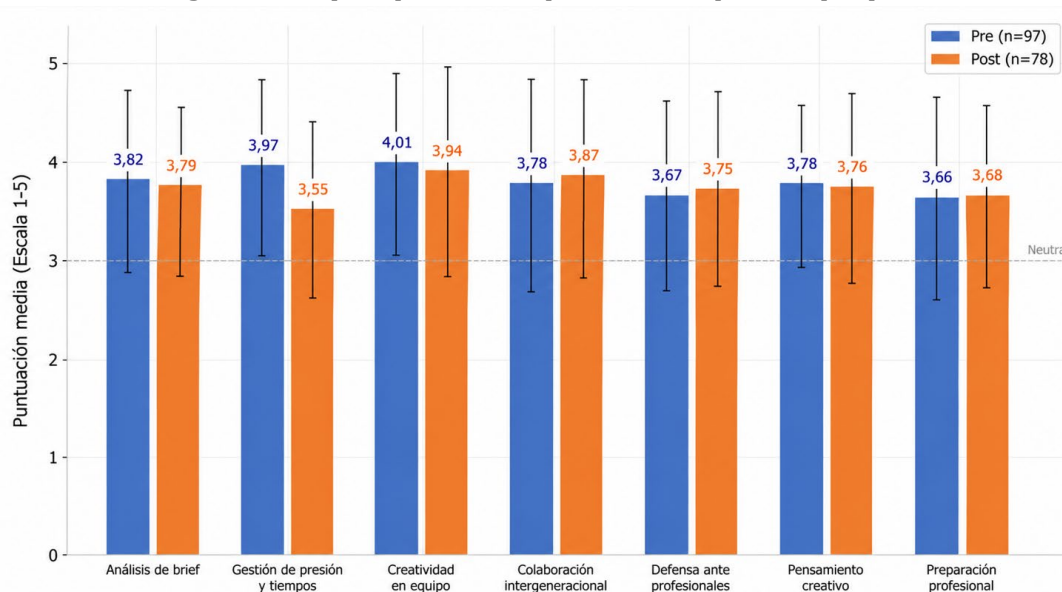
jornada intensiva, los estudiantes pueden haber recalibrado su autovaloración inicialmente optimista sobre esta competencia. La Tabla 1 recoge los resultados completos por dimensión.

Tabla 1. Auto percepción de competencias: comparación PRE-POST (escala Likert 1-5)

Dimensión	Pre M (DE)	Post M (DE)	Δ
Análisis de brief real	3,82 (0,91)	3,79 (0,87)	-0,03
Gestión de presión y tiempos	3,97 (0,87)	3,65 (0,97)	-0,32
Creatividad en equipo	4,01 (0,90)	3,94 (1,05)	-0,07
Colaboración intergeneracional	3,78 (1,09)	3,87 (1,02)	+0,09
Defensa ante profesionales	3,67 (0,97)	3,75 (1,01)	+0,08
Pensamiento creativo	3,78 (0,81)	3,76 (0,98)	-0,02
Preparación profesional percibida	3,66 (1,04)	3,68 (0,94)	+0,02

Fuente: elaboración propia, 2026.

Figura 1. Auto percepción de competencias: comparación pre-post



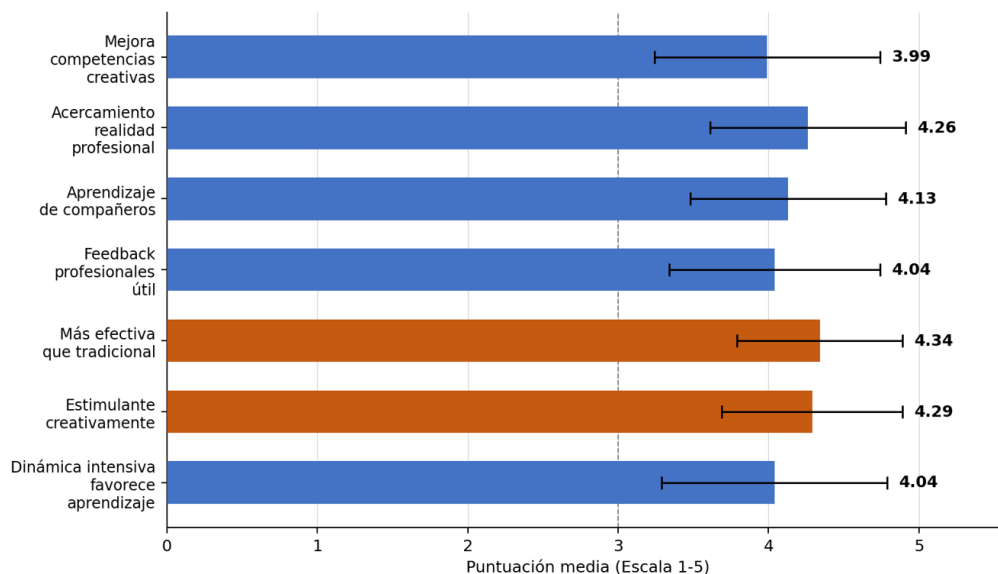
Fuente: elaboración propia, 2026.

4.2. Evaluación de la actividad RUSH

El bloque de Evaluación de la Actividad Rush, exclusivo del cuestionario POST, muestra puntuaciones muy elevadas en todos los ítems (medias entre 3,99 y 4,34), evidenciando una valoración extremadamente positiva de la experiencia por parte del alumnado. Los ítems con mayor puntuación fueron «Más efectiva que metodologías tradicionales» (M = 4,34; DE = 0,80), «Estimulante creativamente» (M = 4,29; DE = 0,79) y «Acercamiento a la realidad profesional» (M = 4,26; DE = 0,75). Estos resultados sugieren que los estudiantes perciben RUSH como una metodología superior a las aproximaciones teóricas convencionales y valoran especialmente el componente de realismo profesional.

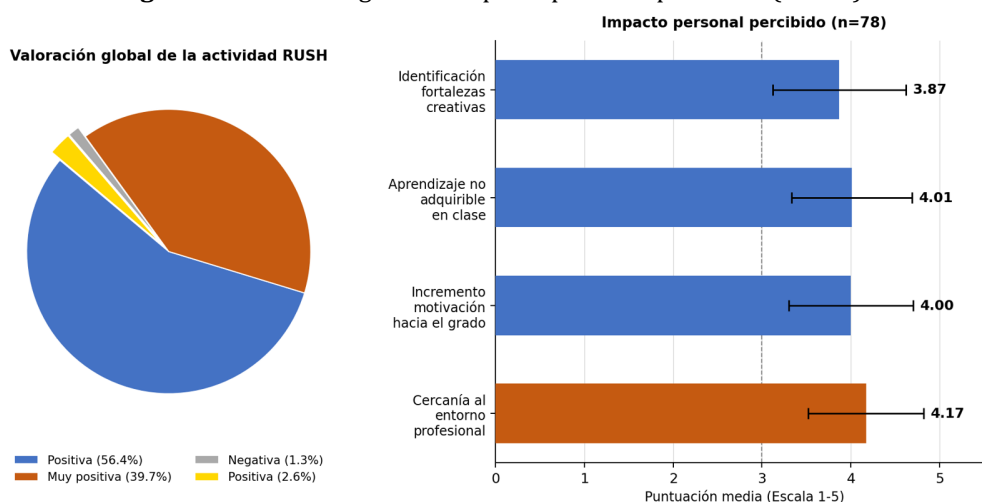
En el bloque de Impacto Personal, todas las dimensiones alcanzaron medias superiores a 3,87, destacando «Cercanía al entorno profesional» (M = 4,17; DE = 0,85) y «Aprendizaje no adquirible en clase» (M = 4,01; DE = 0,92). Estos datos indican que los estudiantes reconocen que la experiencia les ha proporcionado aprendizajes difícilmente accesibles mediante metodologías tradicionales.

Figura 2. Evaluación de la actividad RUSH por el alumnado (n = 78)



Fuente: elaboración propia, 2026.

Figura 3. Valoración global e impacto personal percibido (n = 78)



Fuente: elaboración propia, 2026.

La Valoración Global de la actividad muestra un resultado notablemente positivo: el 97,4 % de los participantes valora la actividad como positiva (56,4 %) o muy positiva (39,7 %), con solo 2 respuestas negativas (2,6 %). Este dato constituye un indicador robusto de la satisfacción general del alumnado con la experiencia.

4.3. Valoración cualitativa del alumnado: aprendizajes y áreas de mejora

El análisis temático de las respuestas abiertas del cuestionario POST (n = 78) a la pregunta «¿Qué ha sido lo más valioso que has aprendido durante la actividad RUSH?» permite identificar tres grandes temas recurrentes que emergen con alta frecuencia y consistencia en las respuestas.

El primer tema, presente de forma dominante en la mayoría de las respuestas, es el trabajo en equipo bajo presión temporal. Los estudiantes señalan de forma recurrente la experiencia de «trabajar con gente desconocida», «coordinar ideas de personas de distintos cursos» y «llegar a acuerdos bajo presión» como el aprendizaje central de la jornada. Expresiones como «el verdadero trabajo en equipo» y «trabajar con personas que no conozco y aprender de ellas» apuntan a que la dinámica intergeneracional e interdisciplinar de las microagencias activa un tipo de colaboración cualitativamente diferente al habitual en el aula.

El segundo tema es la aplicación real del proceso creativo y estratégico. Los estudiantes valoran especialmente «poder trabajar con briefings de marcas conocidas», «idear una campaña real para una

empresa de verdad» y «saber cómo se hace una campaña de verdad». Este tema se conecta directamente con la expectativa previa, altamente positiva, de trabajar con marcas y briefings auténticos, y confirma que la experiencia satisface dicha expectativa.

El tercer tema, significativamente presente, es la gestión de la presión como competencia profesional. Expresiones como «aguantar los tiempos», «pensar rápido», «organizarme bajo presión» y «aprender a gestionar los tiempos» señalan que el formato intensivo de RUSH genera un entorno de aprendizaje específico para el desarrollo de la resiliencia y la toma de decisiones bajo incertidumbre.

En cuanto a las áreas de mejora identificadas por los propios estudiantes («¿Qué aspectos de la actividad mejorarías para futuras ediciones?»), el tema más recurrente es la reducción del número de briefings por jornada o la ampliación de los tiempos de trabajo. Expresiones como «un briefing menos», «más tiempo por brief» y «descansos entre briefings» son consistentes con la advertencia de agotamiento («acabamos desquiciados»), y apuntan a un límite de carga cognitiva que deberá considerarse en el diseño de futuras ediciones.

4.4. Perspectiva del jurado profesional

El análisis de los cuestionarios de los tres miembros del jurado profesional permite identificar tres grandes convergencias valorativas, junto con una divergencia significativa sobre el número de briefings. La primera convergencia es la valoración positiva del nivel de madurez competencial de los estudiantes de cursos avanzados. Los tres jurados coinciden en que el nivel de los participantes de últimos cursos es comparable, e incluso superior en algunos aspectos, al de trainees de agencia en condiciones ordinarias. Un miembro del jurado señaló que «la carrera profesional de publicidad es tremendamente práctica» y que enfrentarse al «folio en blanco, al cronómetro y a la crítica» es lo que distingue a un profesional. Esta valoración converge directamente con la alta puntuación que los propios estudiantes otorgan a la adquisición de competencias no formales.

La segunda convergencia es el reconocimiento del valor pedagógico de la dinámica intergeneracional, aunque con matices. Dos de los tres jurados identifican beneficios claros de mezclar estudiantes de distintos cursos: para los más jóvenes, observar cómo trabajan los de cursos superiores les ayuda a comprender los procesos creativos y a perder el miedo a compartir ideas; para los de cursos superiores, ejercer un liderazgo consciente con perfiles menos experimentados desarrolla competencias de gestión de equipos. El tercer jurado señaló, sin embargo, que la diferencia de madurez puede generar inseguridad en los equipos con menor tiempo de trabajo conjunto.

La tercera convergencia, unánime entre los tres jurados, es que el modelo de simulación profesional con evaluación experta debería ser un estándar en la formación universitaria en comunicación. La argumentación compartida es que la práctica real, en términos de briefing auténtico, presión temporal y juicio profesional, genera un tipo de aprendizaje irreproducible en el aula convencional.

La divergencia más relevante se refiere al número de briefings por jornada. Mientras que dos jurados consideran que la intensidad de la jornada replica fielmente las dinámicas del sector, el tercer miembro señala que la simultaneidad de tres briefings en un solo día «no es un reto, es una deficiencia» y propone concentrar toda la energía de la jornada en un único briefing de mayor profundidad. Esta tensión entre realismo de la presión y calidad del proceso creativo es el área de mejora más significativa identificada desde la perspectiva profesional.

4.5. Perspectiva de las marcas anunciantes

Las respuestas de los tres representantes de marcas colaboradoras (Telepizza, AplusMarketing y Factorial) aportan una perspectiva complementaria sobre la fidelidad de la simulación y el nivel estratégico de las propuestas presentadas. Respecto a la fidelidad del proceso, las tres marcas confirman que las fases de ideación y pitch son las que replican con mayor precisión la dinámica interna de trabajo de sus organizaciones. Telepizza señala que la combinación entre «análisis rápido del contexto, aterrizaje estratégico y desarrollo creativo bajo presión» es representativa de sus flujos de trabajo reales con agencias creativas. La directora creativa de AplusMarketing destaca específicamente el formato de pitch como el elemento más fiel a su experiencia profesional cotidiana, por el hecho de «exponer el qué, por qué, para qué y cómo y convencer de que es la idea correcta».

Respecto a la comprensión estratégica, las marcas manifiestan haber percibido en las propuestas una comprensión real de sus necesidades, más allá del planteamiento creativo superficial. Telepizza subraya

la capacidad de los estudiantes de identificar insights relacionados con la conversación social en torno a la marca y conectar con su tono comunicativo. Ambas fuentes convergen en señalar que el uso de briefings auténticos es el factor explicativo clave: cuando los estudiantes perciben que trabajan sobre una necesidad real, «el nivel de implicación cambia completamente».

Un elemento relevante señalado por la directora creativa de AplusMarketing es el papel de las herramientas de inteligencia artificial como factor diferencial en la calidad de los entregables: «el darles herramientas de IA para conceptualizar y diseñar hizo que esa idea pudiera materializarse en tiempo récord y con calidad». Esta observación introduce una dimensión tecnológica emergente que no había sido contemplada inicialmente en el diseño del estudio pero que emerge como elemento valorativo relevante desde la perspectiva del sector.

4.6. Triangulación: convergencias y divergencias entre fuentes

La triangulación de los tres tipos de fuentes permite identificar un núcleo de convergencias robustas y un conjunto de tensiones interpretativas relevantes para la discusión. Las convergencias principales son tres. Primera: las tres fuentes coinciden en reconocer el alto valor formativo del briefing auténtico como eje de la experiencia. Estudiantes, jurado y marcas señalan de forma independiente que la autenticidad del reto, tanto de los briefings como de los evaluadores, es el elemento que transforma la actividad de ejercicio académico en experiencia profesional. Segunda: las tres fuentes coinciden en identificar el trabajo colaborativo interdisciplinar bajo presión como la competencia más visible y valorada desarrollada durante la jornada. Tercera: las tres fuentes validan RUSH como un modelo replicable y de alto valor para la formación en comunicación publicitaria, con una valoración global de la actividad del 97,4 % positiva o muy positiva entre los estudiantes.

La principal tensión identificada se refiere a la carga de la jornada. Mientras que el 97,4 % de los estudiantes valoran la actividad globalmente de forma positiva, sus propias sugerencias de mejora apuntan de forma consistente a reducir el número de briefings o ampliar los tiempos de trabajo. Esta tensión entre satisfacción global y carga percibida es coherente con la divergencia observada en el jurado profesional, donde un miembro señala que la simultaneidad de tres briefings puede ser contraproducente para la calidad del proceso creativo. Ambas marcas, en cambio, consideran adecuado el nivel de intensidad, lo que sugiere que la percepción de la carga es diferente según el rol del informante.

5. Discusión

Los resultados de este estudio permiten sostener que RUSH constituye una innovación pedagógica efectiva para la preparación de estudiantes de publicidad para el mercado laboral, si bien con matices que merecen atención. La discusión se organiza en torno a tres hallazgos principales.

En primer lugar, la ausencia de incrementos drásticos en la autopercepción de competencias (bloque PRE-POST) no debe interpretarse como un fracaso del diseño pedagógico, sino como evidencia de un fenómeno conocido en la literatura sobre evaluación formativa: el efecto techo en expectativas previas (Hattie y Timperley, 2007). Los estudiantes que voluntariamente se inscriben en una actividad de estas características probablemente constituyen una muestra autopresentada con niveles iniciales de motivación y autoconfianza ya elevados. En este contexto, el mantenimiento de las medias en niveles altos constituye en sí mismo un resultado positivo, dado que la literatura documenta frecuentemente descensos en la autopercepción tras la confrontación con la realidad profesional (Boud y Falchikov, 1989). Además, la mejora observada en la dimensión Relación Universidad-Empresa (de 3,52 a 3,95) sí constituye un cambio sustancialmente significativo que indica una mayor preparación percibida para enfrentar proyectos con clientes reales.

En segundo lugar, la valoración extraordinariamente positiva de la actividad (97,4 % de valoraciones positivas o muy positivas) y las medias superiores a 4,0 en todos los ítems de evaluación constituyen un indicador robusto de la efectividad percibida de la simulación. Este resultado es coherente con las conclusiones de estudios previos sobre aprendizaje experiencial en comunicación (Kinsky, 2015; Bolton et al., 2019) y se diferencia de ellos en la integralidad del ciclo profesional reproducido. Mientras que la mayoría de experiencias documentadas se centran en fases aisladas (ideación, presentación), RUSH integra el ciclo completo: investigación estratégica, ideación, desarrollo de piezas y defensa ante cliente.

Esta integralidad constituye, en opinión de los jurados profesionales y las marcas, el principal factor diferencial del modelo.

En tercer lugar, la triangulación de fuentes revela una coherencia notable entre las percepciones del alumnado, las evaluaciones del jurado profesional y las valoraciones de las marcas colaboradoras en lo que respecta al valor formativo de tres elementos específicos: los briefings auténticos, la evaluación por profesionales y la estructura colaborativa interdisciplinar. Esta convergencia tripartita refuerza la validez interna del estudio y sugiere que estos tres componentes constituyen el núcleo invariante de cualquier diseño de simulación hiperrealista transferible a otros contextos formativos.

La tensión identificada en torno al número de briefings por jornada constituye, no obstante, un área de diseño que requiere ajuste. La divergencia entre jurados y la convergencia parcial de las marcas anunciantes sugieren que el punto óptimo podría situarse en dos briefings por jornada en lugar de tres. No obstante, debe considerarse que la percepción de la carga es diferente según el rol del informante: para los estudiantes, la intensidad genera un sentimiento de logro profesional que se manifiesta en el 97,4 % de valoraciones positivas. Futuras ediciones deberían explorar configuraciones alternativas que mantengan la presión formativa sin comprometer la profundidad del proceso creativo.

Finalmente, la emergencia de la inteligencia artificial generativa como variable valorada por los agentes externos introduce una dimensión que el diseño original no había contemplado de forma explícita y que abre líneas de investigación futuras sobre la integración de herramientas tecnológicas emergentes en simulaciones profesionales formativas. La observación de AplusMarketing sobre cómo las herramientas de IA permitieron materializar ideas «en tiempo récord y con calidad» sugiere que la tecnología no sustituye al proceso creativo sino que lo amplifica, una hipótesis que merece exploración sistemática en futuras investigaciones.

6. Conclusiones

Esta investigación evalúa RUSH como innovación pedagógica en el Grado en Publicidad de la Universidad Francisco de Vitoria, analizando su impacto en la preparación de los estudiantes para el mercado laboral mediante un diseño mixto que integra datos cuantitativos pre/post y valoraciones cualitativas de jurado profesional y marcas colaboradoras. Los resultados permiten formular las siguientes conclusiones.

Primera. RUSH demuestra ser una innovación pedagógica de alto impacto percibido: el 97,4 % de los estudiantes la valora positivamente y todas las dimensiones de evaluación de la actividad superan la media de 4,0 en escala de 1 a 5. Los aprendizajes más valorados por el alumnado son el trabajo colaborativo interdisciplinar bajo presión, la aplicación real del proceso creativo sobre briefings auténticos y la gestión de la presión como competencia profesional.

Segunda. La simulación hiperrealista que integra el ciclo profesional completo con briefings auténticos, estructuras colaborativas complejas y evaluación por profesionales externos constituye un modelo transferible a otros contextos formativos en comunicación. Las tres fuentes de datos (alumnado, jurado y marcas) convergen en validar estos tres elementos como el núcleo invariante del diseño.

Tercera. La evidencia cuantitativa de mejora en la preparación para proyectos con clientes reales (de 3,52 a 3,95 en Relación Universidad-Empresa) y las mejoras en colaboración intergeneracional ($\Delta = +0,09$) y defensa ante profesionales ($\Delta = +0,08$) confirman el potencial de RUSH para desarrollar competencias directamente vinculadas a la empleabilidad en el sector publicitario.

Cuarta. La tensión identificada entre la carga de trabajo y la profundidad del proceso creativo sugiere que futuras ediciones podrían explorar la reducción de briefings simultáneos de tres a dos, manteniendo la intensidad formativa pero permitiendo un desarrollo más profundo de cada propuesta. Asimismo, la integración de herramientas de inteligencia artificial generativa emerge como una variable prometedora que debería incorporarse de forma explícita en el diseño pedagógico.

Como limitación, el diseño pre/post con muestras independientes (no emparejadas) impide atribuir causalmente los cambios observados exclusivamente a la intervención. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales con medidas de mantenimiento a medio plazo, ampliar la muestra cualitativa del jurado profesional y explorar sistemáticamente el impacto de la integración de herramientas tecnológicas emergentes en el desarrollo de competencias creativas.

Referencias

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., y Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. En P. Griffin, B. McGaw y E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.
- Bolton, R. N., Chapman, R. G., y Mills, A. J. (2019). Harnessing digital disruption with marketing simulations. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 15-31. <https://doi.org/10.1177/0273475318822943>
- Boud, D., y Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brodmerkel, S., y Carah, N. (2016). Making academia relevant: The role and value of PR internships. *Asia Pacific Public Relations Journal*, 17, 35-52.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Freixa, P., García, I., y López, M. (2021). Interdisciplinary project-based learning in communication studies: Effects on employability self-perception. *Comunicar*, 29(68), 89-99. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-08>
- García-Llamas, P., San-Fabián, J. L., y Cerdá-Olmedo, G. (2025). Breaking barriers in STEAM education: Analyzing competence acquisition through project-based learning in a European context. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100-124. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100315>
- González-Díez, F., López-Meri, A., y López-García, X. (2020). Aprendizaje basado en proyectos en la formación universitaria en comunicación: Análisis de competencias y empleabilidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 123-145.
- Gray, C., Blass, T., Kołodziejczyk, K., y Murdoch-Eaton, D. (2019). How do employability skills frameworks align with employer expectations of graduate attributes? Development of an international diagnostic tool. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(2), 60-84. <https://doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no2art860>
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., y Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herrington, J., y Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. <https://doi.org/10.1007/BF02319856>
- Hertel, J. P., y Millis, B. J. (2002). *Using simulations to promote learning in higher education: An introduction*. Stylus Publishing.
- Issenberg, S. B., McGaghie, W. C., Petrusa, E. R., Lee Gordon, D., y Scalese, R. J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. *Medical Teacher*, 27(1), 10-28. <https://doi.org/10.1080/01421590500046924>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5ª ed.). Allyn & Bacon.
- Kennedy, R. (2014). The evolution of moot court: Its value, effectiveness and continuing necessity in legal education. *Appalachian Journal of Law*, 13, 131-172.
- Kinsky, E. S. (2015). This means war: Using an advertising war room simulation to teach social media skills. *Journal of Advertising Education*, 19(1), 5-18.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- Lazaroui, G., Morano-Foadi, S., Nicolescu, L., y Alexe, D. (2020). Key competences for graduates' competitiveness: employers' expectations. *Journal of Business, Management and Accounting*, 6(2), 1-14.
- Newell, W. H. (2010). Educating for a complex world: Integrative learning and interdisciplinary studies. *Liberal Education*, 96(4), 6-11.
- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^a ed.). SAGE Publications.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rodríguez-Andrés, S., y De-Caso-Romeo, A. (2020). Expectativas formativas de empleadores y docentes en el ámbito de la publicidad: Análisis de la brecha competencial. *Comunicación y Sociedad*, 37, 171-195. <https://doi.org/10.35679/cys.v37.143>
- Rodeheffer, C. D., y Okiro, S. O. (2020). Simulations and authentic assessment: An overview of best practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 21(S1), 15-28.
- Sheppard, S. D., Macatangay, K., Colby, A., y Sullivan, W. M. (2009). *Educating engineers: Designing for the future of the field*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338-352. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2016-0116>
- Treinen, M., y Weissenberger-Eibl, M. (2021). Innovation, communication, and education in view of societal challenges: A stakeholder-based analysis of skill needs. *Industry and Higher Education*, 35(5), 611-623. <https://doi.org/10.1177/09504222211019071>
- Voogt, J., y Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass.