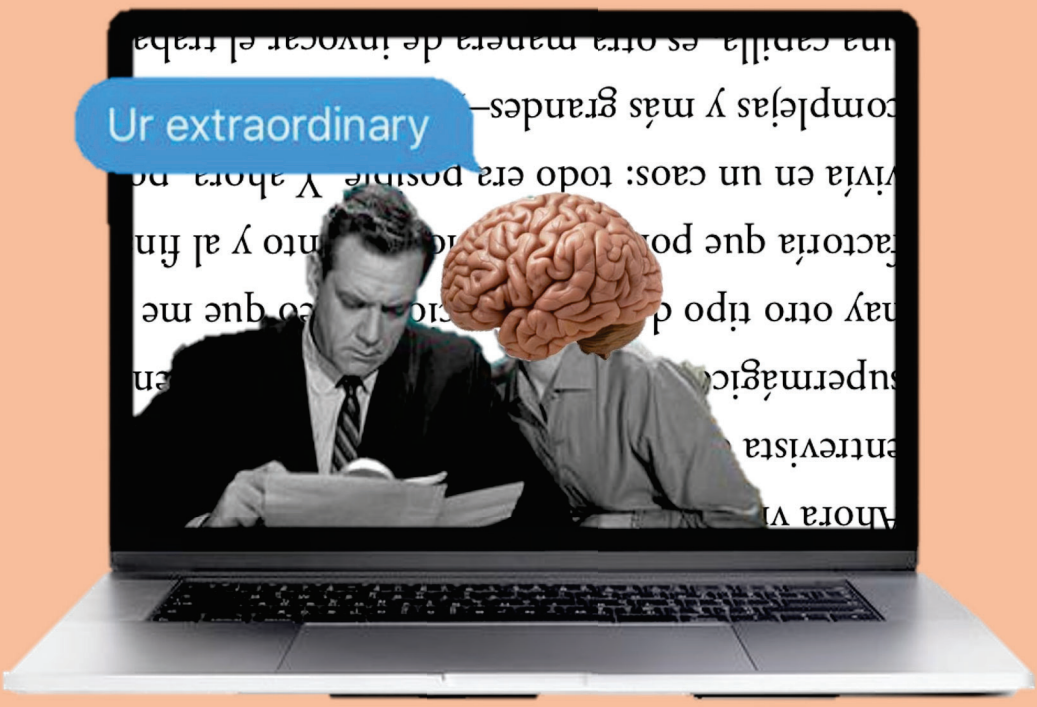
HORIZONTE ACADÉMICO

Innovación docente ante una realidad en constante cambio:

iniciativas desde la comunicación, la creatividad, la legislación y el pensamiento

Borja Ventura Salom
María Tabuenca Bengoa
Pilar Vicente Fernández
(COORDINADORES)



Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN DOCENTE ANTE UNA REALIDAD EN CONSTANTE CAMBIO: INICIATIVAS DESDE LA COMUNICACIÓN, LA CREATIVIDAD, LA LEGISLACIÓN Y EL PENSAMIENTO

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN DOCENTE ANTE UNA REALIDAD EN CONSTANTE CAMBIO: INICIATIVAS DESDE LA COMUNICACIÓN, LA CREATIVIDAD LA LEGISLACIÓN Y EL PENSAMIENTO

Coords.

BORJA VENTURA SALOM
MARÍA TABUENCA BENGOA
PILAR VICENTE FERNÁNDEZ

Dykinson, S.L.
2024

Esta obra se distribuye bajo licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

INNOVACIÓN DOCENTE ANTE UNA REALIDAD EN CONSTANTE CAMBIO:
INICIATIVAS DESDE LA COMUNICACIÓN, LA CREATIVIDAD, LA LEGISLACIÓN Y EL PENSAMIENTO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 180 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-930-9

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA 12
BORJA VENTURA-SALOM
MARÍA TABUENCA BENGOA
PILAR VICENTE FERNÁNDEZ

SECCIÓN I.
LUDIFICACIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS

CAPÍTULO 1. APRENDER LA NARRATIVA AUDIOVISUAL DE VIDEOJUEGOS DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA: CAMBIAR EL GÉNERO MEDIANTE EL MONTAJE 19
KIM MARTÍNEZ GARCÍA

CAPÍTULO 2. JUGANDO A VERIFICAR. PRÁCTICAS Y RESULTADOS OBTENIDOS CON LA ORGANIZACIÓN DE UN ESCAPE ROOM SOBRE DESINFORMACIÓN EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO 34
LETICIA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 3. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ESCAPE ROOM PARA CONOCER EL PATRIMONIO ALMERIENSE: LA ALCAZABA DE ALMERÍA Y SU ENTORNO 53
JOSÉ MANUEL ORTEGA JIMÉNEZ

CAPÍTULO 4. *SERIOUS GAMES* SOSTENIBLES. PROTOTIPADO DE JUEGOS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS ODS 81
SILVIA MAGRO-VELA
LAURA FERNÁNDEZ-RAMÍREZ
JUAN MARTÍN-QUEVEDO
NURIA NAVARRO-SIERRA

CAPÍTULO 5. TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN JURÍDICA A TRAVÉS DE LOS JUEGOS DE ROL 104
JUAN ALEJANDRO MARTÍNEZ NAVARRO

CAPÍTULO 6. DINÁMICAS INTERACTIVAS Y GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ANIMACIONES 3D EN CENTROS PRIVADOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID 121
DAVID ALONSO URBANO
RUBÉN CANTOS LEAL
NOEL PRADANA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 7. LA GAMIFICACIÓN EN FINANZAS:
EL CASO DE DIRECCIÓN FINANCIERA I 149
MARÍA CONSUELO RUÍZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 8. POTENCIANDO EL APRENDIZAJE: GAMIFICACIÓN
PARA LA RETENCIÓN DE DATOS EN TEXTOS ACADÉMICOS
DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA 164
VALENTÍN GUILLÉN PÉREZ

SECCIÓN II.
INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA

CAPÍTULO 9. GUÍA PARA INICIAR LA AUTORREGULACIÓN
DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ALUMNADO
UNIVERSITARIO: EL MAPA DE EMPATÍA 183
JESUS CUEVAS SALVADOR

CAPÍTULO 10. EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DESDE
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE ARTES..... 200
ROMÁN CALVA RUBIALES

CAPÍTULO 11. VOCACIÓN, SATISFACCIÓN Y EXPECTATIVAS
EN EL GRADO DE PERIODISMO. ESTUDIO DE CASO DE LA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA 219
JULIETI-SUSSI DE OLIVEIRA
DANIEL MOYA LÓPEZ

CAPÍTULO 12. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUCACIÓN DE UN
PROGRAMA DE MINDFULNESS E INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN ADULTOS MAYORES 237
AMIRA ELENA VALLE ALVAREZ
MIREYA FRAUSTO ROJAS
ANA LAURA VALLE ALVAREZ

SECCIÓN III.
MÁS ALLÁ DEL TEXTO: AUDIOVISUAL Y MÚSICA

CAPÍTULO 13. EL APRENDIZAJE DE LA TEORÍA DE
LA IMAGEN DIGITAL A TRAVÉS DEL MÉTODO JIGSAW
EN UN MÁSTER DE EFECTOS VISUALES 259
MANUEL GERARDO CASAL BALBUENA
MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ DÍAZ

CAPÍTULO 14. LA IMAGEN DIGITAL COMO CREACIÓN PLÁSTICA EN LA CULTURA VISUAL CONTEMPORÁNEA 279
PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ

CAPÍTULO 15. RELACIONES ENTRE MÚSICA Y MODA: UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES 303
MÓNICA SALCEDO

CAPÍTULO 16. REFLEXIONES EN TORNO A DOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE 320
CLAUDIA RAMÍREZ GARCÍA

CAPÍTULO 17. LOS CANCIONEROS COMO RECURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO: EVALUACIÓN CRÍTICA DESDE EL APRENDIZAJE PRÁCTICO. EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA DOCENCIA DE ETNOMUSICOLOGÍA 333
AARÓN PÉREZ-BORRAJO
MARÍA JESÚS PENA CASTRO

CAPÍTULO 18. TRASCENDIENDO EL CANON MUSICAL DEL CLASICISMO: EL PROYECTO DIDÁCTICO CLÁSICOS DESCLASIFICADOS 349
ALBERTO HERNÁNDEZ MATEOS

CAPÍTULO 19. LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA TECNOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL AUDIOVISUAL. ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS EN EL CAMPO DE LA CINEMATOGRAFÍA 362
JOSÉ LUIS LÓPEZ SANGÜESA

CAPÍTULO 20. INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA ANIMACIÓN. ESTUDIO DEL CASO "EL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN. DEL PROYECTO ACADÉMICO A LAS SALAS DE CINE" DE LA UMH 383
FERNANDO FERNANDEZ TORRES
ELISA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

CAPÍTULO 21. CREACIÓN DE CAPÍTULOS PILOTO DE FICCIÓN TELEVISIVA COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA 400
LAURA CORTÉS-SELVA
ROCÍO CIFUENTES-ALBEZA

CAPÍTULO 22. LOS TÍTULOS DE CRÉDITO, UNA HERRAMIENTA DOCENTE EN EL AULA PARA EL ESTUDIO DE LA TIPOGRAFÍA 422
BELÉN RAMÍREZ BARREDO
LORENA MARTÍ MORENO

SECCIÓN IV.
SALIDA LABORAL, PROYECTOS E IMPULSO SOCIAL

CAPÍTULO 23. ACTUACIÓN DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD DE EGRESADOS DE ADE EN SECTORES ESTUDIADOS EN ASIGNATURAS DE MARKETING 449
JOSÉ MANUEL NÚÑEZ-SÁNCHEZ
PABLO GÁLVEZ-RUIZ

CAPÍTULO 24. EL MÉTODO DEL CASO UNA ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA EMPRESARIAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LÍNEA 466
DULCE ELOÍSA SALDAÑA LARRONDO
VICENTE GINER CRESPO
ANA FAÑANÁS-BRIESCAS

CAPÍTULO 25. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ORGANIZACIÓN EN APRENDIZAJE EN EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA SUBÁREA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES 484
Mª. DOLORES GARCÍA PEREA
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 26. EL PLAN DE COMUNICACIÓN, UNA OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN Y EL EMPRENDIMIENTO ... 507
RICARDO DOMÍNGUEZ GARCÍA

CAPÍTULO 27. REDES SOCIALES E 'IANFLUENCERS' 519
MARÍA PATRICIA SOROA DE CARLOS
MARÍA DEL MAR HERNÁNDEZ SUÁREZ

CAPÍTULO 28. HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MODA SOSTENIBLE. PERCEPCION Y ACTITUD DE LOS FUTUROS DISEÑADORES DE MODA EN MATERIA DE SOSTENIBILIDAD 533
PILAR MANUELA SOTO-SOLIER
RAÚL MOLINO-GUTIÉRREZ
ANA MARÍA GARCÍA-LÓPEZ

CAPÍTULO 29. ILLUSTRATOR EN EL PROCESO CREATIVO PUBLICITARIO 553
LOURDES GALLARDO-HURTADO

CAPÍTULO 30. PROSOCIALIDAD Y EMPRENDIMIENTO A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE UNA CAMPAÑA DE PUBLICIDAD SOCIAL: PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y EL GRADO EN BELLAS 570
ROCÍO CIFUENTES-ALBEZA
LAURA CORTÉS-SELVA

CAPÍTULO 31. DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE COMUNICACIÓN. PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO *STOP SOLEDAD NO DESEADA* 587
CARLOS TREVIÑO AVELLANEDA

CAPÍTULO 32. "LA LUZ, HERRAMIENTA DE PERCEPCIÓN EN LA OBRA DE ARTE Y EN EL ESPACIO EXPOSITIVO. CASO DE ESTUDIO MUSEO DE ARTE ABSTRACTO DE LA FUNDACIÓN JUAN MARCH EN CUENCA" 603
GUADALUPE CANTARERO-GARCÍA
ROBERTO ALONSO GONZÁLEZ-LEZCANO

SECCIÓN V.
TECNOLOGÍA Y JUSTICIA

CAPÍTULO 33. INTELIGENCIA ARTIFICIAL, CHATGPT Y APRENDIZAJE INTERACTIVO: ¿OPORTUNIDAD O DESAFÍO EN LA EDUCACIÓN JURÍDICO-TRIBUTARIA?..... 627
ESTEFANÍA HARANA SUANO

CAPÍTULO 34. CHATGPT: PERCEPCIÓN Y ANÁLISIS DE SU DESEMPEÑO POR PROFESORADO Y ESTUDIANTES DEL GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS DE LA UPCT 644
SAMANTHA B. FREIRE VITERI
M. BELÉN COBACHO TORNEL
SOLEDAD MARÍA MARTÍNEZ MARÍA-DOLORES

CAPÍTULO 35. DIFICULTADES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE CORPUS ESPECIALIZADOS: EL CASO DEL TFG DE DERECHO ADMINISTRATIVO EN ESPAÑA Y CHILE 664
JADRANKA GLADIC
IRIA DA CUNHA

CAPÍTULO 36. IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN NACIONAL TRANSVERSAL DE DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN 686
LUIS GUILLERMO PALACIOS SANABRIA

CAPÍTULO 37. MEDIACIÓN: INSTRUMENTO PARA GENERAR ACUERDOS EN EL ÁMBITO PENAL Y PROCESAL..... 701
EVANGELINA VICENTE MARTÍNEZ

CAPÍTULO 38. PRINCIPIOS QUE INFORMAN LA MEDIACIÓN PENAL717
EVANGELINA VICENTE MARTÍNEZ.

CAPÍTULO 39. LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DEL MENOR: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE MEDIDAS EN RÉGIMEN ABIERTO..... 732
EVANGELINA VICENTE MARTÍNEZ

SECCIÓN VI.
EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN ENSEÑANZA

CAPÍTULO 40. TOCAR, OLER Y OÍR EL ARTE A TRAVÉS DE DIFERENTES TEXTURAS. LAS PERCEPCIONES SENSORIALES APLICADAS A LA PEDAGOGÍA INTERACTIVA E INMERSIVA EN LA E.P.V.A. DE SECUNDARIA 743
MÓNICA TORRES CARRASCO
DAVID ARQUILLO AVILÉS

CAPÍTULO 41. APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LAS TIC PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE 4º ESO EN LA ASIGNATURA DE ECONOMÍA 768
MARINA CHECA OLIVAS
MARÍA GONZÁLES NADAL

CAPÍTULO 42. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA 798
ANTONIO DÍAZ-LUCENA
PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 43. EL COIL COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD, LA NARRATIVA VISUAL Y LA REFLEXIÓN CRÍTICA 813
BEATRIZ GUERRERO GLEZ-VALERIO

CAPÍTULO 44. OPTIMIZANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPLORANDO EL POTENCIAL DE LAS TUTORÍAS EN LÍNEA PARA EL DEARROLLO DEL TRABAJO FIN DE TÍTULO 828
MIRIAM MARTÍN PACIENTE

CAPÍTULO 45. NUESTROS ESTUDIANTES, NUESTROS FUTUROS PROFESIONALES. PROYECTO DE APRENDIZAJE PRÁCTICO EN INVESTIGACIÓN COMERCIAL 848
GEMA LÓPEZ MARTÍNEZ
MARÍA HERNÁNDEZ-HERRERA

CAPÍTULO 46. ¿ES EFICAZ EL USO DEL FLIPPED CLASSROOM EN DIRECCIÓN FINANCIERA II? 869
MARÍA CONSUELO RUÍZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 47. APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MOTOR DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS CLAVE EN MARKETING 883
ANA OLAVARRÍA JARABA
MARÍA ÁNGELES RAMÓN JERÓNIMO
ROSARIO VÁZQUEZ CARRASCO
EMILY GROTT

CAPÍTULO 48. METODOLOGÍAS ACTIVAS, MÚLTIPLES Y COMPETENCIALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO 903
DIANA CAROLINA WISNER GLUSKO

CAPÍTULO 49. INTRODUCIENDO COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ASIGNATURAS DEL ÁMBITO DE MÉTODOS CUANTITATIVOS 923
ROSAURA FERNÁNDEZ PASCUAL
ANA E. MARÍN JIMÉNEZ

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

BORJA VENTURA-SALOM
Universidad San Pablo – CEU, CEU Universities

MARÍA TABUENCA BENGOA
Universidad San Pablo – CEU, CEU Universities

PILAR VICENTE FERNÁNDEZ
Universidad Rey Juan Carlos

En la actualidad, decir que vivimos en un mundo cambiante se ha convertido en un oxímoron ya que, por definición, todo ciclo nuevo conlleva realidades diferentes a las del anterior. Pero si hay algo consustancial al momento que vivimos es que esos cambios y diferencias respecto a etapas pretéritas se suceden de forma casi compulsiva. De la rapidez hemos pasado a la inmediatez como característica definitoria de la vigente sociedad de la información, hasta el punto de poder afirmar que vivimos en la cultura de la inmediatez (Guerra y Jiménez, 2010). La novedad de nuestros días, por tanto, no es que haya novedades, sino que éstas se den de forma acelerada, sin dejar tiempo para que se creen rutinas o estándares reconocibles. Nuestro mundo no es cambiante, sino líquido, mutable, inconstante (Bauman, 2022).

Ante un mundo que no sólo cambia, sino que se acelera, se impone la necesidad de abrazar la innovación como única forma posible de dar respuesta a los múltiples retos del presente (Fernández-Esquinas, 2020). Pero, de forma inherente a esa mutabilidad, al desafío de la innovación se añade el de hacer frente a la fugacidad. El gran reto actual consiste en intentar trazar unas constantes reconocibles para hacer frente a la obsolescencia acelerada de todo, incluso de aquellas cuestiones que no demasiado tiempo atrás servían para fijar la atención social.

Se hace necesaria así una aproximación diferente a los fenómenos sociales. Y eso implica, de forma prioritaria, abordar una nueva manera no

sólo de estar en la sociedad, sino también de entenderla. De este modo, la labor docente cobra una importancia capital en dos sentidos: de un lado, buscar puntos de anclaje entre el flujo constante de innovaciones infinitas; de otro, conseguir que las generaciones digitales no se vean arrastradas de forma insalvable por el torrente acelerado de la realidad.

En la época contemporánea, donde el conocimiento y la información están al alcance de la mano a golpe de un clic gracias a la elevada penetración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todos los sectores (económicos, sociales, culturales, industriales…), la educación ha sufrido y sufre una transformación radical y permanente, que redunda en el cambio de paradigma del proceso de enseñanza-aprendizaje (Guzmán y Castillo, 2021). Así, las TIC facilitan "métodos que permiten la participación y el empoderamiento de los educandos, generando nuevas experiencias formativas" (Díaz *et al*., 2021, p. 38). Por este motivo, los enfoques tradicionales de enseñanza han evolucionado y la innovación educativa ha emergido como una fuerza motriz en la manera en que los profesores transmiten el saber a sus alumnos. Entendidas las innovaciones educativas como procesos que se caracterizan por su carácter reflexivo los cuales "introducen cambios cualitativos en la didáctica, currículo, política o tecnología en un contexto educativo particular con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación" (Orrego, 2022, pp. 95-96), se contempla a la figura del docente como un factor clave para su planteamiento, involucración e implementación (Pila *et al*., 2020).

Huelga decir que el mercado laboral actual valora cada vez más las habilidades de los postulantes, incluso por encima de sus títulos académicos o niveles de experiencia. Por esta razón, el Espacio Europeo de Educación Superior insta a los educadores a modificar sus métodos de enseñanza, tratando de promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes, el interés por los contenidos, la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el fomento de la autonomía del alumnado. Se reformulan por lo tanto los roles de docente y discente en la esfera educativa en base a su relación y a la innovación pedagógica (Simón *et al*., 2018), concibiendo al docente como facilitador de las

prácticas innovadoras y al discente como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje en el primer cuarto del siglo XXI.

Por consiguiente, este volumen aborda la necesidad de presentar enfoques docentes novedosos y avanzados que cultiven las habilidades requeridas para preparar a los egresados en diversos campos, al tiempo que puedan servir como fuente de inspiración para profesores que busquen nuevas estrategias para promover la cooperación entre los estudiantes, estimular la motivación o promover el uso de las TIC en entornos universitarios similares. En resumen, los autores aquí recogidos se proponen ofrecer métodos de enseñanza que faciliten a los discentes la adquisición de competencias esenciales para el mundo laboral, al tiempo que los impulsen a asumir un papel más activo en su propio proceso de formación, circunstancia que propicia factores como la autogestión y la creatividad (Silva y Maturana, 2017; Cereceda y González, 2023).

La presente obra trata de dar respuesta a estos desafíos a través de enfoques innovadores aplicados a la docencia de distintos saberes en la Universidad. En concreto, se parte de campos de conocimiento vinculados a áreas que constituyen la raíz misma de la realidad: desde cómo se regula —desde la enseñanza vinculada a lo económico o el Derecho— a cómo se comunica —abordando el Periodismo, la Comunicación o la Publicidad y las Relaciones Públicas—, pasando por cómo expresamos sus dimensiones más creativas —el Arte, la Creatividad o la Educación Audiovisual—, sin dejar de lado el Pensamiento, el Comportamiento y las Relaciones Humanas.

A lo largo de seis capítulos, docentes de distintas universidades en varios países del mundo recogen diferentes aproximaciones a la realidad actual a través de sus propuestas en el aula. Así, en el primer capítulo, titulado “Ludificación y aprendizaje basado en juegos”, se ofrecen ocho experiencias vinculadas al aprendizaje basado en juegos para cubrir aspectos como la desinformación, el montaje narrativo en videojuegos, la inmersión en el patrimonio artístico, los ODS, la educación jurídica, las animaciones, las finanzas o el reciclaje.

En el segundo capítulo, “Inteligencia emocional aplicada”, se comparten cuatro aproximaciones desde la aplicación de la inteligencia emocional en el entorno universitario y desde el entorno universitario.

El tercer capítulo, bajo el título de “Más allá del texto: audiovisual y música”, lanza diez propuestas para integrar lo audiovisual y lo musical en la docencia a través de casos como la imagen digital, los vínculos entre música y moda, la etnomusicología, los clásicos, la cinematografía y sus títulos de crédito o la ficción televisiva.

En el cuarto, bajo la denominación “Salida laboral, proyectos e impulso social”, se presentan diez proyectos cuyo centro es la inserción laboral del alumnado universitario, o el desarrollo de experiencias centradas en el impulso social.

El quinto capítulo, que conecta “Tecnología y Justicia”, trata algunos de los retos más pujantes de nuestra sociedad, en su mayoría con un enfoque centrado en el desarrollo tecnológico, relativo a la regulación de sus avances o los desafíos jurídicos que implican cuestiones tales como la Inteligencia Artificial.

Por último, en el sexto, titulado “Experiencias innovadoras en enseñanza”, se comparten propuestas innovadoras en el marco de la enseñanza y la pedagogía, que enfatizan, entre otros, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje práctico o las metodologías activas.

A pesar de la diversidad de temas abordados, todas las iniciativas recopiladas en este libro tienen como objetivo común el de introducir en el aula enfoques educativos innovadores y vanguardistas, con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje marcados y alcanzar el desarrollo de las competencias esenciales en cualquier materia.

En última instancia, estas propuestas de innovación educativa promueven un modelo de enseñanza donde los discentes desempeñan un rol proactivo en su proceso de aprendizaje, mientras que las tecnologías, el trabajo colaborativo, la cooperación y las estrategias de gamificación son fundamentales. Cabe afirmar que la implementación de estas nuevas metodologías conlleva un aumento de la motivación y la satisfacción de los alumnos (Moral *et al.*, 2024). Por lo tanto, las diversas

iniciativas de innovación educativa presentadas aquí comparten un compromiso con la mejora de la práctica educativa en la enseñanza superior principalmente (y en la secundaria y con otro tipo de colectivos en un segundo plano), preparando así a los egresados para los desafíos a los que deberán enfrentarse en su inmediato futuro profesional.

En suma, la presente obra trata de sintetizar en sus páginas diversas experiencias docentes de varios países del mundo que buscan dar respuesta a un reto común: construir, desde un crisol de temáticas relevantes, una innovación docente efectiva que sea capaz de proveer de soluciones significativas a los retos del mañana.

Ante el desafío de entender un mundo acelerado y complejo se precisa formar a profesionales activos, participativos, conectados y conscientes, que puedan dar forma a las innovaciones del futuro sin verse arrastrados por el flujo incesante de cambios de este presente.

8. REFERENCIAS

Bauman, Z. (2022). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica de España.

Cereceda, C. y González, D. (2023). Aprendizaje activo como modelo de enseñanza en Ciencias de la Salud. Revista de la Sociedad Española del Dolor, 30(2), 146-147. https://doi.org/10.20986/resed.2022.4020/2022

Díaz Bertel, R. R.; Rubio Meza, L. L. y Bertel Benítez, M. T. (2021). Importancia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA), 3(9), 37-49.

Fernández-Esquinas, M. (2020). Innovación: una perspectiva sociológica. Revista española de Sociología, 29(3-Sup1), 5-37. https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.55

Guerra Cid, L. R. y Jiménez Torres, S. (2010). La sociedad de la inmediatez. En L. R. Guerra Cid y S. Jiménez Torres (Dir.), Psicoterapias breves y focales contemporáneas: teoría y práctica (pp. 27-36). Editorial Manuscritos.

Guzmán Sanhueza, D. M. y Castillo Leyton, A. C. (2021). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. Revista Educación, 46(1), 263-279. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593

Moral Pajares, E.; Barreda Tarrazona, R.; Gallego Valero, L.; Pedrosa Ortega, C. y Martínez Alcalá, C. (2024). Aprendizaje activo y TIC en la enseñanza de Economía en la universidad. Revista de Estudios Empresariales, Segunda Época, (1), 39-53. https://doi.org/10.17561/ree.n1.2024.8245

Orrego Tapia, V. (2022). Innovación educativa: propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. Revista Ensayos Pedagógicos, 17(2), 95-116.

Pila Martínez, J. C.; Andagoya Pazmiño, W. G. y Fuertes Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. Revista Educare, 24(2), 212-232. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327

Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación Educativa, 17(73), 117-131.

Simón Llovet, J.; Ojando Pons, E. S.; Ávila Morena, X.; Miralpeix Bosch, A.; López Vicente, P. y Prats Fernández, M. A. (2018). Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad. REXE: Revista de estudios y experiencias en Educación, 2(1), 53-73. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201853733

SECCIÓN I.

LUDIFICACIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS

APRENDER LA NARRATIVA AUDIOVISUAL DE VIDEOJUEGOS DESDE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA: CAMBIAR EL GÉNERO MEDIANTE EL MONTAJE

KIM MARTÍNEZ GARCÍA
Departamento de Historia, Geografía y Comunicación, Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

La narrativa en los videojuegos es fundamental ya que agrega profundidad, significado y contexto a la experiencia del jugador (Schell, 2019). A través de una historia bien elaborada, con una trama intrigante, personajes memorables y una ambientación detallada, los videojuegos pueden involucrar emocionalmente a los jugadores. A menudo exploran temas profundos y mensajes significativos a través de su narrativa. Así también ofrecen un propósito claro a las acciones dentro del juego y crean una conexión más fuerte entre los jugadores y los personajes o el mundo virtual.

La relación entre la narrativa de los videojuegos y las cámaras que se utilizan en ellos es elemental para la presentación y el desarrollo de la historia (Adams, 2013). Las cámaras en los videojuegos cumplen un papel similar al de la cinematografía en las películas: son herramientas que los diseñadores utilizan para dirigir la atención del jugador, establecer el tono, transmitir emociones y ofrecer una experiencia visual cohesiva. La elección de la perspectiva de la cámara puede influir en cómo el jugador experimenta la historia y se relaciona con los personajes.

El uso de cámaras en la construcción narrativa de videojuegos es esencial para sumergir a los jugadores en mundos virtuales convincentes y emocionantes (Lebowitz y Klug, 2011). Aprender a diseñar la disposición de estas cámaras presenta un desafío significativo en las titulaciones de diseño y desarrollo de videojuegos. Principalmente porque, a

pesar de basarse en los principios cinematográficos, el diseño está intrínsecamente ligado a los géneros de juego específicos y a las tendencias y avances en constante evolución dentro de la industria (Haigh-Hutchinson, 2009).

El entrelazamiento entre la cinematografía y el diseño de videojuegos es un campo fascinante y complejo. Mientras que la cinematografía tradicional se centra en la creación de secuencias visuales para contar una historia lineal, los videojuegos ofrecen una experiencia más interactiva y no lineal (Navarro Remesal, 2019). La disposición de las cámaras en juegos debe tener en cuenta la capacidad del jugador para explorar y tomar decisiones, lo que añade una capa adicional de complejidad al proceso de diseño.

La diversidad de géneros de videojuegos, desde aventuras gráficas hasta *shooters* en primera persona, implica que no hay una fórmula única para la disposición de cámaras que funcione en todos los casos (Todd, 2007). Cada género tiene sus propias demandas y desafíos para los que los diseñadores deben adaptarse para crear experiencias envolventes y coherentes. Por ejemplo, un juego de rol puede requerir una variedad de ángulos de cámara para resaltar diferentes aspectos de la historia y permitir la exploración del mundo, mientras que un juego de acción puede priorizar ángulos dinámicos para enfatizar la intensidad de los enfrentamientos.

Además de la diversidad de géneros, las tendencias y avances tecnológicos en la industria de los videojuegos también influyen en el diseño. Las cámaras de videojuegos han avanzado en términos de resolución, capacidad de grabación, estabilización de imagen y capacidades de captura en condiciones de poca luz (Roda, 2022). Los diseñadores deben mantenerse actualizados con las últimas innovaciones para aprovechar al máximo las capacidades tecnológicas y ofrecer experiencias de juego vanguardistas.

Tras destacar la importancia de enseñar la disposición de cámaras en videojuegos, se debe tener en cuenta los desafíos inherentes de este aprendizaje (Killick, 2022). En titulaciones genéricas de diseño y desarrollo de videojuegos es imposible dedicar el tiempo y los recursos

suficientes para enseñar al alumnado la colocación de cámaras en entornos de videojuegos reales. Principalmente porque el desarrollo de estos juegos exigiría al alumnado un alto nivel de programación, un aprendizaje que no se consigue hasta finalizar la titulación o incluso después de ello. Además, se requeriría la constante disponibilidad de equipos informáticos, lo cual no es posible en la mayoría de los entornos educativos.

Por estos motivos, es necesario proponer enfoques alternativos para abordar este desafío. Se requiere proporcionar al alumnado una forma de simular la disposición y configuración de cámaras para entender cómo afectan a la experiencia del jugador. Esto se puede abordar mediante la integración de estudios de casos y análisis de juegos exitosos (Stahlke y Mirza-Babaei, 2022). Descomponer y examinar la disposición de cámaras en títulos de grandes productoras puede proporcionar valiosas lecciones sobre cómo sus diseñadores han abordado los desafíos específicos de diferentes géneros. Este enfoque teórico-práctico puede ayudar al alumnado a desarrollar un conocimiento más profundo y contextualizado de las decisiones de diseño de cámaras.

2. OBJETIVOS

Este proyecto de innovación docente tiene como meta principal descubrir una alternativa de prácticas para el alumnado del Grado en Diseño de Videojuegos de la Universidad de Burgos. El propósito de estas prácticas es que el alumnado adquiera las habilidades fundamentales para seleccionar el tipo de cámaras de manera estratégica, teniendo en cuenta tanto la intención narrativa como las exigencias específicas de la jugabilidad. Como ya se ha explicado, es necesario evitar el uso de motores de videojuegos por su falta de disponibilidad y el alto grado de dominio que requieren.

Con este enfoque, se busca fomentar una comprensión profunda de las características de las cámaras para crear experiencias visuales significativas que ayuden a desarrollar la narrativa de los videojuegos. Al prescindir de los motores, el alumnado es desafiados a pensar de manera más abstracta y conceptual, obligándolos a reflexionar sobre las

decisiones de diseño sin poder influir en las funcionalidades predeterminadas del juego.

La práctica debe proporcionar situaciones simuladas donde el alumnado enfrente dilemas de diseño realistas, que requieran influir en la percepción del jugador y en la coherencia narrativa. También debe animarles a ser más creativos y a buscar soluciones innovadoras. Así se enfatiza la importancia de comprender los fundamentos del diseño de cámaras para fomentar el desarrollo de habilidades transferibles. El alumnado que domine estos conceptos básicos puede trabajar en diversas plataformas y entornos de desarrollo.

3. METODOLOGÍA

Las prácticas desarrolladas se fundamentan en el aprendizaje del montaje de *gameplay* de un videojuego con el objetivo de transformar su narrativa. El juego seleccionado para estas prácticas fue Assassin's Creed Odyssey (2018), un RPG (role playing game) que ofrece una amplia gama de escenarios, interacciones y mecánicas de juego. La tarea encomendada al alumnado consistió en crear un tráiler que modificara el enfoque del juego hacia el género romántico, sin descartar las características fundamentales del juego como las mecánicas de combate, navegación y parkour. Además, se les solicitó que elaboraran un guion técnico que justificara las elecciones de los planos y sus características. A la vez también debían explicar cómo estas decisiones afectarían a la narrativa del juego de forma que se centrara en vender el romanticismo de la historia.

3.1. La elección del videojuego para la práctica

La elección del Assassin's Creed Odyssey como título para estas prácticas se debe a su gran nivel de producción (500 millones de dólares), que ofrece al alumnado muchas posibilidades para explorar y experimentar con su metraje. Su historia se desarrolla en la Antigua Grecia durante el siglo V a.C., ofreciendo un mundo virtual muy vasto y detallado, compuesto por extensas ciudades, paisajes naturales y mares navegables. El jugador asume el papel de Alexios o Kassandra, un

mercenario descendiente de Leonidas, el rey espartano. La trama se embarca en una búsqueda épica para descubrir la verdad detrás de su pasado y el misterio de una antigua organización llamada los "Cultistas".

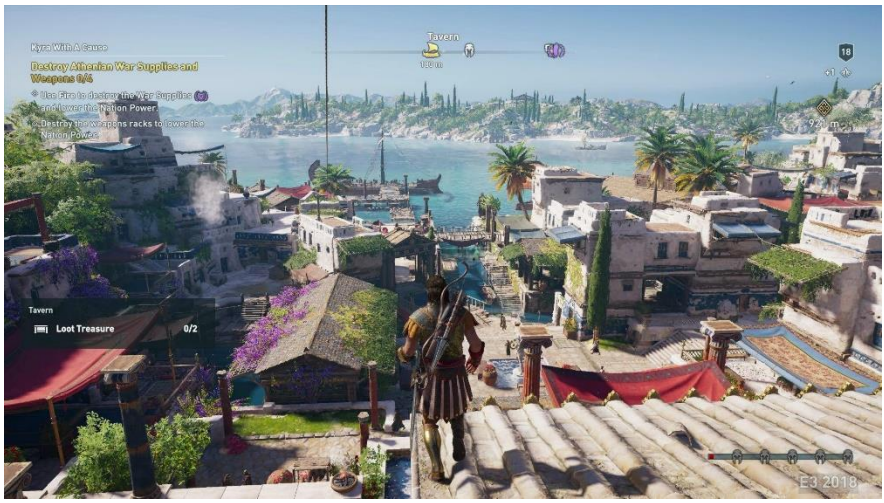
Además de la trama principal, el juego ofrece una amplia variedad de misiones secundarias que llevan a los jugadores a explorar diferentes partes del mundo, proporcionando historias adicionales, desafíos y recompensas. Las decisiones del jugador afectan a la historia y el mundo del juego, influenciando las relaciones con otros personajes y el desarrollo de la trama. Durante las conversaciones, los jugadores pueden elegir distintas respuestas y también hay opciones de romance que influyen en la narrativa personal del protagonista.

Las variadas jugabilidades presentes en el juego ofrecen un desafío intrigante a la hora de transformar la experiencia del jugador. Como se ve en la Figura 1, una parte muy importantes es la exploración del mundo abierto, que puede realizarse por tierra con una montura o mediante la navegación del Mar Egeo. Además, se incluyen combates navales, la posibilidad de mejorar la nave y reclutan miembros de la tripulación con habilidades únicas.

Por otro lado, el sistema de combate se enfoca en la acción y permite a los jugadores elegir entre diferentes armas, como espadas, lanzas y arcos. El juego incluye un sistema de niveles y progresión del personaje. Ganar experiencia permite desbloquear habilidades y mejorar estadísticas, lo que afecta el estilo de juego del jugador. Los jugadores también pueden recoger y equiparse diversas armaduras y armas. Asimismo, pueden personalizar la apariencia de su equipo sin afectar a sus estadísticas.

Con todas estas posibilidades centradas principalmente en la acción, la tarea específica del tráiler de cambiar el tono del juego al género romántico exige conocer muy bien el uso de las cámaras. Al tener que conservar las mecánicas fundamentales de combate, navegación y parkour, se añade una capa adicional de complejidad y creatividad al proyecto.

FIGURA 1. *Escena interactiva de parkour en Assassin's Creed Odyssey*



Fuente: Captura del videojuego Assassin's Creed Odyssey

La transición hacia un enfoque romántico debe ser realizada sin comprometer la esencia del juego original ni desvincularse bruscamente de sus elementos característicos. Esto exige al alumnado una comprensión profunda de las mecánicas de cada género y las características de sus cámaras. También cómo estas se pueden integrar de manera fluida en una narrativa romántica, que es completamente diferente. No solo deben considerar cómo alterar visualmente el tono y la ambientación, sino también cómo integrar elementos románticos de manera coherente en la historia del tráiler.

3.2. EL APRENDIZAJE DEL USO DE CÁMARAS EN VIDEOJUEGOS

El guion técnico requerido para la práctica desempeña un papel crucial al proporcionar una base lógica y justificación para las elecciones de montaje. El alumnado debe explicar sus decisiones en cuanto a la selección de planos, la duración de las tomas y la composición visual. Además, deben reflexionar cómo estas elecciones influirán en la experiencia del jugador y en la percepción de la narrativa. Este ejercicio no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también fomenta una comprensión más profunda de la narrativa en los videojuegos y cómo cada elemento contribuye al conjunto.

Para que pudieran desarrollar este guion técnico, se explicaron en las clases teóricas de la asignatura las bases para comprender el funcionamiento de las cámaras en videojuegos. Se comenzó con las bases de la cinematografía que también se aplican al cine y la televisión. La necesidad de elegir un encuadre para seleccionar y delimitar el contenido visual dentro del cuadro de la pantalla, decidiendo lo que se incluye y excluye de la imagen. Igualmente, la importancia de la composición para lograr un efecto estético y comunicar de manera efectiva.

También se explicaron las distintas opciones de angulación de la cámara (ángulos bajos, altos y neutrales) para transmiten objetividad o distintas sensaciones de poder o vulnerabilidad. Se incluyeron los movimientos básicos de las cámaras y las funciones que otorgan al enfocar a personajes y/o escenarios: la panorámica, la inclinación, el zoom y el travelling. Asimismo, se resaltó la importancia del enfoque selectivo para resaltar un objeto o sujeto desenfocando el fondo y la profundidad de campo para enfocar a la vez a los objetos en primer plano y en el fondo.

Otro punto importante fue la aplicación de iluminación y colores al diseño de la escena. Respecto a la iluminación, se enseñó la técnica de tres puntos que utiliza luces clave, de relleno y de contra para modelar y resaltar los sujetos; y la de contraste que crea sombras pronunciadas y resalta la diferencia entre luces y sombras para un efecto dramático. La teoría se centro en la elección de la paleta de colores para afectar al estado de ánimo y a la atmósfera de una escena. E igualmente, se explicó el uso de simbolismos y metáforas visuales para transmitir ideas o conceptos abstractos.

Por otro lado, la teoría se centró en la relevancia de planificar y visualizar las escenas utilizando storyboards para esquematizar las tomas planeadas. Así se facilita la coordinación del movimiento de los actores, la cámara y otros elementos visuales para crear secuencias fluidas y visuales impactantes. También se recalcó la importancia de la banda sonora para realzar la atmósfera y la emoción y los efectos de sonido ambientales para realzar la inmersión. Por último, se focalizó el aprendizaje en las transiciones entre diferentes escenas, cómo plantear el montaje para contar una historia coherente y el ritmo de las escenas y planos (su duración) ya que afectan a la narrativa.

El alumnado puede aplicar toda esta teoría al diseño de secuencias cinemáticas o *cutscenes* para contar partes específicas de la historia. Estas escenas suelen presentar detalles importantes de la trama, desarrollan personajes o proporcionan transiciones suaves entre diferentes partes del juego. Un buen diseño de los movimientos de cámara, los encuadres y las transiciones puede realzar la intensidad emocional de estas escenas y contribuir a la conexión emocional del jugador con la historia y los personajes.

Este aprendizaje también se puede aplicar al diseño de las cámaras de escenas interactivas, pero adaptándolas a la jugabilidad y dando la oportunidad al jugador de explorar y observar detalles por sí mismos. De modo que en este apartado serán importantes el tamaño de plano y su angulación, pero la principal característica es la distancia de la cámara al personaje y cómo se adaptan sus movimientos a la jugabilidad de cada escena. En un título como Assassin's Creed Odyssey se ven cámaras de detrás del personaje, de pies visibles y de distancia lejana.

En los juegos de aventura y exploración se utilizan cámaras de tercera persona que siguen al personaje principal, proporcionando una visión clara del mundo y permitiendo la inmersión en la historia. La angulación se adapta al movimiento del personaje, siendo un ángulo picado mayoritariamente porque se enseña su relación con el terreno, pero cambia a un contrapicado con las mecánicas de parkour o escalada.

En los momentos en los que se recorren grandes distancias de terreno en una montura o un barco la cámara se ajusta para brindar una experiencia realista que facilite el manejo a gran velocidad. De hecho, a menudo se utilizan efectos visuales como el desenfoque del movimiento para transmitir una sensación de velocidad y emoción.

La capacidad de hacer zoom y rotar la cámara se otorga al jugador para obtener una visión completa del escenario. A veces la cámara se coloca en una perspectiva aérea (con el control del águila) ya que permite a los jugadores supervisar y controlar a los enemigos y sus bases de manera eficiente.

Por otro lado, durante las secuencias de combate, la cámara suele cambiar para resaltar la acción como se observa en la Figura 2. Se

implementan movimientos de cámara rápidos y ángulos dinámicos que aumentan la emoción y facilitan la toma de decisiones estratégicas. El tamaño de plano, su angulación y la distancia al personaje dependerán del tipo de combate y movimientos. Así se crea una experiencia más inmersiva y directa, permitiendo a los jugadores sentirse como si estuvieran dentro del juego. También existe una pequeña variación cuando la cámara se utiliza para apuntar y disparar, ya que se requiere un control más preciso de la perspectiva para la puntería. Aquí se suavizan los movimientos de la cámara y se colocan detrás del hombro del personaje controlable.

FIGURA 2. *Escena interactiva de combate en Assassin's Creed Odyssey*

Fuente: Captura del videojuego Assassin's Creed Odyssey

Por último, en conversaciones e interacciones con personajes y objetos (más típico de los RPGs), las cámaras se utilizan en escenas de diálogo para resaltar las expresiones faciales y las emociones de los personajes. Se pasa a utilizan los planos y ángulos más asociados a la cinematografía. De este modo se contribuye al desarrollo de la narrativa y las relaciones con los personajes.

4. RESULTADOS

Los proyectos desarrollados en estas prácticas proporcionaron una perspectiva reveladora sobre la aplicación de la narrativa audiovisual en el diseño de videojuegos. El alumnado, dotado de una libertad creativa completa, se sumergió en la tarea de crear guiones para tráileres que exploraban diversos tonos y enfoques narrativos. Este ejercicio demostró la versatilidad de la narrativa en los videojuegos, con algunos tráileres orientados hacia el humor, otros inmersos en un tono romántico, y algunos dedicados a desarrollar la historia de los protagonistas de manera más profunda.

Estos son algunos ejemplos de las historias creadas en los distintos guiones:

- Varias prácticas orientaron la venta del Assassin's Creed Odyssey como una aplicación de citas. De modo que entraban en el escenario y desarrollaban todas las posibles acciones (combate, parkour y navegación) como una forma de ganar puntos con sus citas para llegar a conquistarlas.

- Otras prácticas se centraron en el uso del escenario como atractivo para la venta. El videojuego reproduce la Antigua Grecia con mucha fidelidad y detallismo así que se enfocaban en las posibilidades de exploración. El objetivo era ofrecer una simulación en la que relajarse y relacionarse con personajes para encontrar el amor.

- Algunos trabajos basaban el guion en desarrollar una historia alternativa para los protagonistas centrándola en el interés romántico y las relaciones con los personajes secundarios. Estos tráileres hacían mayor hincapié en las escenas de diálogos, pasando las escenas de acción a posibles actividades que realizar con las distintas parejas. Es otra forma de vender el producto más orientado a una narrativa con profundidad.

La adaptabilidad del alumnado para ajustar elementos fundamentales, como la velocidad y el tiempo de montaje, según la tonalidad deseada, fue especialmente evidente. Este aspecto resalta la comprensión crítica

que adquirieron sobre cómo el ritmo de la narrativa visual puede afectar las emociones y la percepción del jugador. La capacidad de manipular estos elementos es esencial en la construcción de experiencias de juego envolventes y significativas.

La diversidad de enfoques narrativos también se reflejó en la forma en que el alumnado integró cinemáticas y escenas interactivas en sus tráileres. Aprendieron a crear una coherencia narrativa al entrelazar estas dos modalidades de manera fluida. Esta habilidad es fundamental, ya que la transición entre secuencias cinemáticas y momentos de juego interactivo es un aspecto crucial para mantener la inmersión del jugador. La capacidad de fusionar estas dos dimensiones de manera coherente resalta la madurez de su comprensión de la narrativa en el contexto de los videojuegos.

Además del contenido visual, el guion técnico proporcionó una visión detallada de la habilidad del alumnado para analizar la disposición de cámaras en videojuegos. Este aspecto es esencial para guiar la experiencia visual del jugador y para asegurar que la narrativa se transmita de manera efectiva. El alumnado demostró su capacidad para tomar decisiones informadas sobre la selección de planos, ángulos y movimientos de cámara para respaldar sus objetivos narrativos.

Algunos estudiantes destacaron por su enfoque innovador en la disposición de cámaras, experimentando con ángulos no convencionales para generar impacto visual y transmitir emociones específicas. Esta creatividad en el diseño de cámaras reveló la comprensión profunda de la relación entre la cinematografía y la narrativa en los videojuegos.

El análisis de la disposición de cámaras también evidenció la influencia de las tendencias y estilos cinematográficos en el diseño de videojuegos. Algunos estudiantes incorporaron técnicas cinematográficas contemporáneas, como el uso de planos secuencia o la manipulación del enfoque, para crear efectos visuales impresionantes y envolventes. Esta conciencia de las tendencias actuales en la industria demuestra no solo su competencia técnica, sino también su capacidad para mantenerse al día con los avances en la narrativa visual.

Es importante destacar que este ejercicio no solo contribuyó al desarrollo de habilidades técnicas, sino que también cultivó habilidades transferibles, como la toma de decisiones fundamentadas y la capacidad para adaptarse a diferentes géneros y estilos narrativos. El alumnado no solo aprendió a aplicar conceptos teóricos de narrativa audiovisual, sino que también demostró un entendimiento pragmático de cómo estos conceptos se traducen efectivamente en la experiencia de juego. Eran capaces de intercalar las distintas posiciones de cámaras de las escenas de exploración, acción y diálogos dentro del guion como se ve en la Figura 3. Utilizaron sus tamaños y ángulos para transmitir emociones junto con la narrativa que consiguieron trasmitir interés para la compra del videojuego.

FIGURA 3. *Captura de un tráiler en el que se narran las posibilidades del Assassin's Creed Odyssey durante una escena interactiva de parkour*

Fuente: Captura de la práctica de una alumna

El enfoque variado del alumnado para la creación de tráileres también permitió identificar fortalezas individuales y preferencias artísticas. Algunos se destacaron en la creación de narrativas humorísticas, mientras que otros demostraron una habilidad innata para teñir sus proyectos con tonos románticos. Este reconocimiento de las fortalezas individuales es crucial para el desarrollo futuro de sus carreras en el diseño de

videojuegos, ya que les permite enfocarse en áreas donde pueden destacar y contribuir de manera única al campo.

En resumen, los trabajos desarrollados en estas prácticas proporcionaron una visión profunda del progreso y la capacidad del alumnado en la aplicación de la narrativa audiovisual en el diseño de videojuegos. La diversidad de enfoques narrativos, la habilidad para ajustar elementos cruciales del montaje y el análisis detallado de la disposición de cámaras revelaron un conjunto de habilidades sofisticadas y una comprensión madura de la complejidad de la narrativa en el contexto de los videojuegos. Este ejercicio no solo contribuyó al desarrollo técnico, sino que también fomentó habilidades transferibles y destacó las fortalezas individuales de cada estudiante en este emocionante y dinámico campo.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos de los trabajos del montaje de tráileres resaltan la eficacia de esta metodología para practicar y consolidar conocimientos en narrativa audiovisual aplicada a videojuegos, prescindiendo de la necesidad de desarrollar prototipos. Estas prácticas proporcionaron al alumnado una valiosa oportunidad para explorar y comprender los fundamentos de las cámaras cinematográficas y las cámaras interactivas en el contexto específico de los videojuegos. Además, les permitieron experimentar con el montaje de diversas escenas y mecánicas para alcanzar el objetivo específico de crear un tráiler con sentido narrativo diferente al original del videojuego Assassin's Creed Odyssey.

La adquisición de conocimientos sobre las cámaras cinematográficas y las interactivas se manifestó en la diversidad de enfoques utilizados por el alumnado en sus proyectos. Se observó que comprendieron la importancia de seleccionar planos, ángulos y movimientos de cámara específicos para transmitir emociones y guiar la atención del jugador. La capacidad para adaptar principios cinematográficos al entorno interactivo de los videojuegos es esencial para crear experiencias inmersivas y atractivas, y el alumnado demostró haber internalizado esta habilidad a través de los vídeos presentados.

Asimismo, la experimentación con el montaje de diferentes escenas y mecánicas reveló la versatilidad y creatividad de al alumnado en la consecución del objetivo narrativo a través del tráiler. La tarea de transformar un juego con mecánicas de combate, navegación y parkour hacia un tono romántico desafió al alumnado a repensar y recontextualizar las mecánicas existentes para encajar con el nuevo enfoque narrativo. Este proceso no solo demostró su comprensión de las mecánicas de juego, sino también su habilidad para reinterpretar y adaptar elementos existentes para cumplir con una visión narrativa específica.

La ausencia de la necesidad de desarrollar prototipos permitió al alumnado centrarse en aspectos específicos de la narrativa y el diseño de cámaras sin las restricciones de la programación y el desarrollo técnico. La capacidad de centrarse en aspectos específicos del montaje y la disposición de las cámaras facilitó un aprendizaje más profundo y detallado sobre estos elementos cruciales del diseño de videojuegos.

Además, estas prácticas proporcionaron una visión valiosa sobre la toma de decisiones narrativas y estilísticas por parte del alumnado. Al tener que justificar sus elecciones en un guion técnico, se evidenció su capacidad analítica y reflexiva sobre cómo cada decisión afecta la experiencia del jugador y contribuye a la narrativa general. La capacidad de explicar las razones detrás de cada elección fortaleció su comprensión crítica y su capacidad para aplicar estos conocimientos en futuros proyectos de diseño de videojuegos.

En conclusión, los resultados de estas prácticas de montaje en el contexto de la narrativa audiovisual en videojuegos demuestran su utilidad como herramienta pedagógica efectiva. El alumnado no solo adquirió conocimientos fundamentales sobre cámaras cinematográficas e interactivas, sino que también demostró habilidades avanzadas en la aplicación de este aprendizaje en la creación de tráileres narrativos. La capacidad para experimentar con diferentes enfoques narrativos y mecánicas sin la necesidad de desarrollar prototipos completos destacó la versatilidad y creatividad del alumnado en la aplicación de principios fundamentales del diseño de videojuegos. Este enfoque centrado en el montaje y la narrativa audiovisual representa una valiosa adición al

arsenal de herramientas pedagógicas en la formación de futuros diseñadores de videojuegos.

6. REFERENCIAS

Adams, E. (2013). Fundamentals of Game Design. New Riders.

Haigh-Hutchinson, M. (2009). Real Time Cameras: A guide for game designers and developers. Morgan Kaufmann Publishers.

Killick, M. (2022). The way we play. Apress eBooks.

Lebowitz, J. y Klug, C. (2011). Interactive Storytelling for Video Games: A Player-Centered approach to creating memorable characters and stories. Focal Press.

Navarro Remesal, V. (2019). Cine Ludens. 50 diálogos entre cine y juego. Editorial UOC eBooks.

Roda, C. (2022). Real time visual effects for the technical artist. CRC Press.

Schell, J. (2019). Tenth anniversary: The Art of Game Design. A K Peters/CRC Press eBooks.

Stahlke, S. y Mirza-Babaei, P. (2022). The game designer's playbook. Oxford University Press eBooks.

Todd, D. (2007). Game design: From blue Sky to green light. CRC Press.

JUGANDO A VERIFICAR. PRÁCTICAS Y RESULTADOS OBTENIDOS CON LA ORGANIZACIÓN DE UN ESCAPE ROOM SOBRE DESINFORMACIÓN EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

LETICIA RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La desinformación es un fenómeno omnipresente que afecta a la sociedad en varios niveles. La velocidad y viralidad en su difusión, así como la dificultad para calcular su alcance y minimizar sus efectos son algunos de los retos que llevamos años tratando de analizar y dar respuesta.

No podemos obviar que esta fórmula de engaño es cada vez más refinada y forma parte de arquitecturas propias de la propaganda digital (Rodríguez-Fernández, 2021). Es una suerte de campaña paralela en la que no se identifica la fuente emisora y se saca rédito de la mentira y la deformación de la realidad. En estas orquestaciones las redes sociales juegan un papel fundamental tanto en la difusión de contenidos como en la creación de corrientes de opinión ficticias para posicionar cuestiones sociales o políticas (*astroturfing*). Estas garantizan además un valioso anonimato para los propagandistas. Normalmente, se utilizan redes sociales *mainstream*, en las que se recogen cifras elevadas de usuarios, como Twitter y Facebook pero cada vez más, los propagandistas utilizan redes encriptadas con las que eluden los seguimientos y censura de sus contenidos como Telegram o WhatsApp. Por otra parte, YouTube como canal para la generación de contenido tiene cada vez más presencia en este tipo de estrategias.

1.1. LA OPINIÓN PÚBLICA ESPAÑOLA ANTE EL FENÓMENO DE LA DESINFORMACIÓN

La opinión pública española presenta desde hace varios años una clara preocupación en torno a este fenómeno. Es una tendencia creciente. Según el último Eurobarómetro de invierno (2022) el 78% de los españoles indica que se encuentra con frecuencia con informaciones y noticias que piensan que tergiversan la realidad o incluso que son falsas. Una percepción cuyo porcentaje medio supera en nueve puntos la media europea (69%). No obstante, el 55% de los encuestados considera sencillo la identificación de noticias o informaciones tergiversadas o falsas.

Por otro lado, el 83% de los españoles observa la desinformación como un problema para el país. Esta percepción se ha reducido levemente respecto al año anterior, en el que el 85% de los encuestados aseguraba que el fenómeno era un problema para la democracia.

En este sentido, los ciudadanos (76%) distinguen a los partidos políticos como los principales emisores de bulos en medios de comunicación y redes sociales (n=2000) (Oxfam Intermón y Maldita.es, 2021). Observación que coindice con los estudios que abordan los emisores. Según The Global Disinformation Order: 2019 Global Inventory of Organised Social Media Manipulation, la orquestación de estas campañas en España se realiza a través de Twitter, Facebook, Instagram y WhatsApp y son articuladas por partidos políticos y organizaciones civiles. El resultado en datos es revelador: diez millones de españoles han recibido desinformación política por WhatsApp. Gran parte de este contenido son discursos de odio contra el feminismo y la inmigración (Pardo, 2019).

La desconfianza respecto al Gobierno y los medios de comunicación contrasta con la tendencia creciente de confianza en las empresas y las organizaciones del tercer sector. Como se observa en Edelman Trusth Barometre (2022), la confianza de los españoles en el Gobierno ha caído 22 puntos de 2021 a 2022, situación que se repite en el caso de los medios de comunicación que también decrece 19 puntos. Mientras, la confianza en las empresas aumenta 11 puntos en un solo año, crecimiento que es aún mayor en el caso de las organizaciones del tercer

sector cuya confianza crece en 29 puntos. Estos datos podrían suponer una oportunidad para luchar contra la desinformación pues estos actores además de contar con confianza por parte de la opinión pública pueden ofrecer mayor libertad de acción e influencia.

En cuanto a la percepción de los profesionales de la comunicación, la desinformación se advierte como un fenómeno que puede dañar la democracia, aunque de manera espontánea cada actor social añade visiones particulares. Los consultores políticos la contextualizan en la crisis de confianza y la deslegitimación de las instituciones, los partidos políticos y los medios de comunicación; la falta de conciencia crítica de los ciudadanos y las nuevas estructuras orquestadas que ofrecen mayor viralidad y difusión a los contenidos falsos (Rodríguez-Fernández, 2019).

Según el "Estudio sobre bulos y desinformación" (2022) elaborado por Estudio de comunicación y Servimedia, los profesionales del periodismo y la comunicación, al igual que el público en general, percibe que la culpa de que existan desinformación y bulos es de toda la sociedad en general (57,6%). Así, solo el 11,3 % de los participantes reconoce a los medios de comunicación como responsables y para un 7,3 % lo son los políticos.

1.2. La alfabetización mediática y digital en España

Frenar la desinformación y paliar sus efectos supone trabajar en construir una sociedad más resiliente. Un reto a abordar desde el plano educativo y con la colaboración de todas las instituciones.

En nuestro país, el 74% de los profesores considera que sus alumnos están desinformados y un 67% señala que no se ha invertido recursos en impartir alfabetización mediática en las aulas, para enseñar a los estudiantes a tener una actitud crítica frente a la información (Fundación Luca de Tena, 2023).

Estos datos coinciden con los recogidos en el Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria (2023). Así, el 65% del profesorado cree que su alumnado no sabe discriminar los contenidos verdaderos de los falsos. Un dato tan significativo como que el 38% de los profesores que han participado en el estudio sostienen

que sus alumnos "no cuestionan ni ponen en duda" el contenido que reciben por parte de los medios de masas.

Este estudio también ahonda en los consumos digitales de los jóvenes. El 99% del alumnado encuestado señala que utiliza una red social primaria, es decir, aquella conformada por las relaciones significativas y cercanas de los individuos, siendo las más usadas en su día a día Instagram (64 %), Tik Tok (10%) y Whatsapp (9%). También recientemente el 'Estudio de Redes Sociales 2023' de IAB Spain señalaba que la generación Z, es decir los individuos nacidos desde mediados o finales de la década de 1990 hasta mediados de la década de 2000, es la que realizar un mayor uso de redes sociales, con hasta 6,5 redes de promedio. A esta generación le seguirá la generación Alpha, más proclive a seguir influencers y por tanto más expuestos a la influencia de sus mensajes: 8 de cada 10 así lo hacen, especialmente en Instagram y TikTok.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es determinar si la organización por parte del alumnado de un escape room que aborde la desinformación y el consumo crítico de contenidos digitales puede ser una práctica de utilidad para mejorar su alfabetización mediática y digital. Para ello, se describe un estudio de caso (Stake, 1994) sobre el proyecto desarrollado en la asignatura Evolución de las formas y procesos de las relaciones públicas del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Cádiz, durante el curso académico 2022-2023.

Los estudios de caso suelen analizar de forma intensiva una unidad, que puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución (Stake, 1994). En el ámbito educativo, esta metodología es normalmente empleada para enseñar cómo evolucionan los estudiantes cuando se aplica un sistema de aprendizaje o una técnica de estudio específica (Walker, 2002). Adicionalmente y para valorar el resultado de esta práctica se han empleado técnicas cuantitativas, en este caso encuestas que fueron distribuidas tanto a los participantes que asistieron al escape room como al alumnado de la asignatura que participó

en su organización. En ambos casos se distribuyó un formulario de Google Forms, analizándose posteriormente los datos obtenidos.

3. RESULTADOS

3.1. Propuesta de escape room y vinculación con la asignatura

La asignatura Evolución de las formas y procesos de las relaciones públicas es una asignatura obligatoria que el alumnado del Grado en Publicidad y RR.PP. cursa en su segundo año de estudios universitarios. Es la primera aproximación que tiene con el campo de las relaciones públicas por lo que el enfoque ético de la misma y su distinción respecto a otras formas de comunicación persuasiva resulta fundamental. Así, en el terreno teórico se aborda la historia de la propaganda y la historia de las relaciones públicas mientras que la parte práctica se busca introducir contenidos más contemporáneos como la desinformación, que permiten dar continuidad a la materia en el ámbito digital.

Coincide que en el curso 2022-2023, la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación puso en práctica la iniciativa "Pasaporte cultural" con la que trataba de incentivar la vida universitaria y de mejorar la organización y asistencia a actividades extraacadémicas. Así, el profesorado interesado en participar podía tener en cuenta estas actividades dentro del porcentaje de asistencia de sus asignaturas, facilitando que su alumnado acudiese a encuentros organizados por otros profesores, tanto de su misma titulación como de otros estudios de la facultad, entre los que se encuentran el grado en turismo, grado en gestión de la administración pública, grado en marketing y grado en publicidad y relaciones públicas.

Desde la asignatura Evolución de las formas y procesos de las relaciones públicas se propuso la creación de un escape room abierto a toda la comunidad universitaria cuyo desarrollo formó parte del 40% del trabajo grupal con el que se evalúa al alumnado. De esta manera, el alumnado debía desarrollar una memoria de investigación sobre el objeto de estudio asignado y trasladar este contenido a una actividad lúdica que formaría parte del escape room. Se buscaba, a través de esta dinámica,

convertir a los propios estudiantes en prescriptores de la actividad y motivarles a ser divulgadores del contenido abordado en el aula. Por otra parte, el hecho de que el propio alumnado fuera organizador de una actividad para sus compañeros podría aumentar su atractivo mejorando con ello la participación y asistencia.

A lo largo del cuatrimestre se dedicaron todas las clases prácticas a la elaboración de este trabajo, asignando tareas concretas cada semana. Entre los temas propuestos se encontraban:

- Propaganda general y su adaptación a los entornos digitales.
- Astroturfing y campañas orquestadas.
- Influencers (asignado a 2 grupos de trabajo con enfoques diferentes).
- Reseñas falsas.
- Páginas/medios de desinformación.
- Deepfake.
- Herramientas de verificación (asignado a 2 grupos de trabajo trabajo con enfoques diferentes).
- Guerra híbrida e injerencia.
- Memes y jajaganda.
- Efecto de la desinformación en la comunicación política.
- Por qué creemos la desinformación (juego de creencias).
- Cómo funcionan los medios de comunicación y las RR.PP.
- Crea tu propio bulo: herramientas que se utilizan para generar contenidos falsos.
- Verificadores en España.
- Censura digital.
- Algoritmos y desinformación.
- Posverdad.

Una vez desarrollado el marco teórico de la memoria del trabajo, os estudiantes debían trasladar este contenido a un taller con duración de entre 5 y 7 minutos que promoviera el pensamiento crítico y la alfabetización mediática y digital sobre el objeto de estudio abordado. En este proceso, debían diseñar también todos los materiales a emplear durante la actividad.

Por otra parte, y con el ánimo de mejorar la organización del escape room y darle una lógica narrativa más atractiva, se diseñaron tres rutas de juego, cada una de ellas compuesta por 6 talleres. A estas rutas se les atribuyó una identidad de villano de película y se le dio igualmente un carácter narrativo. Así, cuando la actividad se ofertó a la comunidad universitaria, los interesados debían seleccionar una de las rutas y uno de los turnos de juego propuestos, organizando grupos de un máximo de 10 participantes.

En total se reservaron 18 aulas en distintos edificios del campus de Jerez más el salón de actos de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación que nos permitieron generar una dinámica rápida y atractiva para la puesta en marcha del juego.

FIGURA 1. *Cartelería empleada para la comunicación y difusión de la actividad*

Fuente: elaboración propia

La actividad se desarrolló finalmente el 14 de diciembre de 2022, tomando como punto de partida el salón de actos de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. El día anterior se envió un email a todos los participantes aportando los detalles necesarios, así como la confirmación de lugar de encuentro, hora y ruta seleccionada.

Al llegar, se registraba la asistencia del participante y se le ofrecía un mapa con la ruta escogida y la ubicación de cada actividad. No obstante, y para garantizar que el grupo cumplía con todas las actividades de cada ruta y no se dispersaba en el proceso, varios estudiantes de la asignatura ejercieron de guías durante el recorrido a los talleres.

Igualmente, y para amenizar la espera, uno de los grupos de trabajo organizó un taller en el salón de actos sobre astrotufing. Así y hasta completar el grupo completo de participantes en cada turno, se les ofrecía una pequeña actividad de entretenimiento inicial.

En total participaron más de 200 estudiantes de distintas titulaciones de la Facultad, convirtiéndose en una de las actividades más exitosas de la primera edición del pasaporte cultural.

3.2. Descripción de las rutas y actividades propuestas por el alumnado

Como se ha avanzado anteriormente, cada ruta presentaba un carácter narrativo y una propuesta de juego distinta pero complementaria. Igualmente, los talleres tenían que tener asociados nombres que dieran sentido a esta propuesta narrativa.

La “Ruta Pirata” del Capitán Garfio se centraba en explicar el funcionamiento de los medios de comunicación motivando la reflexión sobre los distintos contenidos que los usuarios pueden encontrar en la red. Se describen a continuación los objetos de estudio asociados y la propuesta y nombre del taller desarrollada por el alumnado.

TABLA 1. *Descripción de contenidos y actividades del escape room.*

“Ruta pirata” del Capitán Garfio	
Contenidos teóricos propuestos	Nombre y tipo de actividad
Funcionamiento de los medios de comunicación y las RR.PP.	Periodistas al abordaje Ante un mismo hecho se ofreció a los participantes distintos datos y versiones para que ellos mismos construyesen una pieza informativa. En el proceso debían tomar decisiones como utilizar titulares más llamativos o incluir contenidos que podían ser más virales.
Herramientas de verificación	La verdad es un tesoro escondido Se ofrecía a los participantes distintas herramientas de verificación y estos debían ser capaces de identificar la información falsa.
Páginas/medios de desinformación	Loro u oro En el aula dedicada para la actividad, se proyectaron informaciones de medios de comunicación reales y de páginas falsas. Los participantes tenían que apostar con monedas de chocolate cuáles eran reales. Si ganaban se llevaban el motín.
Deepfake	Catalejo escacharrado El grupo de trabajo elaboró un Kahoot con varios vídeos entre los que se encontraban varios deepfake. En cada resolución se explicaban elementos comunes a este tipo de contenido falso.
Influencers	Jack Sparrow, influencer de moda El alumnado presentó una reflexión sobre la copia de contenidos en las redes sociales. Así, se ofrecieron varios contenidos idénticos y los participantes tenían que identificar el promotor inicial de dicha idea.
Reseñas falsas	Reseña pirata Se ofrecía a los participantes varias reseñas de productos y debían identificar las falsas para llevarse el premio final.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. *Cartelería de la "Ruta Pirata" del Capitán Garfio*

Fuente: elaboración propia

Al finalizar cada una de las rutas, se solicitaba a los participantes cumplimentar una breve encuesta para conocer cuál había sido la actividad que más les había gustado y con cuál habían aprendido más. En términos generales, la participación fue bastante baja, no obstante, se indican los resultados.

En el caso de la Ruta Pirata se obtuvieron 12 resultados. “Loro u oro” es decir, la actividad con la que aprendían a diferenciar un medio de comunicación digital respecto a una página web que simula ser un medio, fue el taller más popular, obteniendo un 41,7% de votos, seguido de “Periodista al abordaje” con un 33,3%. Esta valoración también coincide con su percepción sobre el aprendizaje obtenido.

Continuando con las rutas planteadas en el escape room, la “Ruta maestra del mal” de Maléfica exponía las distintas herramientas que se pueden emplearse en una campaña de propaganda digital.

TABLA 2. *Descripción de contenidos y actividades del escape room.*

“Ruta maestra del mal” de Maléfica	
Contenidos teóricos propuestos	Nombre y tipo de actividad
Propaganda general y su adaptación a entornos digitales.	Propaganda: el hechizo persuasivo El grupo de trabajo preparó un Kahoot con preguntas sobre la adaptación y evolución de la propaganda en la historia de la comunicación social.
Crea tu propio bulo: herramientas que se utilizan para generar contenidos falsos.	El Maleficio Se ofreció a los participantes una herramienta gratuita con la que podían crear portadas falsas de medios de comunicación. La actividad tenía un tono humorístico, pero evidenciaba lo fácil que es crear este tipo de contenidos.
Influencers	El cuñado del Reino Los participantes debían escuchar varios audios en los que se había distorsionado la voz emisora y su misión era identificar qué declaraciones correspondían a influencers y habían sido extraídas de sus canales de Youtube o pertenecían a miembros del grupo de trabajo.
Algoritmos y desinformación	La burbuja durmiente Se ofrecían tres perfiles de usuario y distintos contenidos digitales. Los participantes tenían que asociar qué contenido podría ser ofrecido a cada perfil en función de sus consumos informativos previos. Las burbujas simbolizaban el filtro burbuja que encontramos en internet.
Posverdad	Dulce Sueño Se ofrecían varias informaciones con sesgos y reinterpretación de la realidad, así como otros contenidos verídicos publicados por medios de comunicación y los participantes tenían que identificar cuáles eran falsas.
Guerra híbrida e injerencia	Una batalla de cuento Juego híbrido que mezclaba cartas y juegos de rol. Los participantes eran divididos en dos equipos y tenían que emplear las técnicas que forman parte de la guerra híbrida, incluida la desinformación, para ganar la batalla.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 3. *Cartelería de la "Ruta maestra del mal" de Maléfica*

Fuente: elaboración propia

En el caso de esta ruta, los resultados de respuesta en las encuestas de participación fueron aún menores. Solo se obtuvieron 4 respuestas indicando que "Dulce sueño" había sido el taller más les habías gustado y con el que más habían aprendido.

La "Ruta El juego de Naipes" del Joker abordaba la desinformación y la propaganda de carácter político, así como los sesgos que pueden contribuir a la creencia de esta desinformación.

TABLA 2. *Descripción de los contenidos y actividades de las rutas propuestas.*

"Ruta El juego de Naipes" del Joker	
Contenidos teóricos propuestos	Nombre y tipo de actividad
Por qué creemos la desinformación (juego de creencias)	¿Locura o realidad? Los participantes debían enfrentarse a sus sesgos identificando qué medidas correspondían a cada formación política.
Censura digital	Risas Se enfrentaba a los participantes a distintas formas de censura digital, bien ejercidas por países o por empresas.
Efecto de la desinformación en la comunicación política	Palabras maquilladas Los participantes tenían que asociar declaraciones de políticos con sus correspondientes emisores.
Herramientas de verificación	Cara de Póker Juego de cartas en el que se aportaban distintos consejos y herramientas para verificar la información.
Verificadores en España	Cú-cú tras, hay un verificador detrás Juego de identificación para conocer los verificadores españoles. Se mezclaban los nombres de los principales verificadores con logotipos creados para el juego.
Memes y jajaganda	Payaso S.L. Fábrica de memes La ruta finalizaba dando a los participantes la posibilidad de crear un meme sobre las titulaciones de la facultad. Memes que incrementasen las clásicas diatribas entre el alumnado, simulando la polarización política. Los memes se subían posteriormente a una nube para ser vistos en el aula tras la actividad.

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. *Cartelería de la "Ruta El juego de Naipes" del Joker*

Fuente: elaboración propia

En este caso se obtuvieron 9 respuestas de los participantes. El taller que mejor valoraron fue "Cara de póker", en el que se ofrecían cartas con herramientas y consejos para verificar información y "Palabras

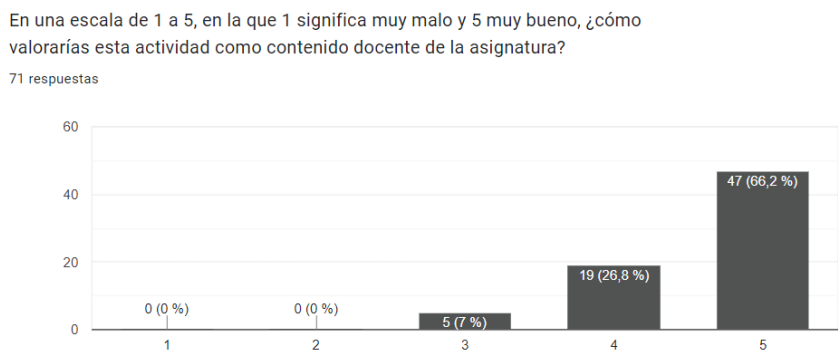
maquilladas" fue la actividad con la que los participantes aseguraron ahber aprendido más.

3.3. Valoración del escape room por parte del alumnado de la asignatura

Finalmente, y para conocer si la organización del escape room había sido útil para el alumnado se procedió a su correspondiente valoración. En total, se contaba con 89 estudiantes matriculados en la asignatura, de los cuales 71 contestaron a la encuesta. Para ello se distribuyó una encuesta a través del campus virtual cuya respuesta se solicitó inmediatamente después de haber finalizado la actividad.

Se les preguntó en primer lugar cómo valoraban el escape room como contenido docente de la asignatura, tomando como referencia la escala Likert (del 1 al 5). El 66,2% del alumnado la valoró con un 5, seguido del 26,8% que le dio un 4. Solo un 7% del alumnado puntúo la actividad con un 3.

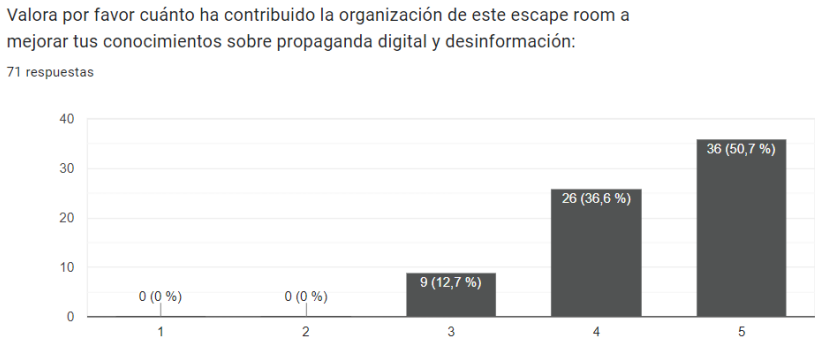
GRÁFICO 1. *Valoración de la actividad como contenido docente de la asignatura.*



Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se les consultó si el trabajo les había ayudado a ser más conscientes de los contenidos que consumen en internet. En este caso el 60,6% puntúo este ítem con un 5, seguido del 33,8% que le otorgó un 4 y el 5,6% que la valoró con un 3. En ambas preguntas no se recogieron respuestas por debajo del 3, como se observa en el siguiente gráfico:

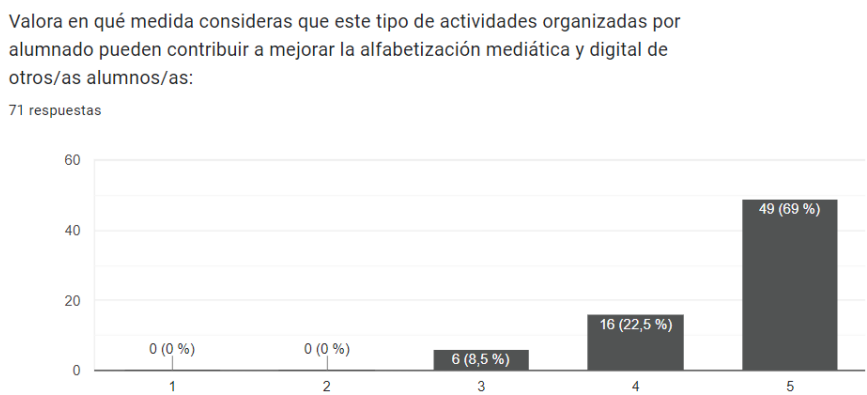
GRÁFICO 2. *Valoración de la actividad en torno a los conocimientos adquiridos*



Fuente: elaboración propia

Otro punto importante era conocer si los estudiantes tenían conocimientos sobre propaganda digital y desinformación antes de comenzar la asignatura. Así, el 59,2% indico que no, frente al 40,8% que afirmó tener nociones relacionadas.

GRÁFICO 3. *Valoración de la organización de actividades por parte de estudiantes*



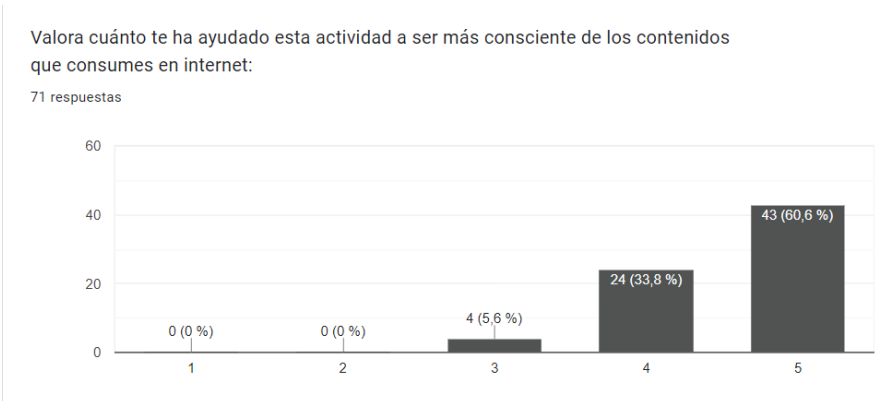
Fuente: elaboración propia

Igualmente se consultó su valoración sobre la organización por parte del alumnado de actividades enfocadas a mejorar la alfabetización mediática y digital de otros estudiantes. La mayoría de encuestados dio a

esta propuesta una calificación alta, el 69% le dieron la máxima valoración (5) y el 22,5% un 4.

A modo de conclusión final se consultó si el escape room les había ayudado a ser más conscientes con los contenidos que consumen en internet. En este punto se recogen de nuevo valoraciones muy positivas, ya que el 94,4% de las respuestas la valoraron entre el 4 y el 5.

GRÁFICO 4. *Valoración del impacto de la actividad en su pensamiento crítico*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La alfabetización mediática y digital es un importante reto a afrontar en los próximos años. El presente trabajo ha abordado el desarrollo de un caso práctico, la organización de un escape room sobre desinformación, aplicado en una asignatura de relaciones públicas del segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Cádiz. Como se ha recogido en los resultados obtenidos en las valoraciones realizadas por los propios estudiantes, el alumnado la consideró una actividad valiosa que contribuyó a mejorar su pensamiento crítico en torno al consumo de contenidos digitales. Por tanto, este trabajo podría ser una aportación útil para aquellos docentes interesados en aplicar nuevas fórmulas para mejorar la alfabetización mediática y digital de su alumnado.

Destaca igualmente el hecho de que la actividad fuera diseñada y organizada por estudiantes pues con ello se pretendía estimular su capacidad divulgadora y encontrar un tono comunicativo más próximo a sus intereses e inquietudes. Así, convertir al alumnado en prescriptor de esta alfabetización podría ser una estrategia valiosa en la lucha contra la desinformación. Ello permite una contextualización de contenidos acorde a sus intereses y consumos informativos, añadiendo elementos que conectan en mayor con estas audiencias.

No obstante, a lo largo del proceso también se han recogido algunas limitaciones que es necesario exponer. Como se ha expuesto anteriormente, este trabajo se ha desarrollado con estudiantes del área de comunicación audiovisual y publicidad, por lo que sería interesante establecer procesos similares con alumnado de otras titulaciones para poder establecer comparativas y extraer conclusiones transversales. Si bien, y aprovechando que el público asistente procedía de otras titulaciones de la facultad, se intentó realizar una medición de la valoración de los participantes. Esta resultó insuficiente y sus resultados no pueden ser considerados como válidos, aunque se han indicado como referencia por ser todos ellos positivos.

Así mismo, la actividad ha sido puntual y aislada. Convendría a futuro establecer un planteamiento que permitiera dar continuidad a esta acción bien fuera a través de asignaturas concadenadas y cursadas en otros cursos o bien mediante talleres complementarios que contribuyeran en la acción de recuerdo y refuerzo.

Finalmente cabe agradecer al alumnado la motivación y el entusiasmo que presentaron en el desarrollo y gestión de esta actividad. Tal actitud generó un gran ambiente en cada sesión docente creando muy buenas sinergias de trabajo durante todo el cuatrimestre. Puede concluir la docente, fruto de su experiencia propia, que además de fomentar el aprendizaje, el interés y el entusiasmo, esta actividad sirvió para que una asignatura de gran envergadura teórica fuera más amena y divertida, mejorando la conexión de los estudiantes con la misma.

6. REFERENCIAS

Bradshaw, S., Howard, P. (2019). The Global Disinformation Order 2019 Global Inventory of Organised Social Media Manipulation. demtech.oii.ox.ac.uk. https://bit.ly/4aDg6Io

Comisión Europea (2023). Eurobarómetro: Tres de cada cuatro españoles a favor de que se tomen más decisiones a nivel de la UE. spain.representation.ec.europa.eu. https://bit.ly/3T5HlF9

Cucarella, Ll., Fuster, P. (2022). Informe sobre alfabetización mediática: contexto actual, legislación, casos de éxito, herramientas y recursos, y percepción y propuestas de especialistas y profesores. Laboratorio de Periodismo. Fundación Luca de Tena. https://bit.ly/49Y6uHL

Curiel, E., La Rosa, L. (2023). Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Edelman (2022). Edelman Trust Barometer 2022. Edelman.lat. https://bit.ly/48dTAEd

IAB (2023). Estudio de Redes Sociales 2023. iabspain.es. https://bit.ly/47mLloe

Oxfam Intermon, Maldita (2021). Barómetro de la desinformación. oxfamintermon.org https://bit.ly/3S0F2kP

Rodríguez-Fernández, L. (2019). Desinformación: retos profesionales para el sector de la comunicación. Profesional De La información, 28(3). https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.06

Rodríguez-Fernández, L. (2021). Propaganda digital. Comunicación en tiempos de desinformación. UOC.

Servimedia, Estudio de comunicación (2022). servimedia.es. https://bit.ly/3GYWQaI

Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). Handbook of qualitative research (pags. 236-247). London: Sage

Walker, R. (2002). Case study, case records and multimedia. Cambridge Journal of Education, 32, 109-127.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE ESCAPE ROOM PARA CONOCER EL PATRIMONIO ALMERIENSE: LA ALCAZABA DE ALMERÍA Y SU ENTORNO

JOSÉ MANUEL ORTEGA JIMÉNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN: ESCAPE ROOM Y MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Con este trabajo pretendemos ofrecer a la comunidad educativa una propuesta didáctica dirigida al ámbito de la Educación Superior. En concreto, nos centramos en la asignatura de "Historia del Arte I: De las Primeras Manifestaciones Artísticas a la Baja Edad Media, perteneciente al 1º curso del Grado de Historia de la Universidad de Almería. Se trata de una intervención cuyo objetivo es dar a conocer a los discentes parte del interesante patrimonio que guarda la capital almeriense, en este caso, su Alcazaba. Con ello se busca concienciar sobre la importancia de respetar y cuidar su propio patrimonio. Esto último lo consideramos especialmente relevante, ya que estamos formando futuros docentes que deberán sensibilizarse con el mundo que les rodea. De hecho, y considerando las palabras de Souto González y Parra Monserrat, nosotros somos los agentes de ese proceso (2022, p. 13). Nos gustaría señalar, asimismo, que esta propuesta puede ser llevada a cabo en otros monumentos y ámbitos geográficos, así como en otras etapas educativas.

En este caso proponemos una escape room cuyas pruebas, realizada a lo largo de un itinerario en el interior de la Alcazaba de Almería, permitirán al estudiantado adquirir conocimientos básicos sobre este importante monumento. No son pocas las ocasiones en la que los docentes debemos justificar la idoneidad de este tipo de metodologías. Sin embargo, son muchos los estudios que han demostrado su validez en el ámbito educativo desde que, en la primera década del siglo XXI, se integrara, de

manera asidua, el juego educativo en las aulas (López Secanell et ál., p. 178). La llamada gamificación (ludificación) ha abierto un horizonte muy amplio que permite abordar distintos contenidos curriculares o, en el caso universitario, de las guías docentes. Esto entronca de forma directa con la "nueva" educación basada en el aprendizaje significativo, en el que el discente construye su propio conocimiento (Moreno, 2012, p. 251). Ahora bien, el profesorado debe ser consciente que, si bien la gamificación es esencial para mantener la atención en las aulas, creemos necesario que esta se combine con una metodología más tradicional, es decir, el profesor como transmisor del saber.

Dicho esto, y centrándonos en las escape room, se pueden definir como juegos en el que un grupo de personas deben resolver distintos enigmas para salir del cuarto o escenario en el que están encerrados. Es habitual tener límite de tiempo y ambientar la actividad con una narración que permita a los participantes vivir esa realidad. Desde el punto de vista educativo su elaboración no es sencilla, ya que se debe combinar la adquisición de conocimientos con el disfrute del alumnado (School Break Project, 2020, p. 4).

Gran parte del éxito de los juegos de escape en la educación se lo debemos a Scott Nicholson. Este profesor de la Universidad de Wilfrid Laurier de Ontario (Canadá), fue el primero en llevar a cabo una desconferencia (unconference) con el objetivo de hacer entender a la comunidad educativa el funcionamiento de esta tipología de juegos (Wiemker et ál., 2015). En un artículo de 2015, el profesor Nicholson señaló, de manera resumida, las distintas tipologías que tenemos de escape rooms, todas ellas adaptables al ámbito educativo (Nicholson, 2015, pp. 4-6):

- Juego de rol en vivo (Live-Action Role Playing).
- Aventuras y juegos digitales en habitación (Point-and- Click Games & Escape-the-Room Digital Games).
- Rompecabezas y búsqueda de tesoros (Puzzle Hunts & Treasure Hunts).
- Teatro interactivo y casas encantadas (Interactive Theater and Haunted Houses).

- Juego de aventuras y películas (Adventure Game and Movies).
- Industria del entretenimiento temática (Theme Entertainment Industry).

En nuestro caso, estas tipologías deben ser adaptadas a las Ciencias Sociales, ámbito al que pertenece nuestra disciplina (Historia del Arte). Contamos con numerosos estudios sobre los beneficios de las escape rooms en los estudiantes, en tanto que forman parte de la evolución que las competencias digitales están sufriendo en los últimos años. De esta manera, su desarrollo está condicionado, por una parte, gracias a la tecnologización de los centros educativos que han adquirido más y mejores equipos informáticos (Área, 2008, p. 5).

Por otra parte, no podemos restar protagonismo al docente. Este no solo debe mostrar motivación para embarcarse en la preparación de actividades que muestran cierta dificultad, sino que, además, tiene que apoyar la innovación educativa. Nuevas metodologías que se integren en las aulas y convivan con las otras más tradicionales. Ahora bien, y desde nuestro punto de vista, debemos escoger, de forma precisa, qué ejercicios van a ser gamificados. Una ludificación generalizada puede dar lugar a una sobreestimulación del alumnado y, con ello, a una búsqueda continua del entretenimiento.

Pese a esto, creemos que las escape rooms educativas aportan muchos beneficios. Es en este apartado donde debemos situar al tercero de los factores que ha propiciado el éxito de estos juegos: el discente. Entre otros beneficios podemos citar:

- Asimilación de términos complicados mediante el juego (Tejero et ál., 2022, p. 2). En este caso, y en relación con la Historia del Arte, los discentes pueden entrar en contacto con un vocabulario específico que, de otra manera, resulta arduo.
- Motivación a la hora de aprender ya que conecta al estudiantado con su realidad (Tejero et ál., 2022, p. 2). Son muchos los temas y obras de arte que el estudiante debe aprender a lo largo de la asignatura. Por tanto, una mayor motivación conlleva una visión positiva a la hora de estudiar.

- Mejores resultados académicos (Tejero et ál., 2022, p. 2). Es el resultado de sentirse motivado.
- Interactuación entre los alumnos (Zarco et ál., 2019, p. 28). Posibilidad de crear un buen ambiente en el aula y desarrollar el espíritu de compañerismo.

Centrándonos en las escape rooms en el ámbito de la Educación Superior, es interesante señalar la escasa representación de estudios respecto a otros niveles educativos como la Primaria o Secundaria. Esto es debido al papel de la universidad como centro de saber y a la excesiva utilización de las clases magistrales. A pesar de ello, y en los últimos años, se han publicado algunos resultados de relevante interés. Así, en 2019, Pérez Vázquez, Gilabet Cerdá y Lledó Carreres expusieron los beneficios que tenían este tipo de juegos de escape en el aprendizaje de los discentes universitarios. A través de un cuestionario, más de un 83% de los alumnos afirmaron sentirse motivados con ellos. Un número similar, un 85%, respondieron positivamente a que, a través de esta tipología de actividades, se impulsaba el trabajo en equipo (Pérez Vázquez et ál., 2019, p. 664).

Un trabajo en equipo que sirve, como indican Caridad Sierra y Fernández-Sánchez, para trabajar competencias de los títulos. Su experiencia en el aula, en este caso en el grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura, sirvió, una vez más, para demostrar que los alumnos mostraban una mayor motivación si se empleaba la gamificación en el aula (Caridad Sierra et ál., 2019, pp. 105-115).

Parece claro que la originalidad en la impartición de las clases tiene como resultado directo una mayor inclinación al aprendizaje de los discentes. En asignaturas con temarios tan extensos como las que integran las Ciencias Sociales y, concretamente, las de Historia del Arte, es clave que las pruebas de las escape rooms sean heterogéneas y abarquen el uso de todo tipo de fuentes (De la Calle et ál., 2020, p. 320). Fuentes como los documentos, las imágenes antiguas o la iconografía son susceptibles de formar parte de los distintos desafíos. Tomando en cuenta las palabras de Busto Zapico, creemos necesario que la Historia del

Arte no debe ser vista como una asignatura en la que solo se debe memorizar (2019, p. 53).

Es por ello por lo que nos parece reseñable la labor que está realizando el Área de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo. En 2019, centró el II Encuentro de Grupos de Innovación Docente en aportaciones que se estaban llevando a cabo desde el Departamento de Historia del Arte y Musicología y en el que, por supuesto, tuvieron cabida las escape rooms (Fueyo, 2019, p. 5).

No nos gustaría acabar este apartado sin citar algunos ejemplos que, a nuestro parecer, ilustran perfectamente cómo aunar la gamificación y el patrimonio artístico. Por una parte, debemos hacer referencia a la escape room virtual "Robo en el Museo", promovida por los museos Doña Pakyta y Espacio 2, ambos en Almería[1]. A través de las diferentes pruebas, los concursantes deberán encontrar las obras de arte robadas de la colección permanente por un grupo de zombies. A pesar de lo rocambolesca que pueda parecer la historia, el objetivo final es conocer el patrimonio que albergan ambas instituciones. Para ello, hacen que el estudiante forme parte de la historia y ayude a los personajes a salvar el destino del museo.

Ejemplo similar es el que nos muestra la Catedral de Palencia. En este caso debemos ayudar a una nieta y a su abuelo a salir de la cripta. Mediante numerosas pistas, los participantes descubrirán los secretos de este importante templo. Destacamos, asimismo, que cada una de las pruebas se combina, de manera acertada, con pinceladas histórico-artísticas[2].

---

[1] Museo Doña Pakyta y Espacio 2 de Almería (2020). *Escape room "Robo en el Museo"*. https://view.genial.ly/5f977791f1f0690cf1e79227

[2] Catedral de Palencia (2021). *Escape room "Aventura en la Bella Desconocida"*. https://catedral.aventuraenpalencia.com/

2. EN BÚSQUEDA DE LA PÓCIMA PERDIDA: UNA ESCAPE ROOM EN LA ALCAZABA DE ALMERÍA

La propuesta didáctica se desarrolla en una de las sesiones prácticas de la asignatura Historia del Arte I: De las Primeras Manifestaciones Artísticas a la Baja Edad Media de 1º del Grado de Historia y Humanidades.

Su duración es, aproximadamente, de 2 horas, con un total de 3 (6 horas en total). Calculando la media por curso, el grupo suele estar formado por 60 estudiantes, por lo que consideramos que 20 alumnos -5 por grupo- es abordable para los profesores.

FIGURA 1. *Ejemplo de grupo formado por cinco alumnos*

Fuente: Freepik[3]

El material que se va a utilizar para desarrollar la escape room será el siguientes:

- **Proyector**: antes de realizar la escape room, se visualizará un vídeo en el aula para introducir al alumnado en la historia del juego y del monumento. Recomendamos que sea un día antes de la actividad.
- **Mapa de la Alcazaba**: este mapa será mudo y en él deberán señalar los lugares donde realizan las pruebas. Es importante que lo tengan cerca durante el juego porque forma parte de las pistas.

[3] Freepick (2010-2023). Imagen de pikisuperstar en Freepik

- **Llaves**: necesarias para acceder a los distintos niveles. Estas pueden ser digitales, impresas o reales. Nosotros preferimos este último tipo porque logra crear un ambiente más real.
- **Mensajes cifrados**: a lo largo del juego los alumnos tendrán que descifrar distintos mensajes empleando numerosos objetos que les permita llevarlo a cabo. En este caso emplearemos frases visibles con filtro rojo, letras descolocadas, etc. Es aconsejable que estos estén impresos en color.
- **Candados**: objeto indispensable en las escape rooms. En la actualidad se puede hacer de forma virtual o con candados reales. En este caso, nuestros candados serán digitales y se podrá acceder a ellos a través de un código QR.
- **Cajas**: en ellas se guardarán los mensajes.
- **Pócima**: al tratarse del premio final que permite resolver el enigma, este bote, al que solo podrán acceder los grupos ganadores, deberá ser físico.

Advertimos que la cantidad de material debe variar dependiendo del número de alumnos que realicen la actividad. En todo caso, sería aconsejable tener una copia de cada material para el grupo, así como varias llaves de repuesto. Del mismo modo, los alumnos deben llevar teléfono móvil.

3. OBJETIVOS

Reforzar los conocimientos que ya han sido adquiridos durante las clases teóricas sobre el arte en Al-Ándalus es, sin duda, uno de los objetivos principales de la sesión. Con esta actividad, queremos, asimismo, que los estudiantes sean capaces de:

- Conocer el patrimonio de Almería y profundizar en el legado artístico de los andalusíes en la ciudad. Si bien la escape room se centra en la fortaleza, no podemos obviar otros espacios como las Murallas de Jairán, la antigua mezquita (Iglesia de San Juan), los aljibes de la ciudad, los restos de las murallas

del Centro de Interpretación Puerto de Almería o el Mesón Gitano (restos del barrio andalusí).

- Reforzar el vocabulario adquirido en clase y aplicarlo en el propio monumento. Términos como arco de herradura, yeso, tapial, enlucido, aparejo, mocárabe, arabesco o alicatado, son esenciales para poder conocer el arte de este periodo.
- Sentirse motivados con una metodología activa que esté alejada del concepto tradicional que suele imperar en las aulas universitarias.
- Formar parte del grupo y, por tanto, ser proclive al trabajo compartido. Esto conlleva, además, un desarrollo de la empatía hacia los demás.

Por su parte, la preparación de la escape room conduce al docente a:

- Explorar nuevas metodologías que pueda intercalar con las clases magistrales.
- Crear un ambiente favorable en el aula que repercuta de forma positiva en la formación de los alumnos en general, y de la asignatura en particular.
- Contribuir a la formación de otros docentes en tanto que esta propuesta puede ser tomada como referencia para ser implementada en la Educación Superior.

4. LA METODOLOGÍA DE LA ACTIVIDAD

Como ya se ha comentado anteriormente, la escape room conlleva una ruptura respecto al predominio de las clases expositivas. Si bien este tipo de actividades gamificadas se están haciendo presentes, poco a poco, en el ámbito universitario, cabe advertir que no es lo común. Dicho esto, y dado que queremos contribuir al avance e implementación de metodologías que rompan con la clase magistral de forma puntual, presentamos esta actividad.

A lo largo de la escape room se pretende propiciar el protagonismo del estudiante como creador de su propio conocimiento. Un camino hacia ese conocimiento que ha sido preparado de forma exhaustiva por el docente que adquirirá el rol de presentador o director del juego.

Días antes de realizar la actividad, los alumnos visualizarán un vídeo en el que introduciremos la historia de la escape room "en búsqueda de la pócima secreta", así como aspectos fundamentales de la historia y arte del monumento. De esta manera, creamos expectativas positivas que contribuirán al buen desarrollo del juego (competición entre grupos, motivación, etc.).

El protagonista es Jairanito, un adolescente que vive en la Almería del siglo XV. Esta ciudad, fundada en el siglo X por Abd-al-Rahmán III, sería tomada por los Reyes Católicos en 1489. Jairanito buscará la forma de regresar atrás en el tiempo, a 1488, y devolver el poder a los andalusíes.

FIGURA 2. *Jairanito, protagonista de la escape room*

Fuente: elaboración propia

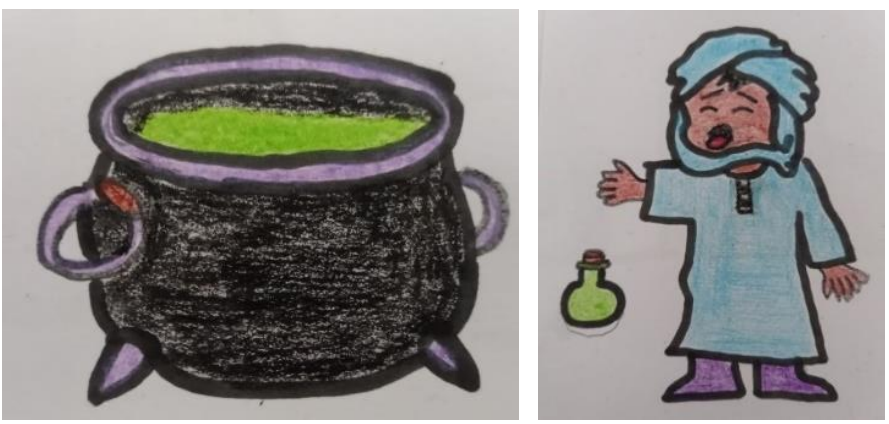
Paseando por la ciudad, de repente, se topa con una bruja que le asegura que ella puede cumplir su deseo. Para ello debe beberse la pócima que ha preparado.

FIGURA 3. *Imágenes que ilustran el vídeo*

Fuente: elaboración propia

Ese ungüento consigue marear a Jairanito, pero no se trata de un simple mareo, estaba viajando en el tiempo. La pócima trasladó a nuestro protagonista a 2023, al campus de la Universidad de Almería. Con las pistas de la bruja, debía buscar a los alumnos de Historia del Arte para que, con su ayuda, pudiera devolver la ciudad de Almería a los gobernantes de Al-Ándalus.

FIGURA 4. *Imágenes que ilustran el vídeo*



Fuente: elaboración propia

Finalmente consigue llegar a la clase donde explica a los estudiantes cómo le pueden ayudar. La bruja le ha dicho que en algún lugar de la Alcazaba se encuentra escondida una pócima cuyo poder conseguiría borrar la conquista cristiana y devolver la ciudad al año 1488. Sin embargo, Jairanito no lo tenía fácil.

FIGURA 5. *Imágenes que ilustran el vídeo*

Fuente: elaboración propia

Él nunca había entrado en la fortaleza. Por ello, era necesaria la ayuda de personas que conocieran el recinto. Además, se rumoreaba que la pócima se encontraba en la parte cristiana, una zona que Jairanito nunca había visto, ya que fue construida en el siglo XVI. No era ese el único problema al que se enfrentaban. Si no conseguían la pócima en menos de 1 hora y media, quedarían atrapados en las mazmorras para siempre. Los alumnos aceptarán la propuesta y se embarcarán en esta aventura cuyo final está por escribir. La bruja le ha dicho a Jairanito que debe empezar en la Puerta de la Justicia. Allí encontrarán una pista que les proporcionará la primera llave, la que da acceso al recinto.

FIGURA 6. *Imágenes que ilustran el vídeo*

Fuente: elaboración propia

5. LA ACTIVIDAD: UNA ESCAPE ROOM PARA LA UNIVERSIDAD

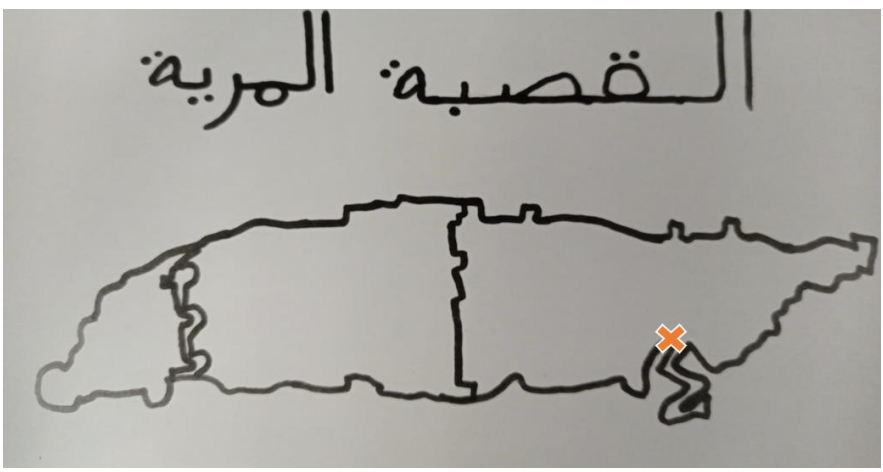
La escape room tiene las siguientes características:

- **Destinatarios**: alumnos de 1º grado de Historia de la asignatura Historia del Arte I: De las Primeras Manifestaciones Artísticas a la Baja Edad Media.
- **Número de participantes**: grupos de 5 personas, máximo 4 grupos por sesión.

- **Duración**: la sesión dura 1 hora y media, aproximadamente.
- **Desarrollo:** vídeo introductorio en el aula y distintas pruebas en la Alcazaba de Almería.
- **Temática**: arte de Al-Ándalus.
- **Aclaraciones**: esta escape room se ha realizado para que los alumnos trabajen en equipos. Se debe colaborar entre todos los miembros del grupo para resolver los enigmas.

Antes de comenzar la actividad, los alumnos recibirán un mapa que señala el lugar al que deben dirigirse para resolver el primer enigma. Se trata de la entrada al primer recinto de la Alcazaba, la Puerta de la Justicia.

FIGURA 7. *Mapa mudo de la Alcazaba de Almería*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 8. *Puerta de la Justicia, Alcazaba de Almería*

Fuente: fotografía del autor

En su mayoría son pruebas cortas que no requieren de más de cinco minutos, por lo que la escape room es sencilla y amena. A través de ellas, los discentes conocerán los principales hitos históricos y artísticos del conjunto almeriense. Es importante remarcar que, a pesar de que la historia que se presenta recrea un escenario ficticio, todos los datos que se deben averiguar son históricos y en ningún momento se varía la historia del monumento.

PRUEBA 1 (LOS MENSAJES OCULTOS)

- **Espacio**: frente a la Puerta de la Justicia (entrada al recinto).
- **Prueba**: se entrega a los discentes un sobre que contiene un mensaje cifrado con un papel de filtro rojo. Al pasar el papel por las letras destacan unas sobre otras, sacando a la luz el nombre de Abd-al-Rahmán III (Abderramán III) y su título de califa. Este nombre es esencial para conocer el origen de la fortificación. Una vez adivinen la palabra, obtendrán la llave que les da acceso a la fortaleza. Dentro del mismo cofre en el que está la llave encontrarán un papel con el lugar al que tienen que dirigirse para resolver el siguiente enigma. Sin embargo, esta frase está escrita al revés, por lo que es difícil averiguar el significado. La frase es la siguiente: otnicer remirp

etse ne aútis es euq le se, ocinú le se on euqnua, lé noc auga ed somecetsaba soN (Nos abastecemos de agua con él, aunque no es el único, es el que se sitúa en este primer recinto).

– **Recompensa**: primera llave y pista para el siguiente enigma.

– **Material**: en esta prueba los discentes dispondrán de una plantilla con varias letras y un papel de filtro rojo para que puedan adivinar la palabra. Del mismo modo, utilizaremos una pequeña caja donde se encontrará la llave y un nuevo mensaje secreto[4].

FIGURA 9. *Mensaje cifrado con filtro rojo*

Fuente: elaboración propia a través de EduEscapeRoom

[4] Eduescaperoom (2019-2023): http://eduescaperoom.com

FIGURA 10. *Llaves que recibirán los alumnos*

Fuente: fotografía del auto

PRUEBA 2 (AGUA: REFLEJO DE AL-ÁNDALUS)

- **Espacio**: aljibe y fuente del primer recinto.
- **Prueba**: una vez localicen el espacio, se les mostrará el panel que se encuentra en el aljibe. Es aconsejable leerlo porque una de las pruebas estará relacionada con esta información. En el mismo lugar habrá un sobre con una foto de Jairán, el primer rey de la Taifa de Almería. En la misma foto leerán: "Soy Jairán. Todo el perímetro de la ciudad de Almería aseguré y en algunos restos mi nombre aún puedes ver". Los alumnos deberán dirigirse a la parte alta del primer recinto, al mirador desde donde podemos divisar las Murallas de Jairán (siglo XI).
- **Recompensa**: obtener la pista para poder continuar el juego.
- **Material**: en esta prueba los discentes dispondrán de un sobre en el que se incluirá la imagen de Jairán con una frase.

FIGURA 11. *Aljibe del primer recinto*

Fuente: fotografía del autor

FIGURA 12. *Imagen que los alumnos tendrán en el sobre del aljibe (primer recinto)*

Fuente: fotografía del autor

FIGURA 13. *Murallas de Jairán*

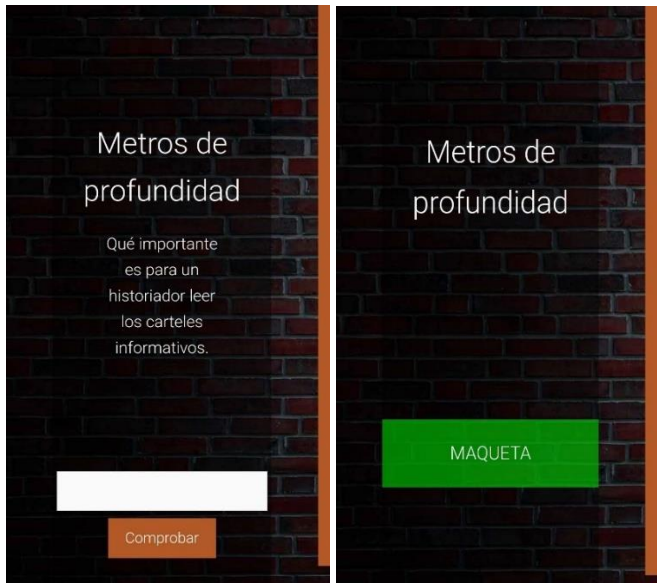
Fuente: fotografía del autor

PRUEBA 3 (EL CANDADO TRAICIONERO)

- **Espacio**: explanada de acceso al segundo recinto de la Alcazaba.
- **Prueba**: se les mostrará un código QR que deberán escanear para que les aparezca la siguiente frase: "Metros de profundidad: qué importante es para un historiador leer los carteles informativos". La respuesta es 60, tal y como se podía leer en el cartel del aljibe. Al introducir ese número en el candado virtual, este se abrirá y conseguirán la llave[5].
- **Recompensa**: llave que abre el segundo recinto y una pista "maqueta".
- **Material**: teléfono móvil.

[5] Eduescaperoom (2019-2023): http://eduescaperoom.com

FIGURA 14. *Candado digital*



Fuente: elaboración propia a través de EduEscapeRoom

PRUEBA 4 (EL PUZZLE DE LA ELIMINACIÓN)

- **Espacio**: interior de la casa del alcaide, junto a la maqueta de la Alcazaba.
- **Prueba**: deberán armar el puzzle que se les entregue. Solo así sabrán que la siguiente prueba es en la ermita de San Juan (antigua mezquita de la Alcazaba de Almería). Tendrán 5 minutos para solucionar el enigma y una frase "Fui útil para los árabes y los cristianos, descalzos o con calzado". En el caso de no averiguarlo en el tiempo otorgado, el equipo será descalificado[6]. Deberán dirigirse a la ermita de San Juan, antigua mezquita.
- **Recompensa**: continuar en el juego y pista para la siguiente prueba.
- **Material**: piezas de puzzle.

[6] Jigsaw Planet (2006-2023): https://www.jigsawplanet.com/

FIGURA 15. *Puzzle*

Fuente: elaboración propia a través de Jigsaw Planet

FIGURA 16. *Ermita de San Juan (antigua mezquita)*

Fuente: fotografía del autor

PRUEBA 5 (LA FECHA ESCONDIDA)

- **Espacio**: puerta de la ermita de San Juan, antigua mezquita.
- **Prueba**: se proporciona una foto en la que aparece una corona y una fecha incompleta. En la imagen puede leerse "un cambio de ciclo llegó en la Navidad de …". El número que deben adivinar es 1489, año de la toma de Almería por parte de los Reyes Católicos. Solo tienen dos oportunidades o quedarán

eliminados del juego. Cuando acierten el enigma, empezará a sonar agua, la pista que les conduce al espacio anexo, los aljibes califales.

- **Recompensa**: continuar el juego y pista para la siguiente prueba.
- **Material**: ficha proporcionada por el docente.

FIGURA 16. *Ficha con la fecha de la toma de Almería por los Reyes Católicos (1489)*

Fuente: elaboración propia a través de una imagen de Freepik[7]

PRUEBA 6 (EL CONCURSO)

- **Espacio**: aljibes califales del segundo recinto.
- **Prueba**: el profesor procederá a realizar varias preguntas que los alumnos deben contestar. Solo tienen una oportunidad, ya que si fallan quedarán descalificados. Todas las respuestas estaban en el vídeo que se puso en el aula días antes. Si pasan la prueba, el docente les dirá la siguiente frase "no solo sirve para

[7] Freepick (2010-2023). < ahref="https://www.freepik.es/vector-gratis/corona-real-oro-degrdado_38720385.htm#query=corona&position=8&from_view=search&track=sph&uuid=b335dd27-009c-4b9e-bf68-b9ada6270178">Imagen de juicy_fish en Freepik

vivir y adornar. Como los romanos, nosotros disfrutamos de ella". Deberán dirigirse a los restos del hamán, baños árabes.

- **Material**: preguntas realizadas por el docente.
- **Recompensa**: continuar el juego y pista para la siguiente prueba.

PRUEBA 7 (LA LOCALIZACIÓN)

- **Espacio**: restos arqueológicos de los baños árabes.
- **Prueba**: los estudiantes recibirán un folio con letras de colores descolocadas. Si prestan atención pueden reconstruir tres palabras -Navas de Tolosa 1212, Despeñaperros y Yaiyán-. Estas palabras hacen referencia a Jaén, lugar donde se sitúan los baños árabes más importantes de España. Tienen un minuto para adivinarlo. Indicar que en el vídeo que se expuso en clase se hace referencia a la importancia del agua en Al-Ándalus, así como a los baños árabes de Jaén. Tienen 1 minuto para resolver el enigma. Si lo adivinan, el profesor les dirá dónde se tienen que dirigir.
- **Material**: ficha entregada por el docente.
- **Recompensa**: continuar el juego y pista para la siguiente prueba.

FIGURA 17. *Baños árabes de la Alcazaba de Almería*

Fuente: fotografía del autor

FIGURA 18. *Ficha para el enigma de los baños árabes*

Fuente: elaboración propia a través de Le Codeur Triphase de S'cape[8]

PRUEBA 8 (LA IMAGEN SECRETA)

- **Espacio**: entrada al tercer recinto de la Alcazaba (cristiano).
- **Prueba**: el profesor dirá la siguiente frase: "mi aspecto desde fuera es inexpugnable pero también puedo defender desde el interior. Soy una estructura común en los castillos medievales". Se está haciendo referencia a las aspilleras. Si lo adivinan, el docente entregará a los alumnos una imagen en la que aparecen dos guerreros lanzando flechas desde la torre más alta del castillo, la del homenaje. Los estudiantes deberán dirigirse a ella. El equipo que no acierte el enigma quedará descalificado.
- **Material**: ficha entregada por el docente.
- **Recompensa**: llave para acceder al último recinto y pista para la última prueba.

[8] Class Tools (2007-2023): http://scape.enepe.fr/ressources/triphrase/

FIGURA 19. *Entrada al tercer recinto con torre del homenaje*

Fuente: fotografía del autor.

FIGURA 20. *Ficha que muestra la pista para la última prueba*

Fuente: elaboración propia a través de Class Tools[9]

[9] Class Tools (2007-2023): https://www.classtools.net/

PRUEBA 9 (VUELTA AL SIGLO XV)

- **Espacio**: torre del homenaje.
- **Prueba**: tienen dos minutos para resolver el último código. Se trata de 1488, un año antes de la conquista de los Reyes Católicos. Para ello, antes han recibido un papel en el que se da la última pista: "ÍLLA REVLOV OREIUQ" "QUIERO VOLVER ALLÍ". Insertando el número de la fecha en el candado, este se abrirá y conseguirán la pócima para que Jairanito vuelva a casa.
- **Material**: ficha entregada por el docente con la pista, candado, cofre y bote.
- **Recompensa**: ganar el concurso.

FIGURA 21. *Torre del homenaje*

Fuente: fotografía del autor

6. EVALUACIÓN

Dado que se trata de una actividad académica, se debe calificar conforme a los criterios establecidos en la guía docente. La escape room se integra en las prácticas externas de la asignatura. Del 20% total asignado a esta parte, un 10% de la nota se destina al juego de escape de la Alcazaba, es decir, 1 punto sobre 2. Nosotros lo calculamos sobre 10,

por lo que cada prueba superada tendría un valor de 0,9 puntos. Dicho esto, la calificación quedaría de la siguiente manera:

- **Supenso**: entre 1 y 5 pruebas.
- **Aprobado**: entre 6 y 7 pruebas.
- **Notable**: entre 8 y 9 pruebas.
- **Sobresaliente**: 10 pruebas.

Nos gustaría señalar que es complicado suspender esta actividad, ya que la mayoría de las respuestas habrán sido resueltas en el vídeo expuesto en clase anteriormente. Queremos que los alumnos sean conscientes de su patrimonio y conozcan su valor histórico-artístico, dejando las calificaciones en un segundo plano. De hecho, los discentes no conocerán la forma en la que se evalúa la actividad para evitar que se sientan presionados.

7. CONCLUSIONES

En estas líneas hemos presentado una propuesta docente que, desde nuestro punto de vista, contribuye a la integración de metodologías más activas en la Educación Superior. Ponemos el foco en la motivación del alumno, estado que ayuda positivamente para la superación de las asignaturas.

Creemos acertado combinar, de forma puntual, la clase magistral con herramientas más innovadoras que permitan dinamizar las clases. La implementación de estas últimas conlleva un incremento del interés por parte de los discentes. En el caso de Historia del Arte, estan pueden ser un perfecto aliado para aminorar la carga de temario.

8. REFERENCIAS

Área, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. Investigación en la Escuela, 64, 5-17. Universidad de Sevilla.

Busto Zapico, M. (2019). Monuments (wo)men. Experiencias gamificadoras en Historia del Arte. En: Díaz González, D. (Coord.): Proyectos y experiencias innovadoras en Historia del Arte y Musicología. 2º Encuentro de Grupos de Innovación Docente del Departamento de Historia del Arte y Musicología (pp. 53-62), Oviedo: Universidad de Oviedo.

De la Calle Carrcedo, M., Sánchez Agustí, M., López Torres, E., Martínez Ferreira, J.Mª., Miguel Revilla, D., y Carril Merino, Mª.T. Entre llaves y documentos: el uso didáctico de una escape room sobre la Edad Modena en la formación inicial del profesorado. En: García González, F., Gómez Carrasco, C., Cózar Gutiérrez, R., y Martínez Gómez, P. (Coords.): La Historia Moderna en la enseñanza de Secundaria. Contenidos, métodos y representaciones. (pp. 319-330), Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Fueyo Gutiérrez, A. (2019). 2º Encuentro de Grupos de Innovación Docente del Departamento de Historia del Arte y Musicología. En: Proyectos y experiencias innovadoras en Historia del Arte y Musicología. 2º Encuentro de Grupos de Innovación Docente del Departamento de Historia del Arte y Musicología (pp. 5-6), Oviedo: Universidad de Oviedo.

López Secanell, I., y Ortega Torres, E. (2020). Escape Room educativa: concepción de los futuros maestros de Educación Secundaria en especialidad de Educación Física y Tecnología sobre la experiencia de diseñar y participar en una escape room educativa. Didacticae, 8, 176-192. Universidad de Barcelona.

Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. Sophia, 13, 251-267. Universidad Politécnica Salesiana.

Nicholson, S. (2015). Peeking Behind the Locked Door: A survey of Escape Room Facilities. White Paper.

Pérez Vázquez, E., Gilabert Cerdá, A., y Lledó Carreres, A. (2019). Gamiificacón en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje. En: Roig-Vila, R. (Ed.): Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. (pp. 660-668), Alicante: Universidad de Alicante.

[School Break Project]. (2020). School Brea. El uso de los Escape rooms en la enseñanza. Universitat Oberta de Catalunya.

Souto González, X.M., y Parra Monserrat, D. (2022). El profesorado como agente de cambio. En: Souto González, X.M., y Parra Monserrat, D. (Coords.): El profesorado como agente de cambio. (pp. 13-19), Valencia: Nau Llibres.

Tejero Claver, B., Alarcón Martínez, V., y Garrido Sáez, N. (2022). Escape room: una metodología activa para la enseñanza en poostgrado. Revista Internacional de Humanidades, 4, 1-12.

Wiemker, W., Elumir, E., y Clare, A. (2015). Escape Room Games. Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one? White paper.

Zarco, N., Machacoses, M., y Fernández, R. (2019). La eficacia de la Escape Room como estateia de motivación, cohesión y aprendizaje de Matemáticas en sexto de Educación Primaria. Edetania, 56, 23-42. Universidad Católica de Valencia.

SERIOUS GAMES SOSTENIBLES. PROTOTIPADO DE JUEGOS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS ODS

SILVIA MAGRO-VELA
Universidad Rey Juan Carlos

LAURA FERNÁNDEZ-RAMÍREZ
Universidad Rey Juan Carlos

JUAN MARTÍN-QUEVEDO
Universidad Rey Juan Carlos

NURIA NAVARRO-SIERRA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se expone una iniciativa de innovación pedagógica que surge dentro del Grupo de Innovación Docente Área Creativa (ACREA) y que tiene como fin abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante la aplicación de la metodología de prototipado de juegos de mesa serios. Se detalla exhaustivamente el proceso, que abarca desde la instrucción teórica sobre los ODS y el concepto mismo de los *serious games,* hasta la idea y desarrollo de los juegos por parte de los estudiantes. La ejecución de esta práctica se llevó a cabo con los alumnos matriculados en la Universidad Rey Juan Carlos, durante el periodo académico correspondiente al primer cuatrimestre del curso 2023/2024.

1.1. Los ODS y el diseño social: resortes para una metamorfosis

La preocupación por cuestiones como el cambio climático, el tratamiento y reducción de los residuos generados o la gestión de los recursos naturales disponibles es algo que ha tardado en cristalizar tanto a nivel social como gubernamental y, de hecho, sigue en proceso. Tal y

como recoge en su web la Organización de Naciones Unidas (ONU) (s.f.), no fue hasta el 25 de septiembre de 2015 cuando los líderes mundiales establecieron una serie de objetivos globales como parte de la nueva agenda para el desarrollo. Estas metas son los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que en su conjunto pretenden acabar con la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos sus habitantes.

No obstante, y, a pesar de lo esencial y lógico de la propuesta, la recién celebrada Conferencia de las Partes de la CMNUCC (COP28) en Dubái —más conocida como la Cumbre del Clima 2023— da una idea de lo complejo que parece llegar a acuerdos y alcanzar compromisos firmes a nivel global (Pacto Mundial, 2023), aunque lo que esté en juego sea nuestra forma de vida.

En el caso concreto de España no hay diferencia. El siglo xx rozaba su fin cuando se publicó el *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (Ministerio de Medio Ambiente, 1999) donde ya se dejaba entrever una latente crisis medioambiental y se señalaba la acuciante necesidad de actuación para afrontar los problemas del entonces futuro y ahora presente. Sin embargo, ha habido que esperar hasta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) para que un texto legislativo recoja de forma explícita referencias y vías de actuación en esta línea. Las directivas en materia de Educación para el Desarrollo Sostenible y Educación para la Ciudadanía Mundial a las que se alude poseen un vínculo directo con el contenido de la Agenda 2030 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Con lo anterior como punto de partida, en 2020 se trabajó en la creación del Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (2021-2025) que ofrece actualmente un marco de trabajo en este terreno. Según De la Cruz Prego (2023), "España se sitúa en el puesto 16º de 163 países en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)", pero como él mismo reconoce, es necesario que se afronten grandes retos para alcanzar los compromisos a nivel internacional, especialmente en lo referente a la sostenibilidad ambiental.

Esta afirmación permite rescatar lo que se señalaba en los principios básicos del *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (Ministerio de Medio Ambiente, 1999: 22-27) acerca de convertir a toda la sociedad en agente de cambio mediante la incorporación de iniciativas dentro del sistema educativo. Asimismo, se instaba a la información, la comunicación, la capacitación, la formación, la participación o la investigación.

No cabe duda de que son muchas las herramientas y estrategias viables para llevar a cabo tal cometido, pero hay una disciplina transversal en multitud de áreas que ya aporta una mirada dirigida al servicio para los demás: el diseño social.

En una entrevista realizada a Raquel Pelta por la Asociación de Directores de Arte y Diseñadores Gráficos del Fomento de Artes Decorativas (ADG-FAD), la historiadora del diseño y diseñadora apunta a la capacidad de esta disciplina para trabajar en problemas sociales, y continúa explicando que "en todos los ámbitos pueden darse situaciones que requieran un enfoque de sensibilización, de empoderamiento, de provocar cambios positivos en las condiciones de vida. El diseño puede ser un medio para ayudar a conseguirlo" (ADG-FAD, s.f.).

Siguiendo esta línea, Pelta recuerda las palabras de Octavia Hill, reformista y pionera del Trabajo Social:

> Hombres, mujeres y niños quieren más que comida, cobijo y calor. Quieren, para que sus vidas sean plenas y buenas, espacio cerca de sus casas para hacer ejercicio, buen aire y vista a la hierba, los árboles y las flores; quieren color, que les alegrará en medio del humo y de la niebla; quieren música, que contrastará con el traqueteo de los motores y elevará sus corazones a la alabanza y el gozo; quieren sugerencias de cosas más nobles y mejores que las que les rodean en el día a día (Octavia Hill citada en Pelta, 2022).

Como se deja entrever en estas líneas, y como la misma Pelta (2022) reconoce, "al menos desde el siglo xix los diseñadores han aspirado a crear esas 'cosas más nobles y mejores'". De este modo, al parecer no podría existir una relación simbiótica más adecuada que la del diseño social y los propios ODS para conseguir acciones de éxito que trabajen en pro de la visibilidad, el aprendizaje y el cambio hacia una vida sostenible.

1.2. Los serious games

La industria del videojuego ha experimentado un crecimiento considerable en los últimos años, consolidándose como uno de los sectores del entretenimiento más lucrativos. Esta evolución ha provocado una reevaluación del modelo de negocio, que previamente había sido objeto de censura, destacándose como un fenómeno singular en comparación con otros medios audiovisuales. La exploración del potencial del juego para abordar cuestiones más allá del mero entretenimiento ha sido abordada por diversas investigaciones, las que son de interés para este proyecto son aquellas que hablan del *juego serio*.

En 1968, el terapeuta Clark Abt inauguró el interés por los juegos serios, subrayando la intersección entre el entretenimiento y lo educativo. Su enfoque original incluía juegos de tablero, si bien, en la actualidad, el término se utiliza mayormente para los juegos digitales. La transición hacia lo digital se materializó en la confluencia entre el sector de entretenimiento digital y los programas de simulación, generando videojuegos con objetivos más allá del ocio.

En este contexto, la UNESCO, durante el MGIEP Gaming Challenge de 2014, enfatizó que "los videojuegos bien diseñados pueden hacer que el aprendizaje sea más democrático, dinámico, centrado en el alumno y divertido, al mismo tiempo que capacitan a los jugadores para enfrentar con confianza el futuro como ciudadanos globales responsables" (UNESCO MGIEP, s. f.). Este respaldo refuerza la noción de las posibilidades de los videojuegos en entornos educativos. Como ejemplo, en los países nórdicos, la compañía DragonBox introdujo en 2017 un plan de estudios escolar que combina libros de texto y videojuegos para el aprendizaje de operaciones matemáticas complejas en niños a partir de cuatro años. Estos videojuegos abordan problemas específicos, como la resolución de operaciones matemáticas o de programación, mediante un enfoque educativo e interactivo, al mismo tiempo que resultan entretenidos.

En el marco de estas investigaciones y avances, se propone utilizar esta herramienta, poco común en el ámbito español, en un proyecto destinado a impartir un taller centrado en el diseño de un juego serio de

mesa. A través de técnicas de diseño de videojuegos y juegos de mesa, se busca la creación de la trama, personajes, escenarios y reglas de un juego que sirva para informar, abordar problemáticas sociales y aplicar acciones de desarrollo sostenible. Este enfoque innovador representa una oportunidad para integrar el potencial educativo de los videojuegos en contextos de aprendizaje más amplios.

2. OBJETIVOS

Esta práctica de innovación docente tiene como objetivos, desde la concienciación de los ODS por parte del alumnado, a la adquisición de conocimientos sobre los juegos serios. De manera más concreta se pueden enumerar los siguientes objetivos:

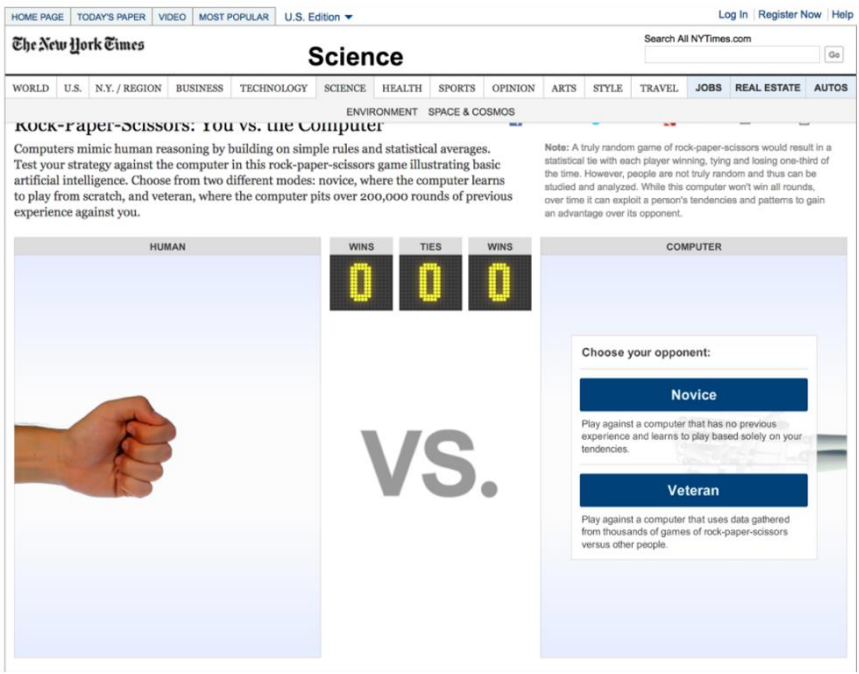
- Concienciar a los alumnos que cursan grados relacionados con la Comunicación de la eficacia de nuevas herramientas, como los *serious games,* para educar e informar a la población sobre problemáticas sociales y la importancia de las acciones de desarrollo sostenible.
- Promover el pensamiento y la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
- Desarrollar la creatividad y la competencia para el diseño de *serious games.*
- Competencia en la configuración de un diseño de producto sostenible respecto a los recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
- Concienciar sobre la relevancia de participar en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.

3. METODOLOGÍA

Tradicionalmente, los juegos se han dejado a un lado en la educación y la información. Sin embargo, desde hace ya unos años medios de

comunicación de reconocido prestigio los incluyen como un producto más, es el ejemplo de The New York Time, que en el 2011 acompañó un reportaje de la sección de ciencia sobre inteligencia artificial con el juego *Piedra, Papel y Tijeras* en el que el lector competía contra la máquina.

IMAGEN 1. *Juego 'Rock-Paper-Scissors: You vs. the Computer'*



Fuente: The New York Times (6 de marzo de 2011).

A pesar del apoyo de la UNESCO, que ya se ha comentado, y la legitimación que todo esto supone, los juegos serios todavía no forman parte de los grados de Comunicación de manera oficial, ni como elemento educativo, ni como un medio más dentro del temario.

De igual modo, pese a la relevancia de los ODS y a la presencia de diversos eventos y dinámicas organizadas en nuestra universidad, tampoco forman parte del currículo académico y muchos alumnos desconocen cuáles son.

Por ello, con esta propuesta hemos querido incluir ambos aspectos en el programa de las asignaturas Planificación y Desarrollo de Proyectos en la

Red y Teorías de la Comunicación de los alumnos de los Grados de Comunicación Digital y de Periodismo de la Universidad Rey Juan Carlos.

Para realizar este proceso de formación, se estructuró un programa que comprendió cuatro sesiones, con una duración total de ocho horas. Durante este periodo, los alumnos asistieron a dos sesiones teóricas, las cuales abordaron los temas esenciales que engloban la práctica, tales como los *serious games* y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Y asistieron a dos sesiones prácticas, diseñadas estratégicamente para permitir a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en las sesiones teóricas previas a través del método SCAMPER.

Se le concedió un 5% de valoración en la puntuación final de las asignaturas, al permitir que los alumnos sustituyeran uno de los trabajos estipulados en la guía docente, de tipo más tradicional, por la participación en la práctica.

2.1. Sesiones teóricas

Dentro de las sesiones teóricas, la primera parte se dedicó a explicar qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además de explicarse la iniciativa de las Naciones Unidas y sus diecisiete objetivos para el cambio social y medioambiental. Se habló de qué acciones podemos encontrar a nivel nacional o por parte de las comunidades autónomas desde España, y también de las acciones individuales que podemos realizar para ayudar a lograr las metas propuestas por la ONU.

A continuación, se abordaron los juegos serios, un término poco conocido por los estudiantes. Para ello, la sesión se estructuró en cuatro partes: conceptualización e historia de los s*erious games*; clasificación de juegos serios; características y elementos claves; y ejemplos reales.

Conceptualización e historia de los *serious games*

El comienzo del apartado teórico se dedicó al concepto de los s*erious games* planteado por Clark Abt en 1987, y a su legitimación como medio de comunicación con capacidad para informar, persuadir y entretener. Se realizó un recorrido por su historia, desde su aparición, empezando por los juegos de mesa hasta la conceptualización actual, que incluye juegos digitales a través de ejemplos que se vieron y jugaron en el aula.

Clasificación de juegos serios

En este apartado se habló de las diferentes clasificaciones de los *serious games* en cuanto a formato, pero también según su género. Se tuvieron en cuenta diferentes aspectos para su clasificación: propósito principal, plataforma, tipo de experiencia, público objetivo, modalidad de interacción, metodología pedagógica y género. De esta forma, se cubría el número y tipo de jugadores, si el juego es de mesa o digital, si se trata de un simulador o un *roleplaying*, su temática (en este caso relacionada con los ODS), pero especialmente, su finalidad, si se trata de un juego educativo o periodístico, ya que se hizo hincapié en los géneros *edugames* y *newsgames,* al realizar la práctica con alumnos de Periodismo y Comunicación.

Características y elementos claves

El tercer aspecto que se abordó introducía de lleno al usuario en los juegos serios a través de la experiencia del juego.

Se trataba de explorar las características que diferencian un juego serio de un juego convencional. Pero también de entender los elementos del juego convencional que debe tener nuestro producto. Elementos como la inmersión, la adaptabilidad, la retroalimentación efectiva, la facilidad de uso, la alineación con los objetivos de aprendizaje, accesibilidad, capacidad de evaluación (claves de un juego serio), pero también la jugabilidad y estrategias, el *engagement*, la motivación y recompensas, que todo juego debe presentar.

Ejemplos reales

Por último, y ya dentro de los juegos serios educativos y periodísticos, vimos algunos y los analizamos juntos con la finalidad de que los estudiantes se familiarizaran con los elementos de su diseño y adquirieran competencias para el *Game Design*. Este proceso sería relevante para dotarlos de elementos de comparación para, a través de la metodología SCAMPER (que se abordó al inicio de las sesiones dedicadas a la práctica), poder generar un s*erious game* original.

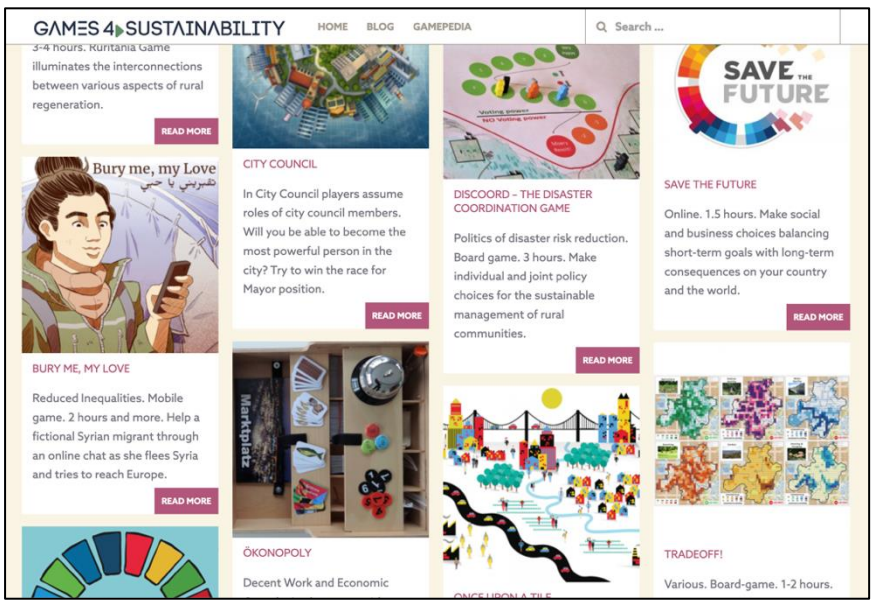
IMAGEN 2 y 3. *Sesiones teóricas sobre serious games*

Fuente: imágenes propias tomadas durante las sesiones teóricas.

En este sentido se probaron tanto juegos digitales como juegos de mesa y de cartas pensados para facilitar la creatividad y para ver posibilidades de abordar temáticas relacionadas con los ODS, como la protección de la fauna *(Wingspan*, Hargrave, 2019), la preservación del medio ambiente *(Cascadia,* Flynn, 2021) o la construcción común de una historia *(Érase una vez: El juego de cartas narrativo,* Lambert, 1993).

Entre otros, se presentaron numerosos ejemplos de *apps* y *serious games* digitales que se han desarrollado en torno a la concienciación e información sobre los ODS, muchos de los cuales se pueden encontrar en webs como Games4Sustainability, un espacio donde se recoge información sobre juegos serios (digitales y de mesa) sobre acciones sostenibles y con fines sociales, y que se recomendó a los alumnos que visitarán para recoger ideas.

IMAGEN 4. *Captura de pantalla de Games4Sustainability*



Fuente: web de games4sustainability.org

Con ello finalizaban las sesiones teóricas y se ofrecía a los estudiantes nuevos ejemplos de partida para su posterior aplicación a su *juego serio*.

2.2. Sesiones prácticas

Si bien las sesiones prácticas se planificaron para que el alumno desarrollara el trabajo, se iniciaron con una pequeña presentación donde se explicó lo que se espera de ellos, y la metodología SCAMPER, un método de creatividad con el que podrían abordar el diseño del juego.

El nombre de esta metodología es un acrónimo de *Substitute, Combine, Adapt, Modify, Put on other uses, Eliminate* y *Reverse*. La implementación de esta metodología para el desarrollo de la creatividad es en sí misma una innovación docente, puesto que, aunque tiene una larga tradición en el mundo empresarial, es poco aplicada en las aulas. En ella se parte de la premisa de que toda nueva creación proviene de algo existente, y que, sustituyendo, adaptando, modificando, llevando a otro uso, eliminando o reordenando las características de un producto anterior, se puede generar uno nuevo.

No se trata únicamente de partir de juegos existentes para crear el juego. El origen puede ser simplemente de una historia, una mecánica de juego, un verbo de acción, o incluso un objeto que nada tenga que ver con nuestro juego.

Una vez superada esta parte introductoria sobre la metodología creativa, se explicó a los alumnos lo que se esperaba de ellos, en definitiva, un juego serio de mesa que debía cumplir algunas normas:

- Los alumnos debían elegir entre abordar los ODS de manera general o escoger uno o varios para tratarlos de manera concreta.
- Su dimensión seria debe ser informativa o educativa (es decir, del género *newsgame* o *edugame*).
- Puede ser un juego de mesa, de cartas o fichas.

Para realizarlo pudieron hacer uso de todos los materiales que se pusieron a su disposición, entre los que podían encontrar cartulinas y papel de colores, papel de fieltro de colores, papeles estampados, lápices y rotuladores de colores, borradores, plastilina, tijeras, cúter, reglas rectas y con formas, láminas de corte, gomas elásticas, pegamento en barra, cinta adhesiva, cola blanca, cinta de doble cara, fichas con letras dibujadas, fichas de jugador, dados, sellos de tinta con letras y números, y otros elementos de papelería y manualidades. Incluso disponían de una impresora de papel térmico, para poder diseñar algo digital e imprimirlo en blanco y negro.

Por último, se les mostró una rúbrica que les serviría de guía para valorar las cosas importantes en el diseño de un juego serio, y se les indicó

que, además, tendrían que usarla después para evaluar los trabajos de los compañeros.

Con el propósito de facilitar la reproducción de la metodología, se pone a disposición la rúbrica utilizada.

***TABLA 1**. Rúbrica para evaluar juegos serios de mesa*

	Excelente 4	**Bueno 3**	**Regular 2**	**Deficiente 1**
Precisión del contenido (20%)	Todo el contenido del juego está creado (tarjetas, tablero, fichas, etc.) se presenta ordenado y es correcto.	Todo el contenido del juego está creado, pero algunos presentan errores, son inexactos, o no está ordenado correctamente.	Algunas piezas del juego no han sido creadas y presentan errores evidentes.	Gran parte del juego está incompleto, no están todos los elementos y algunos de los que están son incorrectos, y la estructura no es correcta.
Mecánicas de juego / reglas (15%)	Las reglas del juego están redactadas y son claras permitiendo que se pueda comprender fácilmente las mecánicas de juego.	Las reglas del juego están redactadas, se entienden la mayoría de las mecánicas, pero quedan dudas respecto a algunos aspectos del juego.	Las reglas del juego están redactadas, pero no sé entienden las mecánicas del juego y por lo tanto no se puede jugar.	Las reglas no están redactadas, por lo que el jugador no sabe qué puede y qué no puede hacer o cómo proceder.
Información ODS (20%)	La información está muy bien organizada, es muy clara.	La información presentada contiene errores leves sobre el tema.	La información presentada contiene errores importantes y/o no es muy clara.	La información es incorrecta y/o superflua y de poco interés dentro de los ODS.
Conocimiento adquirido (15%)	Todos los jugadores han adquirido los conocimientos sobre los ODS abordados en el juego.	Todos los jugadores han adquirido parte de los conocimientos sobre los ODS abordados en el juego.	Algunos de los jugadores han adquirido parte de los conocimientos sobre los ODS abordados en el juego.	Pocos estudiantes fueron capaces de explicar lo aprendido sobre los ODS durante el juego
Originalidad / Diversión (10%)	El grupo puso mucho esfuerzo en hacer el juego interesante y divertido para jugar como fue demostrado por las preguntas creativas, piezas del juego y/o el juego mismo.	El grupo puso mucho esfuerzo en hacer el juego interesante y divertido para jugar usando textura, escritura elegante y/o personajes interesantes.	El grupo trató de hacer el juego interesante y divertido, pero algunas de las cosas hicieron el juego difícil de entender y/o de disfrutar.	Poco esfuerzo fue puesto en hacer el juego interesante o divertido.

Engagement (10%)	La participación del jugador requiere de un alto nivel de compromiso y la conexión emocional es completa.	La participación requiere compromiso y existe una conexión sólida.	La participación es media, no destaca, y una conexión emocional baja.	Existe baja participación y no hay conexión emocional.
Diseño / Atractivo (10%)	Su aspecto es atractivo y original, adecuado al tipo de jugador y coherente con la temática.	Cumple su objetivo, es un producto adecuado. Las imágenes se adaptan al contenido y posee todos los elementos necesarios.	El tablero es poco atractivo. Algunas imágenes son poco adecuadas en cuanto al contenido y su acabado es mejorable.	El producto es muy poco atractivo. Escasa relación entre las imágenes y su contenido. Aspecto inacabado.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de las rúbricas para evaluar juegos de mesa y, tableros y tarjetas de juego de Cedec[10].

Era esencial que el grupo comprendiera los elementos a evaluar, no solo porque su calificación dependía de ello, sino también porque al entenderlo, se daban cuenta de que aspectos como las reglas y dinámicas del juego debían ser explicados utilizando los propios elementos del juego en lugar de a través de su posterior presentación.

Una vez que las instrucciones de la práctica quedaron claras, y sabiendo que tenían todo el material a su disposición, los alumnos se dividieron en grupos de 4-5 personas (en función del total del grupo) y se les dejó trabajar, comenzando la sesión con una lluvia de ideas.

Los grupos realizaron discusiones sobre qué información de los ODS incluir y sobre el concepto y las dinámicas de juego de su *serious game*. Después, con los materiales de papelería y de juego proporcionados procedieron al diseño y construcción de elementos del juego, tales como tablero, fichas y tarjetas de preguntas.

[10] Cedec es el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. El centro crea materiales educativos que comparte bajo licencias Creative Commons en su página web: https://cedec.intef.es/.

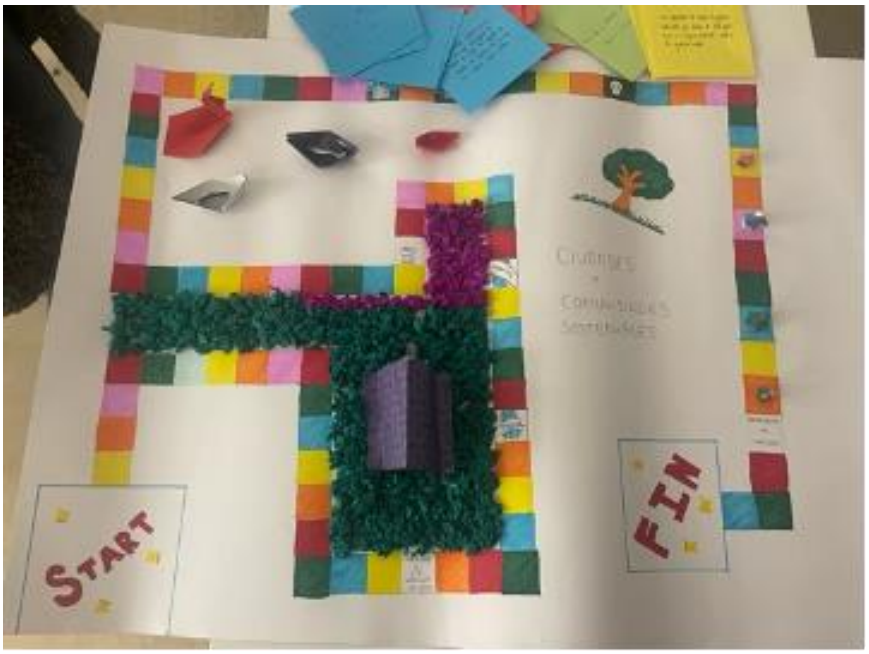
IMÁGENES 5 a 8. *Estudiantes trabajando en la creación de sus juegos*

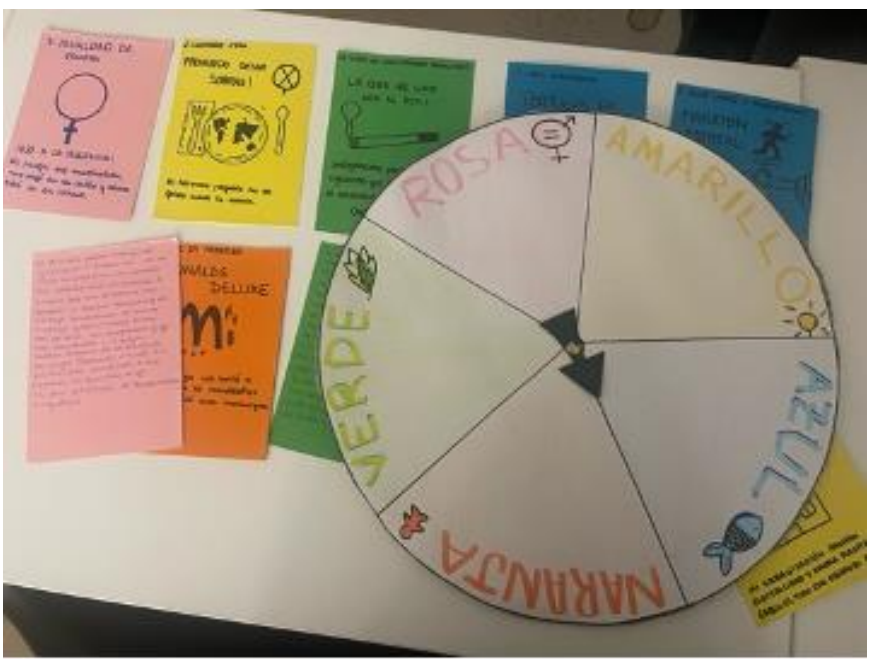
Fuente: imágenes propias tomadas durante las sesiones prácticas

4. RESULTADOS

A lo largo de las sesiones prácticas los alumnos desarrollaron sus juegos. El primer paso fue la discusión de los ODS a tratar y de qué tipo de juego realizar, para lo que contaron con la guía de los profesores. No obstante, éstos procuraron dejarles el máximo espacio para la creatividad y aconsejar sobre cómo podían llevar a cabo sus ideas, sin condicionar sus decisiones. En todos los casos, los estudiantes optaron por juegos que contaban con un tablero como componente principal, a lo que la mayoría añadieron el uso de cartas con preguntas o pruebas.

IMAGEN 9 y 10. *Tableros de 'Ciudades y Comunidades Sostenibles' y 'ODS Stories!'*

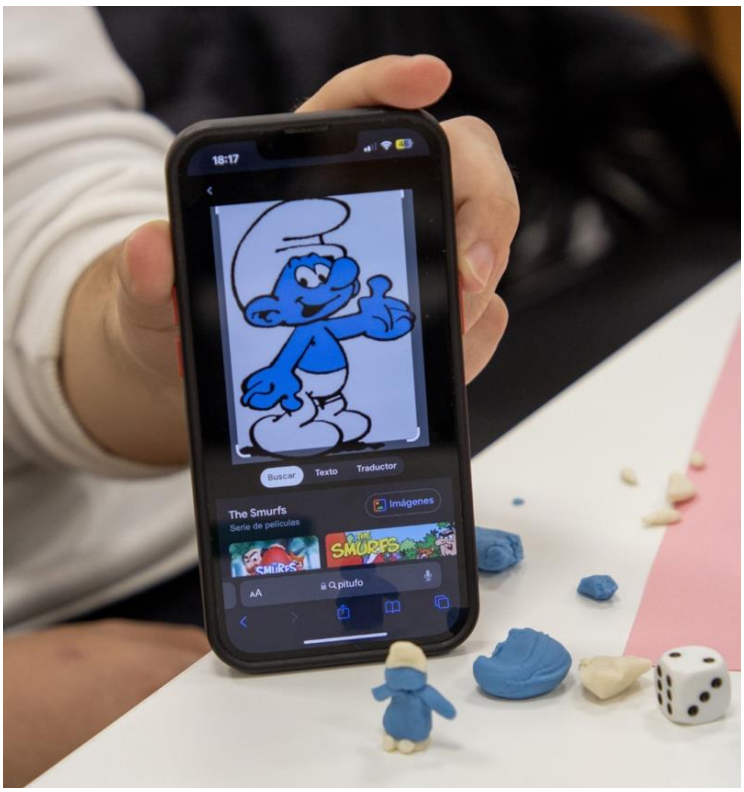




Fuente: imágenes propias tomadas durante las sesiones prácticas.

Se optó así por mecánicas sencillas, en las que primaba el tema y el ánimo divulgativo. No obstante, se observó cómo los alumnos establecieron de forma natural un reparto de tareas en función de las habilidades de cada uno, y, especialmente en los grupos más amplios, fue habitual contar con estudiantes que se dedicaron a crear componentes que realzaban la estética del juego, como *meeples* o pequeñas figuras para representar a cada jugador, como puede verse en las siguientes imágenes.

IMAGEN 11 y 12. *Elementos de juego de diferentes grupos*



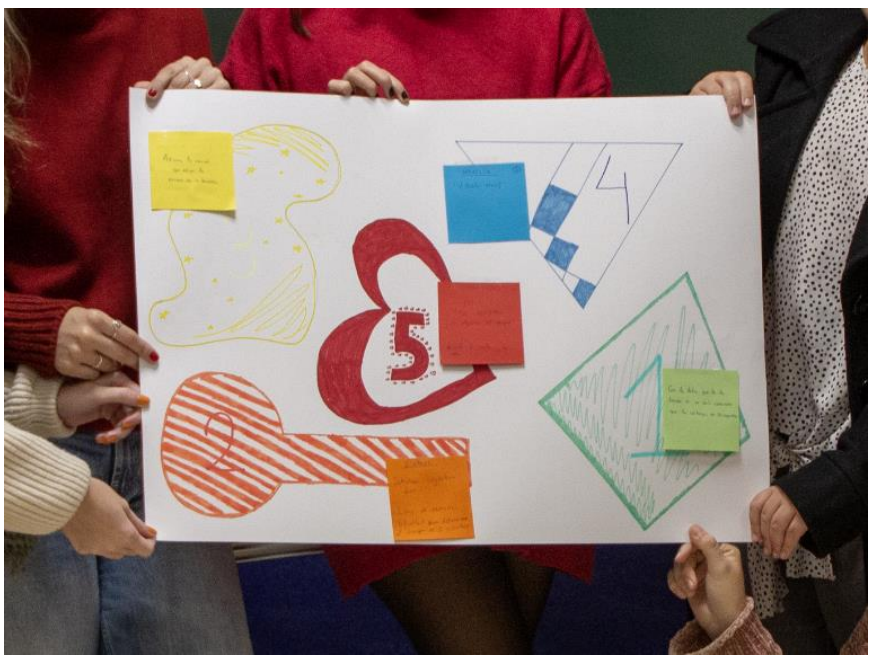
Fuente: imágenes propias tomadas durante las sesiones prácticas.

Al concluir la segunda sesión, los grupos presentaron sus proyectos, explicaron la finalidad y las dinámicas del juego a sus compañeros, y para culminar, intercambiaron los juegos con el fin de probar las demás propuestas y completar una rúbrica de evaluación sobre ellas, en la que valoraron desde su contenido hasta la capacidad didáctica del juego o las instrucciones como se ha podido ver en la tabla 1.

La valoración media que cada juego recibió de sus compañeros supuso un 25% de la calificación final de la práctica, mientras que el 75% era evaluado por el profesor, que también valoró estos ítems, así como la capacidad para el trabajo en equipo demostrada por el grupo en la sesión, el grado de innovación del juego respecto a los productos precedentes estudiados o su capacidad para la presentación atractiva a sus compañeros de su *serious game* sobre los ODS. A fin de cuentas, el profesor debe evaluar no sólo el juego, sino la capacidad de los alumnos para entender tanto los ODS como el funcionamiento de un juego serio, ya que no deja de ser una práctica de aprendizaje basado en proyectos (ABP) a través de la creación de un *serious game* de mesa. Los resultados fueron muy muy buenos, con unas calificaciones medias superiores al ocho (notable).

Finalmente, cabe mencionar un par de los juegos desarrollados en estas sesiones. Uno de los que mejor puntuación obtuvo fue *Memoria del ayer*. Este juego se centra en sensibilizar sobre el Alzheimer y otras enfermedades neurodegenerativas, buscando captar la atención y recaudar fondos para su tratamiento. Las alumnas que lo desarrollaron lo hicieron porque descubrieron durante la tormenta de ideas que en varios casos compartían la experiencia de tener familiares afectados, lo que contribuyó, ya durante la propia elaboración del juego, a generar un sentimiento de empatía entre sí y de comprensión por parte de las compañeras que no habían pasado por esta experiencia.

IMAGEN 13. *Juego 'Memoria del ayer'*



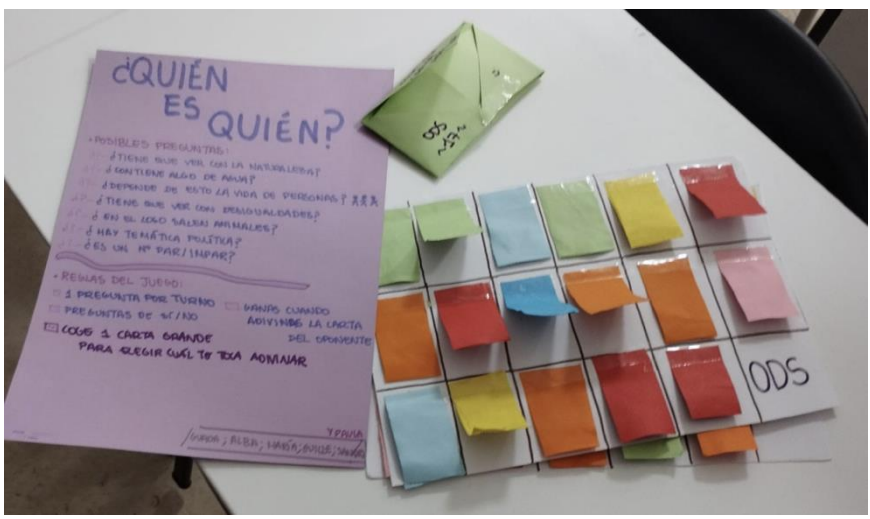
Fuente: imágenes propias tomadas durante las sesiones prácticas

Las estudiantes supieron aunar el tema con mecánicas de juego sofisticadas, pues el jugador avanza por el tablero realizando tareas sencillas y recibiendo a cambio cartas con datos de la vida cotidiana de la persona cuya historia están descubriendo (y que es una amalgama de los familiares reales de las alumnas). Sin embargo, el juego se complica porque antes de

poder realizar las tareas, el jugador debe responder a preguntas en base a los datos que ha recibido previamente. Si falla en las preguntas, o carece de la carta apropiada para responder, irá perdiendo las cartas acumuladas, lo que representa la pérdida de memoria de las personas afectadas y su creciente dificultad a la hora de afrontar las tareas más sencillas.

El otro es una versión del clásico *¿quién es quién?* (*Guess who?* Coster, Coster y Design, 1979), aunque en este caso sustituyendo los personajes por ODS. Los alumnos, procedentes de varias nacionalidades, optaron por una mecánica de juego común que a todos les era familiar, precisamente por la transversalidad del producto original. En este caso, los jugadores deben alternarse haciendo preguntas (de entre una lista acotada) a su rival con el objetivo de averiguar cuáles son los ODS restantes en el tablero del otro jugador. Esto contribuye a memorizar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de forma lúdica, gracias tanto a la selección limitada de los mismos como a su clasificación en subgrupos lógicos, y cumple plenamente el objetivo de divulgación de los ODS.

IMAGEN 14 y 15. *Juego '¿Quién es quién?*



Fuente: imágenes propias tomadas durante las sesiones prácticas.

5. CONCLUSIONES

La dinámica tuvo como resultado un gran nivel de motivación, tanto en la creación del juego como en la reflexión sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Además, en sesiones posteriores los estudiantes expresaron un mayor grado de compromiso con los ODS tras haber trabajado sobre ellos o jugado con las versiones de sus compañeros.

En cuanto a la integración de los *serious games* en el ámbito educativo ha sido una práctica docente de gran interés para los alumnos. Durante el proceso en el diseño de los juegos, la participación fue proactiva y elevada, promoviendo el desarrollo de competencias para el trabajo en equipo y la creatividad. El disfrute durante las sesiones y su aprendizaje fueron óptimos, confirmando así la importancia de los *serious games* y su diseño en el proceso de aprendizaje.

La temática de *serious games* se ha alineado de manera efectiva con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, proporcionando soluciones y conciencia en áreas clave. En términos de Diseño Social, la propuesta ha resaltado la importancia de la responsabilidad social en diversas disciplinas.

La combinación de juegos serios, utilizando métodos creativos como SCAMPER, ha demostrado ser una estrategia efectiva para fomentar el

aprendizaje interactivo y creativo. La implementación de estos métodos no solo ha generado ideas innovadoras, sino que también ha introducido una metodología creativa poco común en las aulas. Esto ha enriquecido la experiencia educativa y preparado a los estudiantes para abordar desafíos desde perspectivas diversas.

6. APOYOS

La implementación de esta práctica docente fue posible gracias al respaldo financiero obtenido por la V Convocatoria de ayudas a proyectos de innovación y mejora de la docencia de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

7. REFERENCIAS

Abt, C.C. (1970). *Serious Games.* New York: The Viking Press.

ADG-FAD (s.f.). *¿Y si el diseño puede transformar la sociedad?* https://www.adg-fad.org/es/news/diseno-para-el-bien-social

De la Cruz Prego, F. (2023, 16 de enero). Los retos del desarrollo sostenible en España para el 2030: sostenibilidad, productividad y equidad. *El País*. https://elpais.com/planeta-futuro/red-de-expertos/2023-01-16/los-retos-del-desarrollo-sostenible-en-espana-para-2030-sostenibilidad-productividad-y-equidad.html

Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) 29 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con

Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Transición Ecológica.https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/recursos/documentos/blanco_tcm30-77431.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). La Agenda 2030 de la ONU y el enfoque de la UE sobre el desarrollo sostenible. https://www.educacionyfp.gob.es/eu/mc/sgctie/comunicacion/blog/2020/abril2020/agenda2030.html

Organización de Naciones Unidas (s.f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Pacto Mundial (2023, 19 de diciembre). COP28: el inicio del fin de los combustibles fósiles. https://www.pactomundial.org/noticia/cop28-el-inicio-del-fin-de-los-combustibles-fosiles/

Pelta Resano, R. (2022). Por el pan y por las rosas. La columna de Raquel Pelta: Perspectivas sociales del Diseño. *Experimenta*.https://www.experimenta.es/por-el-pan-y-por-las-rosas/la-columna-de-raquel-pelta-perspectivas-sociales-del-diseno/

UNESCO MGIEP. (s. f.). Video Games for Peace and Sustainability. mgiep.unesco. https://mgiep.unesco.org/article/video-games-for-peace-and-sustainability

TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN JURÍDICA A TRAVÉS DE LOS JUEGOS DE ROL

JUAN ALEJANDRO MARTÍNEZ NAVARRO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La educación jurídica se encuentra en constante evolución en respuesta a los cambios en la sociedad, la tecnología y las demandas de una profesión legal en evolución. Los métodos tradicionales de enseñanza en las facultades de Derecho han sido desafiados por la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar situaciones legales complejas y dinámicas en el mundo real. En este contexto, los juegos de rol han surgido como una herramienta pedagógica innovadora que transforma la manera en que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades legales.

1.1. EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA EN EL SIGLO XXI

La formación de abogados va más allá de la adquisición de conocimientos teóricos y la memorización de leyes. Los abogados modernos deben ser solucionadores de problemas, comunicadores efectivos, mediadores y, en muchos casos, líderes en su comunidad legal. La educación jurídica debe reflejar estas demandas cambiantes y preparar a los estudiantes para una profesión legal que está en constante evolución.

Tradicionalmente, las clases de Derecho han tendido a enfocarse en la instrucción expositiva, donde los profesores transmiten información y los estudiantes toman notas. Si bien esta metodología es valiosa, no siempre es efectiva para desarrollar las habilidades prácticas y la toma de decisiones necesarias en el ejercicio de la profesión legal. Los juegos de rol se presentan como una alternativa innovadora que pone a los estudiantes en el centro de situaciones legales simuladas, desafiándolos a aplicar sus conocimientos en un entorno práctico.

1.2. Los Juegos de Rol como Estrategia de Enseñanza

Los juegos de rol, en el contexto de la educación, son actividades estructuradas que simulan situaciones de la vida real en las que los estudiantes desempeñan roles específicos. Estos roles pueden incluir el de abogado, juez, cliente, testigo, mediador o cualquier otro relacionado con el ámbito legal. Los estudiantes asumen estos roles y participan en escenarios legales ficticios que requieren la toma de decisiones, la argumentación y la resolución de problemas.

En las clases de Derecho, los juegos de rol pueden abordar una amplia variedad de situaciones legales, desde juicios simulados y negociaciones hasta mediación y redacción de contratos. La flexibilidad de esta metodología permite adaptarla a diferentes áreas del Derecho, lo que la hace aplicable en cursos de derecho penal, derecho civil, derecho comercial, derecho laboral y muchos otros.

1.3. Los beneficios de los Juegos de Rol en la Educación Jurídica

La incorporación de juegos de rol en las clases prácticas de Derecho tiene múltiples objetivos pedagógicos que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Algunos de los objetivos clave incluyen:

- Aplicación Práctica de Conocimientos: Los juegos de rol permiten a los estudiantes aplicar de manera efectiva los conceptos y principios legales aprendidos en un contexto realista. Esto fomenta la comprensión profunda y la retención del conocimiento.

- Desarrollo de Habilidades de Comunicación: Los juegos de rol exigen que los estudiantes se comuniquen de manera efectiva, tanto oralmente como por escrito. Esto fortalece habilidades cruciales en la profesión legal, como la argumentación, la redacción legal y la presentación de casos.

- Toma de Decisiones Éticas: Los escenarios legales en los juegos de rol a menudo presentan dilemas éticos. Los estudiantes deben considerar y tomar decisiones éticas en situaciones

difíciles, lo que fomenta una comprensión más profunda de la ética legal.

- Desarrollo de Habilidades de Resolución de Problemas: Los juegos de rol desafían a los estudiantes a resolver problemas legales de manera creativa y efectiva. Esto mejora su capacidad para analizar situaciones complejas y encontrar soluciones prácticas.
- Mejora de la Colaboración: Muchos escenarios de juego de rol implican la colaboración entre diferentes roles legales. Los estudiantes aprenden a trabajar en equipo y a comprender la importancia de la cooperación en el mundo legal.
- Preparación para el Mundo Real: La participación en juegos de rol simula situaciones que los estudiantes pueden encontrar en su futura carrera legal, lo que les proporciona una experiencia valiosa y una mayor confianza en sus habilidades.

1.4. EL USO DE LA IA PARA DISEÑAR JUEGOS DE ROL

Una IA como ChatGPT puede ser de gran ayuda en el diseño de juegos de rol para una clase universitaria de derecho de varias maneras. Aquí hay algunas sugerencias:

- Generación de Escenarios Legales: Puedes pedir a ChatGPT que genere escenarios legales realistas y relevantes para la materia que estás enseñando. Proporciona detalles sobre los hechos y problemas legales, y luego ajusta la complejidad según las necesidades de tus estudiantes.
- Simulación de Roles: Utiliza la IA para simular personajes clave en situaciones legales. Puedes describir un caso y pedir a la IA que cree personajes como abogados, jueces, testigos y clientes. Esto permitirá a los estudiantes interactuar con estos personajes en el contexto del juego de rol.
- Generación de Diálogos Jurídicos: ChatGPT puede ayudar a crear diálogos realistas entre los personajes. Esto podría

incluir debates legales, interrogatorios, negociaciones y más. Los estudiantes pueden usar estos diálogos como base para sus interacciones durante el juego de rol.

- Evaluación de Estrategias Legales: Pide a la IA que evalúe estrategias legales propuestas por los estudiantes durante el juego de rol. Puede proporcionar comentarios y sugerencias basadas en el conocimiento legal incorporado en su entrenamiento.
- Generación de Documentos Legales: Si los estudiantes deben crear documentos legales como parte del juego de rol (por ejemplo, contratos, demandas, opiniones legales), ChatGPT puede ayudar a generar textos legales realistas y bien fundamentados.
- Asesoramiento Jurídico Simulado: Permite a los estudiantes realizar consultas legales simuladas a través de la IA. Pueden plantear preguntas hipotéticas y recibir respuestas que los orienten en la toma de decisiones dentro del juego de rol.
- Personalización del Juego: ChatGPT puede adaptarse a las necesidades específicas de tu curso y crear escenarios que se alineen con los temas y conceptos clave que deseas enseñar.
- Revisión de Recursos Legales: Si los estudiantes necesitan acceder a información legal específica durante el juego de rol, la IA puede proporcionar resúmenes y explicaciones basadas en su conocimiento legal.

Al integrar estas capacidades de ChatGPT en el diseño de juegos de rol para una clase de derecho, puedes crear experiencias educativas más interactivas y realistas para tus estudiantes, ayudándoles a aplicar conceptos legales de manera práctica y mejorando su comprensión de la materia.

1.5. Los Juegos de Rol en las ciencias jurídicas

La implementación efectiva de juegos de rol en las clases prácticas de Derecho requiere una planificación cuidadosa. Los profesores deben seleccionar escenarios apropiados, definir roles claros y establecer

reglas y objetivos específicos para cada actividad. La elección de la metodología adecuada depende del enfoque de aprendizaje deseado y de los objetivos del curso. Algunas de las metodologías comunes incluyen:

- Simulaciones de Juicios: Los juegos de rol que simulan juicios legales permiten a los estudiantes asumir los roles de abogados, jueces, testigos y jurados. Estos juegos enfocan en el proceso de litigio y la presentación de casos.
- Negociaciones y Resolución de Conflictos: En este tipo de juegos, los estudiantes representan a las partes involucradas en una negociación o resolución de conflictos. Deben llegar a acuerdos, comprender las necesidades de las partes y encontrar soluciones mutuamente beneficiosas.
- Mediación y Arbitraje: Los juegos de rol de mediación y arbitraje se centran en la resolución de disputas. Los estudiantes actúan como mediadores o árbitros, ayudando a las partes a llegar a un acuerdo o tomando decisiones vinculantes.
- Redacción de Contratos: En este enfoque, los estudiantes participan en la redacción de contratos legales. Esto mejora sus habilidades de redacción y su comprensión de las cláusulas legales.
- Simulaciones Legislativas: Los juegos de rol legislativos permiten a los estudiantes asumir el papel de legisladores y participar en la creación de leyes y políticas. Esto fomenta la comprensión del proceso legislativo y la toma de decisiones políticas.

1.6. El Futuro de la Educación Jurídica

A medida que la educación jurídica continúa adaptándose a las necesidades cambiantes de la sociedad y de la profesión legal, los juegos de rol se presentan como una herramienta pedagógica valiosa que enriquece la experiencia de los estudiantes. En este artículo, exploraremos en detalle la metodología de los juegos de rol, los resultados observados en la aplicación de esta estrategia y las conclusiones derivadas de su uso en las aulas de Derecho. Además, proporcionaremos una

bibliografía que respalde esta innovación docente, brindando un recurso completo para aquellos interesados en explorar más a fondo este enfoque educativo innovador. Los juegos de rol no solo transforman la educación jurídica, sino que también preparan a los abogados del futuro para enfrentar los desafíos legales de manera efectiva y ética en una sociedad en constante cambio.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este artículo son los siguientes:

- Explorar la eficacia de la incorporación de juegos de rol en las clases prácticas universitarias de Derecho: Se busca analizar en qué medida la introducción de juegos de rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejora la comprensión de conceptos legales y el desarrollo de habilidades prácticas entre los estudiantes de Derecho.

- Evaluar el impacto en el compromiso y la motivación de los estudiantes: Se pretende determinar si la implementación de juegos de rol genera un mayor compromiso por parte de los estudiantes en sus estudios y si esta metodología fomenta la motivación intrínseca para aprender y participar activamente en las actividades académicas.

- Analizar la transferencia de habilidades a situaciones del mundo real: Se busca investigar si las habilidades adquiridas a través de juegos de rol, como la argumentación legal, la resolución de problemas y la toma de decisiones éticas, se transfieren de manera efectiva a situaciones legales del mundo real y al ejercicio de la profesión legal.

- Identificar las mejores prácticas y desafíos en la implementación de juegos de rol: Se busca destacar las prácticas exitosas en la incorporación de juegos de rol en la educación jurídica, al mismo tiempo que se abordan los desafíos y obstáculos comunes que los educadores pueden encontrar al adoptar esta metodología.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se lleva a cabo a través de una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos para recopilar y analizar datos. A continuación, se describe la metodología que se seguirá:

- Revisión Bibliográfica: Se llevará a cabo una revisión exhaustiva de la literatura académica relacionada con la incorporación de juegos de rol en la educación jurídica. Esta revisión proporcionará una base sólida de conocimientos previos y ayudará a contextualizar la investigación.

- Diseñar situaciones y entornos de simulación de juicios, mediante la atribución de distintos roles a los estudiantes: juez, acusación, defensa, jurado, etc. Esta metodología será empleada en grupos de Derecho. La simulación de realizará en 6 grupos de trabajo de Derecho Constitucional Avanzado, con una muestra total de 423 alumnos (los grupos están compuestos entre 60-80 alumnos).

- Recopilación de Datos Cuantitativos: Se diseñará una encuesta estructurada que se administrará a estudiantes de Derecho que han participado en clases que incorporan juegos de rol. La encuesta evaluará aspectos como el nivel de satisfacción de los estudiantes, el impacto en el compromiso y la motivación, y la percepción de la transferencia de habilidades a situaciones legales reales.

- Recopilación de Datos Cualitativos: Se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con profesores de Derecho que han implementado juegos de rol en sus clases. Estas entrevistas proporcionarán información detallada sobre sus experiencias, los desafíos que han enfrentado y las estrategias que han utilizado para mejorar la efectividad de esta metodología.

- Análisis de Datos: Los datos cuantitativos se analizarán utilizando herramientas estadísticas, como análisis descriptivo y pruebas de hipótesis, para identificar patrones y relaciones significativas. Los datos cualitativos se analizarán mediante

técnicas de codificación y categorización para identificar temas y tendencias emergentes.

- Comparación de Resultados: Se compararán los resultados cuantitativos y cualitativos para obtener una imagen completa de los efectos de la incorporación de juegos de rol en la educación jurídica. Se buscarán convergencias y divergencias en las percepciones de los estudiantes y profesores.
- Identificación de Mejores Prácticas y Desafíos: A partir de los resultados obtenidos, se identificarán las mejores prácticas en la implementación de juegos de rol y se abordarán los desafíos comunes. Se proporcionarán recomendaciones para educadores interesados en adoptar esta metodología.
- Discusión y Conclusiones: Los resultados se discutirán en relación con los objetivos establecidos y la literatura existente. Se extraerán conclusiones clave y se destacarán las implicaciones para la educación jurídica.

Esta metodología permitirá una evaluación integral de la eficacia de los juegos de rol en la enseñanza del Derecho y proporcionará información valiosa para educadores y profesionales interesados en mejorar la calidad de la educación jurídica y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo legal actual.

4. RESULTADOS

4.1. Resultado 1: Eficacia de la Incorporación de Juegos de Rol

La primera área de investigación se centró en la eficacia de la incorporación de juegos de rol en las clases prácticas de Derecho. Los resultados cuantitativos de la encuesta revelaron que el 88% de los estudiantes encuestados consideraron que los juegos de rol mejoraron significativamente su comprensión de los conceptos legales. Este hallazgo sugiere que la aplicación de juegos de rol en la educación jurídica tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes al proporcionarles una experiencia práctica que complementa la instrucción teórica.

En términos de desarrollo de habilidades prácticas, el 82% de los estudiantes informaron que los juegos de rol los ayudaron a mejorar sus habilidades de argumentación legal, mientras que el 75% indicó una mejora en la resolución de problemas legales. Estos resultados respaldan la idea de que los juegos de rol fomentan el desarrollo de habilidades esenciales para la práctica legal, lo que es fundamental en la formación de futuros abogados.

4.2. Resultado 2: Impacto en el Compromiso y la Motivación de los Estudiantes

La segunda área de investigación evaluó el impacto en el compromiso y la motivación de los estudiantes. Los resultados de la encuesta demostraron que el 86% de los estudiantes se sintieron más comprometidos con las clases que incorporaron juegos de rol en comparación con las clases tradicionales. Además, el 79% de los estudiantes informaron una mayor motivación intrínseca para aprender y participar activamente en las actividades académicas relacionadas con los juegos de rol.

Estos resultados son significativos, ya que indican que los juegos de rol no solo mejoran el aprendizaje de los estudiantes, sino que también generan un ambiente de aprendizaje más estimulante y participativo. La motivación intrínseca es un factor crucial para el aprendizaje efectivo, y los juegos de rol parecen promoverla de manera efectiva.

4.3. Resultado 3: Transferencia de Habilidades a Situaciones del Mundo Real

La tercera área de investigación se enfocó en la transferencia de habilidades adquiridas a través de juegos de rol a situaciones del mundo real. Las entrevistas con profesores proporcionaron información valiosa en este sentido. Los profesores destacaron que los estudiantes que participaron en juegos de rol mostraron una mayor confianza en su capacidad para enfrentar situaciones legales reales.

En particular, los juegos de rol mejoraron la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones éticas en situaciones legales complejas. Esta habilidad es esencial en la profesión legal, y los profesores informaron

que los estudiantes que participaron en juegos de rol estaban mejor preparados para abordar dilemas éticos en su futura carrera.

4.4. Resultado 4: Mejores Prácticas y Desafíos en la Implementación de Juegos de Rol

La cuarta área de investigación se centró en identificar las mejores prácticas y los desafíos en la implementación de juegos de rol. Los profesores compartieron sus experiencias y estrategias exitosas. Entre las mejores prácticas se incluyeron la selección de escenarios de juego de rol que reflejen situaciones legales del mundo real, la creación de roles realistas y la retroalimentación constructiva a los estudiantes.

Sin embargo, también se identificaron desafíos. Uno de los desafíos más comunes fue la resistencia inicial de algunos estudiantes a esta metodología, especialmente aquellos que estaban acostumbrados a la enseñanza tradicional. Además, algunos profesores expresaron preocupaciones sobre la carga de trabajo adicional requerida para diseñar y evaluar los juegos de rol.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio respaldan la idea de que la incorporación de juegos de rol en las clases prácticas universitarias de Derecho puede transformar la educación jurídica en múltiples aspectos. Estos resultados se alinean con la literatura existente que destaca los beneficios del aprendizaje activo y la aplicación práctica de conceptos legales en la formación de abogados.

5.1. Eficacia de la Incorporación de Juegos de Rol

La mejora significativa en la comprensión de los conceptos legales observada en este estudio sugiere que los juegos de rol pueden superar las limitaciones de la instrucción expositiva tradicional. Los juegos de rol proporcionan a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones legales realistas, lo que fortalece su comprensión y retención de la información. Este hallazgo es coherente

con la teoría del aprendizaje experiencial, que enfatiza la importancia de la experiencia práctica en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de habilidades prácticas, como la argumentación legal y la resolución de problemas, es esencial en la formación de abogados competentes. Los resultados de este estudio respaldan la idea de que los juegos de rol son una estrategia efectiva para mejorar estas habilidades. La participación activa en situaciones legales simuladas permite a los estudiantes practicar y perfeccionar estas habilidades en un entorno seguro antes de enfrentarse a situaciones del mundo real.

5.2. Impacto en el Compromiso y la Motivación de los Estudiantes

El elevado nivel de compromiso y motivación intrínseca observados entre los estudiantes que participaron en juegos de rol es un hallazgo relevante. La motivación intrínseca es un predictor importante del éxito académico y la retención del conocimiento a largo plazo. Los juegos de rol generan un alto grado de participación y compromiso, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje más dinámico y estimulante.

El compromiso y la motivación pueden ser impulsados por varios factores asociados con los juegos de rol, como el carácter lúdico de la metodología, la interacción con compañeros y la aplicación práctica de conocimientos. Estos factores son coherentes con la teoría del aprendizaje social y la teoría de la autodeterminación, que subrayan la importancia de la interacción social y la relevancia del contenido en la motivación de los estudiantes.

5.3. Transferencia de Habilidades a Situaciones del Mundo Real

La transferencia de habilidades legales adquiridas a través de juegos de rol a situaciones del mundo real es un resultado fundamental. Los abogados deben ser capaces de aplicar sus habilidades en contextos legales reales de manera efectiva y ética. Los resultados de este estudio indican que los juegos de rol pueden preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos éticos y legales con confianza.

Los juegos de rol fomentan la toma de decisiones éticas al presentar a los estudiantes con dilemas éticos y requerir que consideren y apliquen

principios éticos en sus decisiones. Esta práctica prepara a los estudiantes para enfrentar situaciones legales éticas en su futura carrera y contribuye al desarrollo de una profesión legal más ética y socialmente responsable.

5.4. Mejores Prácticas y Desafíos en la Implementación de Juegos de Rol

La identificación de mejores prácticas y desafíos en la implementación de juegos de rol proporciona orientación a educadores interesados en adoptar esta metodología. Las mejores prácticas incluyen la cuidadosa selección de escenarios, roles realistas y retroalimentación efectiva. Los desafíos, como la resistencia inicial de algunos estudiantes y la carga de trabajo adicional para los profesores, pueden abordarse con estrategias específicas.6. conclusiones

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Para otorgar a su documento un aspecto profesional, Word proporciona encabezados, pies de página, páginas de portada y diseños de cuadro de texto que se complementan entre sí. Por ejemplo, puede agregar una portada coincidente, el encabezado y la barra lateral.

6. CONCLUSIONES

La educación jurídica se encuentra en un punto de inflexión en el siglo XXI. La formación de abogados ya no puede limitarse a la mera adquisición de conocimientos teóricos y la memorización de leyes. En cambio, los abogados modernos deben ser solucionadores de problemas, comunicadores efectivos, mediadores y, en muchos casos, líderes en su comunidad legal. La educación jurídica debe reflejar estas demandas cambiantes y preparar a los estudiantes para enfrentar situaciones legales complejas y dinámicas en el mundo real. En este contexto, los juegos de rol han surgido como una herramienta pedagógica innovadora

que transforma la manera en que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades legales.

Este estudio ha explorado en profundidad la eficacia de la incorporación de juegos de rol en las clases prácticas universitarias de Derecho, y los resultados obtenidos respaldan la idea de que esta metodología puede revolucionar la educación jurídica en varias dimensiones clave.

Uno de los resultados más destacados de este estudio es la eficacia de la incorporación de juegos de rol en la mejora de la comprensión de los conceptos legales por parte de los estudiantes. La experiencia práctica proporcionada por los juegos de rol complementa de manera significativa la instrucción teórica, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones legales simuladas. Este enfoque de aprendizaje experiencial ha demostrado ser altamente efectivo en la formación de futuros abogados.

La adquisición de habilidades prácticas es fundamental en la educación jurídica, y los juegos de rol ofrecen un terreno fértil para su desarrollo. Los estudiantes que participaron en juegos de rol informaron mejoras notables en sus habilidades de argumentación legal y resolución de problemas legales. Estas habilidades son esenciales para el ejercicio de la profesión legal y, por lo tanto, la metodología de juegos de rol puede ser vista como una inversión en el futuro profesional de los estudiantes.

El compromiso y la motivación son aspectos críticos de la educación efectiva. Los resultados de este estudio indican que los juegos de rol generan un alto nivel de compromiso y una mayor motivación intrínseca entre los estudiantes. Este hallazgo es relevante ya que la motivación intrínseca es un predictor clave del éxito académico y la retención a largo plazo del conocimiento.

La naturaleza lúdica de los juegos de rol, la interacción con compañeros y la aplicación práctica de conocimientos contribuyen a este aumento en el compromiso y la motivación. Los juegos de rol transforman las aulas en entornos dinámicos y estimulantes donde los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje. La motivación intrínseca es un factor crucial para el aprendizaje efectivo, y los juegos de rol parecen promoverla de manera efectiva.

Uno de los aspectos más prometedores de los juegos de rol en la educación jurídica es su capacidad para facilitar la transferencia de habilidades a situaciones del mundo real. Los abogados deben ser capaces de aplicar sus habilidades en contextos legales reales de manera efectiva y ética. Los resultados de este estudio sugieren que los juegos de rol preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos éticos y legales con confianza.

La práctica de tomar decisiones éticas en situaciones legales complejas, como se presenta en los juegos de rol, fortalece la capacidad de los estudiantes para enfrentar dilemas éticos en su futura carrera legal. La educación jurídica no se trata solo de adquirir conocimientos, sino de cultivar una comprensión profunda de la ética y la responsabilidad en la toma de decisiones legales. Los juegos de rol desempeñan un papel fundamental en este proceso.

El estudio también identificó una serie de mejores prácticas y desafíos en la implementación de juegos de rol. Las mejores prácticas incluyen la selección cuidadosa de escenarios que reflejen situaciones legales del mundo real, la creación de roles realistas y la retroalimentación efectiva a los estudiantes. Estas estrategias han demostrado ser exitosas en la mejora de la efectividad de los juegos de rol en la educación jurídica.

Sin embargo, no se puede pasar por alto la resistencia inicial de algunos estudiantes a esta metodología, especialmente aquellos que están acostumbrados a la enseñanza tradicional. Los desafíos incluyen la necesidad de abordar esta resistencia y el posible aumento de la carga de trabajo para los profesores, que deben diseñar y evaluar los juegos de rol. Estos desafíos pueden superarse con estrategias específicas, pero es importante reconocer que la implementación de juegos de rol no está exenta de obstáculos.

6.1. Implicaciones para la Educación Jurídica

Este estudio tiene importantes implicaciones para la educación jurídica en el siglo XXI. Los resultados respaldan la idea de que los juegos de rol pueden transformar la educación jurídica y preparar a los futuros abogados para enfrentar los desafíos legales de manera efectiva y ética en una sociedad en constante cambio. Los juegos de rol no son

simplemente una moda pedagógica, sino una estrategia sólida y efectiva que mejora la formación de los estudiantes de Derecho.

Los educadores, tanto en instituciones académicas como en entornos legales profesionales, deben considerar la implementación de juegos de rol como una herramienta pedagógica valiosa. Sin embargo, es importante abordar los desafíos y obstáculos identificados en este estudio, como la resistencia inicial de los estudiantes y la carga de trabajo adicional para los profesores. La capacitación y el apoyo a los educadores son cruciales para garantizar una implementación exitosa de juegos de rol en la educación jurídica.

6.2. La Educación Jurídica del Futuro

La educación jurídica del futuro debe adaptarse a las demandas cambiantes de la profesión legal y la sociedad en su conjunto. Los juegos de rol representan una innovación pedagógica que cumple con este requisito. Estos resultados sugieren que los juegos de rol pueden ser una parte integral de la educación jurídica en constante evolución, preparando a los abogados del futuro para ser profesionales competentes y éticos.

En resumen, los juegos de rol no solo enriquecen la educación jurídica, sino que también transforman la forma en que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades legales. Esta metodología fomenta la comprensión, el desarrollo de habilidades, el compromiso, la motivación y la transferencia de habilidades, lo que contribuye a una educación jurídica más efectiva y pertinente. Los educadores y profesionales legales interesados en la mejora de la educación jurídica tienen en los juegos de rol una herramienta poderosa y efectiva para lograr este objetivo.

7. REFERENCIAS

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. Journal of personality and social psychology, 78(4), 772-790.

Barton, K., McKellar, P. & Maharg, P. (2007). Authentic fictions: simulation, professionalism and legal learning. Clinical L. Rev., 14, 143.

Bernal Cruz, F. J. (2010). La enseñanza del derecho en España: métodos docentes y evaluación. Revista Digital De La Asociación Argentina de Derecho Comparado, 1. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3707388

Cantrell, D.J. (2013). Act Like a Lawyer!: How Role-Play Pedagogy Can Assess First-Year Students' Professional Skills and Development. Legal Education Review, 23(1), 139-172.

Carozza, L. (2012). "Jugando a que somos abogados". Una experiencia de Role Playing en la enseñanza del Derecho Procesal. La Ley, 2012(F), 1160–1168.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15).

Fernández S., M. (2015). Juego de rol y simulación de juicios en el aprendizaje del derecho procesal. Pixel-Bit: Revista de medios y educación, 46, 173-188. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.11

Gee, J. P. (2005). Learning by design: Games as learning machines. Interactive Educational Multimedia, (11), 1-16.

Gee, J. P. (2007). What video games have to teach us about learning and literacy. Macmillan.

Gerkman, J.S. & Cornett, E.M. (2016). Flipped Classrooms in Legal Education: Turning the Traditional Classroom Upside Down for Improved Student Learning. Journal of Legal Education, 67(1), 224-235.

González R., A. (2011). El método del caso y el juego de roles como técnicas didácticas en la enseñanza del Derecho. Revista de Educación y Derecho, 3, 1-21. https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/11421

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work?—a literature review of empirical studies on gamification. 2014 47th Hawaii international conference on system sciences, 3025-3034.

Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. Futurelab Series, Report 6.

Kissam, P.C. (1987). Thinking (By Writing) About Legal Writing. Vanderbilt Law Review, 40(1), 135–214.

León Alonso, M., & López Noguero, F. (2006). La simulación y el juego como técnicas activas de aprendizaje en la enseñanza universitaria de la educación física. European journal of human movement, (16), 93-112. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274220296007

McCarthy, M.A. (2019). Getting into character: The value of using simulated client role-plays in teaching ethics and professionalism. Legal Education Review, 29(1), 1-18. https://ler.scholasticahq.com/article/10782-getting-into-character-the-value-of-using-simulated-client-role-plays-in-teaching-ethics-and-professionalism

Michael, D. R., & Chen, S. L. (2006). Serious games: Games that educate, train, and inform. Muska & Lipman/Premier-Trade.

Padrós, N., & Martinez, S. (2011). El Role Playing como una herramienta para la formación del pensamiento crítico en Derecho. Opción, 27(65), 58-73. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31021871006

Rhode, D.L. (2000). Legal ethics in legal education. Clinical L. Rev., 16, 43.

Sourdin, T. (2012). It's time to put the pieces together: The clinical role of judicial and tribunal simulated hearings and roleplays. Legal Educ. Rev., 22, 1.

Squire, K. D. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. Educational researcher, 35(8), 19-29.

Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. Journal of Science Education and Technology, 17(6), 530-543.

Steinkuehler, C., Duncan, S., & Rusk, N. (2008). Emerging gaming literacies: Genre systems and identity. The 8th international conference of the learning sciences, 195-202.

Vargas Vasserot, C., Aguilera Portales, R. E., & Hernández Martín, A. (2019). El Role Playing como herramienta de aprendizaje de competencias transversales en Derecho. Revista electrónica de metodología aplicada, 24(1), 1-20. https://doi.org/10.17811/rema.24.1.2019.1-20

CAPÍTULO 6

DINÁMICAS INTERACTIVAS Y GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ANIMACIONES 3D EN CENTROS PRIVADOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

DAVID ALONSO URBANO
UDIT, Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología
RUBÉN CANTOS LEAL
UDIT, Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología
NOEL PRADANA SÁNCHEZ
UDIT, Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología

1. INTRODUCCIÓN

En el estudio titulado "Escolarización de la formación profesional de grado superior", (Comisiones Obreras, 2024) realizado por el sindicato CCOO para el curso 2022, se revela que, en la Comunidad de Madrid, de las solicitudes presentadas para estudiar el CFGS de Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos en un centro público, un 85% de los solicitantes fueron excluidos. Ante esta situación, surge la alternativa de los centros privados, que desempeñan un papel fundamental en un contexto de transformación digital y de demanda por parte del mercado de profesionales altamente cualificados. Por lo tanto, se propone explorar el impacto de las dinámicas interactivas en la enseñanza de animaciones 3D en centros privados de la Comunidad de Madrid como un mecanismo para mejorar la docencia.

Las dinámicas interactivas se refieren a la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. Estas dinámicas pueden adoptar diversas formas, como actividades colaborativas, simulaciones y juegos educativos, con el propósito de promover la retención de conocimientos, la resolución de problemas y la creatividad. Además, la utilización de software y tecnologías emergentes en la enseñanza de animación

permite a los estudiantes adquirir habilidades prácticas con relevancia directa en la industria.

La animación 3D es esencial en las industrias creativas y tecnológicas según avanzamos en una era digital transformada continuamente. Este campo se distingue por su búsqueda constante de innovación y su naturaleza dinámica, lo que conlleva una demanda de profesionales que tengan además de habilidades técnicas una gran capacidad de creatividad y adaptabilidad. El ámbito educativo de la animación 3D se ve retado no solo por brindar los conocimientos técnicos necesarios, sino también por crear un entorno de aprendizaje que prepare adecuadamente a los estudiantes para integrarse en un sector profesional en expansión.

Esta investigación propone una indagación sobre la incorporación de dinámicas interactivas y gamificación en la enseñanza de animaciones 3D, especialmente en centros privados de la Comunidad de Madrid. La relevancia de este estudio se ancla en la premisa de que tales metodologías pedagógicas pueden potenciar significativamente la calidad y eficacia de la educación en este campo. Como Cavus et al. (2023) indican, la gamificación en la educación ha demostrado ser un método efectivo para mejorar la participación y el rendimiento de los estudiantes, alentando así un aprendizaje más profundo y comprometido

Este enfoque responde a la necesidad de adaptar la educación a los cambios tecnológicos y a las expectativas del mercado laboral, y también a las tendencias actuales de la pedagogía moderna, donde el aprendizaje experiencial y la participación activa de los estudiantes son esenciales para el éxito académico y profesional. Así que este artículo analiza cómo la aplicación de gamificación y dinámicas interactivas en la enseñanza de animaciones 3D ayuda a formar profesionales más preparados y adaptables que puedan contribuir al sector de la animación, un campo expandido y evolucionado.

2. OBJETIVOS

- La hipótesis de la investigación es que el rendimiento académico de los estudiantes a la hora de aprender animación se mejora aplicando ciertas metodologías pedagógicas en el aula

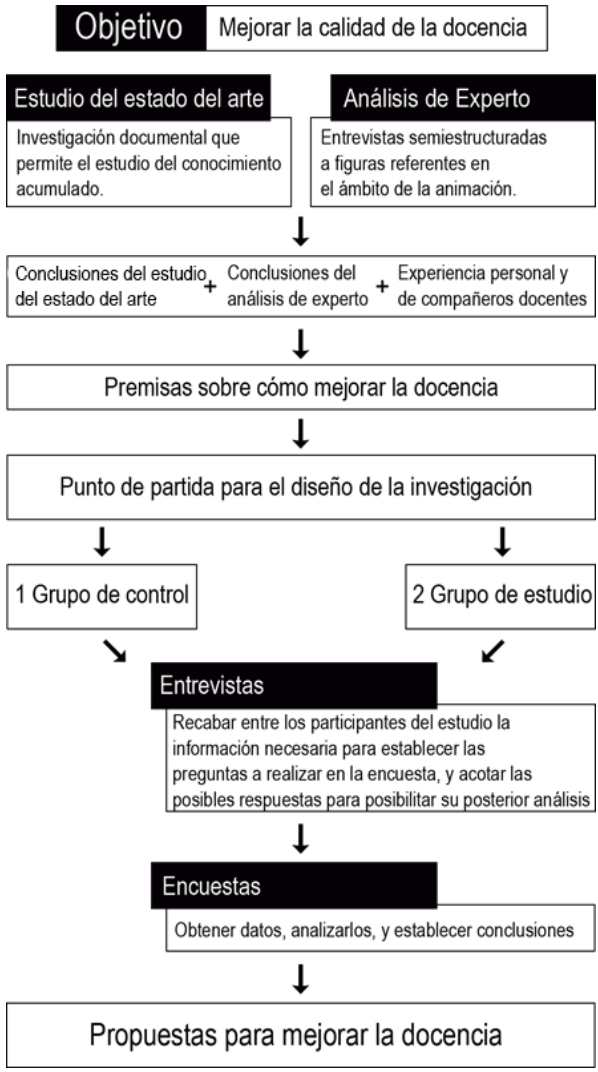
que se derivan de la experiencia de los expertos y del *feedback* de los estudiantes sobre sus necesidades. Si la hipótesis fuera validada, habría más pruebas que respaldarían la idea de que el maestro juega un papel crucial en el éxito académico de los estudiantes.

- Los objetivos de este módulo de AE son: - Demostrar la utilidad de un método de enseñanza basado en la motivación para el rendimiento académico del alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Animaciones 3D, juegos y entornos interactivos en centros privados de la Comunidad de Madrid.
- Crear una estrategia de enseñanza de animación 3D que se base en el desarrollo académico de los estudiantes y se centre en: agregar más elementos para comprender mejor las necesidades de los estudiantes.
- Establecer una conexión profesional o personal entre maestros y estudiantes para lograr un caso exitoso.
- Construir un plan para llegar a los diversos perfiles de estudiantes que puedan existir en este campo.
- Proponer un modelo de enseñanza en el que los ejemplos, ejercicios y prácticas que se ofrecen a los estudiantes se basen en sus preferencias por películas, series de animación y videojuegos.
- Plantear un desarrollo pedagógico basado en el aprendizaje práctico y repetitivo.

3. METODOLOGIA

La Figura 1 representa la estructura que se ha seguido a la hora de abordar la investigación descrita en este texto:

FIGURA 1. *Infografía que representa la metodología de investigación y las distintas fases que se han seguido durante el desarrollo de la tesis.*



Fuente: elaboración propia

El estudio del estado del arte ha consistido en repasar las principales teorías de aprendizaje, su enfoque y su metodología. Las teorías que se han investigado, y en las que se basan las metodologías propuestas son el constructivismo (Vygotsky, 1978), el conductismo (Skinner, 1953),

el construccionismo (Papert, 1980), el cognitivismo (Piaget, 1964) y el conectivismo (Siemens, 2005).

Posteriormente se han procedido a realizar entrevistas semiestructuradas a un total de 20 figuras referentes, hombres y mujeres, en el ámbito de la animación y que a su vez son docentes, siendo los más conocidos Cruz Delgado Palomo, Michael Bennet, Cruz Delgado Sánchez, Ana Cobos, Matías Marcos, Manuel Sirgo, Paco Sáez, Sigrid Caballero y Luis Labrador.

Para la realización de la investigación se plantearon varias dinámicas interactivas y gamificación, que se pusieron en práctica en dos grupos de docencia, dejando un tercero en el que no se aplican. A continuación, se detallan en qué consisten las dinámicas aplicadas:

- Música en el aula según los gustos personales del grupo.
- Aplicación de gustos personales del estudiante en los ámbitos de la animación y videojuegos para la realización de ejercicios y prácticas propuestos por el docente.
- Dinamizar las clases con ejemplos prácticos y divertidos.
- Involucrar al estudiante de manera activa con los ejercicios propuestos.
- El docente se preocupa por la vida profesional y personal del estudiante.
- El docente se muestra más accesible a través de redes sociales.
- Explicaciones breves y ejercicios prácticos.
- Ejercicios cortos con entregas diarias.
- Fomentar las relaciones entre los estudiantes.

Cabe aclarar que el grupo en el que no se han aplicado las dinámicas referidas, se ha seguido la misma metodología aplicada en cursos pasados, garantizando la igualdad de oportunidades del grupo de control y de los otros dos grupos. Por ejemplificar esto, en el grupo de control no se puso música en el aula, no se fomentó la relación entre los

estudiantes, o el docente se preocupó estrictamente por las cuestiones académicas de los estudiantes y no por lo que se pueda circunscribir al ámbito personal.

También cabe señalar que cuando el experimento se plantea, no se sabe si tendrá una influencia positiva o negativa, por lo que no se puede establecer que un grupo ha tenido ventajas frente a otro según si se han aplicado o no las dinámicas.

Todos los estudiantes participantes en el estudio estaban informados de su existencia, aunque no de los detalles (por ejemplo, no conocían las dinámicas concretas que se iban a aplicar), y dieron su consentimiento expreso y por escrito para participar.

La metodología que se utiliza para este estudio es cualitativa de estudio de caso con muestra estructural (Ibañez, 1986), ya que se centra en el análisis exhaustivo de un fenómeno donde la muestra del objeto de estudio tiene unas características muy definidas. Es decir, no se puede afirmar que los resultados obtenidos se puedan extrapolar a cualquier estudiante de cualquier titulación, pero sí a estudiantes de este ciclo formativo en el ámbito de la CAM con características similares (Ibañez, 1986).

En este caso, se ha considerado la homogeneidad de los tres grupos de docencia por número de estudiantes por clase (entre 20 y 25), género (70% hombres y 30% mujeres), disponibilidad de ordenador en casa (95% disponen de PC), tiempo previo sin estudiar antes de estudiar (más del 70% comienza los estudios tras tres meses de verano), y el nivel de estudios desde el que parten (la mayoría procede de bachillerato), la formación previa en animación (no tienen formación previa), si compaginan los estudios con carga laboral (menos del 5% trabaja a la vez que estudian).

Para valorar los resultados del experimento se han utilizado las calificaciones de cada estudiante, junto con la técnica cuantitativa de la encuesta (Beltrán, 1993), a la que también cada estudiante respondió, cuyas preguntas se elaboraron en base a los resultados obtenidos del estudio del estado del arte, de las conclusiones del análisis de experto, y de una entrevista previa que se realizó a varios estudiantes de cada clase de manera aleatoria, donde se le preguntó aspectos como qué había estudiado

previamente, lugar de residencia y distancia aproximada desde el centro al domicilio, método de transporte, intereses a la hora de estudiar animación, gustos personales sobre series y películas de animación y videojuegos y si considera interesante que se adapten las prácticas propuestas a esos gustos, problemas técnicos surgidos durante el curso, calificación en el resto de módulos, relación con el docente durante el curso, si considera la música como un refuerzo positivo durante la clase, valoración positiva o negativa de una cercanía a través de redes sociales con el docente, cuantas horas le dedicas a las redes sociales y cuales, si realizan ejercicio físico y cómo ven a su yo del futuro en cinco años.

Los detalles de las preguntas incluidas en la encuesta se pueden encontrar en la tesis doctoral de uno de los autores de este texto (Pradana, 2023).

Para analizar los datos se escoge la metodología descriptiva (Hernández-Sampieri y otros, 2018).

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO DEL ESTADO DEL ARTE

Al ver los puntos clave de cada una de las teorías de aprendizaje, se han adaptado a la metodología propuesta. En el caso del conductismo (Skinner, 1953), el aprendizaje es el resultado de la aplicación de refuerzos y castigos, de esta manera, se hace ver al estudiante que, si obtiene mejores resultados tendrá una nota superior (refuerzo) y si obtiene peor resultado, una nota inferior (castigo).

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen nuevos conocimientos basándose en sus experiencias y su interacción con el entorno (Vygotsky, 1978), así mismo, adaptamos las prácticas que proponemos a los estudiantes a sus gustos personales en los ámbitos de la animación y los videojuegos.

El construccionismo, una extensión del constructivismo, propone que los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en la construcción de un producto tangible o digital (Papert, 1980), de esta manera, cuando un estudiante debe realizar una animación, el

primer requisito es grabarse a sí mismo realizando esa acción, para ser consciente de cómo se mueve el cuerpo.

El conectivismo destaca la importancia de las redes sociales y digitales en la adquisición de conocimiento y competencias (Siemens, 2005), de este modo, se anima a los estudiantes a subir a sus redes sociales los trabajos realizados con el fin darles mayor visibilidad y que sirvan como un escaparate hacia las empresas del sector, destacando que cuanto mejor sean sus proyectos, mayor será su posibilidad de entrar en el mercado laboral.

Por último, según la teoría del cognitivismo (Piaget, 1964), el entendimiento del estudiante sobre el mundo se desarrolla a través de etapas y se estructura en esquemas mentales que sea adaptan con la experiencia, así, el primer día de clase, al estudiante se le explica todo lo que va a aprender, y se dibuja un esquema de cómo, con el primer conocimiento del primer día se puede llegar a ese resultado final.

4.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE EXPERTO

Las preguntas realizadas a los expertos, la motivación de estas, y las respuestas obtenidas se pueden encontrar en la tesis de uno de los autores de este texto (Pradana, 2023).

La adaptación de las metodologías de enseñanza a las necesidades y realidades actuales es crucial en un ámbito educativo tan especializado y dinámico como el de la animación. Las entrevistas con expertos en animación que también son docentes han agregado valor en esta investigación. Las conclusiones de estas entrevistas sugieren que la educación en animación debe tener en cuenta los elementos esenciales para preparar a los estudiantes para el desarrollo personal y profesional.

El refuerzo positivo es crucial, según los expertos. Para crear un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sientan apoyados y motivados, es esencial que los maestros brinden comentarios positivos y sean accesibles. Este método no solo mejora las relaciones entre los estudiantes y los maestros, sino que también fomenta un entorno de aprendizaje más colaborativo y abierto.

Además, se enfatiza que los maestros deben equilibrar la enseñanza dando a los estudiantes la oportunidad de cometer errores y aprender de ellos. Este método útil ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de resolución de problemas y les ayuda a internalizar ideas y métodos de manera más efectiva.

La importancia de enseñar animación desde el principio es otra conclusión crucial. Esto implica no solo enseñar técnicas y herramientas más avanzadas, sino también garantizar que los estudiantes comprendan los fundamentos de la animación. Independientemente de los avances tecnológicos o los cambios en la industria, este conocimiento fundamental es esencial para cualquier animador.

El flujo de trabajo en un proyecto de animación es otro factor importante. Es importante que los estudiantes se familiaricen con todo el proceso de un proyecto, desde la conceptualización hasta la producción final. Los estudiantes se prepararán para los desafíos reales en el entorno laboral con esta comprensión completa.

Los docentes de animación deben ser expertos en el campo. Estos profesionales no solo brindan información útil, sino que también sirven como inspiración para los estudiantes. Ver a su maestro resolver problemas complicados y compartir experiencias reales inspira a los estudiantes y les da una visión clara de lo que pueden aspirar a ser.

Es fundamental preparar a los estudiantes para que puedan competir y colaborar en un mercado internacional en un mundo laboral cada vez más globalizado. La capacitación incluye habilidades artísticas y técnicas, así como habilidades interculturales y de comunicación.

Finalmente, todos los estudiantes de animación deben cultivar la humildad. En un campo tan competitivo y en constante cambio, es esencial aprender constantemente, aceptar críticas y trabajar en equipo.

En resumen, la educación en animación debe ser una combinación equilibrada de teoría, práctica, desarrollo personal y preparación profesional guiada por especialistas en el campo. Este enfoque completo no solo prepara a los estudiantes para los desafíos de la animación técnica y artística, sino que también les da la mentalidad y las habilidades necesarias para tener éxito en un entorno globalizado y en constante cambio.

4.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS CALIFICACIONES Y EN LAS ENCUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

El análisis completo de las encuestas y de las calificaciones de los estudiantes se puede encontrar en la tesis (Pradana, 2023). A continuación, se muestra un extracto de los datos más representativos.

El siguiente análisis es la relación entre la calificación del estudiante y su distancia hasta el domicilio.

Para tratar la distancia hasta la casa como una variable continua se ha asignado un valor numérico a cada categoría de distancia hasta la vivienda.

- 0 para "Entre 15 y 30 minutos"
- 1 para "Entre 30 y 60 minutos"
- 2 para "Entre 60 y 90 minutos"
- 3 para "Entre 90 y 120 minutos"
- 4 para "Más de 120 minutos"

Analizando los datos de cada grupo de forma individual, podemos observar lo siguiente:

Grupo A: El coeficiente de correlación de Spearman es de 0,224. Este valor indica una correlación débil, entre la calificación y la distancia entre el centro y el domicilio en este grupo. En definitiva, parece no haber una correlación significativa entre la calificación de los estudiantes y su distancia entre el centro al domicilio en este grupo.

Grupo B: El coeficiente de correlación de Spearman es de -0,886. Este valor indica una correlación fuertemente negativa entre la calificación y la distancia entre el centro y el domicilio en este grupo. Para ser más exactos, la distancia entre el centro y el domicilio están correlacionadas con las notas obtenidas en esta asignatura.

Grupo C: El coeficiente de correlación de Spearman es de 0,154. Este valor indica una correlación débilmente positiva entre la calificación y

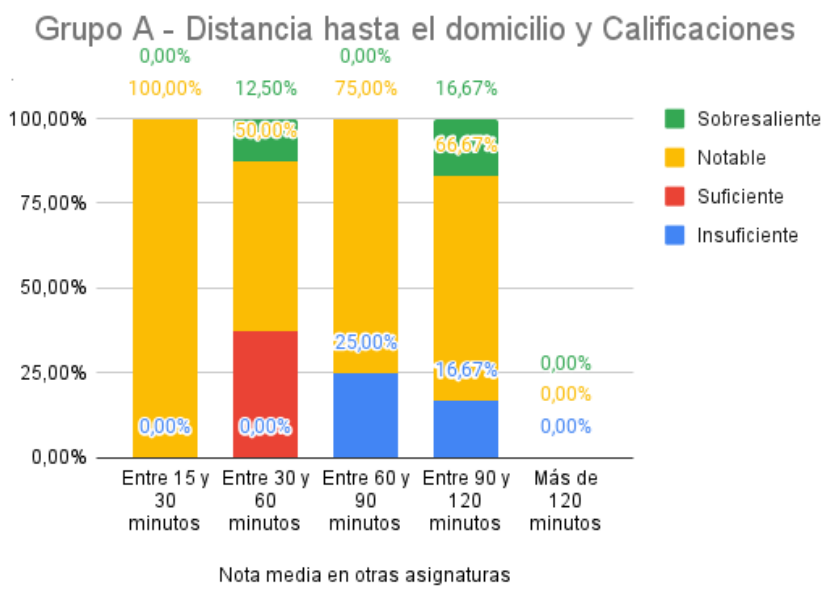
la distancia entre el centro y el domicilio en este grupo. Para resumir, parece no haber una correlación significativa entre la calificación de los estudiantes y distancia entre el centro y el domicilio

TABLA 1. *Correlación entre distancia hasta el domicilio y calificación en el grupo A.*

GRUPO A	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Distancia hasta el domicilio	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Entre 15 a 30 min	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2
Entre 30 a 60 min	0	0%	3	37,5%	4	50%	1	12,5%	8
Entre 60 a 90 min	1	25%	0	0%	3	75%	0	0%	4
Entre 90 a 120 min	1	16,67%	0	0%	4	66,67%	1	16,67%	6
Más de 120 min	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0
Total	2	10%	3	15%	13	65%	2	10%	20

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 1*. Correlación entre distancia hasta el domicilio y calificación en el grupo A.*



Al comparar los datos de los tres grupos, podemos observar que la relación entre la calificación y la distancia entre el centro y el domicilio no

varía significativamente entre los grupos A y C, mientras que sí lo hace en el grupo B de manera que parece haber una correlación negativa.

TABLA 2. *Correlación entre distancia hasta el domicilio y calificación en el grupo B*

GRUPO B	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Distancia hasta el domicilio	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Entre 15 y 30 minutos	2	50,00%	0	0,00%	2	50,00%	0	0,00%	4
Entre 30 y 60 minutos	5	45,45%	1	9,09%	4	36,36%	1	9,09%	11
Entre 60 y 90 minutos	2	28,57%	2	28,57%	3	42,86%	0	0,00%	7
Entre 90 y 120 minutos	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
Más de 120 minutos	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	2
TOTAL	10	40,00%	3	12,00%	9	36,00%	1	4,00%	25

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. *Correlación entre distancia hasta el domicilio y calificación en el grupo B.*

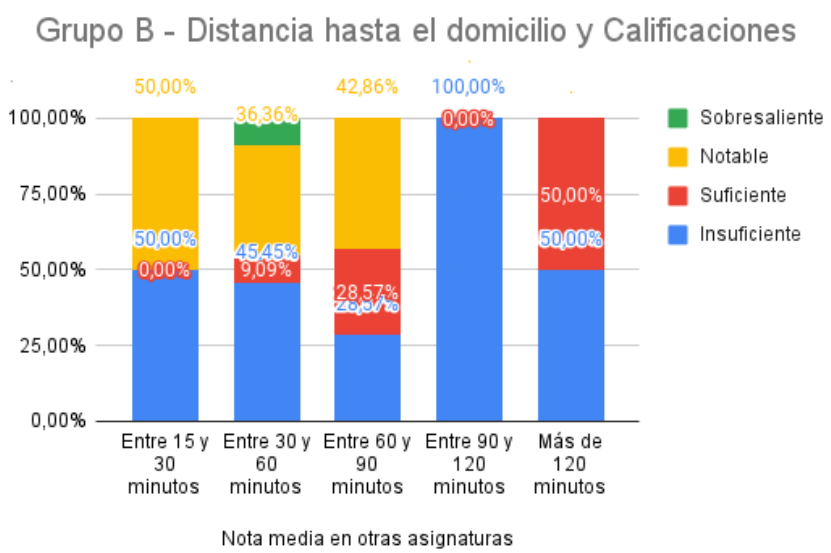
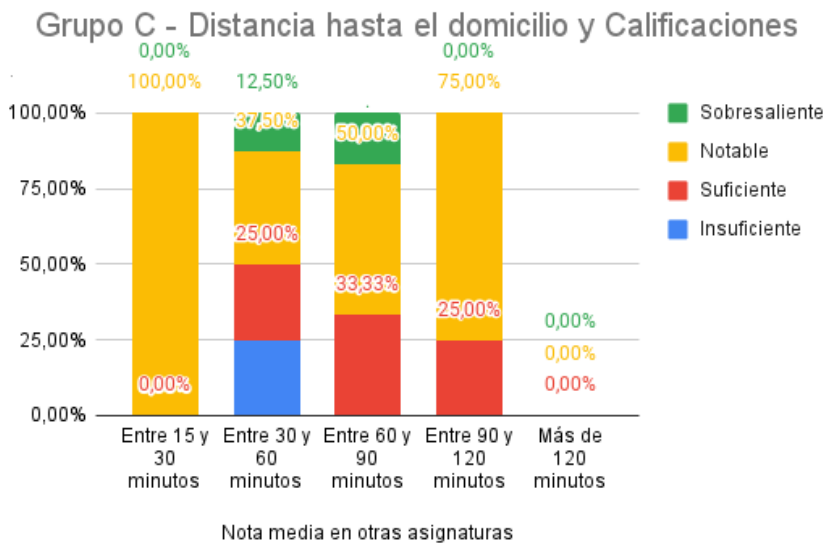


***TABLA 3**. Correlación entre distancia hasta el domicilio y calificación en el grupo C*

GRUPO C	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Distancia hasta el domicilio	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Entre 15 y 30 minutos	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	1
Entre 30 y 60 minutos	2	25,00%	2	25,00%	3	37,50%	1	12,50%	8
Entre 60 y 90 minutos	0	0,00%	2	33,33%	3	50,00%	1	16,67%	6
Entre 90 y 120 minutos	0	0,00%	1	25,00%	3	75,00%	0	0,00%	4
Más de 120 minutos	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
TOTAL	2	10,53%	5	26,32%	10	52,63%	2	10,53%	19

Fuente: Elaboración propia

***GRÁFICO 3.** Correlación entre distancia hasta el domicilio y calificación en el grupo C.*



El siguiente análisis es la relación entre la calificación del estudiante y factores externos que interfieran en sus estudios.

Para tratar los factores externos que interfieren en los estudios como una variable continua se ha asignado un valor numérico a cada categoría de factor externo que interfiera en tus estudios.

- 0 para "No, ninguno"

- 1 para "Alguno, pero no interfiere demasiado"
- 2 para "Si, interfiere bastante"
- 3 para "Definitivamente sí, me cuesta mucho estudiar en mis circunstancias"

Analizando los datos de cada grupo de forma individual, podemos observar lo siguiente:

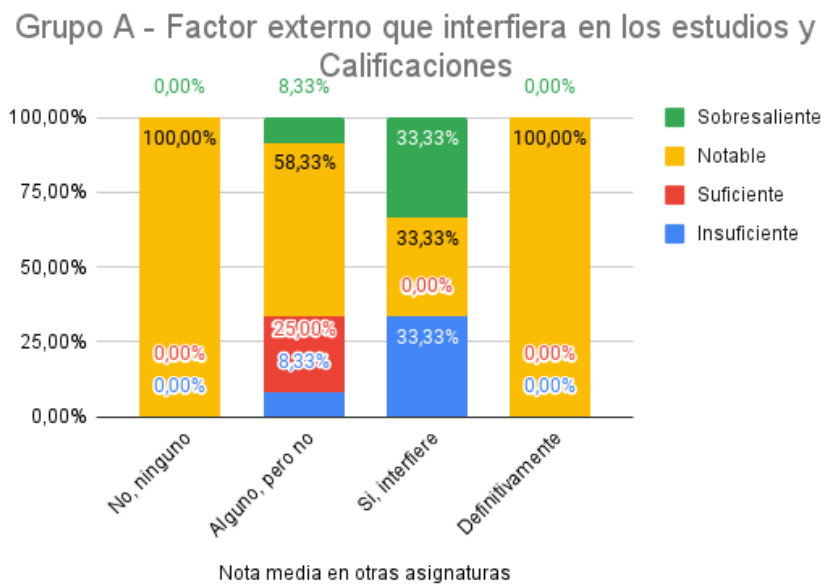
- Grupo A: El coeficiente de correlación de Spearman es de 0,2484962406. Este valor indica una correlación débil entre la calificación y los factores externos que interfieran en tus estudios en este grupo. Dicho de otra manera, parece no haber una correlación significativa entre la calificación de los estudiantes y los factores externos que interfieran en tus estudios en este grupo.
- Grupo B: El coeficiente de correlación de Spearman es de -0,5582706767. Este valor indica una correlación fuertemente negativa entre la calificación y los factores externos que interfieran en tus estudios en este grupo. En términos sencillos, los factores externos que interfieran en los estudios de los estudiantes podrían estar correlacionados con las notas obtenidas en esta asignatura.
- Grupo C: El coeficiente de correlación de Spearman es de 0,1166666667. Este valor indica una correlación débilmente positiva entre la calificación y los factores externos que interfieran en tus estudios. Para decirlo de otra forma, no parece haber una correlación significativa entre la calificación de los estudiantes y los factores externos que interfieran en tus estudios.

TABLA 4. *Correlación entre factores externos que interfieran en los estudios y calificación en el grupo A.*

GRUPO A	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
¿Tienes algún factor externo...	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
No, ninguno	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%	0	0,00%	4
Alguno, pero...	1	8,33%	3	25,00%	7	58,33%	1	8,33%	12
Si, interfiere bastante	1	33,33%	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	3
Definitivamente sí	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	1
TOTAL	2	10,00%	3	15,00%	13	65,00%	2	10,00%	20

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 4. *Correlación entre factores externos que interfieran en los estudios y calificación en el grupo A.*



Al comparar los datos de los tres grupos, podemos observar que la relación entre la calificación y los factores externos que interfieran en tus estudios varía significativamente entre ellos. Mientras que en el grupo A y C no parece haber una correlación significativa, en el grupo B sí.

TABLA 5. *Correlación entre factores externos que interfieran en los estudios y calificación en el grupo B.*

GRUPO B	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
¿Tienes algún factor	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
No, ninguno	3	37,50%	3	37,50%	2	25,00%	0	0,00%	8
Alguno, pero	5	50,00%	0	0,00%	4	40,00%	1	10,00%	10
Si, interfiere bastante	3	60,00%	0	0,00%	2	40,00%	0	0,00%	5
Definitivamente si	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	2
TOTAL	11	44,00%	4	16,00%	9	36,00%	1	4,00%	25

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 5. *Correlación entre factores externos que interfieran en los estudios y calificación en el grupo B*

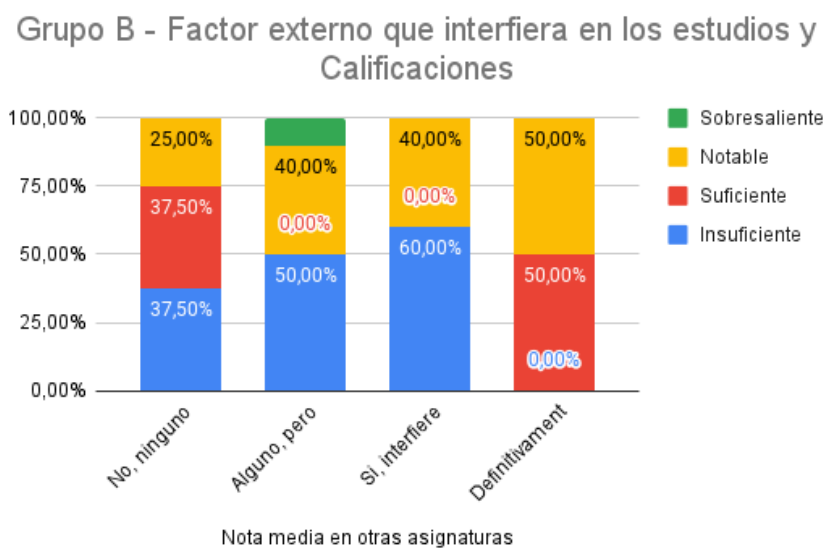
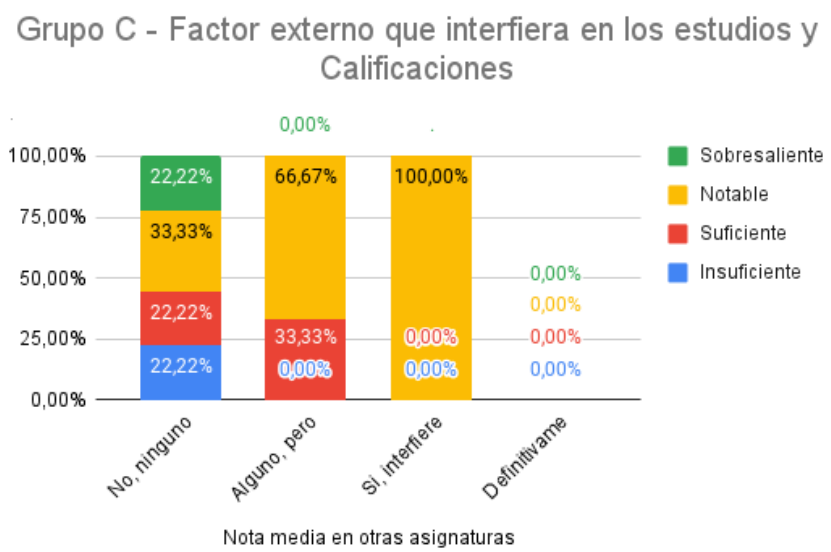


TABLA 6. *Correlación entre factores externos que interfieran en los estudios y calificación en el grupo C*

GRUPO C	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
¿Tienes algún factor...	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
No, ninguno	2	22,22%	2	22,22%	3	33,33%	2	22,22%	9
Alguno, pero...	0	0,00%	3	33,33%	6	66,67%	0	0,00%	9
Si, interfiere bastante	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	1
Definitivamente sí	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
TOTAL	2	10,53%	5	26,32%	10	52,63%	2	10,53%	19

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 6*. Correlación entre factores externos que interfieran en los estudios y calificación en el grupo C.*



También se ha analizado la posible relación que hay entre la calificación de cada estudiante y el tiempo sin estudiar previo a estos estudios.

Para tratar el tiempo sin estudiar previo a estos estudios como una variable continua se ha asignado un valor numérico a cada categoría de tiempo sin estudiar previo a estos estudios.

- 0 para "Menos de tres meses"
- 1 para "Entre tres y seis meses"
- 2 para "Entre seis meses y un año"
- 3 para "Más de un año"

Analizando los datos de cada grupo de forma individual, podemos observar lo siguiente:

Grupo A: El coeficiente de correlación de Spearman es de 0,3560150376. Este valor indica una correlación moderadamente positiva entre la calificación y tiempo sin estudiar previo a estos estudios al día en este grupo. Con otras palabras, podría haber una correlación significativa entre la calificación de los estudiantes y su tiempo sin estudiar previo a estos estudios en este grupo.

Grupo B: El coeficiente de correlación de Spearman es de -0,8748120301. Este valor indica una correlación fuertemente negativa entre la calificación y el tiempo sin estudiar previo a estos estudios en este grupo. De otro modo, el tiempo sin estudiar previo a estos estudios parece estar correlacionado con las notas obtenidas en esta asignatura.

Grupo C: El coeficiente de correlación de Spearman es de 0,03070175439. Este valor indica una correlación prácticamente entre la calificación y el tiempo sin estudiar previo a estos estudios en este grupo. En resumidas cuentas, parece no haber una relación significativa entre la calificación de los estudiantes y el tiempo sin estudiar previo a estos estudios.

Al comparar los datos de los tres grupos, podemos observar que la relación entre la calificación y el tiempo sin estudiar previo a estos estudios no varía significativamente entre los grupos A y C, pero en el grupo B es diferente.

TABLA 7. *Correlación entre Tiempo sin estudiar previo a estos estudios y calificación en el grupo A.*

GRUPO A	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Tiempo sin estudiar	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Menos de 3 meses	2	12,50%	2	12,50%	10	62,50%	2	12,50%	16
Entre 3 y 6 meses	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	2
Entre 6 meses y un año	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	1
Más de 1 año	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	1
TOTAL	2	10,00%	3	15,00%	13	65,00%	2	10,00%	20

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 7*. Correlación entre tiempo sin estudiar previo a estos estudios y calificación en el grupo A*

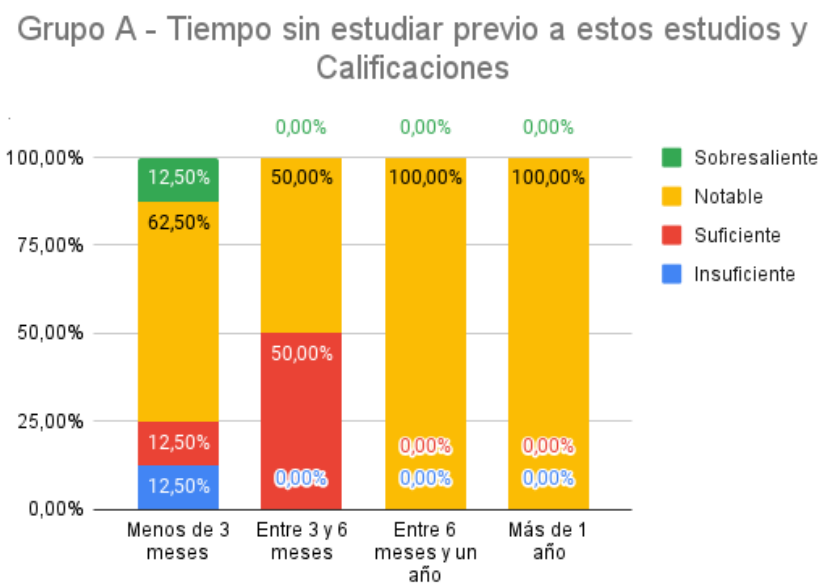


TABLA 8. *Correlación entre tiempo sin estudiar previo a estos estudios y calificación en el grupo B*

GRUPO B	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Tiempo sin estudiar	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Menos de 3 meses	6	42,86%	2	14,29%	5	35,71%	1	7,14%	14
Entre 3 y 6 meses	2	50,00%	1	25,00%	1	25,00%	0	0,00%	4
Entre 6 meses y un año	1	25,00%	0	0,00%	3	75,00%	0	0,00%	4
Más de 1 año	2	66,67%	1	33,33%	0	0,00%	0	0,00%	3
TOTAL	11	44,00%	4	16,00%	9	36,00%	1	4,00%	25

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 8. *Correlación entre tiempo sin estudiar previo a estos estudios y calificación en el grupo B.*

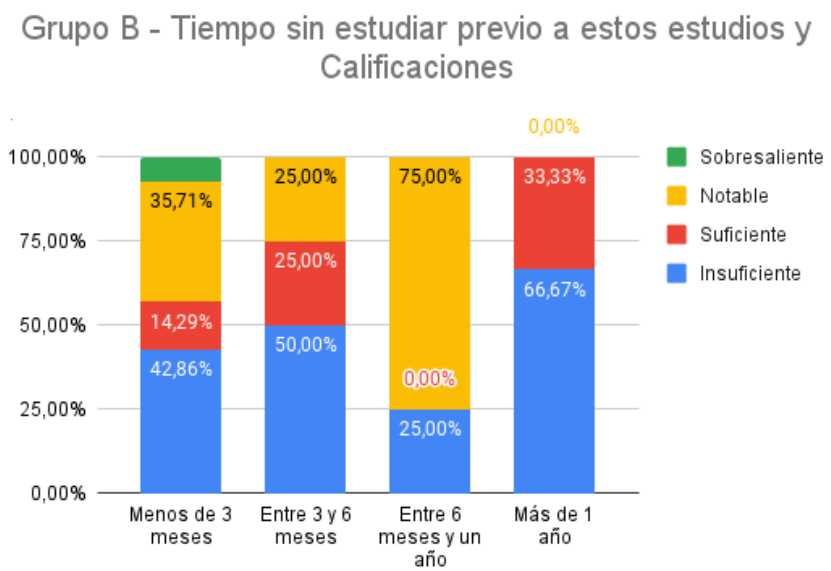
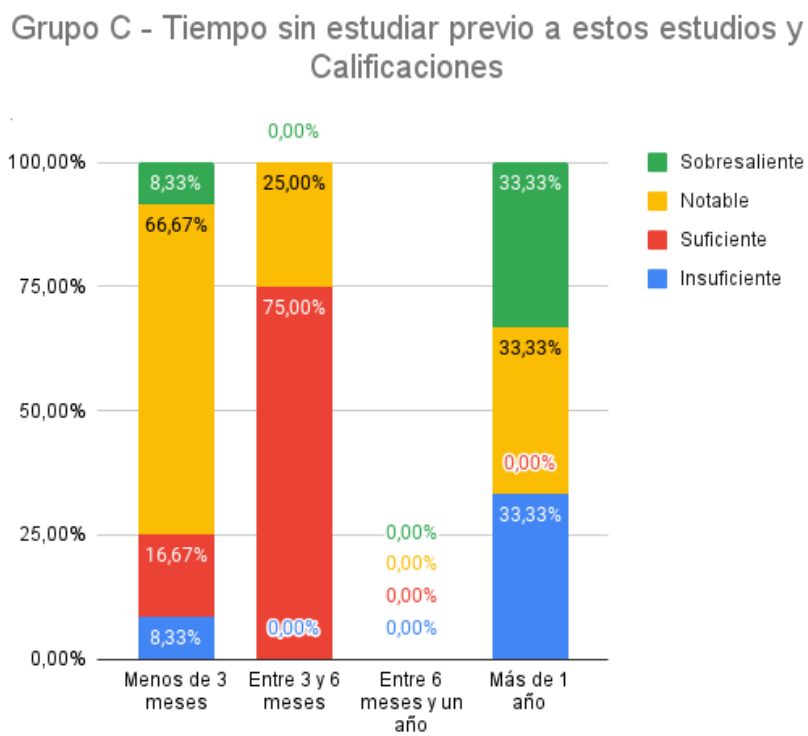


TABLA 9. *Correlación entre tiempo sin estudiar previo a estos estudios y calificación en el grupo C.*

GRUPO C	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Tiempo sin estudiar	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Menos de 3 meses	1	8,33%	2	16,67%	8	66,67%	1	8,33%	12
Entre 3 y 6 meses	0	0,00%	3	75,00%	1	25,00%	0	0,00%	4
Entre 6 meses y un año	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Más de 1 año	1	33,33%	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	3
TOTAL	2	10,53%	5	26,32%	10	52,63%	2	10,53%	19

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 9. *Correlación entre tiempo sin estudiar previo a estos estudios y calificación en el grupo C.*



Por último, se ha analizado la posible relación que hay entre la calificación de cada estudiante y el número de horas dedicado a las redes sociales.

Para tratar el número de horas dedicado a redes sociales como una variable continua se ha asignado un valor numérico a cada categoría de número de horas dedicado a redes sociales.

- 0 para "Menos de una hora al día"
- 1 para "Entre una y tres horas al día"
- 2 para "Entre tres y seis horas al día"
- 3 para "Más de seis horas al día"

Analizando los datos de cada grupo de forma individual, podemos observar lo siguiente:

Grupo A: El coeficiente de correlación de Spearman es de -0,1157894737. Este valor indica una correlación débilmente negativa entre la calificación y el número de horas dedicadas a redes sociales al día en este grupo. En otras palabras, parece no haber una correlación significativa entre la calificación de los estudiantes y su número de horas dedicadas a redes sociales al día en este grupo.

Grupo B: El coeficiente de correlación de Spearman es de -0,01954887218. Este valor indica que no parece haber correlación entre la calificación y el número de horas dedicadas a redes sociales al día en este grupo. En otros términos, el número de horas dedicadas a redes sociales al día no parecen estar correlacionadas con las notas obtenidas en esta asignatura en este grupo.

Grupo C: El coeficiente de correlación de Spearman es de 0,4043859649. Este valor indica una correlación moderadamente positiva entre la calificación y el número de horas dedicadas a redes sociales al día en este grupo. En lenguaje sencillo, parece haber una correlación significativa entre la calificación de los estudiantes y el número de horas dedicadas a redes sociales al día en este grupo.

Al comparar los datos de los tres grupos, podemos observar que la relación entre la calificación y el número de horas dedicadas a redes

sociales al día no varía significativamente entre los grupos A y B, pero si en el C, aunque moderadamente.

TABLA 10. *Correlación entre horas dedicadas a redes sociales al día y calificación en el grupo A.*

GRUPO A	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Horas en RRSS	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Menos de una hora al día	0	0,00%	0	0,00%	3	100,00%	0	0,00%	3
Entre 1 y 3 horas al día	1	12,50%	1	12,50%	4	50,00%	2	25,00%	8
Entre 3 y 6 horas al día	1	14,29%	1	14,29%	5	71,43%	0	0,00%	7
Más de 6 horas al día	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	2
TOTAL	2	10,00%	3	15,00%	13	65,00%	2	10,00%	20

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 10. *Correlación entre horas dedicadas a redes sociales al día y calificación en el grupo A.*

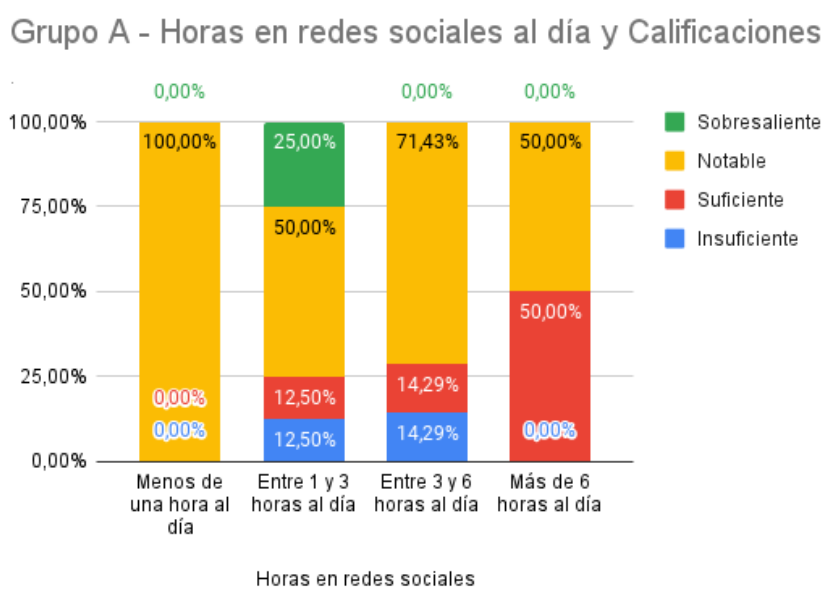


***TABLA 11**. Correlación entre horas dedicadas a redes sociales al día y calificación en el grupo B.*

GRUPO B	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Horas en RRSS	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Menos de una hora al día	2	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2
Entre 1 y 3 horas al día	7	53,85%	2	15,38%	3	23,08%	1	7,69%	13
Entre 3 y 6 horas al día	2	25,00%	2	25,00%	4	50,00%	0	0,00%	8
Más de 6 horas al día	0	0,00%	0	0,00%	2	100,00%	0	0,00%	2
TOTAL	11	44,00%	4	16,00%	9	36,00%	1	4,00%	25

Fuente: Elaboración propia

***GRÁFICO 11.** Correlación entre horas dedicadas a redes sociales al día y calificación en el grupo B.*

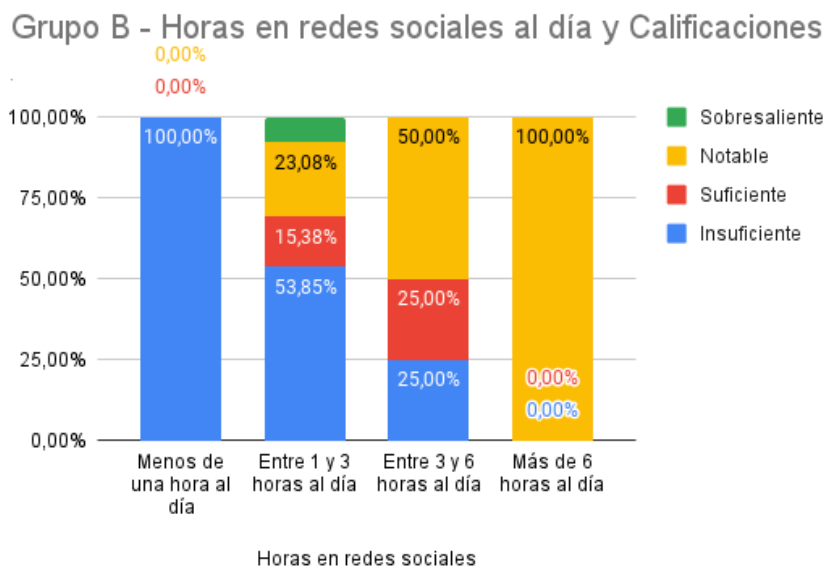
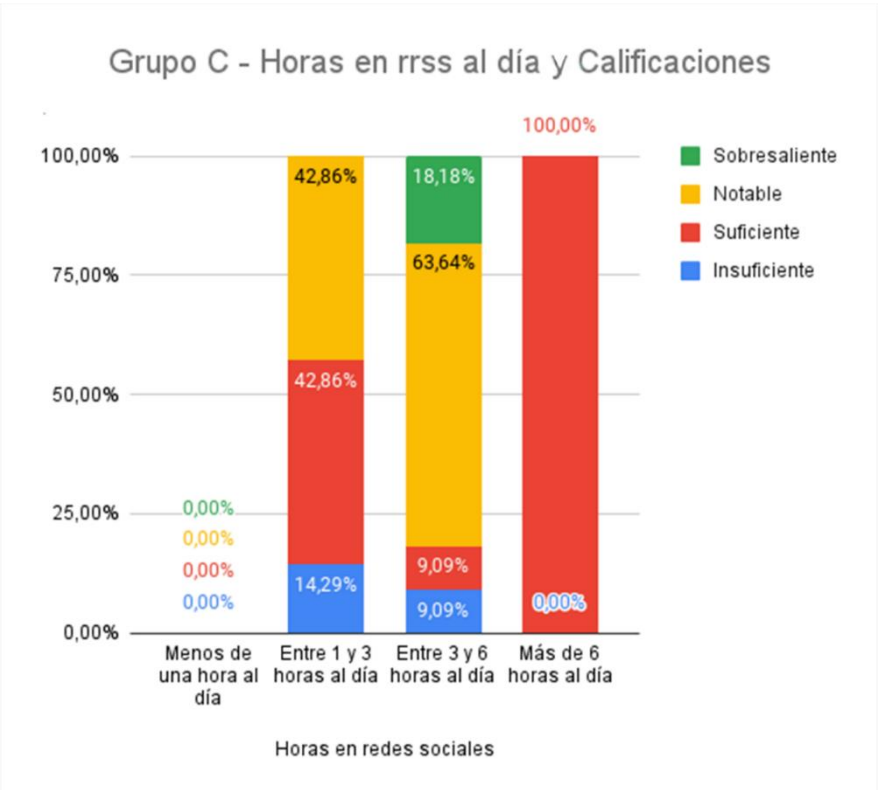


TABLA 12. *Correlación entre horas dedicadas a redes sociales al día y calificación en el grupo C.*

GRUPO C	**CALIFICACIÓN**								
	Insuficiente		Suficiente		Notable		Sobresaliente		TOTAL
Horas en RRSS	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º
Menos de una hora al día	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0
Entre 1 y 3 horas al día	1	14,29%	3	42,86%	3	42,86%	0	0,00%	7
Entre 3 y 6 horas al día	1	9,09%	1	9,09%	7	63,64%	2	18,18%	11
Más de 6 horas al día	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1
TOTAL	2	10,53%	5	26,32%	10	52,63%	2	10,53%	19

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 12. *Correlación entre horas dedicadas a redes sociales al día y calificación en el grupo C*



En esencia, la evidencia indica que los métodos utilizados en los grupos A y C pueden abordar y solventar ciertos factores que contribuyen a resultados negativos en las calificaciones del módulo de AE. Estos factores incluyen la distancia entre el hogar y el lugar de estudio, el tiempo sin estudiar y los factores externos. Sin embargo, otros factores (como la falta de un ordenador en casa, la necesidad de compaginar el trabajo con los estudios, el uso de redes sociales o la relación con el profesor no aclaran la razón por la cual el grupo B tuvo un rendimiento académico inferior en comparación con los grupos A y C en el módulo AE. Además, al comparar con los grupos A y C, se puede ver que el grupo B no tiene peores resultados en todas las materias; en cambio, solo tienen peores resultados en el módulo AE. Así, los datos recogidos sugieren que las técnicas empleadas en los grupos A y C podrían jugar un papel importante en la mejora de sus calificaciones en el módulo AE.

5. CONCLUSIONES

En comparación con los métodos de enseñanza tradicionales, el uso de estrategias de gamificación y dinámicas interactivas en la enseñanza ha demostrado ser un factor significativo en la mejora de los resultados de los estudiantes. Este estudio ha demostrado que la implementación de estas técnicas no solo aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, sino que también aumenta la retención de conocimientos y los resultados de las evaluaciones.

- Mayor Compromiso y Motivación: Cuando se agregan elementos de juego y actividades interactivas al proceso de aprendizaje, se ha demostrado que los estudiantes están más comprometidos y motivados. Esto se debe a que la gamificación introduce un sentido de desafío y logro, que es esencial para mantener el interés y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

- Mejora en la Retención de Conocimientos: Las técnicas de gamificación e interactividad ayudan a retener más información. Los conceptos y habilidades se asimilan de manera más efectiva y duradera cuando los estudiantes participan activamente en el aprendizaje y la información se presenta de manera divertida y atractiva.

- Desarrollo de habilidades prácticas: las dinámicas interactivas permiten a los estudiantes aplicar lo que han aprendido en situaciones reales. Esto mejora su comprensión teórica y les ayuda a desarrollar habilidades de resolución de problemas y habilidades prácticas vitales en el mundo laboral.

- *Feedback* Continuo y Adaptativo: La gamificación en la educación con frecuencia incluye sistemas de *feedback* inmediato, lo que permite a los estudiantes comprender y corregir sus errores en tiempo real. Este tipo de retroalimentación continua es esencial para un aprendizaje personalizado y adaptable.

- Resultados Comparativos: Los estudiantes expuestos a dinámicas interactivas y de gamificación demostraron un desempeño significativamente mejor en las evaluaciones en comparación con un grupo de control que utilizó métodos de enseñanza tradicionales. Esto indica que estas estrategias no solo mejoran la experiencia de aprendizaje, sino que también tienen un efecto medible y directo en el rendimiento académico.

Por último, la gamificación y las dinámicas interactivas son herramientas útiles en la educación contemporánea. Su aplicación mejora la experiencia de aprendizaje y mejora los resultados académicos. Estos resultados respaldan la idea de que se pueden aplicar estas estrategias en una variedad de entornos educativos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.

Comisiones Obreras. (01 de Enero de 2024). *Análisis Escolarización FP Grado Superior.* CCOO Enseñanza. https://madrid.ccoo.es/44892d72cd0c43d75f7526acdfc7cc74000045.pdf

García, M., Ibáñez, J., & Alvira, F. (1996). *Cinco vías de acceso a la realidad social.* Alianza.

Hernández-Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.

Ibañez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas y cómo se realiza mediante grupos de discusion. En M. García, J. Ibañez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (págs. 57-98). Alianza.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas.* Nueva York: Basic Books.

Piaget, J. (1964). Development and learning. En R. E. Ripple, & V. N. Rockcastle, *Piaget Rediscovered* (págs. 7-20). Ithaca.

Pradana, N. (2023). *Metodología de motivación para el desarrollo académico y personal del alumnado del CFGS de Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos en centros privados de Madrid en el módulo de Animación 2D/3D. (Tesis Doctoral).* Universidad Complutense de Madrid.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1).

Skinner, B. (1953). *Science and Human Behavior.* Nueva York: Free Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA.

CAPÍTULO 7

LA GAMIFICACIÓN EN FINANZAS: EL CASO DE DIRECCIÓN FINANCIERA I

MARÍA CONSUELO RUÍZ RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, ha habido una evolución en las concepciones del término educación, que cada vez se ha orientado más hacia una participación activa, abandonando la pasividad en la instrucción. El enfoque primordial de la enseñanza ahora busca promover el aprendizaje del estudiante y desarrollar diversas competencias que deben formar parte integral de cualquier estudio universitario. En este contexto, surge un nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje, donde el profesor queda en relegado a moderador y guía y es el estudiantado quien asume un papel activo en el proceso (Fuertes, 2016). En este nuevo escenario, se espera que los alumnos tomen conciencia de su importancia y participen activamente en el aprendizaje, abandonando su posición pasiva. En sintonía con estos planteamientos, Adams et al. en 2017 ya señalaban este cambio en el proceso educativo, destacando la importancia del aprendizaje colaborativo o en grupos mixtos, así como el uso de aplicaciones móviles para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, los estudiantes contarán con una herramienta útil para todo su proceso educativo, enfocándose en una participación autónoma en lugar de adoptar un enfoque pasivo del aprendizaje (Fuertes, 2016).

Así, el uso de la gamificación en educación presenta diversas ventajas que pueden influir positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí hay algunas de las ventajas más destacadas:

Mayor Motivación y Compromiso: La gamificación introduce elementos lúdicos y competitivos que capturan la atención de los estudiantes y

estimulan su participación activa. Los estudiantes tienden a sentirse más motivados al abordar los desafíos del juego.

Aprendizaje Divertido: La gamificación convierte el aprendizaje en una experiencia más agradable y entretenida. Los elementos de juego, como recompensas, competiciones y niveles, hacen que los estudiantes disfruten más del proceso educativo.

Feedback Inmediato: Los juegos educativos proporcionan una respuesta al instante sobre el rendimiento del estudiante. Esto facilita a los estudiantes corregir errores de inmediato, fortaleciendo el proceso de aprendizaje.

Desarrollo de Habilidades: Los juegos educativos pueden diseñarse para fomentar el desarrollo de diversas habilidades, como toma de decisiones, actitud crítica y colaboradora así como resolución de problemas.

Adaptabilidad: Los juegos pueden adaptarse para satisfacer las necesidades cada estudiante. Los niveles de dificultad pueden ajustarse según el progreso de cada estudiante, proporcionando un enfoque personalizado.

Creación de Comunidad: La gamificación ayuda a desarrollar tareas colaborativas y a trabajar en equipo. Los estudiantes pueden trabajar juntos para lograr objetivos comunes, lo que promueve un sentido de comunidad en el aula.

Estímulo del Pensamiento Creativo: Los juegos suelen plantear desafíos que requieren soluciones creativas. Esto estimula el pensamiento creativo y la búsqueda de enfoques innovadores para resolver problemas.

Retención de la Información: La gamificación utiliza la repetición y la práctica de manera efectiva, lo que puede mejorar la retención de la información. Los estudiantes tienden a recordar mejor los conceptos cuando se presentan de manera divertida y atractiva.

Medición del Progreso: Los sistemas de gamificación a menudo incluyen herramientas para rastrear el progreso del estudiante. Esto permite a los educadores evaluar fácilmente el rendimiento individual y general del grupo.

Preparación para el Mundo Real: Algunos juegos educativos están diseñados para simular situaciones del mundo real, facilitando a los estudiantes la aplicación práctica de conocimientos teóricos.

La gamificación, cuando se implementa de manera efectiva, puede ser una herramienta importante para mejorar la calidad y la eficacia del proceso educativo, haciendo que el aprendizaje sea más atractivo y significativo para los estudiantes. Aunque la gamificación en educación presenta numerosas ventajas, también presenta desventajas como las siguientes:

Posible Desviación del Objetivo Principal: En algunos casos, los estudiantes pueden centrarse más en ganar puntos o premios que en comprender realmente el contenido. Esto podría desviar la atención del objetivo educativo principal.

Dificultad para Evaluar el Verdadero Conocimiento: La gamificación puede no proporcionar una evaluación precisa del conocimiento real de los estudiantes, ya que algunos pueden "jugar" el sistema para obtener recompensas sin realmente comprender los conceptos.

Posible Competencia Desleal: En entornos gamificados, puede surgir una competencia desleal entre estudiantes, lo que repercutiría negativamente en el aula. Algunos estudiantes pueden sentirse desmotivados si perciben que otros tienen ventajas injustas.

Requerimientos Tecnológicos: La implementación de la gamificación a menudo implica el uso de tecnología. Esto puede ser una desventaja en entornos donde los recursos tecnológicos son limitados o no están disponibles para todos los estudiantes.

Posible Dependencia del Externo: La gamificación exitosa a veces depende de elementos externos como plataformas en línea, aplicaciones o dispositivos específicos. Si estos elementos no están disponibles, la gamificación puede perder efectividad.

Posible Fatiga del Juego: A medida que los estudiantes avanzan, es posible que experimenten fatiga del juego, donde la emoción inicial de la gamificación disminuye y pierde su impacto motivador.

Inequidad en la Distribución de Recompensas: Puede surgir inequidad si algunos estudiantes tienen más tiempo o recursos para participar en

actividades gamificadas que otros. Esto puede afectar negativamente la equidad en la educación.

Necesidad de Diseño Adecuado: Una implementación deficiente de la gamificación, sin un diseño cuidadoso y una comprensión clara de los objetivos educativos, puede llevar a resultados negativos y desmotivar a los estudiantes.

Potencial para Desenfoque del Contenido: En algunos casos, la gamificación excesiva puede llevar a que el contenido educativo se diluya o se presente de manera superficial, ya que el foco principal está en las mecánicas del juego.

Resistencia Inicial de los Estudiantes: Algunos estudiantes pueden resistirse inicialmente a la gamificación si no están acostumbrados a este enfoque o si lo perciben como infantil o inapropiado para su nivel educativo.

Es importante abordar estas desventajas de manera estratégica y considerar cuidadosamente cómo se implementa la gamificación para maximizar sus beneficios y minimizar los posibles inconvenientes. La clave está en encontrar un equilibrio que se alinee con los objetivos educativos específicos y las necesidades de los estudiantes.

El estudio de esta nueva herramienta se remonta a varios años atrás, donde se propusieron diversas definiciones sobre la gamificación. Todas estas definiciones coinciden en resaltar la participación activa del estudiantado en contraste con el rol pasivo del profesorado (Kapp, 2012). Así, el rol participativo del alumnado se observa en su motivación y grado de satisfacción hacia el proceso educativo de cualquier asignatura. Se reconoce la importancia fundamental de aprender y retener conocimientos mientras se mantiene la motivación y la satisfacción (Monedero y Castro, 2018).

De forma adicional cabe destacar que el profesorado cuenta con un amplio abanico de nuevas herramientas que pueden aplicarse en el proceso educativo, combinando las nuevas tecnologías con la gamificación. Aunque existen numerosas aplicaciones para implementar esta técnica, como Socrative, Google Forms y Quizizz, nos enfocamos en Kahoot, considerándolo el más adecuado para la temática que deseamos repasar

y útil para desarrollar el proceso educativo en el alumnado (Lee y Hammer, 2011; Deterding, 2012; Banfield y Wilkerson, 2014; Dale, 2014; Attali y Arieli-Attali, 2015; Hanus y Fox, 2015; Seaborn y Fels, 2015; Wang y Lieberoth, 2016; García et al., 2017; San Miguel et al., 2017).

El inicio del uso del Kahoot se remonta a 2013, cuando se empezaron a diseñar las primeras encuestas utilizando esta técnica que proporciona un feedback al instante y puede ser utilizada por los estudiantes para evaluar el conocimiento adquirido. Kahoot se aplica en diversos ámbitos educativos porque ofrece múltiples beneficios. Cuando se cumplimenta un Kahoot, se verifica el grado de conocimientos adquiridos y puede motivar al alumnado a asistir a clase incluso se puede utilizar como método de evaluación (Grinias, 2017; Rodríguez, 2017; Sainz et al., 2018, entre otros).

Sumándose a todo lo mencionado, cabe destacar diversas circunstancias experimentadas en la asignatura que nos ocupa, Dirección Financiera I del Grado en Administración y Dirección de Empresas, así como del doble grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Jaén durante los cursos académicos 2019-2020 y 2022-2023. Esta asignatura se ve caracterizada por la notable ausencia y falta de motivación por parte del alumnado. Los resultados académicos se ven afectados por la desmotivación y la baja asistencia a clases, lo que repercute en la disminución de las calificaciones. Se observan diversos perfiles de estudiantes, desde aquellos que asisten regularmente a clase, hasta los que nunca lo hacen, e incluso aquellos que comienzan a asistir pero abandonan debido a la complejidad de la asignatura y su desmotivación. La constante en todos estos casos es la necesidad de explicaciones adicionales, especialmente sobre conceptos que no han comprendido. Con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes y abordar sus inquietudes, se propone la implementación de Kahoot como herramienta de evaluación y como otra forma para resolver dudas, incrementar la motivación y fomentar la asistencia a clase. Un objetivo fundamental para mejorar la motivación y la participación de los estudiantes, especialmente para aquellos ausentes y desmotivados, e incluso para aquellos que asisten esporádicamente o regularmente pero están desmotivados. Es necesario señalar que esta

herramienta se introdujo como prueba piloto en el primer año académico analizado (2019-2020) y se ha hecho una comparación con el curso académico 2022-2023, con la intención de seguir aplicando y mejorando esta técnica en función de los resultados obtenidos. La estructura de este capítulo se desarrollará a continuación. Después de analizar la introducción, se definirán los objetivos principales de este estudio y la metodología aplicada, seguido de un apartado de exposición de los resultados obtenidos y de una discusión complementaria a estos resultados así como un apartado dedicado a destacar las principales conclusiones derivadas del estudio.

2. OBJETIVOS

En la sociedad contemporánea, el uso creciente de las nuevas tecnologías se refleja en su aplicación en la educación, particularmente en la enseñanza universitaria. Es importante señalar que hay escasa investigación que analiza el empleo de herramientas como Kahoot o Socrative como métodos de innovación docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, que es la especialización de la asignatura en cuestión. Asimismo, es relevante destacar los numerosos beneficios que esta técnica de gamificación aporta tanto al alumnado como al profesorado. Por ende, el objetivo de esta investigación es analizar la viabilidad de implementar la metodología de gamificación como innovación docente en el aula de la asignatura Dirección Financiera 1, impartida en el grupo A del Grado en Administración y Dirección de Empresas, así como en el Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Jaén, durante los cursos académicos 2019/2020 y 2022/2023.

3. METODOLOGÍA

Partimos de una situación en la que el rendimiento académico del alumnado se ve afectado por la falta de motivación en la asignatura Dirección Financiera uno, perteneciente al Grado en Administración y Dirección de Empresas, así como al Doble Grado en Administración y

Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Jaén. Ante este escenario, proponemos la aplicación de una herramienta de innovación docente que utilice la innovación tecnológica, específicamente la gamificación. El objetivo es elevar la motivación del alumnado y, por ende, mejorar los resultados académicos. En este sentido, se plantean diversas actividades, como la implementación de pruebas en Kahoot o Socrative al finalizar cada unidad didáctica durante las clases. Estas pruebas tienen la finalidad de evaluar el conocimiento adquirido por los estudiantes, y sus calificaciones se tendrán en cuenta en la nota final. Se han diseñado tanto pruebas en Kahoot como en Socrative, seleccionando la plataforma según el propósito de cada unidad didáctica. Entre las ventajas de utilizar Kahoot, se destaca la posibilidad de conocer el número de participantes y el uso de vídeos para presentar preguntas, aunque presenta la limitación de solo permitir un tipo de pregunta en todo el test. En cambio, Socrative se utiliza cuando se pretende utilizar distintos tipos de preguntas en el mismo test o desarrollar la prueba por equipos compuestos de manera aleatoria. Esta elección se basa en la flexibilidad de Socrative para adaptarse a los diferentes enfoques y objetivos planteados en cada unidad didáctica.

En este contexto, las evaluaciones realizadas en clase han adoptado diversas modalidades, como respuestas de verdadero/falso, preguntas de elección múltiple e incluso algunas preguntas abiertas relacionadas con el contenido tratado durante las clases. Como se indicó previamente, al emplear el mismo tipo de preguntas, optamos por Kahoot, mientras que para combinar distintos tipos de preguntas, recurrimos a Socrative. Todas las pruebas constan de veinte preguntas que deben responderse en un tiempo limitado, con el propósito de evitar que los estudiantes busquen las respuestas. Al concluir cada pregunta, se proporciona retroalimentación de la siguiente manera: inicialmente, la profesora comenta el resultado de la pregunta y analiza el desempeño del estudiantado, abordando dudas e intentando asegurar una comprensión sólida de los conceptos.

Asimismo, el desempeño en estas evaluaciones incidirá en la calificación final de la asignatura, lo cual se puede considerar que estimula la asistencia del alumnado, fomenta su participación en este tipo de

actividades, los impulsa a buscar un alto índice de respuestas correctas e incluso a participar activamente en los debates generados. Estas evaluaciones buscan medir el nivel de conocimiento que el alumnado adquiere en cada unidad didáctica del curso. Por otro lado, se busca incrementar la motivación y propiciar un aprendizaje más ameno e interactivo. Además, consideramos que estas evaluaciones permiten a cada estudiante realizar autoevaluaciones, extraer conclusiones sobre su nivel de conocimiento en cada etapa del curso y familiarizarse con las evaluaciones ordinarias y extraordinarias oficiales. Estas pruebas constan de dos secciones: una parte práctica y una parte teórico-práctica (preguntas de tipo test), cuyo formato guarda gran similitud con las evaluaciones realizadas durante el curso, convirtiéndose así en una referencia útil para obtener un mayor entendimiento sobre los exámenes oficiales regulares y extraordinarios.

En este sentido, según se respondían las preguntas por parte del estudiantado y observaban los resultados, se llevaba a cabo el mencionado feedback con el propósito de que conozcan sus errores y sentaran las bases del conocimiento buscado en cada tema.

En el ámbito de la gamificación en el aula, se busca fomentar la participación de todo el alumnado mediante la realización de diversas pruebas de Kahoot o Socrative al finalizar cada tema de la asignatura a lo largo de los cursos académicos. Este enfoque tiene como objetivo incrementar la participación en clase y concienciar a los estudiantes sobre el grado de conocimiento que poseen antes de enfrentarse al examen final. Se pretende motivar y hacer partícipe al alumnado en un proceso activo de enseñanza y aprendizaje, para lo cual solo se requiere una conexión a Internet y el uso de un teléfono móvil.

La elección entre Socrative y Kahoot dependerá del contenido de cada tema, utilizando una u otra herramienta según los objetivos específicos de cada unidad. Kahoot se emplea cuando se desean incorporar vídeos en las preguntas o conocer el número de participantes, limitando el tipo de preguntas. En estas herramientas, se han utilizado preguntas de verdadero/falso. Sin embargo, cuando se busca combinar diferentes tipos de preguntas, se recurre a Socrative. Al finalizar cada pregunta, se abre

un debate de feedback, donde la profesora explica los resultados y resuelve las dudas planteadas por los estudiantes.

De forma adicional cabe destacar que estas pruebas influyen en la nota final como incentivo para motivar al alumnado y contribuir a su proceso de aprendizaje y superación de la asignatura. Es importante destacar que las preguntas utilizadas en ambas herramientas de gamificación son de naturaleza teórico-práctica y su formato se asemeja al de las evaluaciones continuas a lo largo del curso.

En cuanto al uso de la plataforma proporcionada por la Universidad de Jaén, esta ofrece acceso a toda la información teórica y práctica de la asignatura con suficiente antelación. Los estudiantes pueden analizar el material en casa antes de asistir a clase, y se promueve la participación activa a través de foros de debate tanto en clase como en la plataforma para resolver dudas de manera comunitaria.

Finalmente, se ofrece la posibilidad de realizar tutorías individualizadas, presenciales u online, para aquellos estudiantes que lo soliciten. Estas tutorías tienen como objetivo resolver posibles dudas y se llevan a cabo de manera puntual, consultando el horario en el que la profesora atiende al alumnado en tutorías y evitando esperas innecesarias.

4. RESULTADOS

En este proyecto de gamificación, se busca analizar la pertinencia de implementar la metodología de gamificación como una propuesta innovadora en la asignatura de Dirección Financiera 1, perteneciente al Grado en Administración y Dirección de Empresas, así como en el doble grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Jaén durante los cursos académicos 2019/2020 y 2022/2023. Así, el objetivo principal de la iniciativa es abordar el problema de la falta de asistencia por parte del alumnado en esta asignatura, y por ende, contrarrestar la desmotivación que surge al participar de forma escasa en el aula, incluso de una manera pasiva.

A partir de la tabla 1 se pude apreciar que el número de alumnado no presentado ha disminuido drásticamente presentando una tasa de

35,21% en el curso académico 2019/2020 a una tasa de 8,82% en el curso académico 2022/2023. Además, el número de suspensos también ha disminuido ya que ha pasado de un 32,39% en el curso académico 2019/2020 a un 28,55% en el curso académico 2022/2023. Por su parte la tasa de notables se ha mantenido prácticamente constante ya que en ambos cursos académicos ronda un 5%.

No se puede afirmar con certeza que la cantidad de calificaciones destacadas haya disminuido, pero la reducción comparada con el número de estudiantes que aprobaron la asignatura, así como la disminución en el número de estudiantes ausentes, no parece significativa. Así, se puede inferir la tendencia hacia el absentismo y la desmotivación entre los estudiantes se ha contenido, ya que la cantidad de no presentados y suspenso ha disminuido, mientras que el número de aprobados y notables ha experimentado un aumento considerable.

TABLA 1. *Resultados doble grado en ade+fico y grado en ade*

Doble grado en ade y fyco y grado en ade		
	Curso 2019/2020	Curso 2022/2023
No presentado	35,21%	8,82%
Suspenso	32,39%	28,55%
Aprobado	21,12%	56,75%
Notable	5,63%	5,88%
Sobresaliente	5,63%	0,00%

Fuente: elaboración propia

Resulta relevante subrayar que la mayoría de los estudiantes ha empleado principalmente la plataforma Platea para consultar y descargar el material teórico y práctico y para abordar dudas a través del foro de debate disponible en la asignatura. No se debe pasar por alto la utilización de las tutorías, tanto en modalidad presencial como en línea, por parte del estudiantado. En estas sesiones, se han atendido todas las preguntas formuladas por los estudiantes. Resulta llamativo observar que el alumnado que asistía a clase solía hacer uso de las tutorías, en contraste con gran parte de los estudiantes que no asistían a clase, no aprovechaban las tutorías y mantenían un rol pasivo hacia la asignatura.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación es llevar a cabo una comparación entre los resultados obtenidos tras la implementación de dos innovaciones tecnológicas basadas en la gamificación en los cursos académicos 2019/2020 y 2022/2023. Se busca realizar un análisis con el objetivo de contrarrestar el ausentismo estudiantil en clase y elevar la motivación de los alumnos, con la meta última de mejorar sus resultados académicos en la asignatura Dirección Financiera 1 del Grado en Administración y Dirección de Empresas, así como del doble grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad.

Es relevante destacar que, en primer lugar, los resultados presentados en la Tabla 1 indican una disminución importante tanto en el número de suspensos como en el de no presentados. Además, se aprecia un aumento importante en el número de notables y aprobados, como resultado de la introducción de las técnicas de gamificación, como Kahoot y Socrative. Estas herramientas motivan a los estudiantes en clase y los alientan a evaluar su nivel de conocimiento. La implementación de estas pruebas al finalizar cada tema, utilizando preguntas similares a las de las evaluaciones continuas de la asignatura, parece funcionar y está generando beneficios palpables en el alumnado, incluso en un contexto de desmotivación relacionada con la pandemia del Covid-19.

Aunque se ajustó el nivel de exigencia durante la evaluación en línea durante la pandemia, al regresar a la docencia presencial, se restablecieron los niveles anteriores de exigencia. Se evidencia que la introducción de la gamificación ha tenido un impacto positivo tanto en la motivación y en la disminución del absentismo a clase como en los resultados de la evaluación. El feedback proporcionado por la profesora ha sido fundamental para abordar las dudas y garantizar un mayor entendimiento de los conceptos antes de los exámenes finales y las evaluaciones continuas.

Se destaca que los estudiantes han solicitado activamente la realización de estas pruebas al finalizar cada tema, reconociendo que les ayuda a resolver dudas y a prepararse para los exámenes. Este enfoque ha

frenado la tendencia al ausentismo y ha contribuido a resultados satisfactorios en la evaluación.

Adicionalmente, resulta llamativo que los estudiantes utilicen el foro de debate en la plataforma Platea de la Universidad de Jaén para resolver dudas, promoviendo un aprendizaje colaborativo.

En resumen, la aplicación de la gamificación como técnica de innovación docente ha logrado frenar el ausentismo, motivar la participación activa en clase y, en última instancia, impactar positivamente en los resultados obtenidos en la asignatura. Estos hallazgos respaldan la efectividad de esta estrategia educativa (Lee y Hammer, 2011; Deterding, 2012; Banfield y Wilkerson, 2014; Dale, 2014; Attali y Arieli-Attali, 2015; Hanus y Fox, 2015; Seaborn y Fels, 2015; Wang y Lieberoth, 2016; García et al., 2017; San Miguel et al., 2017).

6. CONCLUSIONES

A lo largo de los años se ha observado un crecimiento significativo de las nuevas tecnologías en la sociedad actual, y, como consecuencia, han adquirido un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este documento, se examina la introducción de una innovadora herramienta educativa en la asignatura de Dirección Financiera 1, con el propósito de reducir la tasa de ausentismo entre los estudiantes, fomentar su participación en clase y mejorar sus resultados académicos. Se han empleado las plataformas de Kahoot y Socrative para evaluar la relación entre el uso de estas plataformas y el rendimiento y motivación de los estudiantes en los cursos académicos 2019/2020 y 2022/2023.

Analizando los resultados obtenidos, se puede corroborar que el objetivo establecido se ha alcanzado satisfactoriamente, ya que el número de estudiantes que no asistían a clase ha disminuido, lo que ha repercutido positivamente en la evaluación, reduciendo la cantidad de suspensos y no presentados, y aumentando de manera significativa la proporción de estudiantes que obtuvieron calificaciones de notable y aprobado. Además, se ha apreciado un incremento del interés por parte del alumnado en la asistencia a clase y en el uso de la plataforma

proporcionada por la Universidad de Jaén para acceder a material y resolver dudas mediante el foro debate planteado.

Se puede afirmar que la implementación de esta técnica ha mejorado de manera sustancial la motivación y el resultado académico de los estudiantes. Es relevante señalar que el sistema de evaluación de forma continuada adoptado en la asignatura, con una prueba de evaluación por cada tema, se complementa con la realización de las test de Kahoot y Socrative mencionadas, los cuales se adaptan según el objetivo de evaluación de cada unidad didáctica. Así, en algunas unidades didácticas, es más aconsejable utilizar Kahoot frente a otras unidades didácticas en las que resulta más apropiado utilizar Socrative.

No obstante, es importante reconocer que el uso de esta nueva herramienta de gamificación presenta algunas desventajas, como la necesidad de utilizar un teléfono móvil o cualquier terminal similar conectados a Internet para su ejecución en el aula, y la precaución de que los estudiantes no deben depender exclusivamente de estas pruebas para preparar los exámenes, sino considerarlas como un complemento al estudio.

Como perspectiva de investigación futura, y basándose en los resultados obtenidos, se planea continuar introduciendo y perfeccionando esta técnica de gamificación, posiblemente combinándola con otras estrategias y llevando a cabo análisis longitudinales en el tiempo.

Se reconoce que este trabajo presenta limitaciones, principalmente en términos de tiempo y la carencia de una componente empírica, aspectos que se pretenden estudiar en futuros cursos académicos mediante el empleo de diversas herramientas estadísticas.

7. REFERENCIAS

Attali, Y. y Arieli-Attali, A. (2015). Gamification in assessment: do points affect test performance?. Computers and Education, 83 (1), 57-63.

Banfield, J., y Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. Contemporary Issues in Education Research, 7 (4), 291-298.

Dale, S. (2014). Gamification: making work fun, or making fun of work?. Business Information Review, 31 (2), 82-90.

Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. Interactions, 19 (4), 14-17.

Fuertes, A., García, M., Castaño, M. A., López, E., Zacares, M., Cobos, M., Ferris, R. y Grimald, F. (2016). Uso de herramientas de respuesta de audiencia en la docencia presencial universitaria. Un primer contacto. XXII Jenui, Universidad de Almería, Almería, España.

Garíca, D., Carbonel, A., Montañés, N., Quiles, L. y Fombuena, V. (2017). Incorporación de la aplicación Kahoot! para la evaluación de las prácticas de la asignatura de "Ciencias de Materiales. Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España.

Grinias, J. P. (2017). Making a game out of it: using we-based competitive quizzes for cuantitative analysis content review. Journal of Chemical Education, 94 (9), 1363-1366.

Hanus, M.D. y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. Computers & Education, 80 (1), 152-161.

Kapp, K.M. (2012). Games, gamification, and the quest for learner engagement. Training and Development, 66 (6), 64-68.

Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother?. Academic Exchange Quarterly, 15 (2), 146.

Monedero, C. R., y Castro, A. (2018). Un proyecto de aplicación de la clase invertida en la Ciencias de la Comunicación. Redine (Ed.). Innovative Strategies For Higher Education in Spain, Adaya Press.

Rodríguez, L. (2017). Smartphone y aprendizaje: el uso de Kahoot! en el aula universitaria. Revista Mediterránea de Comunicación, 8 (1), 181-190.

Sainz, B., De La Torre, I., López, M., Couto, A. C. y De Castro, C. (2018). Gamificación en la evaluación dinámica de contenidos de la materia básica del grado en Criminología. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red (In-Red, 2018). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España.

San Miguel, T., Megías, J. y Serna, E. (2017). Gamificación en la universidad II: aprendemos a divertirnos enseñando. Se divierten aprendiendo. Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España.

Seaborn, K. y Fels, D. (2015). Gamification in theory and action: a survey. International Journal of Human-Computer Studies, 74 (1), 14-31.

Wang, A,, y Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!. 10th European Conference on Games-Based Learning. Universidad del Oeste de Escocia Paisley Escocia, Scotland, Reino Unido.

POTENCIANDO EL APRENDIZAJE: GAMIFICACIÓN PARA LA RETENCIÓN DE DATOS EN TEXTOS ACADÉMICOS DE DERECHO Y CRIMINOLOGÍA

VALENTÍN GUILLÉN PÉREZ
ISEN (Adscrita a la Universidad de Murcia)

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas contemporáneas están inmersas en un proceso dinámico de transición, cambio y renovación (Pacheco, 2022). Esta evolución exige que la comunidad docente universitaria, desarrolle y adopte modelos educativos innovadores que atiendan eficazmente a las necesidades de los estudiantes en entornos académicos cambiantes que impulsen inexorablemente la adopción de nuevas estrategias, métodos y modelos de enseñanza universitaria.

En este sentido, coincidimos con Castro y Rémar (2015, p. 11), quienes argumentan que los docentes deben buscar nuevas estrategias de enseñanza "que se puedan aplicar dentro del aula e incluso logren tener trascendencia fuera de ella (...) trabajando en las dificultades de la memoria, involucrada en el aprendizaje, brindando a las estudiantes alternativas para el trabajo de la memoria". Este enfoque es crucial para abordar los desafíos de la retención en la información en asignaturas densas y a su vez técnicas como son las del área del derecho y de la criminología.

La educación ya no se limita a formar estudiantes que sean meramente mecánicos o memoristas, habida cuenta que en la actualidad se busca fomentar un aprendizaje significativo y duradero (Romero y Quesada, 2014). La mnemotecnia, una técnica milenaria para mejorar la memoria, se revela como una herramienta vital en este contexto, permitiendo a los estudiantes retener información compleja en el área del derecho y la criminología: las penas privativas de libertad del código penal, el

articulado que conforma cada ley inserta en el abultado ordenamiento jurídico, datos biográficos de la doctrina científica y tratadistas, etc.

A este respecto, para potenciar la memorización de los datos puros, consideramos que es crucial crear imágenes inverosímiles que capturan la atención del subconsciente, ya que el cerebro requiere de estímulos divertidos y novedosos para retener información de manera efectiva. Este enfoque supera las limitaciones de métodos tradicionales, como la simple memorización de números o hechos, que a menudo resultan ineficaces debido a su naturaleza monótona y repetitiva.

La gamificación emerge como una estrategia pedagógica revolucionaria. Según Kapp (2012), la gamificación se define como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos, lo cual puede aumentar significativamente la motivación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje.

Profundizando aún más en la obra de Kapp (2012) cuyo título versa sobre: *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education que la gamificación*, arguye que "la gamificación es la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas" (p. 9).

Además, Zichermann y Cunningham (2011) argumentan que la gamificación no solo mejora la retención de información, sino que también fomenta una mayor interacción y colaboración entre los estudiantes. Por otro lado, Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) demuestran a través de su investigación científica, cómo la gamificación puede influir positivamente en el comportamiento y la actitud de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más profundo y duradero.

La integración de técnicas como la mnemotecnia y la gamificación en la enseñanza de textos de derecho y criminología, puede transformar radicalmente el proceso de aprendizaje, haciéndolo más atractivo, eficaz y gratificante para la comunidad estudiantil universitaria. Siguiendo las ideas de Castro y Rémar (2015), podemos aseverar que las mencionadas técnicas no solo ayudan a superar los desafíos asociados con la memorización y comprensión de información técnica, sino también promueven un aprendizaje que trasciende del aula, y se integra en la vida cotidiana de los estudiantes.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Memorización y aprendizaje

La interacción entre memoria y aprendizaje se constituye sobre un campo dinámico y en constante evolución. Los avances en neurociencia y psicología cognitiva continúan revelando cómo aprendemos y recordamos, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar la pedagogía y las estrategias de aprendizaje.

La memoria se encuentra intrínsecamente relacionada con el concepto de aprendizaje, entendida ésta como el conocimiento y razonamiento de lo memorizado, es decir, la capacidad mental que nos permite guardar o retener una información o conjunto de datos. Investigadores como Baddeley (1992), conocido por su modelo de memoria de trabajo, destaca que la memoria es clave en la manera en que procesamos y aplicamos conocimientos nuevos.

La comprensión de los datos que la mente es capaz de retener o de asimilar es lo que denominamos aprendizaje. El estudiante solo aprende cuando es capaz de razonar y de comprender lo que está memorizando. Este proceso cognitivo complejo ha sido estudiado por autores como Schacter (1996), quien enfatiza la importancia de estrategias pedagógicas que fomenten no solo la memorización, sino también la comprensión y aplicación práctica de lo aprendido.

El proceso de memorización es multifacético y varía según el tipo de información. La memorización de datos puros, como fechas y nombres, contrasta con la comprensión de conceptos abstractos o complejos. El tratadista Loftus (1975), en su obra sobre la maleabilidad de la memoria humana, demuestra cómo nuestras experiencias, prejuicios y expectativas pueden alterar nuestros recuerdos. Esta argumentación subraya la importancia de utilizar métodos de enseñanza que promuevan una memorización crítica y reflexiva, en lugar de un enfoque de memorización repetitiva.

La acción de aprender crea experiencia en el estudiante, locución que evidencia una diferenciación entre memorización mecánica y aprendizaje significativo. Este concepto ha sido explorado por autores como

Kandel (2006), quien destaca la importancia de la comprensión en la retención a largo plazo. Además, Roediger (2006) ha investigado extensamente el fenómeno del *efecto de prueba*, demostrando cómo la recuperación activa de información fortalece la memoria y facilita el aprendizaje a largo plazo.

2.2. Conceptos clave: datos puros y mnemotecnia

Tony Buzan, un pionero en técnicas de memoria ha propuesto el concepto revolucionario de los *casilleros mentales*, una herramienta mnemotécnica que transforma la memorización de datos puros en un proceso más manejable y eficiente (Buzan, 2010). Esta técnica, al igual que las mnemotécnicas tradicionales, se basa en la creación de asociaciones mentales y visuales que convierten los datos abstractos en elementos concretos y memorables.

Los datos puros no poseen una conexión lógica o relación inherente, lo que hace particularmente difíciles de memorizar. Ejemplos pragmáticos en el estudio de datos puros, sobre asignaturas tan significativas en el área de la criminología y del derecho, encontramos el *derecho penal*. ¿Por qué no facilitar a los discentes para memorizar a largo plazo sin tanta repetición? A modo de ejemplo sobre datos puros en el presente trabajo de investigación expresamos: artículos del código penal, las penas privativas de libertad de cada delito, numeración de capítulos y títulos, etc.

Tradicionalmente, la memorización de estos datos se ha realizado a través de la repetición, una técnica que, aunque efectiva a corto plazo, no garantiza la retención a largo plazo. La supermemoria, un concepto apoyado por Buzan (2010), aboga por un enfoque más imaginativo y significativo. En este contexto, las técnicas mnemotécnicas como los casilleros mentales emergen como un método más eficaz para la memorización de datos ilógicos y de difícil retención.

Lorayne y Lucas (1974) destacan en su relevante obra *The Memory Book*, como las asociaciones creativas y las imágenes mentales pueden revolucionar la memorización de datos puros. El enfoque que presta dicho autor enfatiza la importancia de conectar la información nueva

con algo ya conocido o visualmente estimulante. Esta técnica se alinea estrechamente con la estrategia de casilleros mentales, donde cada casillero almacena una pieza específica de información vinculada a una imagen o idea particular.

Por otro lado, cabe destacar a Dominic O'Brien, campeón mundial de memoria, donde centra sus argumentaciones memorísticas en la utilización de historias y narrativas como una poderosa herramienta para reforzar la memoria (O'Brien,2014). Al igual que Buzan, el autor Dominic aboga por transformar la información abstracta y descontextualizada en algo tangible y significativo, utilizando la narrativa y la visualización como herramientas clave.

Además, la investigación en psicología cognitiva ha demostrado que el cerebro humano está mejor equipado para recordar información que es única, visualmente estimulante y emocionalmente atractiva. Los casilleros mentales, al permitir la creación de conexiones vívidas y personales con los datos, aprovechan esta característica innata del cerebro. Esta técnica no solo mejora la memorización de datos puros, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje, transformando lo que podría ser una tarea monótona en un ejercicio creativo y estimulante para el alumnado universitario (Zichermann y Cunnigham, 2011).

2.3. El casillero mental

El uso de casilleros mentales en el proceso educativo no solo mejora la memorización de datos puros, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, como la comprensión y el análisis crítico. Al transformar el proceso de memorización en una actividad creativa, los estudiantes se involucran más profundamente con el material, lo que conduce a un aprendizaje más significativo y duradero.

Por su parte, Mariela Candia Arellano, en una de sus importantes obras, enfatizó la importancia de las técnicas mnemotécnicas en la educación superior, analizando como el casillero mental no solo mejora la retención de información, sino que también facilita un aprendizaje activo y reflexivo. Señala la investigadora Candia que "las técnicas

mnemotécnicas, aplicadas correctamente, pueden transformar el aprendizaje en un proceso más dinámico y significativo" (2016, p. 58), lo que resalta la relevancia de este enfoque en la educación superior.

En el ámbito de las técnicas mnemotécnicas avanzadas, el casillero mental se establece como una estrategia de memorización altamente estructurada y sistemática, esencial para el almacenamiento óptimo de información en la memoria. Desde una perspectiva académica, la implementación de un casillero mental se considera no solo beneficioso, sino imprescindible para la eficacia en el proceso de aprendizaje estudiantil universitario. En este sentido aseveramos que la ausencia o el uso inadecuado de un casillero mental bien desarrollado, podría incluso ser un limitante significativo en el rendimiento académico del estudiante (Campayo, 2005).

La construcción de un casillero mental comienza con la creación de un marco de referencia para transcribir numéricos a un sistema alfabético. Este paso inicial implica la conversión de números en letras, estableciendo así una base para la posterior formación de palabras. La relevancia de este proceso radica en la naturaleza cognitiva del cerebro humano para visualizar y retener mejor las palabras en comparación con los números, especialmente aquellos que exceden dos dígitos. Esta técnica permite la creación de asociaciones mnemotécnicas únicas y vívidas, facilitando así la memorización eficiente de una diversidad de datos numéricos, tales como dimensiones específicas, artículos legislativos, fechas históricas, entre otros (Campayo, 2005).

Para optimizar este método, es crucial asignar a cada número una correspondencia con al menos una consonante del alfabeto, excluyendo las vocales. Este enfoque metodológico asegura una mayor diversidad y flexibilidad en la formación de palabras y, por ende, en las asociaciones mnemotécnicas resultantes. La precisión y la eficacia de este sistema de casillero mental residen en su capacidad para transformar datos numéricos, a menudo abstractos y difíciles de memorizar, en entidades lingüísticas concretas y visualmente representables, aumentando significativamente las probabilidades de retención a largo plazo.

Para memorizar números necesitamos tener una ley que nos permita transformar los números en letras. Usando ese patrón, después, formaremos palabras con esas letras y así podremos crear asociaciones inverosímiles para memorizar todo tipo de datos numéricos.

Inicialmente, cada número tendrá correspondencia con una consonante. Para ello hemos utilizado el casillero mental empleado por el campeón y plusmarquista mundial de memorización Ramón Campayo, quien emplea un código fonético para asimilar con más eficacia la capacidad de trasformar números en letras (Campayo, 2005).

Para ello debemos de definir sucintamente que es el código fonético: se erige como una herramienta que nos permite relacionar cada número con un conjunto de consonantes, creando palabras en las que las vocales actúan como comodines para completar la formación de estas palabras. Se excluyen la letra "y", por su similitud fonética con la "i", y la "h", por ser muda. Para asociar las consonantes con los números, se busca cualquier relación que nos ayude a recordar su conexión.

Veamos cómo se aplica:

- Para el número uno, se eligen la "t" y la "d", debido a la similitud visual de la "t" con el número y la similitud fonética de la "d" con la "t".
- El número dos se asocia con la "n" y la "ñ", ya que se puede representar con dos líneas.
- El tres se relaciona con la "m" y la "w", siendo esta última como una "m" invertida.
- El cuatro se asocia con la "c", su inicial, y también con las letras "k" y "q" por similitud fonética.
- Para el cinco, se utilizan las letras "v" y "l", recordando su representación en números romanos para cinco y cincuenta.
- El seis se vincula con la "s" y la "z", por la similitud en la pronunciación y la escritura invertida de la "z".

- El siete se asocia con la "f" y la "j", la primera por parecerse a un 7 invertido y la segunda a un 7 boca abajo.
- El ocho se relaciona con la "g" por su similitud visual y con la "x" por la pronunciación similar al "ch" de "ocho".
- Para el nueve, se escogen las letras "p" y "b", cuya escritura recuerda a un 9 y comparten sonidos similares.
- Finalmente, el cero se asocia con la "r", ya que la "c" está asignada al cuatro, y la "r" es la última consonante disponible.

Con esta fórmula hemos completado un sistema capaz de transformar números en palabras, las cuales podremos visualizar fácilmente y asociar entresí de forma inverosímil. Cada alumno podrá realizar su casillero mental propio para todas las asignaturas, de este modo pongo un ejemplo del que el plusmarquista mundial de memorización Ramón Campayo utiliza, ampliable para al menos a 100 números. Ejemplo del 1 al 10:

Fuente: Elaborado por Bea (2019)

En resumen, la mnemotecnia y, en particular, los casilleros mentales, representan una evolución significativa en las técnicas de memorización. Estos métodos no solo facilitan la retención de información compleja o desconectada, sino que también promueven un aprendizaje más profundo y significativo.

3. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo científico se centra en la medición, el análisis y la mejora de las técnicas de enseñanza y aprendizaje en un contexto académico específico. No obstante lo anterior, hemos desgranado los objetivos específicos en diferentes aspectos que hemos considerado esenciales:

- Evaluar y mejorar la eficacia de las técnicas de retención de información entre estudiantes universitarios en el contexto del estudio de la Constitución Española, específicamente en lo referente a los artículos 7, 8 y 9. Esto implica de una forma intrínseca la realización de una medición cuantitativa y cualitativa de la retención de información antes y después de incorporar estrategias de aprendizaje innovadoras.

- Implementar y analizar la efectividad de técnicas mnemotécnicas avanzadas, como el uso de casilleros mentales, para mejorar la retención y comprensión de los artículos seleccionados de la Constitución Española. Se buscará correlacionar el uso de estas técnicas con una mejora en la retención de conocimientos a largo plazo.

- Sustituir métodos de memorización mecánica por enfoques que promuevan una comprensión profunda y duradera de los contenidos académicos. Este objetivo incluye el desarrollo y evaluación de técnicas pedagógicas que faciliten la comprensión conceptual en lugar de la memorización superficial.

4. METODOLOGÍA

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de esta investigación sobre el uso del casillero mental para la retención de la información de datos puros, se basó en un enfoque mixto que incorpora tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, en aras de obtener una mejor comprensión sobre los resultados (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido consideramos que la puesta

en marcha de esta metodología de naturaleza mixta proporciona una visión más completa de cómo las técnicas mnemotécnicas, y en particular el casillero mental, pueden mejorar la retención y comprensión de la información en un contexto universitario, concretamente en el campo del derecho y la criminología.

Desde la perspectiva cuantitativa, se ha enfocado una medición y un análisis porcentual de la retención entre los estudiantes universitarios. El interés principal radica en el estudio del artículo 8 de la Constitución Española, elegido específicamente para ser aprendido mediante la técnica del casillero mental. La comparación de la retención de este artículo con los resultados de otros dos artículos (también de nuestra Carta Magna estudiados) sin el uso de esta técnica, corresponde una base cuantificable para evaluar la efectividad del método. Este enfoque cuantitativo fue esencial para proporcionar evidencia concreta de la eficacia del casillero mental en la mejora de la memoria a corto y largo plazo.

Paralelamente, se realizó un análisis cualitativo que implicó una revisión de la literatura académica y científica. Este análisis incluyó la consulta de una diversidad de fuentes, como libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas, para fundamentar teóricamente la aplicación del casillero mental como estrategia de aprendizaje. Este enfoque permitió no solo respaldar el uso de la técnica desde una perspectiva teórica, sino también entender mejor su aplicación práctica y sus posibles implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo condujeron en armonizar, una visión comprensiva de la utilidad del casillero mental. El análisis cuantitativo ofreció datos sólidos sobre la eficacia del método, mientras que el enfoque cualitativo enriqueció la comprensión del por qué y cómo esta técnica puede mejorar la retención y comprensión de la información. Así, se logró no solo validar la efectividad del casillero mental, sino también explorar sus posibles aplicaciones y beneficios en un contexto educativo más amplio.

Desde la selección de la muestra hasta la recopilación y análisis de datos, cada paso se llevó a cabo con precisión y atención al detalle. Este

enfoque meticuloso aseguró la validez y confiabilidad de los resultados, lo que es esencial en cualquier investigación científica (Ibáñez, 2017).

4.2. Muestra, recogida y análisis de datos

El estudio se centró en la implementación del *casillero mental* como instrumento principal para la recogida de información, aplicado específicamente en la enseñanza del artículo 8 de la Constitución Española. ¿Por qué se escogió nuestra Carta Magna para la investigación? Principalmente porque es la norma de la cúspide del ordenamiento jurídico español, que se estudia en las dos carreras, tanto en derecho como en criminología. Este enfoque metodológico se contrastó con el abordaje tradicional utilizado en los artículos 7 y 9.

Para evaluar de manera rigurosa la efectividad de esta técnica mnemotécnica, se seleccionó una muestra compuesta por 20 estudiantes del curso "Introducción a la Seguridad" en la Universidad de Murcia, matriculados en el primer año académico 2023/2024. Esta selección proporcionó una representación significativa del colectivo estudiantil (todos los alumnos de la clase), permitiendo una evaluación fiable y pertinente de la técnica en un contexto educativo real.

Para evaluar la efectividad del casillero mental, también se adoptó un diseño pretest-postest. Este diseño, según Campbell y Stanley (1963), es fundamental en la investigación experimental para determinar los efectos de una intervención. Inicialmente, se midió la retención de información de los estudiantes (pretest) antes de aplicar la técnica del casillero mental. Posteriormente, en la fase postest, se evaluó nuevamente la retención, permitiendo una comparación directa del impacto del casillero mental en la retención a largo plazo de la información. Como destacan los autores Shadish, Cook y Campbell (2002) en su investigación, arguyendo que este diseño es crucial para identificar cambios específicos atribuibles a la intervención educativa. Del mismo modo Creswell (2014), establece que el diseño pretest-postest ofrece una metodología rigurosa para investigaciones en el campo educativo, permitiendo una evaluación objetiva de las intervenciones pedagógicas

En el desarrollo de la recogida de datos, durante la primera semana, se enseñó exclusivamente el casillero mental para memorizar el artículo 8, mientras que en la segunda semana se evaluó la retención de todos los artículos. Cabe destacar que, se iba introduciendo de una forma espontánea en la misma sesión de las clases los números y los artículos que se iban a tratar, de forma que no se interrumpió el desarrollo de la clase. De este modo los alumnos captan con mucha más atención el procedimiento de la metodología, sugiriendo historias mentales, inverosímiles e impactantes de una forma sencilla e ilustrativa para que relacionen el artículo de la Constitución Española objeto a estudio, con respecto al contenido de este. De igual modo, cada 15 minutos se introducían la explicación de cada número con respecto a las consonantes correspondientes (de una forma sencilla y divertida), explicando la similitud fonética que anteriormente se ha explicado.

Este enfoque permitió una comparación directa y objetiva del impacto del casillero mental en la retención a largo plazo de la información, un aspecto crítico en el aprendizaje jurídico y de la criminología.

Los resultados obtenidos han mostrado una clara diferencia en la eficacia del casillero mental en comparación con los métodos tradicionales de memorización. Un impresionante 85% de los estudiantes logró recordar eficazmente el contenido del artículo 8 después de haber aplicado esta técnica mnemotécnica.

Este alto porcentaje de retención es especialmente notable, considerando la complejidad y la importancia del texto legal en cuestión. Por otro lado, la retención de los artículos 7 y 9, estudiados sin la técnica del casillero mental, fue considerablemente menor, con solo un 15% de los estudiantes capaces de recordar detalles significativos de estos artículos. Esta disparidad en los resultados pone de manifiesto la eficacia del casillero mental en la mejora de la retención de información.

El análisis de estos datos va más allá de la mera observación de la diferencia en los porcentajes. Proporciona una base sólida para afirmar el valor del casillero mental como una herramienta pedagógica poderosa y efectiva, especialmente en el ámbito de la educación jurídica. La técnica mnemotécnica del casillero mental, al parecer, no solo facilita la

memorización de información compleja, sino que también promueve una comprensión más profunda y una retención más duradera del material de estudio.

En resumen, la metodología adoptada en este estudio refleja un enfoque integral y meticuloso, crucial en la investigación educativa, especialmente cuando se trata de evaluar nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje. La combinación del diseño pretest-postest con el análisis cuantitativo de los datos recogidos ha proporcionado una base sólida para concluir sobre la eficacia del casillero mental como herramienta para mejorar la retención de información en el ámbito académico, subrayando su potencial como una técnica innovadora en el campo de la seguridad y el derecho.

4.3. Estudio de caso: artículo 8 de la Constitución Española

Un paso preliminar fundamental en la utilización del casillero mental como técnica mnemotécnica para la memorización de cualquier dato puro, es el dominio de las correspondencias entre números y letras. En la sesión de la asignatura es vital que los estudiantes mantengan a mano su casillero personalizado para consultas. Cabe destacar que la metodología propuesta por el docente sobre la transcripción de números a letras sirvió inicialmente como un modelo tipo. Sin embargo, es crucial enfatizar que los estudiantes poseen la libertad y, de hecho, se les alienta a adaptar y personalizar su propio casillero mental según sus preferencias individuales.

Esta personalización incluye la creación de narrativas mentales únicas que faciliten el proceso de memorización. La adaptabilidad del casillero mental permite a los alumnos diseñar y emplear asociaciones mnemotécnicas que les resulten más lúdicas y atractivas, aumentando así la retención efectiva de los datos. Este enfoque flexible y centrado en el discente no solo potencia la memorización de información compleja, sino que también promueve un aprendizaje más interactivo y disfrutable, elementos cruciales para un proceso educativo más efectivo y atractivo.

Para realizar la memorización debemos de conocer el número que se va a tratar, en este supuesto es el número ocho, que como dijimos, y

atendiendo al casillero mental corresponde a hacha. El artículo correspondiente de nuestra Carta Magna refiere sobre las fuerzas armadas, por ello se le propuso que aprendieran la siguiente historia (cabe destacar que deben ser atractivas, inverosímiles, exageradas y en movimiento para obtener una mayor retención): en la ciudad de Murcia, concretamente en la plaza de las flores apareció una hucha gigante en la plaza central. De repente, con un estruendo sorprendente, un avión del ejército de aire emergió velozmente de su ranura, surcando el cielo en acrobáticas piruetas. Acto seguido, un imponente barco de la Armada, desafiando toda lógica, navegó majestuosamente en un mar imaginario alrededor de la hucha. Para añadir más asombro, un escalador del ejército de tierra comenzó a ascender su superficie lisa, moviéndose con agilidad y destreza. Los espectadores miraban asombrados, preguntándose qué maravilla traería el siguiente día en esta ciudad de maravillas

Fuente: Elaborado por Bea (2019)

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada con estudiantes de la Universidad de Murcia, pone de relieve cómo la implementación de métodos avanzados de aprendizaje, como es el mencionado casillero mental, puede enriquecer

significativamente el proceso educativo en disciplinas complejas como el derecho o la criminología.

La aplicación del casillero mental ha demostrado ser especialmente eficaz, habida cuenta de la notable mejora en la retención de información entre los estudiantes que utilizaron esta técnica. Es evidente que la aplicación de esta técnica facilita no solo la memorización, sino también la comprensión profunda de datos puros de difícil retención.

El enfoque metodológico ha permitido una comparación clara del impacto de esta técnica en la retención de información a largo plazo, proporcionando una base cuantitativa para valorar su efectividad.

El estudio también destaca la importancia del casillero mental en el ámbito de la educación jurídica. Dada la naturaleza detallada y extensa de los textos en estas disciplinas, las técnicas que no solo mejoran la memorización, sino que también fomentan una comprensión más enriquecedora del material, son de gran valor.

Además, consideramos que los resultados obtenidos en el estudio exigen que la comunidad educativa, se plantee en la necesidad de innovación en las metodologías pedagógicas. La implementación de estrategias de gamificación como el casillero mental se presenta como una táctica pedagógica efectiva para mejorar tanto el aprendizaje como la retención de información, sugiriendo nuevas direcciones para futuras investigaciones en la aplicación de técnicas mnemotécnicas en otras áreas del conocimiento.

Como corolario del presente trabajo de investigación, consideramos que el casillero mental y su aplicación en este contexto educativo, resalta su potencial como una herramienta innovadora y adaptable, adecuada para una variedad de disciplinas y estilos de aprendizaje al combinar la medición cuantitativa precisa con un análisis cualitativo, logrando una comprensión detallada y matizada de la eficacia del casillero mental como herramienta para mejorar la retención de información en el ámbito académico.

6. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Una limitación clave de este estudio es su enfoque en un grupo específico de estudiantes de un único curso en una sola universidad. Esto limita la capacidad de generalizar los resultados a un contexto educativo más amplio. La diversidad de experiencias y habilidades de aprendizaje presentes en una población estudiantil más amplia podría no estar adecuadamente representada.

Por tanto, para obtener con precisión unos resultados más efecticos, convendría expandir la investigación a un espectro de estudiantes más amplio, cursos académicos e incluso distintas universidades. Entendemos que esta difusión permitiría evaluar cómo la técnica se adapta y se aplica en diferentes contextos educativos y con variadas poblaciones estudiantiles. Por ejemplo, replicar el estudio en otras facultades y carreras proporcionaría datos más robustos sobre la eficacia del casillero mental en diversas áreas del conocimiento, así como en diferentes ambientes académicos.

Otra dirección fructífera para futuras investigaciones sería explorar cómo las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje y las capacidades cognitivas afectan la efectividad del casillero mental. Este enfoque podría incluir estudios que examinen la interacción entre diferentes perfiles cognitivos de los estudiantes y la técnica del casillero mental, ayudando a identificar estrategias personalizadas que maximicen la retención de datos.

Además, sería interesante investigar la implementación a largo plazo del casillero mental y su impacto en la retención de conocimientos a lo largo del tiempo. Esto ayudaría a entender mejor la sostenibilidad de la técnica mnemotécnica y su efecto en el aprendizaje continuo.

En resumen, consideramos que los hallazgos actuales son prometedores, las limitaciones y posibles direcciones para futuras investigaciones sugieren la necesidad de una exploración más amplia y detallada del casillero mental como herramienta pedagógica. La expansión de la investigación a una variedad más amplia de contextos educativos y la

consideración de la diversidad cognitiva y de aprendizaje entre los estudiantes podrían proporcionar una comprensión más completa y matizada de la aplicabilidad y efectividad del casillero mental en la educación superior.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baddeley, A. (1992). Working Memory. Clarendon Press.

Bea, J.M. (2019). Curso de Superaprendizaje [MOOC]. Escuela de la memoria. https://academia.escueladelamemoria.com/curso/superaprendizaje/

Buzan, T. (2010). Use Your Head. BBC Active.

Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1963). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Rand McNally.

Candia Arellano, M. (2016). Las nemotécnicas como herramientas del aprendizaje significativo en la educación superior. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/314923f6-0153-4c02-bd61-7bd64e6ee004.

Castro Castro, C.J. y Rémar Torpoco, S.A. (2015). Mnemotecnias para la retención de información de textos de biología por estudiantes del colegio la victoria el tambo, Universidad Nacional del Centro del Perú.

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Sage Publications.

Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. In Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences (pp. 3025-3034). Ieee. DOI: https://ieeexplore.ieee.org/document/6758978

Hernández R. y Mendoza C. (2018). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Ibañez, J. (2017). Métodos, técnicas e Instrumentos de la Investigación Criminológica, 2da. Edición. Dykinson S.L.

Kandel, E. R. (2006). In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind. W. W. Norton & Company.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.

Loftus, E. F. (1975). Leading questions and the eyewitness report. Cognitive Psychology, 7(4), 560-572.

Lorayne, H., y Lucas, J. (1974). The Memory Book. Ballantine Books.

O'Brien, D. (2014). How to Develop a Brilliant Memory Week by Week: 52 Proven Ways to Enhance Your Memory Skills. Watkins Media.

Pacheco, L. S. S. Los desafíos, aprendizajes, consecuencias y escenarios futuros virtuales para la educación. Educación Médica, 55(2), 27-37.

Roediger, H. L. (2006). Test-enhanced learning in the classroom: Long-term improvements from quizzing. Journal of Experimental Psychology: Applied, 12(4), 244-255.

Romero Ariza, M., y Quesada Armenteros, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 32(1), 0101-115.

Schacter, D. L. (1996). Searching for Memory: The Brain, the Mind, and the Past. Basic Books.

Shadish, W. R., Cook, T. D., y Campbell, D. T. (2002). Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference. Houghton Mifflin.

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps. O'Reilly Media.

SECCIÓN II.

INTELIGENCIA EMOCIONAL APLICADA

CAPÍTULO 9

GUÍA PARA INICIAR LA AUTORREGULACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO: EL MAPA DE EMPATÍA

JESUS CUEVAS SALVADOR
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Según Salovey y Mayer (1990) también la actividad docente comprende monitorizar la regulación de autoconciencia de cada estudiante ante las percepciones sobre las situaciones de incertidumbre que se producen al comienzo de una asignatura, un proceso metacognitivo donde la mente racional necesita sincronizarse y complementarse con la mente emocional, estar en armonía para tomar decisiones proactivas.

La lógica y la analítica debe ponerse al servicio de la gestión de los sentimientos e impulsos por medio de la monitorización de los procesos emocionales o inteligencia emocional (Whitmore, 2012). Para Goleman (1996), inteligencia emocional comienza con la toma de conciencia de las emociones uno mismo y se extiende hasta tomar conciencia de las emociones de los demás, siendo las emociones las que influyen y determinan las conductas, la gran parte de los comportamientos y decisiones.

Para Ekman (2017), las emociones son reacciones neurofísicas, desencadenadas por un estímulo interno o externo, como respuesta al entorno que rodea a la persona en su vida cotidiana. Las respuestas de cada persona al entorno, fisiológicamente se representan a través de seis expresiones faciales, cada una permite desarrollar las funciones específicas de adaptación e interacción con el entorno económico, social y medioambiental de la vida diaria: miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría y tristeza.

Las reacciones neurofísicas emocionales se incorporan al proceso cognitivo para ser analizadas, iniciando la activación y reacción de los dos

componentes de la inteligencia emocional: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, según la teoría de las inteligencias múltiples (Gadner, 1993). La inteligencia intrapersonal es la capacidad de identificar, entender y procesar nuestras propias emociones, y la inteligencia interpersonal es la inteligencia para relacionarse e interactuar con otras personas.

En el proceso para monitorizar la gestión de la inteligencia emocional intervienen las emociones, el proceso cognitivo, las dimensiones de la inteligencia emocional y sus componentes (Goleman et al., 2023):

- Identificar emociones. miedo, sorpresa, aversión, ira, alegría y tristeza.
- Activación de los componentes del proceso cognitivo: percepción, atención, memoria, lenguaje y pensamiento.
- Dimensiones de la inteligencia emocional: inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.
- Sincronizar los cinco componentes de la inteligencia emocional, interconectados, ofrecen la posibilidad de gestionar las decisiones y comportamientos de la vida cotidiana. Componentes de la inteligencia intrapersonal: autoconocimiento, autorregulación y automotivación. Componentes de la inteligencia interpersonal: empatía y habilidades sociales.
- Resultados de la monitorización emocional. Respuestas proactivas, interviniendo por medio del razonamiento para identificar e interpretar las emociones.

La inteligencia emocional y el cociente intelectual se complementan, Siguiendo las teorías de Seligman (2018), para poder intervenir de forma proactiva y gestionar los sentimientos que ayuden a superar las dificultades con resiliencia, despertar el interés, la ilusión y motivación, desarrollar la empatía y habilidades sociales, para alcanzar suficiente grado de autoestima y de autoconcepto en las interacciones con el contexto.

Los sentimientos se construyen según la autopercepción de las emociones, son expresiones subjetivas de las emociones al intervenir el proceso

cognitivo, la interpretación. Para Maturana (2015), una emoción se transforma en sentimiento al tomar consciencia de su causa-efecto, etiquetando la emoción y emitiendo un juicio sobre la emoción. El sentimiento se deriva del pensamiento, al tomar conciencia de la emoción, influyendo en el estado de ánimo, al sentimiento le precede una emoción y una emoción puede desencadenar diferentes sentimientos.

En el sentir una emoción, como reacción al entorno social, también influyen las creencias previas y cosmovisión de cada estudiante, activándose todos los componentes del proceso cognitivo, desencadenando la actitud necesaria para poner en valor una situación concreta, determinando el modo en que se percibe dicha situación (Allport, 1985). Las emociones revelan información sobre los estados internos personales, motivaciones, deseos, necesidades y objetivos, determinando las actitudes y conductas de la personalidad.

La actitud, según Allport (1994), son disposiciones mentales que se organizan a partir de la experiencia que dirige o mueve las respuestas de cada estudiante para afrontar sus objetivos, deseos y necesidades de las situaciones con las que interactúa. La actitud también es una predisposición para responder de forma positiva, negativa o neutra ante una situación, una predisposición aprendida y que busca congruencia entre la actitud y la conducta, según la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 2015).

En las actitudes intervienen tres componentes, cognitivo, afectivo y conductual, interactuando entre sí para dar forma a la actitud, evaluando y expresando el grado de intensidad favorable, desfavorable, neutral o ambivalente frente a una situación de la vida:

1. Componente cognitivo. Experiencias, creencias, valores que construyen las representaciones cognoscitivas y determinan las percepciones y opiniones influyendo en el modo de actuar ante una situación de la vida.

2. Componente afectivo. Sentimientos de agrado o desagrado que emergen por las emociones como reacción ante las situaciones de la vida, influyendo en el grado de motivación.

3. Componente conductual. El componente de acción de la actitud, desencadenando comportamientos favorables o desfavorables.

Los tres componentes, cognitivo, afectivo y conductual, se sincronizan buscando consistencia en las respuestas ante las situaciones de la vida. Los tres componentes están determinados por los aprendizajes y las experiencias: el aprendizaje modelado, a través de la observación de otras personas y el condicionamiento operante, al reforzar las consecuencias positivas y extinguiendo las consecuencias negativas.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje surgen situaciones donde se generan incongruencias internas entre los tres componentes, tensiones que producen disonancia cognitiva (Montaño et al., 2009). Según Festinger (1957), la disonancia cognitiva es el conflicto que se genera en cuando los comportamientos no concuerdan con los pensamientos y sentimientos, incluso pueden desencadenar el autoengaño.

El liderazgo docente conlleva activar el mecanismo del principio de consistencia cognitiva fabricado por el estudiante para combatir su malestar y activar su automotivación para abordar la responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Cubeiro Villar, 2020; Luna-Arocas, 2020).

Esta investigación analiza la monitorización del autoconocimiento y la autorregulación de la disonancia cognitiva en el alumnado, con el fin de intervenir en la ansiedad, malestar, culpabilidad y el autoengaño frente a la responsabilidad que conllevan los procesos de aprendizaje en la conexión del alumnado con el aprendizaje (Rincón Sierra, 2020).

2. OBJETIVOS

El rol docente, al inicio de la asignatura, lleva implícito la función de conocer al alumnado y averiguar las percepciones relacionadas con la conexión con el aprendizaje. Para monitorizar el inicio del proceso metacognitivo y emocional sobre las percepciones iniciales, la tarea docente debe de implementar herramientas y metodologías que contribuyan a alcanzar este fin y obtener información para afrontar la pregunta de investigación: ¿Cómo es la autopercepción emocional de cada

estudiante en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje al inicio de la asignatura?

La pregunta de investigación enfatiza cómo se desarrolla la actitud del alumnado, promoviendo el análisis inductivo y descriptivo sobre los datos obtenidos en la monitorización de la gestión de la inteligencia emocional.

El objetivo general de esta investigación, en el contexto de la pregunta de investigación, se contextualiza en la incertidumbre que genera la interacción entre el alumnado y el profesorado, al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje:

- Analizar la perspectiva del estudiante, en relación con las percepciones emocionales sobre la conexión con el proceso de enseñanza aprendizaje al iniciar la asignatura, en el alumnado de Grado de Magisterio, Universidad de Zaragoza (España), durante el curso 2022-2023.

El objetivo general se ha operativizado en tres objetivos específicos, sincronizados con la secuencia de actividades diseñadas para guiar y obtener información sobre la perspectiva del estudiante (Biggs, 2006):

- Lectura de la guía docente de la asignatura Educación social e intercultural, primer curso de Grado en Magisterio, siguiendo el diseño curricular e instruccional (Paricio Royo, 2020): contexto, objetivos, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías, evaluación, bibliografía y tutoría.

- Guiar la autogestión de la inteligencia emocional, implementando la herramienta mapa de empatía en el aula, en soporte papel, donde cada estudiante escribirá contenidos sobre sus percepciones, en relación con los cinco componentes de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.

- Analizar e interpretar los datos proporcionados por el mapa de empatía, análisis de tipo descriptivo para conocer la perspectiva del estudiante en su conexión con el aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Ante la incertidumbre de las interacciones entre alumnado, profesorado y el proceso de enseñanza aprendizaje al inicio de la signatura, la metodología de investigación mixta facilitará obtener datos cuantitativos y cualitativos sobre la monitorización de la autogestión emocional de cada estudiante, desarrollando un análisis prospectivo para comprender el contexto, anticipar riesgos y planificar el futuro.

3.1. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

La población objeto de estudio está formada el alumnado de la Universidad de Universidad de Zaragoza (España), se trata de una muestra donde participan un total de 64 estudiantes (n=64), matriculados en la asignatura Educación social e intercultural en el primer curso del Grado en Magisterio (Universidad de Zaragoza) durante el curso 2022/2023.

El tipo de muestreo no probabilístico, técnica seleccionada por criterios de accesibilidad y conveniencia, se caracteriza por ser un muestreo no aleatorio, opinático, intencional y estimativo. En la distribución por género, el 67% es femenino y el 21% es de género masculino.

La cohorte demográfica de la muestra pertenece a la denominada generación Z e inicio de la generación Alfa. El 100% del alumnado forma parte del intervalo entre 18 años y 20 años, siendo la moda estadística de 18 años para el 91%.

La generación Z sigue a la generación Millennial y antecede a la generación Alfa, desde finales de la década 1990 y mediados de la década 2000. El rasgo característico de la generación Z, según Fernández-Cruz y Fernández-Díaz (2016), la mayoría han interactuado con medios digitales (teléfonos, tabletas, ordenadores), desde la infancia, haciendo uso de manera habitual al estar en su entorno cotidiano.

3.2. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El procedimiento para la obtención y recopilación de información sobre la percepción de la conexión del alumnado con el aprendizaje ha sido exploratorio, metodología mixta a través de variables cualitativas ordinales y variables cuantitativas discretas. En la operatividad de las

variables se ha diseñado escalas de medición politómicas ordinales y escalas continúas representadas por indicadores que conforman el método de medición que proporciona la escala Likert, calificando el nivel de acuerdo o desacuerdo de cada estudiante.

En el diseño de la investigación mixta, en relación con la pregunta de investigación inicial y el objetivo general, se ha dispuesto un proceso exploratorio secuencial para la obtención de datos, a través de seis variables se han formulado seis preguntas secuenciadas en un cuestionario estructurado que engloba el constructo autorregulación de la inteligencia emocional del alumnado, para influir, según Gómez (2018) en la experiencia del alumnado al cumplimentar cada ítem, obteniendo información precisa y confiable.

Las preguntas del cuestionario emergen del significado semántico de las 6 variables cualitativas ordinales y las variables cuantitativas discretas seleccionadas para la obtención de datos, un proceso cognitivo para guiar los canales visual, auditivo y kinestésico, de cada estudiante. En la Tabla 1, se establece el orden, secuenciación y las relaciones entre las variables y los ítems del cuestionario, estructura diseñada para monitorizar la autogestión de la inteligencia emocional del alumnado.

TABLA 1. *Monitorización de la autogestión de la inteligencia emocional del alumnado*

Variables cualitativas ordinales y cuantitativas discretas	Listado de preguntas del cuestionario
Empatía y habilidades sociales	¿Qué veías y oías a tu alrededor antes de presentar el programa de la asignatura?
Autoconocimiento	¿Te sientes capaz de afrontar la asignatura?
Autorregulación	¿Qué grado de dificultad tiene la asignatura? ¿Qué esfuerzos tienes pensado hacer?
Automotivación	¿Motivación al inicio de la asignatura? ¿Resultados que deseas tener?

Nota: Elaboración propia (2023)

2.3. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

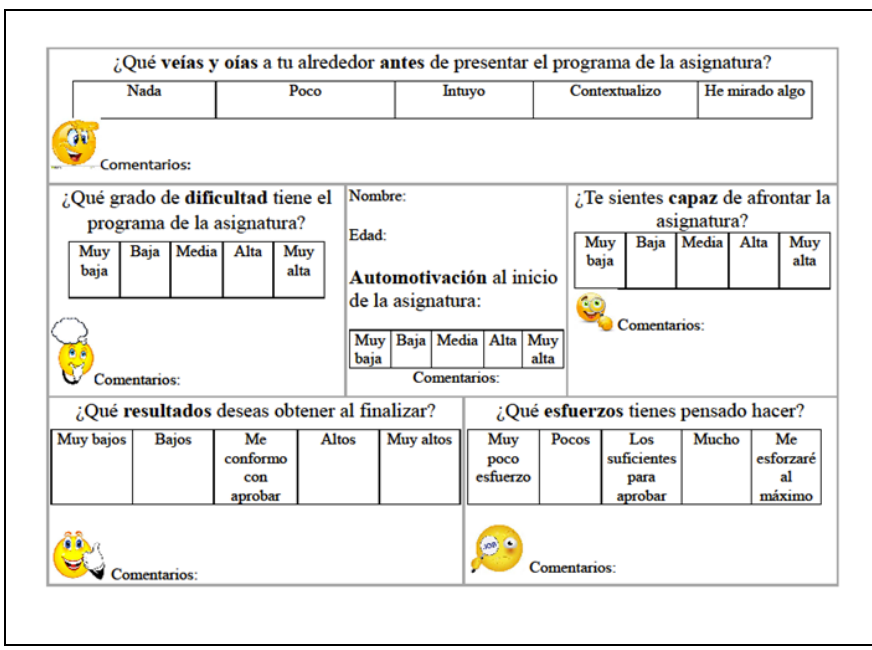
Para medir las variables de la investigación, a través de las preguntas del cuestionario estructurado, se ha diseñado el instrumento mapa de empatía (Mootee, 2014), una plantilla dividida en seis bloques, insertando en cada bloque una pregunta relacionada con la forma de pensar,

sentir y actuar de cada estudiante (Figura 1). El mapa de empatía, como guía de autorregulación emocional, y procedimiento sistematizado para la obtención de datos, escucha activa del liderazgo docente para la mejora de la calidad del aprendizaje en el aula.

La validez y fiabilidad de las preguntas formuladas para la obtención de información sobre el grado de conexión del alumnado con el aprendizaje de la asignatura a través de la autorregulación de la inteligencia emocional, es proporcionada por medio de la consistencia interna del coeficiente de Alfa de Cronbach (α).

La fiabilidad del instrumento, según Martínez et al., (2014) aporta información sobre la consistencia interna, el grado en que todos los ítems covarían entre sí, la equivalencia entre los cuestionarios y la estabilidad de las medidas. La precisión del mapa de empatía, como instrumento de medida ha obtenido el coeficiente de Alfa de Cronbach α=, 725 indicando la consistencia interna entre las 6 variables que forman el constructo conexión del estudiante con el aprendizaje a través de la gestión emocional.

FIGURA 1. *Mapa de empatía aplicado a la educación*



Fuente: Elaboración propia según Mootee (2014)

Las opiniones y percepciones del alumnado se han obtenido a través de las respuestas a las preguntas insertadas en el mapa de empatía, cada pregunta dispone de dos opciones de respuesta, en primera opción respuesta cerrada con cinco niveles según escala Likert y en segunda opción de respuesta abierta, permitiendo a cada estudiante expresar sus opiniones.

La escala Likert (Matas, 2018) se ha diseñado para adaptarse a la metodología mixta, definiendo variables evaluables a través de escalas ordinales y discretas, provistas de opciones de respuesta múltiple, de valor numérico o verbales, ordenadas a través de una escala de valoración, de menor a mayor, dando la opción a cada estudiante para expresar el grado de actitud sobre los indicadores que permiten medir las variables de atención, dificultades, capacidad, resultados, esfuerzos, automotivación.

4. RESULTADOS

La Tabla 2 refleja la tabulación de los datos obtenidos en cada una de las seis preguntas integradas en la herramienta mapa de empatía. Cada pregunta identifica y define una variable independiente que se operacionaliza incorporando la escala de medición Likert, estableciendo 5 niveles de indicadores lineales de graduación, permitiendo calificar dos posturas bipolares, así como un nivel intermedio, para medir el grado de acuerdo o desacuerdo sobre las percepciones, opiniones y actitudes del alumnado en conexión con el aprendizaje, autorregulando su inteligencia emocional:

1. La mayor frecuencia relativa sobre la interacción social con la asignatura, antes de comenzar las clases, se representa a través de la moda (Mo), el 41% del alumnado ha seleccionado el valor modal medio bajo Mo=2 (valor 2 de la escala Likert).

2. En relación con la capacidad para afrontar la asignatura, el 41% del alumnado ha seleccionado un valor modal alto, Mo=4.

3. La percepción sobre el grado de dificultad que puede representar la asignatura, después de presentar el programa

curricular, la frecuencia relativa del 55% del alumnado ha seleccionado el intervalo modal medio Mo=3.

4. Ante la dificultad percibida, la actitud de esfuerzo, a priori, se expresa a través del valor modal alto Mo=4, para la frecuencia relativa del 69%.

5. En relación con las expectativas y recompensas al esfuerzo, los resultados que desea obtener el alumnado están situados en el valor modal Mo=4, la frecuencia relativa obtenida es del 53%.

6. La automotivación percibida por el alumnado, después de establecer el primer *feedback* con el profesor/a e iniciar el contacto con los contenidos, los resultados de aprendizaje, las metodologías y el sistema de evaluación, el valor modal Mo=4, motivación alta en el comienzo de la asignatura, siendo la frecuencia relativa absoluta del 39 %.

TABLA 2. *Tabla de frecuencias: conexión con el aprendizaje del alumnado*

	Muy bajo 1	Bajo 2	Medio 3	Alto 4	Muy alto 5
¿Qué veías y oías antes de presentar la asignatura?	36%	41%	22%	1%	0%
¿Te sientes capaz de afrontar la asignatura?	0%	0%	9%	75%	16%
¿Qué grado de dificultad tiene la asignatura?	12%	16%	55%	17%	0%
¿Qué esfuerzos tienes pensado hacer?	0%	0%	8%	69%	23%
¿Motivación al inicio de la asignatura?	2%	2%	34%	39%	23%
¿Resultados que deseas tener?	0%	0%	8%	53%	39%

Fuente: frecuencia relativas extraídas del mapa de empatía (2023)

Se observa la tendencia a la centralidad, en relación con las percepciones sobre la interacción social con la asignatura, previa al comienzo de las clases, también una tendencia central moderada en relación con las dificultades percibidas para superar la asignatura, la capacidad para

afrontar la asignatura, los esfuerzos que serán necesarios realizar y los resultados deseados al finalizar la asignatura. El constructo autorregulación de la inteligencia emocional, se sintetiza en la motivación inicial, siendo las modas de los valores medios y altos Mo=3+Mo=4+Mo=4 suman la frecuencia relativa el 96%.

Aunque la escala Likert favorece la tendencia a la centralidad, se observa en las variables de capacidad para afrontar la asignatura, esfuerzos a realizar, automotivación y resultados esperados, la tendencia donde la mayoría del alumnado ha seleccionado una valoración positiva Mo=4.

La correlación entre la variable esfuerzos que tiene pensado hacer el alumnado para afrontar la asignatura y la variable resultados que desea obtener al finalizar la asignatura, las dos variables indican una tendencia positiva, cuando aumenta la variable esfuerzos, también aumenta la variable resultados deseados. Para comprobar la correlación entre las dos variables se ha procedido a hallar el coeficiente de correlación de Pearson (r), cuantificando la dependencia lineal entre las dos variables cuantitativas. El índice obtenido en el alumnado r=,280con un nivel de significación de 0,001 indica que existe una relación positiva entre ambas variables, aunque la dependencia es media, la correlación de Pearson no debe determinar la causalidad entre ellas.

5. DISCUSIÓN

Desde las teorías actuales sobre el aprendizaje se concibe al alumnado como constructor de su propio aprendizaje, siendo los conocimientos previos un factor que interviene en la gestión del nuevo conocimiento, contextualizando la nueva información (Luelmo del Castillo, 2018). Desde el paradigma educativo humanista, cada estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, promoviendo la autorrealización, la individualidad, la autonomía y la libertad, respetando sus opiniones y sentimientos (Amazo-Velásco y Suárez-Molina, 2023).

El entorno educativo fomenta un proceso de aprendizaje para el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante, impulsando la equidad educativa, para que el alumnado adquiera el conocimiento por descubrimiento, un proceso activo, autorregulado, autoconstruido hasta

convertirse en significativo a través de procesos de asimilación y acomodación (Bruner, 2018; Bejar y Quispe Chambi, 2020).

En el proceso constructivista del aprendizaje por descubrimiento, confluye la inteligencia cognitiva y la inteligencia emocional (Martínez-Rodríguez y Ferreira, 2023), la capacidad de comprender los contenidos y la capacidad para el autoconocimiento emocional, en la interacción con el grupo-clase y el proceso de adquirir los resultados de aprendizaje de la asignatura, para canalizar la forma de pensar, sentir y de actuar que determinan la actitud frente a lo que sucede alrededor.

Siguiendo a Roa Rocha (2017), en el aprendizaje desde el paradigma constructivista, el profesorado actúa como guía del alumnado, para que cada estudiante identifique y reconozca sus emociones, tome conciencia de sus opiniones y de sentido a la toma de decisiones sobre cómo deben afectar e influir en las interacciones sociales en el proceso cognitivo: atención, comprensión, memoria, lenguaje y pensamiento. La herramienta mapa de empatía ha establecido un marco de referencia para guiar la relación entre cognición y emoción, para establecer concordancia y flexibilidad en la toma de decisiones de forma consciente.

El análisis de los datos, extraídos a través de la escala de medición Likert del mapa de empatía, llevan a mostrar la personalidad del alumnado, definiendo una actitud positiva construida, estableciendo alianzas entre automotivación, esfuerzos y resultados finales para superar las dificultades. El alumnado ha conseguido formar un constructo actitudinal, según Frankl (2015) ha construido una actitud proactiva, una disposición mental que prioriza la eficiencia, la responsabilidad, iniciativa, disposición y alta capacidad de respuesta en el primer contacto con la asignatura.

El alumnado expresa sus propias decisiones, al mismo tiempo que construye su destino, guiado por las preguntas del mapa de empatía relata su voluntad de dar sentido a la relación con la asignatura con el objetivo de alcanzar los resultados finales (Cuevas Salvador, 2022). Siguiendo los principios de Covey (2023) se trata de que cada estudiante tome la responsabilidad y ejercite la habilidad de seleccionar su respuesta ante el estímulo de conectar con la asignatura.

Las emociones intervenidas por el pensamiento guiado por las cinco dimensiones que componen la inteligencia emocional (Goleman, 1996) dan la forma a la manera de actuar, de expresar las emociones y de relacionarse con los demás. Analizando la teoría de la atribución causal de Heider (1958), el mapa de empatía ha guiado para que cada estudiante evalué como percibe su propio comportamiento, un proceso de atribución interna que define la propia autoestima, al expresar el éxito en los resultados finales por la autopercepción de disponer una capacidad alta y unos esfuerzos altos para afrontar los resultados (Cuadro, et al., 2023).

Las percepciones de las atribuciones causales han provocado una ausencia de disonancia cognitiva entre las ideas, creencias y emociones. Para Magallanes Sanjuan (2022) la disonancia cognitiva forma parte de la vida cotidiana y los procesos mentales trabajan para justificar las acciones y decisiones, en este contexto el mapa de empatía guía la coherencia o justificación entre la actitud y la acción en la conexión con el aprendizaje al comienzo de la asignatura.

El proceso de justificación de cada estudiante se ajusta a la teoría de la acción razonada (Reyes Rodríguez, 2007), la conducta de cada estudiante es el resultado de un proceso racional, el mapa de empatía facilita el predecir la conducta del alumnado, la intención conductual que proviene de la acomodación de sus actitudes a las creencias normativas que se esperan del alumnado. En el alumnado de la Universidad de Zaragoza la teoría de la acción razonada se justifica por la influencia de las creencias normativas que conlleva el rol de estudiante por parte del profesorado y la influencia en la motivación para acomodarse por parte del alumnado.

Las atribuciones causales, la ausencia de disonancia cognitiva, la acción razonada y la actitud proactiva del estudiantado recrean escenarios optimistas y de éxito en relación con la conexión con el aprendizaje, sin embargo, en el autoconstrucción de este relato positivo (Benavides Bailón y Mendoza Lino, 2020), con el fin de fortalecer la autoestima y disminuir la ansiedad, es determinante la construcción de los sesgos cognitivos.

Según Forman (2020), el sesgo cognitivo crea una realidad subjetiva, una interpretación de la información que conduce a una falta de objetividad

y de lógica en la interpretación de los acontecimientos, emisión de juicios y en la toma de decisiones. Para Kahneman (2021) en la interpretación de la realidad está presente el filtro de los sesgos cognitivos, como mecanismo de adaptación y de toma de decisiones rápidas. La temporalización de la actividad en el aula del mapa de empatía, aceleró la toma de decisiones rápidas generando heurísticos de sesgo de confirmación, egocéntricos y de confirmación del yo (Concha et al., 2016).

6. CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación educativa, ha permitido analizar la perspectiva del estudiante, en relación con las percepciones emocionales sobre la conexión con el proceso de enseñanza aprendizaje al iniciar la asignatura, en el alumnado de Grado de Magisterio, Universidad de Zaragoza (España), durante el curso 2022-2023.

A través de la implementación en el aula de la herramienta mapa de empatía, se ha guiado la autorregulación de la inteligencia emocional de cada estudiante al comenzar el proceso de aprendizaje de la asignatura. Los datos obtenidos revelan frecuencias relativas de valor medio alto en la mayoría del alumnado, en relación con las variables: capacidad para afrontar la asignatura, gado de dificultad del programa de la asignatura, esfuerzos a realizar para superar la asignatura y expectativas de recompensa positiva al finalizar la asignatura.

El mapa de empatía ha permitido elaborar el constructo actitudinal basado el componente de automotivación. La escala de valoración Likert ha proporcionado datos de motivación alta y muy alta expresados por el 92% del alumnado, en el primer *feedback* con la asignatura y la actividad docente, datos que revelan un estado actitudinal de valoración positiva para impulsar comportamientos responsables.

La herramienta mapa de empatía, como guía para la autogestión emocional del alumnado, se enmarca en el contexto de los cinco paradigmas educativos: sociocultural, cognitivo, conductista, constructivista y humanista. El mapa de empatía conecta y establece sinergias con los procesos de aprendizaje, donde cada estudiante toma conciencia de su autoconocimiento, inicia su proceso de autorregulación y genera su

automotivación sobre sus emociones, sentimientos y pensamientos en la elaboración de sus opiniones y percepciones, el desarrollo de sus talentos y potencialidades para alcanzar la autorrealización.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se realiza gracias al apoyo institucional de la Convocatoria competitiva de Proyectos de Innovación de la Universidad de Zaragoza (PI_DTOST) en el año 2023, PIIDUZ con referencia ID 663 con título "El mapa de empatía educativo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible".

8. REFERENCIAS

Amazo-Velásco, F. M., y Suárez-Molina, V. J. (2023). El liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. INNOVA Research Journal, 8(1), 49–67. https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2214

Allport, F. H. (1985). La personalidad: Su configuración y desarrollo. Herder.

Allport, F. H. (1994). Psicología social. Routledge.

Bejar, L. H., y Quispe Chambi, F. D. (2020). Educación constructivista: un compromiso transformador. PUBLICACIONES, 50(2), 73–85. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13944

Benavides Bailón, J. M., y Mendoza Lino, P. (2020). El Storytelling en la Educación Superior: un Análisis del Impacto y Pertinencia de la Narración de Historias en el Proceso Formativo. Revista Científica Hallazgos21, 5(2), 149–161.

Biggs, J. B. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, 71(1), 133–149. https://doi.org/10.1348/000709901158433

Bruner, J.S. (2018). Desarrollo cognitivo y educación: Selección de textos por Jesús Palacio. EDUCACIÓN.

Concha, D., Bilbao Ramírez, M.A., Gallardo Cuadra, I., Páez Rovira, D., y Fresno Rodríguez, A. (2016). Sesgos cognitivos y su relación con el bienestar subjetivo. Salud & Sociedad, 3(2), 115-129. https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0002.00001

Covey, S.R. (2023). Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Planeta.

Cuadro, A., Leibovici, G., y Costa-Ball, C. D. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. Ciencias Psicológicas, 17(1), 3004. https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004

Cubeiro Villar, J.C. (2020). ¿Debe ser el "profe" un coach? Cuadernos de pedagogía, 514, 2020, 122-124.

Cuevas Salvador, J. (2022). Emotional intelligence and self-regulation of motivation at the beginning of the subject. HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades, 11(5), 1–12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3864

Ekman, P. (2017). El rostro de las emociones. RBA LIBROS.

Fernández-Cruz, F., y Fernández-Díaz, M. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. [Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales]. Comunicar, 46, 97-105. https://doi.org/10.3916/C46-2016-10

Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press

Fishbein, M., y Ajzen, I. (2015). Predicting and Changing Behavior. Routledge.

Forman, J. (2020). Sesgos Cognitivos: Una Fascinante Mirada dentro de la Psicología Humana y los Métodos para Evitar la Disonancia Cognitiva, Mejorar sus Habilidades para Resolver Problemas y Tomar Mejores Decisiones. Primasta.

Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Herder.

Gardner, H. (1993). Múltiple Intelligences. The theory in practice. Nueva York: Basic Books.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.

Golema, D., Mckee, A., David, s., y Gallo, A. (2023). Inteligencia emocional: Cómo las emociones intervienen en nuestra vida personal y profesional. Reverté Management (REM)

Gómez, M. (2018). Elementos de Estadística Descriptiva. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. Wiley.

Kahneman, D. (2021). Pensar rápido, pensar despacio. DEBOLSILLO

Luelmo del Castillo, M. J. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. Encuentro Journal, 27, 4-21. https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890

Luna-Arocas, R. (2020). Gestión del talento y coaching en la educación. Cuadernos de Pedagogía. 514, 71-77.

Magallanes Sanjuan, A. (2022). Disonancia cognitiva. El arte de la autojustificación. EMSE EDAPP.

Martínez, M.A. Hernández, M.J. Hernández, M.V. (2014). Psicometría. Alianza.

Martínez-Rodríguez A. y Ferreira C. (2023). Relación entre rendimiento académico e inteligencia emocional en universitarios de Grado y Máster de la Universidad de León. Revista Complutense de Educación, 34(4), 795-807. https://doi.org/10.5209/rced.80128

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1), 38-47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

Maturana, H. (2015). Desde la Biología a la Psicología. Universidad Católica de Chile.

Montaño Sinisterra, M., Palacios Cruz, J., y Gantiva, C. (2009). Teorías de la personalidad. Un análisis histórico del concepto y su medición. Psychologia. Avances de la disciplina, 3(2), 81-107.

Mootee, I. (2014). Design Thinking para la innovación estratégica: Lo que no se puede enseñar en las escuelas de negocio ni en las de diseño. Ediciones Urano.

Paricio Royo, J. (2020). "Diseño por competencias" ¿era esto lo que necesitábamos? REDU. Revista de Docencia Universitaria. 18(1):47-70. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205

Reyes Rodríguez, L. (2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. Investigación Educativa Duranguense (México), 7, 66-77.

Rincón Sierra, F. M. (2020). Análisis de la aplicación de la teoría cognitiva de Jerome Bruner como mecanismo para fortalecer la conducta ambiental en los estudiantes del Grado Segundo de la Institución. Revista Docentes 2.0, 9(1), 132–141. https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.110

Roa Rocha, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. Revista Científica De FAREM-Estelí, 63–75. https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Seligman, M. (2018). El circuito de la esperanza: El viaje de un psicólogo de la desesperanza al optimismo. EDICIONES B.

Whitmore, J. (2012). Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas. Madrid: Paidós.

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE ARTES.

ROMÁN CALVA RUBIALES
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

1. INTRODUCCIÓN

El camino que implica desarrollar investigación, requiere de perseverancia, constancia, voluntad y esperanza, lo que se presenta en esta investigación es una propuesta pedagógica inspirada desde el constructivismo, la cual ha tenido múltiples adaptaciones, reorganizaciones, momentos para recordar y reaprender cada etapa en la construcción de lo indagado, lo que se presenta es una pieza mental y principalmente emocional que aún se sigue construyendo, porque cada vez que se reflexiona, la necesidad por modificar lo mínimo es inevitable, sin embargo también sucede lo contrario, porque en ella se encuentran las voces de un acompañamiento amoroso de mucho tiempo, el cual también encapsula recuerdos emocionales importantes, un alma y un pulso en las distintas intenciones del lenguaje que construye, investigar sobre las emociones implica el autorreconocimiento y la autoinvitación por reaprenderse, por deconstruirse enserio, para poder ser conscientes y coherentes con nuestro devenir en lo intrapersonal e interpersonal.

1

La investigación plantea como eje temático a las distintas fases planteadas por los psicólogos Salovey y Mayer de la inteligencia emocional, vista en esta hipótesis, como proceso para el desarrollo de la creatividad en alumnos de artes, cuyo objetivo principal fue y es generar una experiencia significativa en los estudiantes, donde se pueda reconocer y comprender como se autogeneran las emociones que impulsan la

creatividad. La intervención que se planteo está pensada para ser aplicada en cinco fases, donde se buscó generar conciencia y el desarrollo de cinco componentes propios de la inteligencia emocional, con la finalidad de comenzar a madurar esta inteligencia para poder aplicarla en sus procesos artísticos y así obtener mejores resultados. Lo aplicado en las sesiones fue diseñado para análisis, experimentación, reflexión y toma de consciencia en como sucede la creatividad como capacidad, como proceso y como producto o resultado, desde entornos o ambientes planteados desde la IE que permitieran su comprensión y aprendizaje. Los rasgos de personalidad que se buscó desarrollar en la intervención son el autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, automotivación emocional, habilidades sociales y empatía, ya que permiten la toma de consciencia de la IE desde lo intrapersonal a lo interpersonal.

Lo que se trabajó al inicio, fue construir los antecedentes donde se muestren distintos motivos por los cuales surgió la inquietud de promover desde otras pedagogías más amables la sensibilización de los artistas, ya que, a lo largo de la historia, por prácticas inadecuadas o mal comprendidas, se han provocado consecuencias fatales en algunos artistas que no han podido regular sus emociones. Al describir las dos variables que dialogaron a lo largo de esta investigación, se logró comprender porque son afines y porque su conjunción permite construir una herramienta emocional que les permita a los estudiantes incrementar su potencial artístico, y así presentar la necesidad de promover otras prácticas pedagógicas como alternativa a las ya empleadas en el ámbito artístico.

2

El actor y ensayista Antonin Artaud en su libro El teatro y su doble plantea que, "[…] dar más importancia al lenguaje hablado o a la expresión verbal que a la expresión objetiva de los textos y todo lo que afecta al espíritu por medio de elementos sensibles en el espacio, es volver la espalda a las necesidades físicas de la escena y destruir sus posibilidades" (2006, p.79). A partir de esta idea que plantea Artaud con respecto al Teatro, trasladándola también al sentido poético de las distintas artes como aspecto esencial en su suceder, es que se presenta

la perspectiva de lo que se busca hacer consiente y también desarrollar desde lo propuesto en esta investigación.

La definición sobre inteligencia emocional en la que se apoya esta investigación viene del planteamiento que nos presentan los psicólogos John Mayer y Peter Salovey, la cual definen como "la habilidad para supervisar los sentimientos y emociones propios y ajenos, con el fin de lograr discriminarlos y utilizar esta información en la orientación de pensamiento y el comportamiento propio" (2005, p. 68). De acuerdo con la idea que establecen, da pie a la necesidad de brindar estrategias para los estudiantes de artes con respecto al manejo consiente de sus emociones, con la intención de que puedan aprovecharlas en los diversos procesos creativos propios de las distintas ramas del arte.

Por otra parte, es importante acercarnos al concepto de creatividad desde lo que nos dice Tatarkiewicz (1992, p.295), al nombrarla en inicio como "pancreacionismo" o la utilización de la noción de creatividad en todas aquellas actuaciones del ser humano "que trasciende la simple recepción; el hombre es creativo cuando no se limita a afirmar, repetir, imitar, cuando da algo de sí mismo."

En este sentido es que se considera importante la creatividad y su estimulación para el desarrollo de los alumnos en el campo de las artes, debido a que es una habilidad que se presenta en los seres humanos y se desarrolla de distintas maneras y para necesidades específicas con la finalidad de crear e innovar desde lo conocido.

Continuando el entendimiento de la creatividad, puede ser comprendida también como lo dice Gardner (1998, p. 53), el cual la explica como una capacidad humana que sucede por la combinación de múltiples operaciones del pensamiento y habilidades específicas: "Se presenta desde aspectos biológicos, también requiere de aspectos emocionales, sin embargo, se requiere de aprendizaje y disciplina, por ello la motivación es un elemento vital para activar esta capacidad".

Se puede notar que el autor realza la presencia de las emociones a pesar de estar hablando de procesos cognitivos. De igual manera, Romo (2000) enfatiza que "la creatividad es una actividad consciente que distingue a los humanos respecto del resto de los animales y también de

las maquinas; tiene como fundamento ir más allá de la lógica establecida desde la libertad de elección". (p. 80)

De acuerdo con lo que se describe del concepto de creatividad vista como capacidad, podemos además observar en palabras de la psicóloga Romo (2000) que la creatividad para que se manifieste, requiere de aspectos emocionales que permitan la motivación para crear, de esta forma, refuerza el sentido para explorar e indagar el estímulo emocional que genera el impulso de este aspecto característico de los artistas.

El motivo que desarrolla esta investigación, desde esta necesidad por tomar en cuenta, desde los procesos educativos del arte, específicamente del Teatro, el desarrollo y manejo consiente en los estudiantes con sus emociones, las cuales les permitan generar la motivación adecuada en los distintos procesos creativos en los que están inmersos.

Por otra parte, Lotman (1999) dice que, "La historia no conoce repeticiones, sino que ama las rutas nuevas", es decir, cada cultura interpreta y crea su modelo de realidad en un momento de la temporalidad en el desarrollo de la humanidad. Estos modelos se componen de ideologías, pero también de expresiones visuales y espaciales. Continúa diciendo que "el vínculo que se crea entre el hombre y sus modelos del mundo es dialéctico: por un lado, es él mismo quien crea dichos modelos, por otro lado, los modelos influyen al hombre y lo transforman". (p. 5).

En la educación de las artes, al igual que en otras disciplinas, el tema de la formación académica es reflexionada y polarizada correspondiendo a los cambios sociales y a la generación de nuevos paradigmas pedagógicos. Sin embargo, algo que sucede en la formación artística hoy día, es la transmisión de conocimientos especializados o técnicas precisas desde modelos de enseñanza-aprendizaje poco flexibles, dogmáticos, conductistas y disciplinarios, justificando estas prácticas como necesarias para una transferencia precisa. Además, seguir preservando la esencia poética, la tradición o perspectiva particular de la escuela en que fue formulada y que sigue perdurando en el tiempo. Se puede decir que son prácticas educativas que ya no significan.

Refiero esto en el sentido de mecanización que la herencia mal entendida provoca, pues debido a esta práctica es que se genera el dilema

entre si se debe preservar la hermeticidad de la enseñanza de técnicas específicas o si se debe orientar desde otras posibilidades la comprensión de las mismas y del sentido del por qué es que existen hasta nuestros días. Se menciona esto sin el afán de anular la eficacia de las prácticas que se siguen desarrollando, pues con respecto a los paradigmas en la pedagogía, desde la tendencia a promover unas más humanistas y trascender las conductistas, se debe reconocer de estas últimas su eficacia y resultados, por ejemplo, el aprendizaje del Ballet o de la pantomima. Sin embargo, es importante permitir otras formas de aprender más sensibles, que correspondan a una necesidad contemporánea donde la cultura de paz, suceda desde el humanismo en las prácticas y las formas de habitar el mundo.

Plantear la investigación como intervención psicopedagógica, es para comprenderla como estrategia que desarrolle un proceso de integración, donde se identifiquen posibles acciones con respecto a los objetivos y al contexto que se dirige, además tomando como concepto de la misma, el propuesto por Vélaz (1998) "preventiva, comprensiva, sistemática y continuada y que se dirige a las personas, las instituciones y al contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, y desde lo que considera de mayor trascendencia…", Es importante seguir generando otras posibilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pensar esta investigación desde lo mencionado anteriormente respecto a la intervención psicopedagógica, nos permite entenderla no como un condicionante o didáctica sino una postura humanista, además de que permite el cauce dinámico de los diversos paradigmas pedagógicos, generados desde la conciencia emocional y en consecuencia motivacional para lograr un aprendizaje significativo, aclarando que no busca competir con otros modelos, se adapta y logra resultados desde otros estímulos emocionales en los estudiantes.

Proponer una intervención psicopedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo, describir la correlación que existe entre los componentes de inteligencia emocional y nivel de creatividad de los estudiantes de Licenciatura en Teatro de la UAEH. Se plantea una dinámica progresiva que abarque dichos componentes

(autoconocimiento, autocontrol emocional, automotivación, habilidades sociales y empatía), encausando el proceso formativo en distintas etapas donde las pedagogías especificas dialoguen con los componentes de la inteligencia emocional, y puedan confluir tomando en cuenta los aspectos específicos que se plantean, tener presente como participan las emociones en el proceso educativo y estas cómo funcionan de estímulo para el desarrollo de la creatividad y el aprendizaje significativo de los contenidos específicos.

Es importante modificar los estímulos en los procesos de aprendizaje y las emociones que se estimulan en ellos para hacerlos significativos, pues debido a prácticas educativas tradicionalistas, mal orientadas o malversadas, es que han surgido drásticas confusiones y reacciones emocionales desafortunadas, que han provocado a lo largo de la historia del arte son finales fatídicos y traumas irreversibles, usando como justificación los fines artísticos.

3

Actualmente es necesario que los profesores asuman una actitud crítica desde y en su propia formación. Tener en cuenta en todo momento estos factores, desde cómo suceden y se propician las relaciones interpersonales entre los seres humanos que estamos formando, es un determinante fundamental que permite la superación de los estereotipos de género, la confianza entre iguales y el desarrollo de una comunidad con principios humanistas y equitativos.

Desde los procesos de enseñanza aprendizaje humanistas, donde la escuela debe ser un agente de socialización, encargada de fomentar la cultura de paz y equidad entre los géneros, generar conciencia emocional es determinante para la sana convivencia entre los miembros que la conforman.

Se ha comprobado desde posturas pedagógicas humanistas, que lo que genera aprendizajes profundos o significativos viene de la motivación y de aquello que emocionalmente les interesa a los estudiantes. La generación de conciencia emocional en el proceso educativo es fundamental, ya que al evaluar el estado emotivo en que se encuentra el

estudiante, con respecto a las dinámicas de las distintas pedagogías que se desarrollan en su formación académica, les permitirá autorregularse y encauzarse positivamente con mayor facilidad, permitiendo potenciarlas. La autorregulación emocional propicia una estabilidad emotiva la cual a su vez contribuye al crecimiento de individuos más conscientes de sus emociones.

Como limitaciones del estudio son los espacios donde se trabaja con el arte, ya que suelen formarse por grupos de pequeño formato, y la UAEH no es la excepción, por lo que el grupo con el que se trabajó estuvo conformado por seis estudiantes en la primera aplicación. No obstante, cabe aclarar que las diversas investigaciones en el área artística, comprenden las mismas características, es decir grupos reducidos de estudiantes, sin embargo, éstas han sido aceptadas precisamente por su naturaleza y contexto.

4

La metodología que implica en este estudio, cada uno de ellos se explica y se justifica en su elección.

Esta investigación es Cuantitativa, porque de acuerdo con Sampieri (2008), en esta forma de estudio hay una realidad qué conocer, que no cambia por las mediciones, es deductivo y busca ser objetivo. Se realiza una revisión de la literatura acerca del fenómeno que se está investigando, se prueban hipótesis, estudiando una muestra a través de instrumentos estandarizados y la naturaleza de los datos es numérica.

El tipo de investigación, es un estudio descriptivo debido a que se trata de describir un fenómeno o situación mediante el estudio del mismo en una circunstancia témpora espacial determinada. Se trató de recoger información sobre el estado actual del fenómeno (Sánchez y Reyes, 2006).

El diseño utilizado es No experimental, porque es una investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables, sino que se investiga el fenómeno tal y como se da en su contexto natural. Las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas.

Es transeccional o transversal porque se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia en un momento dado (Sampieri, 2008).

Población: Jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Arte Dramático del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Muestra: El muestreo empleado fue de tipo no probabilístico (Sánchez y Reyes, 2006), dentro de su modalidad intencional, para lo cual se utilizaron los siguientes criterios de selección en pos de considerar representativa: 6 estudiantes de séptimo semestre de las áreas de énfasis de Dirección y Actuación que cursan la asignatura optativa lll de Seminario de producción y mercado laboral de la Licenciatura en Arte Dramático de la UAEH.

El proceso desarrollado para la presente investigación, se llevó a cabo de la siguiente manera:

Al valorar y discriminar los intereses del investigador, se delimito el tema desde el cual se abordaría la propuesta de intervención, seguido de la elección del mismo, se buscó la institución en la que se realizaría la investigación. Se presentó la propuesta y los objetivos de la investigación a desarrollar a la Mtra. María de Lourdes Pérez Cesari, coordinadora en ese entonces de la Licenciatura en Arte Dramático del Instituto de Artes de la UAEH, además, solicito su autorización para llevarla a cabo en alguno de los grupos de la licenciatura.

La investigación se desarrolló en la Licenciatura en Arte Dramático del Instituto de Artes de la UAEH, en la asignatura Optativa ll: Seminario de producción y mercado laboral de séptimo semestre; para lo cual se consultó y presentó la propuesta a los estudiantes del grupo asignado, mostrando el oficio de solicitud correspondiente. Ya autorizado el desarrollo y aplicación de la investigación por parte de la coordinación, se dialogó y se acordó junto con los estudiantes del grupo de séptimo semestre grupo único un cronograma con fechas, horarios y actividades que se llevarían a cabo en la propuesta a implementar. Se estableció que sería durante los meses de octubre-noviembre, con un total de 16 sesiones.

Se realizó una revisión de la literatura, en libros, revistas de educación, periódicos, internet, trabajos de grado, etc. de información para recopilar conceptos, antecedentes, investigaciones previas y consideraciones teóricas sobre la creatividad, la inteligencia emocional y sus componentes, así como lo referente a las dinámicas de clase a desarrollar. Lo que permitió dar sustento al proyecto de investigación, a la propuesta de intervención, a la interpretación de los resultados y la formulación de conclusiones.

A partir de las bases teóricas se diseñó la propuesta para fortalecer la IE para el desarrollo de la Creatividad en los alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Arte Dramático del Instituto de Artes de la UAEH, a través de estrategias de mediación pedagógica con actividades lúdicas.

Se buscó un instrumento de evaluación de la IE que se corresponda con el modelo de Mayer y Salovey, dirigido a alumnas y alumnos dentro del rango de edad correspondiente a la población y muestra seleccionada que es entre 18 y 22 años de edad; que permita conocer el nivel de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, a partir de tareas de ejecución y que sirva de punto de partida en el diseño de intervenciones para el desarrollo de las competencias emocionales. Siendo el THInEmE (Test de Habilidad de inteligencia Emocional en la escuela) el instrumento seleccionado al reunir las condiciones mencionadas.

Se realizó una investigación del problema en el medio con el propósito de proponer una solución, se aplicó el Test de Habilidad de inteligencia Emocional en la escuela como pretest a la totalidad de alumnos de la muestra seleccionada, Posteriormente se llevaron a cabo las 16 sesiones del programa de intervención con actividades lúdicas para fortalecer la inteligencia emocional, al término se aplicó nuevamente el Test de Habilidad de inteligencia Emocional en la escuela como postest.

Con base en los resultados de la aplicación del test de IE se analizó el comportamiento de las variables estudiadas, haciendo un análisis estadístico a nivel descriptivo e inferencial utilizado el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22 ®, como medio para realizar

los cálculos, con la prueba estadística de Wilcoxon para la estadística inferencial.

Se relacionó la información de los resultados obtenidos con los objetivos y la hipótesis planteada y se pudo obtener respuestas a las incógnitas realizadas al principio del estudio.

Posteriormente, se procedió a la elaboración de conclusiones y sugerencias, las cuales pueden ser punto de partida para futuras investigaciones que guarden relación con el tema.

5

La importancia de seguir generando propuestas pedagógicas humanistas que produzcan espacios de aprendizaje más amables, lúdicos, motivadores y significativos, es vital para construir panoramas educativos consecuentes a los cambios sociales actuales y para configurar –en armonía a la vida sistémica de la sociedad- las relaciones sociales, de manera que se fomente la colaboración, comprensión, la salud mental y emocional.

Pues como se ha mencionado anteriormente, la educación desde la consciencia emocional es una posibilidad porque atiende a diversos aspectos de la naturaleza humana, no sólo se enfoca a aspectos personales que se dirigen a la conciencia emocional, regulación, autoestima, automotivación, bienestar personal, etc., sino que también se ocupa de aspectos sociales dirigidos a la escucha activa: asertividad, empatía, resolución de conflictos, entre otros.

La educación emocional trae consigo efectos indirectos y provocando efectos secundarios deseables, es decir, incide positivamente en aspectos como el clima escolar, el rendimiento académico, disposición ante la escuela y el aprendizaje (Roger, 2013).

La forma en que se estructuraron las sesiones fue, desde la adaptación de las distintas dinámicas planteadas para la intervención al programa educativo de la asignatura Optativa ll: Seminario de producción y mercado laboral, cuyo objetivo fue posicionar a los estudiantes en situaciones cercanas a las que vivirán una vez que egresen y busquen trabajar,

gestando un proyecto cultural que impacte en su contexto cercano, esto desde la premisa de buscar estimular y construir momentos que se apoyarán en las distintas cualidades de la IE (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, habilidades sociales y empatía), pensado para aplicarse en etapas clave del proceso de creación de los proyectos individuales para la asignatura.

La intención de plantear esta investigación desde el desarrollo de la IE en los estudiantes, viene de la necesidad de estimular, generar e impulsar su creatividad, para brindar una herramienta que les permita trascender uno de los obstáculos recurrentes en los procesos y personas creativas, nombrados e identificados por Alvin Simberg en los años sesenta (Davis y Scott, 1975, pág. 123-141) los cuales nombra como bloqueos perceptivos, culturales y emocionales, de los cuales, el ultimo es de nuestro interés, debido a que es el común en los artistas por su capacidad sensible, descritos a continuación.

Los bloqueos emocionales se vinculan a diferentes manifestaciones de inseguridad, relacionadas a la personalidad o circunstancias vitales, afectando la creatividad.

a. Miedo a equivocarse.
b. Limitarse a la primera idea.
c. Dificultad en renunciar al trabajo realizado.
d. Pensamiento lineal.
e. Búsqueda de aprobación.
f. Miedo a lo desconocido.
g. Desconfianza relacional.
h. Concentración para concluir las ideas o proyectos.
i. Poca motivación para materializar las ideas.

Para abordar los distintos rasgos que se plantean en la IE, se eligió un modelo mixto, pues presenta una amplia visión ya que en ellos se entiende a la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de personalidad estable, mismos que se combinan con competencias socioemocionales, capacidad de automotivación, también se incluyen habilidades cognoscitivas. El modelo mixto ha sido el que más se ha difundido en el ámbito educativo, esto como respuesta al gran éxito editorial

del libro convertido en betseller de Goleman (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005)

Las cualidades a experimentar de la IE que se eligieron fueron el autoconocimiento, autocontrol, automotivación, habilidades sociales y empatía, considerados desde las propuestas de Goleman, ya que permitieron observar de manera progresiva el desarrollo emocional desde lo intrapersonal a lo interpersonal, además porque cubren los cinco componentes claves del modelo de Bar-on, los cuales están estructurados a su vez por varios factores medibles, como son:

- Componente intrapersonal: Este componente incluye los factores de comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- Componente interpersonal: Comprende a la empatía, las relaciones interpersonales y a la responsabilidad social.
- Componentes de adaptabilidad: Considera a la solución de problemas, prueba de la realidad y a la flexibilidad.
- Componentes del manejo del estrés: contempla a factores como la tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Componente del estado de ánimo en general: Integrado por la felicidad y el optimismo.

En este modelo se emplea la expresión de inteligencia emocional y social haciendo referencia a las competencias sociales necesarias para desenvolverse en la vida. Para Bar-on la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva (García & Jiménez, 2010).

El modelo de competencias de Goleman se considera dentro de los modelos con perspectiva mixta por estar basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, están incluidos procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos.

La ciencia ha demostrado en la última década que estas habilidades emocionales influyen en la adaptación psicológica del alumno en clase,

en su bienestar emocional, en los resultados académicos que logra, incluso tiene incidencia en su futuro laboral.

La IE desde sus diferentes teorías destaca la importancia de la percepción, comprensión y regulación de las emociones para una eficaz adaptación al entorno, lo que contribuirá al bienestar psicológico y al crecimiento personal, esto en independencia al nivel cognitivo o al rendimiento académico del alumno (Salovey y Mayer 1997 en Fernández-Berrocal & Extremera, 2003). Es por esto que se consideró el más adecuado, ya que le permite al estudiante ser consciente de sus procesos emocionales en su etapa de aprendizaje. Aunado a esta decisión de las fases en las que se estructuro la intervención desde la IE, se tomó en cuenta también lo que propone Csikszentmihalyi (1998, pág. 103-108) con respecto al desarrollo de la creatividad como proceso, donde formula cinco fases con una variante original: preparación, incubación, intuición, evaluación y proceso de elaboración. Por lo tanto, la última etapa requiere más tiempo y esfuerzo ya que aplica lo planeado y experimentado.

Es importante considerar la última fase como un factor indispensable para observar al proceso creativo, debido a que se podrán observar los resultados de lo planteado, también esto permitirá hacer ajustes de los mismos. Además, este autor, recomienda no entender al proceso creativo de manera hermética, ya que la realidad es que sucede en forma de zigzag, asincrónico y de un modo no uniforme.

En síntesis, las distintas fases retroceden, se repiten y se superponen en el proceso de manera constante, por ello el dialogo y las adaptaciones que van surgiendo en las distintas sesiones son importantes, pues reflejan la escucha hacia el proyecto, el proceso y las necesidades del mismo.

Con respecto a la organización informativa de las mismas, fue pensado en una tabla donde se pudiera observar de manera horizontal la información, lo cual permitió tener una perspectiva relacional de los distintos aspectos, con respecto al progreso de las sesiones planteadas.

Los instrumentos anexados fueron para recopilar, desarrollar y evaluar las particularidades de las mismas. Las medidas de autoinforme o de IE percibida, son instrumentos complementados por el propio estudiante, se componen de enunciados verbales cortos en los que el alumno evalúa

su IE mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales, el alumno es cuestionado acerca de su grado de acuerdo o desacuerdo con frases referentes a sus capacidades emocionales para percibir, atender, comprender, regular y manejar sus emociones y sus respuestas proporcionan un índice de lo que se ha denominado Inteligencia Emocional Percibida. Son de fácil administración y la obtención de puntuaciones es rápida.

Las rubricas con las que se valoró cada resultado, se pensaron para ser flexibles ante las distintas propuestas de proyectos de los estudiantes, así como al desempeño de los mismos en las distintas dinámicas desarrolladas. Porque cómo se señaló anteriormente cuando se utilizan los autoinformes para la evaluación de competencias emocionales existe la posibilidad de alteración de la realidad. Una alternativa para evitarlo es complementar la información del autoinforme con las opiniones de personas que conocen al sujeto, como son opiniones del profesorado o de los compañeros, familiares; indicará el nivel de habilidad emocional percibida por los demás, en nuestro caso se complementó el desempeño al observarlo en la maduración de los proyectos para la asignatura y en la retroalimentación con los demás estudiantes de la misma.

El diseño del espacio también fue pensado como un estímulo directo, respondiendo a las características y particularidades de cada sesión. Porqué al percibir la realidad, la primera implicación es conceptualizar el entorno desde lo que percibimos con los sentidos. Al respecto, dicho proceso desarrolla un nivel de complejidad, como se menciona anteriormente, donde se busca resolver a partir de generar un sistema de pautas que nos permita tomar conciencia de los problemas y con ello evaluar y decidir qué estrategia nos llevara a la solución más óptima. Sobre el análisis de la creatividad y el cómo es comprendida en la actualidad, es importante también agregar un factor fundamental para su entendimiento el cual se refiere a la dimensión social, es decir, al entorno en que se vincula, donde se deben considerar los aspectos psicosociales. Por ello es preciso tratar de identificar cómo interactúan los diversos factores sociales para favorecer la creación de productos creativos. Además de observar la importancia del contexto en la generación de la personalidad creadora y en la elaboración de productos creativos.

Otro factor sociocultural determinante para que suceda la creatividad es el contexto medioambiental o entorno. Entendido este como el marco socio histórico donde trabaja el individuo creativo. Para generar resultados creativos es necesario tener recursos adecuados mínimos. Para ello es indispensable trabajar en un campo definido, vivir en un país, o establecer relaciones que nos hagan desarrollar todo el potencial creativo. Distintos estudios lo plantean como estar en el lugar y momento oportuno, en ese sentido es que se buscó situar a los estudiantes en una experiencia vivida lo más cercana a lo que experimentarán en la realidad.

Las cualidades que se buscó trabajar, fue desarrollar actividades prácticas que permitieran reconocer desde la implicación participativa sus estados emocionales y creativos; además de actividades de escritura donde pudieran plasmar en palabras lo que experimentaron en las dinámicas para una buena retención y reflexión de lo sucedido, lo cual se ha explicado anteriormente.

Si bien, en el análisis estadístico solo se distingue la valoración de los resultados de las actividades para evaluar la creatividad y la IE, podemos observar cómo es que cada fase de esta intervención, se estimula de distintas maneras la disposición y exposición de los estudiantes en las diversas actividades para aprender las competencias específicas que propone el programa académico desde una pedagogía totalmente humanista, donde lo importante es comprender emocionalmente como sucede el aprendizaje y se estimula la creatividad.

2. CONCLUSIONES

Como se ha mostrado a lo largo de esta investigación, esta inquietud por conocer la relación entre creatividad e inteligencia emocional para la enseñanza, parte de la necesidad por analizar, experimentar y reflexionar otras maneras de estimular la creatividad en los artistas desde los procesos educativos donde se forman como participes y hacedores del arte, específicamente en esta propuesta, del Teatro; cuya finalidad es el desarrollo y manejo consiente en los estudiantes de sus emociones (IE), las cuales, les permitan autogenerar la motivación adecuada para los distintos procesos creativos en los que participan.

Al aplicar lo planteado en la intervención con el sentido antes descrito, ya implícito en estas cinco sesiones que la estructuran, se obtuvieron distintas evidencias que posibilitaron la experimentación, la observación, la comprobación y el análisis de los resultados de la propuesta, por consiguiente, dieron respuesta a las preguntas rectoras de esta investigación.

Cabe aclarar que la herramienta utilizada para el análisis estadístico fue diseñada para dar resultados significativos en una población mínima de cien personas, sin embargo, su elección fue la más adecuada por las características cualitativas de la propuesta. Por tal motivo, como consecuencia y por ello se puntualiza que en los criterios de observación y análisis está presente un sesgo, el cual limita el reconocimiento en la eficacia de la aplicación de esta propuesta, pues el número de estudiantes que experimentaron la intervención fue de seis personas ya que la cantidad máxima de alumnos por grupo en la licenciatura no es mayor a 15 personas. En consecuencia, los resultados obtenidos deberán comprenderse por obvias razones.

La creatividad es una habilidad compuesta por otros conceptos, como la imaginación, la innovación y la inventiva, por mencionar algunos, por ello es importante como docentes que comprendamos la complejidad del concepto, ya que se manifiesta de distintas formas y para cada una de ellas hay distintas estrategias de estimulación, en esta investigación se ha propuesto desde el desarrollo de rasgos de personalidad contenidos en la inteligencia emocional, sin embargo habrá otros caminos para llegar al mismo objetivo.

Es importante sugerir que, a nivel académico, la inteligencia emocional se promueva, enseñe y practique en todo momento, pues como se ha mencionado anteriormente, esto formara estudiantes más responsables y consecuentes de sus decisiones.

Las cualidades que se promueven actualmente en la educación son el fomento de la creatividad y de consciencia emocional. Por ello es importante construir correctamente las condiciones para que los estudiantes asimilen estas habilidades eficazmente desde pedagogías más amorosas y desarrollar estrategias didácticas que incidan en los programas

académicos que promuevan los distintos componentes de la creatividad y de la IE, para lograr construir conocimientos significativos desde experiencias áulicas que fomenten la formación de contextos armoniosos, comprensivos y con empatía social.

El desarrollo de la creatividad y de IE merece ser promovido durante todo el trayecto académico de los estudiantes, ya que construirá profesionistas más comprometidos con su sociedad, debido a la inquietud de seguir implicados en su crecimiento personal, flexibilidad, adaptabilidad, estabilidad y autoconciencia que después se ve reflejada en un desempeño óptimo de su profesión.

Es importante que toda la comunidad que habita y participa en las distintas instituciones educativas se sensibilice sobre la importancia de la creatividad y la IE en sus vidas, ya que beneficia y establece las bases para un futuro más positivo como sociedad.

Al momento de plantear una investigación con aspectos cualitativos o las características de esta investigación, es importante saber adaptar los instrumentos de análisis de datos en grupos de estudio con poca población, ya que también esta característica, permite particularizar los estímulos desde los distintos aspectos de personalidad.

Para la sensibilización, se debe tener una formación bien fundamentada, teórica y sobre todo práctica, donde el primer necesitado para el desarrollo de estas competencias es el profesorado; en segundo lugar, las familias, en consecuencia, la relación de éstas con el profesorado hará posible el desarrollo de los estudiantes.

Para llevar a cabo la puesta en práctica de programas estructurados de educación emocional y creativa, es fundamental que cumplan mínimamente con todos los requisitos del modelo sugerido, teniendo claridad en lo que se pretende, dedicándole el tiempo necesario, con las estrategias y técnicas apropiadas.

Dados los resultados obtenidos, donde se observó el desarrollo de la inteligencia emocional de la creatividad a través de dinámicas que permitieron en los estudiantes reconocer las características de estas, es necesario que, en las licenciaturas en artes, cuenten con programas de esta

naturaleza, que sean diseñados por los docentes, tomando en cuenta el contexto, edad y necesidades cambiantes de la realidad concreta.

Las propuestas de intervención con las características similares a la presente, tienen que ser un proyecto transversal, que no solo esté presente en las horas concretas del trabajo con el programa de inteligencia emocional y de creatividad, sino que se involucren desde enseñanzas situadas con los contenidos de los distintos programas académicos.

Es importante considerar que fomentar las actividades extra clase también forman parte del trabajo del día de los estudiantes, y siendo la práctica de los aprendizajes desarrollados en clase desde los principios de esta intervención, les permitirá comprobar y aprovechar su eficacia en entornos no controlados.

3. REFERENCIAS

Aguado, L. (2014). Emoción, afecto y motivación. Un enfoque de procesos. Madrid: Alianza Editorial.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de investigación educativa, 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 95-114.

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. Propuesta para educadores y familias. Barcelona: Desclée de Brouwer, S.A.

Bisquerra, R., Obiols, M., & Redorta, J. (2006). Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones. Barcelona: Paidós.

Danvilla del Valle, I., & Sastre Castillo, M. Á. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. Revistas científicas Complutenses, 107-126. Obtenido de http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/view/38963

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. Revista Iberoamericana de Educación, 1-7. Obtenido de https://rieoei.org/RIE/article/view/2869

Fernandez-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. Revista Iberoamericana de Educación, 1-12.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63-93. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Goleman, D. (2001). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Distrito Federal: Vergara.

Güell, M. (2013). ¿Tengo inteligencia emocional? (Primera ed.). Barcelona: Paidós.

Martín, D., & Boeck, K. (1997). EQ que es la inteligencia emocional. Cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida. Madrid: EDAF.

Merchán, I. (2017). Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela THInEmE. (Tesis doctoral). Extremadura: Universidad de Extremadura.

Mora, F. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Barcelona: Hospital de Sant Joan Déu.

Pérsico, L. (2010). Guía de la inteligencia emocional. España: Libsa.

Ramírez, S. (1977). El mexicano, psicología de sus motivaciones. México-Buenos Aires: Grijalbo.

Roger, I. (2013). Educación emocional en la escuela. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 8 a 9 años. (Primera ed.). México D.F.: Alfaomega.

Schmill, V. (2008). Disciplina inteligente desde la escuela. México, D.F.: Producciones Educación Aplicada.

Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (1 de diciembre de 2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 9-24. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/237040625_Origenes_evolucion_y_modelos_de_inteligencia_emocional

CAPÍTULO 11

VOCACIÓN, SATISFACCIÓN Y EXPECTATIVAS EN EL GRADO DE PERIODISMO. ESTUDIO DE CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

JULIETI-SUSSI DE OLIVEIRA
Universidad de Sevilla

DANIEL MOYA LÓPEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La crisis del periodismo ha sido un tema de debate recurrente, no sólo a nivel ciudadano, o entre publicaciones de los propios periodistas (González, 2017) sino también desde la propia universidad (Christofoletti, 2020). Esa crisis parece trasladarse ahora a los grados de Periodismo. El diario *El País* publicaba en septiembre de 2023 el reportaje "El grado de Periodismo languidece: "Los chicos prefieren oír a Ibai Llanos que el telediario" (Silió, 2023). En dicha pieza se expone la bajada del 18'4% en el número de alumnos con respecto a 2015, frente al 6% de caída en general en todas las titulaciones.

El escenario, pues, no parece alentador. Las cifras de desempleo se han visto menguadas, sobre todo teniendo en cuenta el punto álgido suscitado tras la crisis económica en 2008. Si en 2013 se registraba un pico de 10.560 periodistas desempleados, la cifra en 2022 fue de 6.098, en descenso por tercer año consecutivo, aunque sin registrar las cifras previas a 2008 (APM, 2022).

Los estudiantes del Grado en Periodismo se enfrentan al estudio de una profesión que parece en entredicho, aunque el estudio realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas acerca de los medios de comunicación social (2023) muestra que la población percibe confianza en

las noticias de prensa escrita y radio, no así en el caso de la televisión y las redes sociales.

Una investigación antecesora es la realizada por Humanes y Roses (2014), en las que se preguntó a los estudiantes de Periodismo de cinco universidades públicas españolas por la valoración de los estudios y la necesidad de la carrera para el ejercicio de la profesión. Los resultados, recolectados durante el curso 2011/2012, reflejaron una valoración en la que sólo el 15'08% de los estudiantes consideraban que los estudios eran malos o peores, por un 39'87% que los calificaba de bueno o mejor. Por otro lado, el 81'9% de los estudiantes consideraban la carrera necesaria para el estudio de la profesión.

También Peinado y Miguel, Marta-Lazo y Ortiz Sobrino (2015) realizaron un estudio de caso de los alumnos de Periodismo de la Universidad de Zaragoza y la Universidad Complutense de Madrid en lo que a vocación, expectativas y referencias mediáticas se refiere. En cuanto a la principal motivación, las opciones más escogidas fueron las de una profesión nada rutinaria y muy atractiva, así como la posibilidad de contribuir a un mundo mejor. En este sentido, y en coincidencia con el CIS, la prensa escrita y la radio parecían ser las opciones más referenciales en el ejercicio periodístico. Las perspectivas de trabajo futuras mostraban un pesimismo mayoritario por la situación del mercado en una época en la que se estaba registrando el pico más alto de periodistas desempleados.

Así pues, en una era en la que el periodismo se enfrenta a múltiples retos como la desinformación, los bulos, los creadores de contenidos y la aparición de la inteligencia artificial, se torna de interés conocer la percepción que tienen los estudiantes de Periodismo acerca de su futura profesión. El estudio aquí presentado refleja el caso de los alumnos de cuarto del Grado de Periodismo de la Universidad de Sevilla, es decir, aquellos que apenas unos meses más adelante saldrán ya al mercado laboral. Se trata de una investigación replicable a otras universidades en búsqueda de similitudes, pero también divergencias.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Contexto educativo de los estudiantes de periodismo en la Universidad de Sevilla

Inaugurada en 1989, la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla se distingue como la primera en Andalucía en ofrecer estudios de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, y Comunicación Audiovisual. Además, ha sido pionera en la implementación de programas de Máster y doctorado. Desde 2002 ocupa su actual sede en la Isla de la Cartuja, en la que dispone de infraestructuras especializadas para su campo.

En el caso de la carrera de Periodismo, según los datos proporcionados por la propia facultad para los cursos académicos comprendidos entre los años 2017 y 2023, se han registrado específicamente: 271, 275, 278, 293, 263 y 278 estudiantes de nuevo ingreso, respectivamente. La tasa de graduación de estos cursos ha mantenido una constante, ubicándose por encima del 52’9%.

En la actualidad, en la ciudad de Sevilla, existen tres universidades privadas que ofrecen cursos de comunicación. También se ofertan programas de Periodismo en universidades privadas, entre ellas el centro universitario EUSA, adscrito a la Universidad de Sevilla. La otra universidad pública de la ciudad, la Universidad Pablo de Olavide, no tiene estudios de Periodismo, aunque sí su centro privado adscrito.

En cuanto a los planes de estudio, la facultad dio el paso de los planes de estudios propio de la Licenciatura al Grado en el año 2010. Para el año 2016 se produjo una modificación de los mismos, en los que se incorporó el doble grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual. No obstante, actualmente se encuentra trabajando en el diseño de un nuevo plan de estudios, tomando en consideración los cambios en la sociedad y en la profesión periodística. Para ello, se ha abierto una ronda de conversaciones con los distintos estamentos que componen la comunidad universitaria.

2.2. Perfiles y expectativas de los nuevos periodistas

Los avances tecnológicos que han traído cambios relevantes para la sociedad también se han reflejado en la profesión periodística. Una profesión que históricamente ha ido a la par de dichos avances y transformaciones tecnológicas. Todo ello ha comportado, a la vez, diferentes crisis. El periodismo del siglo XXI se ha enfrentado a una crisis múltiple: de los modelos de negocios de medios de comunicación; y también de credibilidad y pérdida de confianza del público en los medios y en los propios periodistas. Según el Digital News Report (2023), España se encuentra entre los diez países con menor credibilidad en las noticias.

Por otro lado, el panorama reciente de la profesión afronta una de sus grandes preocupaciones, frente a un horizonte poco conocido: la introducción de la IA en las redacciones de los medios de comunicación. En ese sentido, de acuerdo con Pellicer (2023), nos enfrentamos a una cuarta revolución industrial en la que la transformación digital tiene que ver con un cambio de perspectiva que en el caso de la comunicación impacta en cambios tanto en la producción, distribución como en la creación de la información.

Los formatos de consumo de información han cambiado significativamente. Las redes sociales han experimentado un crecimiento, sobre todo entre la gente más joven. Según el Informe Anual de la Profesión periodística (APM, 2023) han pasado del 17% en 2010 al 24% en 2022.

Aún con todo, según este informe, la radio, uno de los medios tradicionales, se sigue manteniendo al frente de los demás medios en lo que a la confianza del público se refiere. Es muy significativo el aumento de la audiencia de radio por internet, un 138 % desde el 2018. Esos resultados pueden justificarse por el incremento que ha tenido el consumo y la producción de pódcast en los últimos años. Un formato de contenido a demanda que vive un auge. Según IAB Spain (2023), ha crecido un 10 %, ocupa la segunda posición en el consumo de audio (32 %), tan sólo por detrás de la música (46 %), y ya se impone sobre la escucha de la radio lineal.

Estos cambios pasan por una reformulación de los perfiles periodísticos. En palabras de Pellicer, la evolución de los perfiles debe darse en

tres ámbitos: “competencias duras, competencias blandas y competencias digitales” (p.20).

Los resultados de la transición digital se reflejan en la profesión periodística, transformando la forma de trabajar y exigiendo nuevas habilidades de los profesionales. Según González Alba (2022, p. 47): “los nuevos perfiles tienen un marcado y claro acento tecnológico. Las redacciones se completan hoy con programadores, desarrolladores, analistas, diseñadores gráficos, ingenieros, incluso matemáticos”.

Se puede confirmar los cambios en el perfil del periodista si tenemos en cuenta informes como el Digital News Proyect (2024) del Instituto Reuters. El informe recoge las tendencias y predicciones para el año, entre ellas se destaca que los medios se centrarán en establecer vínculos con los consumidores a través de sitios web, aplicaciones, boletines y pódcast. La mayoría de los medios se alejan del texto y se acercan a la producción multimedia.

El periodista Darío Gallo (2022), por su parte, afirma que es necesario crear nuevos puertos enfocados en diferenciarse de contenido originado por fuera de los medios tradicionales. El autor se centra en tres perfiles específicos: editor de calidad, gestor de contenidos, y gestor de contenidos para suscriptores.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente trabajo se propone tres objetivos de investigación, enumerados a continuación:

- O1. Determinar el nivel de vocación entre los estudiantes de periodismo
- O2. Evaluar la satisfacción de los estudiantes de periodismo con su elección académica y profesional.
- O3. Analizar las expectativas de los estudiantes en relación con su futura carrera periodística.

Además, se parte de tres hipótesis, ligadas a cada uno de los objetivos:

- H1. La vocación por el Periodismo no es la principal motivación que lleva a los alumnos a estudiar el Grado.
- H2. El alumnado del Grado en Periodismo de la Universidad de Sevilla está insatisfecho con sus estudios.
- H3. Los estudiantes consideran que el periodismo es una profesión con pocas perspectivas de futuro.

4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es principalmente cuantitativa, aunque se han incluido algunos elementos de carácter cualitativo. Se ha basado en la elaboración de un cuestionario con 13 preguntas abiertas y cerradas. La encuesta fue aplicada a los alumnos del Grado de Periodismo de la Universidad de Sevilla. La población seleccionada para la muestra fueron los alumnos del último año de la carrera (cuarto curso), concretamente de la asignatura optativa Redacción Periodística en la Red. La encuesta se ha realizado a través de un soporte informático, durante dos cursos académicos, el curso 2022/2023 y el curso 2023/2024.

El total de la muestra está compuesto por 246 alumnos. Una vez suministrados los cuestionarios, se han obtenido 142 cuestionarios válidos, aunque no en todas las preguntas el total de las respuestas es equivalente.

TABLA 1. *Encuesta aplicada a los estudiantes.*

Preguntas	**Respuestas posibles**
¿Por qué decidiste estudiar Periodismo?	Por verdadera vocación Para presentar un informativo Para trabajar en un periódico Para ser Community Manager Para ser escritor Para denunciar, compartir y mostrar las injusticias sociales y ayudar a hacer un mundo mejor Porque me lo recomendó un amigo/a Me despertó interés una película
¿Estás satisfecho con la enseñanza que se imparte y responde a tus expectativas?	Sí, No, Regular.
¿Crees que es una profesión con futuro?	Sí, No, Regular.

¿En qué sector te gustaría trabajar?	Prensa Radio Televisión Empresa-Gabinetes de comunicación Redes sociales Quiero ser autónomo y montar mi propia empresa Otro
¿De qué forma sueles acceder a la información? Marque las dos preferentes	Prensa escrita, prensa digital, radio, televisión, redes sociales.
¿Crees que las pantallas desplazarán al papel?	Sí, No, No sabe/No contesta.
¿Lees habitualmente textos periodísticos en formato digital o impreso?	Sí, No.
¿Qué medios digitales conoces?	Respuesta abierta.
¿Sueles utilizar redes sociales para publicar contenidos?	Ninguna, Facebook, Twitter, Instagram, Tik Tok, YouTube, Twitch.
¿Tiene alguna experiencia o está trabajando actualmente en un medio digital? Comente su respuesta	Respuesta abierta.
¿Tienes algún referente en el mundo del periodismo? Indica cuál	Respuesta abierta.
¿Qué formación necesita un periodista hoy para ser competitivo?	Escribir muy bien y ser capaz de adaptarse a informar en distintos formatos Tener un buen manejo de las redes sociales Tener conocimientos de tecnologías avanzadas como drones o realidad virtual Idiomas Mayores conocimientos de reporterismo audiovisual Estar especializado en un área temática concreta (tener estudios de Derecho, por ejemplo, de Economía, etc.) Tener conocimientos de iniciativa empresarial Otra
¿Qué espera aprender en esta asignatura? Comente sus expectativas	Respuesta abierta.

Como puede observarse, en el cuestionario se incluyeron tanto preguntas más genéricas sobre el Grado en Periodismo como también algunas específicas de cara a la asignatura en las que se le realizaba la encuesta. Los gráficos han sido realizados a través de Flourish.

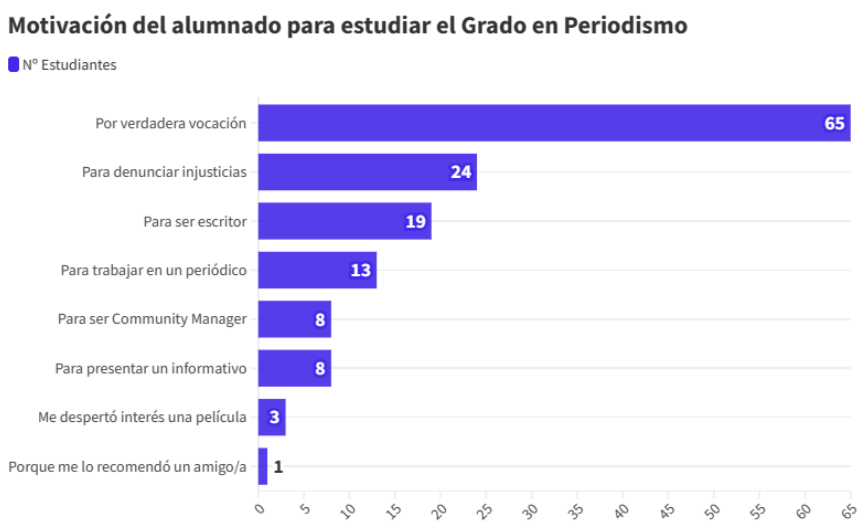
5. RESULTADOS

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos con la recolección de datos. Para agilización del capítulo y del texto, se mostrarán los más relevantes y que consideramos más ilustrativos de todo el material recogido.

5.1. Vocación, insatisfacción y esperanza

La principal motivación por la que los estudiantes decidieron estudiar Periodismo fue la vocación. El 45'8% de los encuestados optó por esa decisión, casi tres veces más que la segunda respuesta más numerosa, la referente a "denunciar, compartir y mostrar las injusticias sociales y ayudar a hacer un mundo mejor" (16'9%). Ser escritor fue la motivación para el 13'4%, mientras que el deseo de trabajar en un periódico fue la elección del 9'2%. El resto de las opciones se encuentran por debajo del 6%.

GRÁFICO 1. *Principal motivación del alumnado para estudiar periodismo*

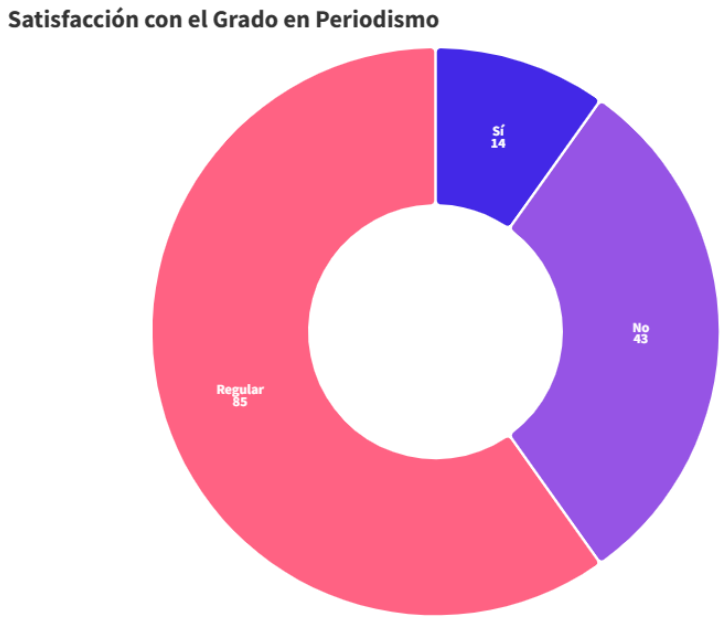


Fuente: Elaboración propia

Los estudios del Grado están lejos de ser satisfactorios para los alumnos de cuarto. Apenas el 9'9% del alumnado está satisfecho con la carrera.

El porcentaje aumenta hasta el 30’3% en el caso de que aquellos que afirman estar insatisfechos, aunque la opción intermedia “Regular” es la mayoritaria, con un 59’9%, reflejo de un descontento relativo con los estudios.

GRÁFICO 2. *Satisfacción con los estudios del Grado en Periodismo*



Fuente: Elaboración propia.

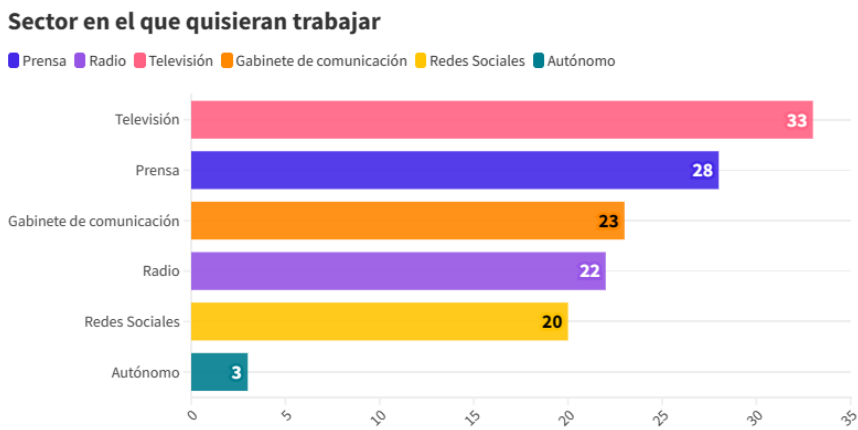
Las perspectivas de futuro para el alumnado en Periodismo son positivas. De hecho, el 47’9% considera que el periodismo es una profesión con futuro, frente al 9’1% que considera lo contrario. Un amplio porcentaje se sitúa en la opción intermedia “Regular” (43%).

5.2 La prensa escrita, un sector en el que trabajar y en el que informarse

La televisión imperó como el principal soporte en el que los estudiantes de Periodismo desean trabajar en el futuro. Fue la elección del 23’2%, aunque existe una notable diferencia entre los cursos de 2021/2022 y 2022/2023, donde en el segundo el porcentaje es mucho mayor

(30’9%). Ocupa la tercera posición la opción de trabajar en un gabinete de comunicación, preferida por el 16’2%, muy ligeramente por encima de la radio (15’5%). Las redes sociales no distan mucho de esos porcentajes (14’1%), mientras que la opción de ser autónomo es completamente residual (1’4%).

GRÁFICO 3. *Sector en el que les gustaría trabajar en el futuro*



Fuente: Elaboración propia.

Puede estimarse que el sector que mejor sale parado es el de la prensa, pues es la segunda opción más elegida para trabajar en el futuro (19’1%) y, además, es también el segundo canal con más reseñas por parte de los estudiantes a la hora de informarse: el 76’1% de ellos accede a la información por la prensa, claramente digital, pues apenas el 2’1% eligió la prensa de papel. A la hora de acceder, aunque no es el sector preferente para trabajar, las redes sociales son la puerta de entrada a la información para el 80’3% de los estudiantes.

Pese a ello, el 23’9% afirma no leer de manera habitual textos periodísticos, un porcentaje a estimar alto.

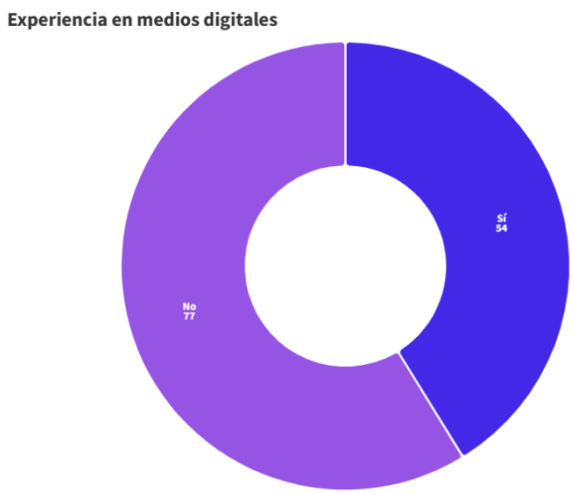
5.3 Instagram, la principal red social en la que publican

A la hora de publicar contenidos, el 93’7% de los estudiantes encuestados usan las redes sociales. Apenas el 6’3% no publica en ellas. Instagram es la elegida por el 53’5% del estudiante, seguido de Twitter (ahora X) con un 33’1%. El resto de redes sociales poseen una preferencia escasa, siendo Tik Tok la que más con un 2’8%.

Este seguimiento de las pantallas se corresponde también con la percepción del alumnado sobre el desplazamiento de éstas en detrimento del papel. El 80’3% así lo estima. Tan sólo el 14’1% considera que el papel no será desplazado por las pantallas.

El auge de las pantallas y la profusión de medios digitales, sean profesionales o amateurs, también les aporta oportunidades de obtener experiencia en la prensa online más allá de las prácticas regladas en la carrera. Así, el 38% del alumnado afirma tener experiencia en medios digitales. Dentro del rescate cualitativo de las respuestas abiertas, la mayoría de esta experiencia es no remunerada y en condiciones amateurs. No obstante, supone una oportunidad para aplicar de manera práctica lo visto en el Grado y también empezar a gestionar algunos contactos.

GRÁFICO 4. *Experiencia periodística en medios digitales.*

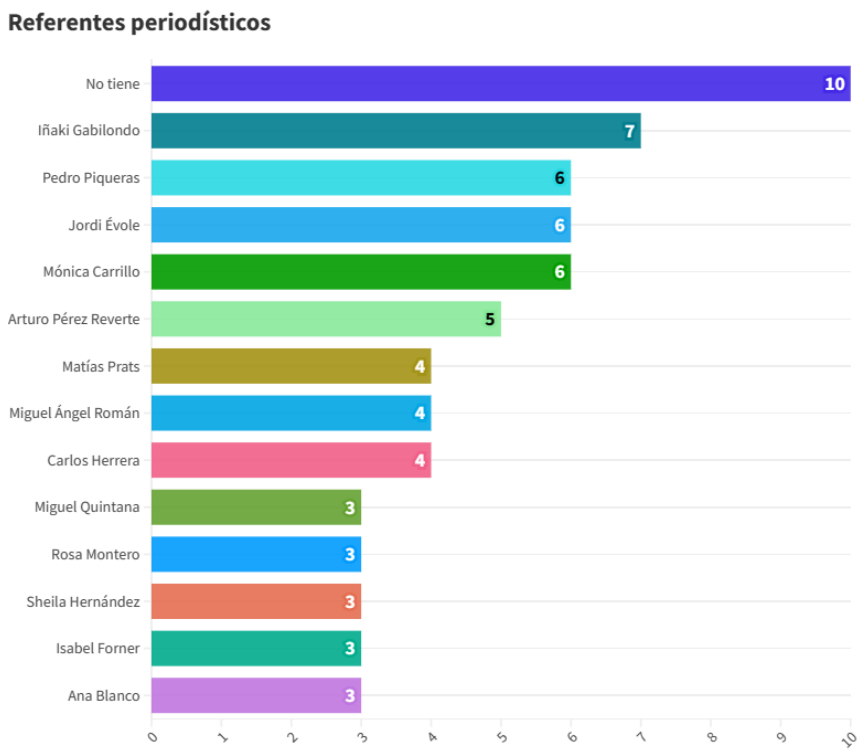


Fuente: Elaboración propia.

5.4. Sus referentes: clásicos, redes sociales y periodismo deportivo

Las respuestas obtenidas para conocer los referentes periodísticos del estudiantado también arrojaron resultados de notable interés. La más repetida fue la de aquellos alumnos que no cuentan con ningún referente, lo que supone el 7% de la muestra. Pero, más allá de todo ello, el posterior listado es muy interesante. Por un lado, el periodista más citado fue Iñaki Gabilondo, referente para el 4'9%. Muy de cerca le siguieron Jordi Évole, Pedro Piqueras y Mónica Carrillo, todos ellos con un 4'2%. Arturo Pérez Reverte, Carlos Herrera, Miguel Ángel Román, Matías Prats, Ana Blanco, Isabel Forner, Sheila Hernández, Rosa Montero y Miguel Quintana fueron los otros nombres que acumularon, al menos, tres menciones.

GRÁFICO 5. *Referentes periodísticos*



Fuente: Elaboración propia.

Por un lado se observa la alta presencia de periodistas de una larga trayectoria como Iñaki Gabilondo, Pedro Piqueras o Carlos Herrera, con impacto en los futuros periodistas. El peso de la televisión es también importante, porque además de algunos de los citados, otros nombres frecuentes son los de Jordi Évole, Mónica Carrillo, Matías Prats o Ana Blanco. El fenómeno de las redes sociales también entra en liza. Algunos de los anteriores nombres no destacan sólo por su trayectoria periodística, sino también por su presencia en redes sociales. Es el caso de Mónica Carrillo, pero también de nombres que proceden de la televisión como Miguel Ángel Román o periodistas que se han desempeñado también como escritores y que son activos en redes como Arturo Pérez Reverte. Y, al revés, periodistas que comenzaron en redes sociales y han encontrado hueco en plataformas de pago como Miguel Quintana. También hay hueco para Sheila Hernández, creadora de la cuenta de Instagram Es.DecirDiario, que muchos alumnos la identifican como medio digital.

Debe destacarse que existe una enorme fragmentación de nombres. En total salieron más de 80 nombres distintos, en los que especialmente sobresalió el mundo del periodismo deportivo, que como especialización periodística fue el más mencionado.

5.5 Calidad expresiva y adaptación al formato, las principales claves para una correcta formación

A la hora de considerar cuál es la principal habilidad que debe poseer un periodista en su formación, la opción más escogida con notable diferencia fue la de "Escribir muy bien y ser capaz de adaptarse a informar en distintos formatos" con un 57'7%. El 14'1% de la muestra optó por "Estar especializado en un área temática concreta (tener estudios de Derecho, por ejemplo, de Economía, etc.)". Por debajo del 10% quedaron opciones como el manejo de redes sociales (7%), el reporterismo audiovisual (6'3%), los idiomas (4'2%) o tener conocimientos de iniciativa empresarial (1'4%).

GRÁFICO 6. *Principal habilidad en la formación de un periodista*

Fuente: Elaboración propia

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos fueron de notable interés para la investigación. En primer lugar, la principal motivación por la que los estudiantes se decidieron por el Grado en Periodismo fue el espíritu vocacional, lo que refuta la primera de las hipótesis (H1) planteadas en el trabajo. Existe un apego a la profesión que consideramos contraría la percepción de que el alumnado sólo tiene interés en la creación de contenidos, tal y como titulaba *El País* en su reportaje. De hecho, una opción ligada a un ejercicio profesional más relacionado a la fama como "presentar un informativo" fue minoritaria. Así, existe un interés por parte del alumnado por el periodismo como profesión en una era en la que, como exponía la introducción, parece estar en tela de juicio. Para el futuro sería interesante observar si, ya en cuarto, esa motivación sigue vigente.

El periodismo emerge como una profesión con futuro para los propios estudiantes. Fue la opción mayoritaria para los encuestados, aunque debe hacerse hincapié en que aún así, el porcentaje no supera el 50%. Es decir, casi uno de cada dos estudiantes de Periodismo considera que la profesión para la que se está formando tiene buenas perspectivas

laborales. No se trata de una cifra abrumadora. Claro que el porcentaje de aquellos que se sitúan rotundamente en el pesimismo es bastante minoritario, representando al 9'1%. Hay un fuerte componente de escepticismo, que representa al 43% de la muestra, que se sitúa en una escala intermedia. Con estos datos, la hipótesis tercera (H3) queda también refutada. Si bien el porcentaje de esperanza no alcanza la mitad, sí es la preferida por todo el conjunto de los encuestados, por lo que trasluce expectativas de futuro con la profesión.

Caso contrario es el de la satisfacción con el Grado en Periodismo. Los estudiantes de la Universidad de Sevilla no están satisfechos con los estudios, opción que sólo representa al 9'9%, tres veces menos de los que sí se declaran abiertamente insatisfechos. Hay otra gran masa que se sitúa en un terreno intermedio, que es la opción mayoritaria, y que permite observar una necesidad de mejora por parte de la Universidad de Sevilla para mejorar su plan de estudios en Periodismo. Por lo tanto, la H2 queda parcialmente confirmada, porque aunque la opción mayoritaria sea intermedia, sí existe un porcentaje importante de alumnos (30'3%) que se encuentran insatisfechos.

Resueltas las hipótesis de partida, merece la pena detenerse en otros aspectos a destacar con los resultados obtenidos. En primer lugar, aunque sin duda se trata de un estudiantado completamente digital, la prensa mantiene su aura predominante en varios aspectos gracias a su adaptación al soporte online. Así, gran parte de los estudiantes lee habitualmente textos periodísticos y acceden a la información a través de la prensa digital, por encima de la radio y la televisión. Sólo las redes sociales, absorbentes de una gran cantidad de tráfico para los medios, están por encima. Bien es cierto que el formato papel parece destinado a quedarse en un papel mucho más especializado o, quizás, marginal.

Todo ello se ve reforzado en el hecho de que la prensa es el segundo sector con mayor preferencia para trabajar en el futuro, sólo superado por la televisión. Vence, por ejemplo, a la opción de trabajar en redes sociales. En este sentido, se esboza la línea que comenzaba con el lado vocacional del periodismo. El alumnado parece tener clara las diferencias entre el Periodismo y la creación de contenidos.

Llamativa ha sido la presencia de los gabinetes de comunicación como una opción preferente por encima de la radio o las redes sociales. Un resultado que sería interesante comparar con los alumnos de primer curso. La asignatura de "Gabinetes de comunicación" se imparte en tercero, con lo que podría verse el fenómeno entre alumnos que desechan la opción de trabajar en la comunicación institucional a inicios de la carrera, pero que la ven como una posibilidad deseable al terminar la misma. El soporte radiofónico parece, no obstante, quedarse algo atrás (a pesar de que, como se vio en el marco teórico, es el soporte que goza de mayor credibilidad para la sociedad): es la cuarta opción más elegida para trabajar en el futuro y la cuarta opción elegida en el acceso a la información.

La accesibilidad que caracteriza a los medios digitales tiene, probablemente, un gran impacto en ello. Aunque en condiciones amateurs, casi cuatro de cada diez alumnos han tenido experiencia en medios digitales, lo que le sirve para granjearse primeras experiencias en un universo periodístico y a poner en práctica los conocimientos adquiridos. Algunos de los alumnos incluso llevan a cabo algunas iniciativas periodísticas por cuenta propia.

Otro ítem que permite corroborar que la prensa, a través de su versión digital, ejerce un papel de referencia para el alumnado del Grado en Periodismo es el hecho de que más de la mitad de los encuestados considere que la principal habilidad a formar para el ejercicio de la profesión es el de desarrollar una gran capacidad de escritura así como la de ser capaces de tener un perfil transversal, adaptado a los diversos formatos de los que hoy dispone la profesión. Así, las competencias expresivas, en este caso escritas, se convierten en un aspecto valorado y demandado por el alumnado. Sin duda, se trata de un desafío a lo establecido por el Digital News Report (2024), que establecía que los medios cada vez se alejan más del texto para ir a contenidos multimedia. También tiene un peso, aunque notablemente inferior, el hecho de especializarse en otras áreas temáticas, entendiendo así la comunicación como una habilidad transversal y de interés para otras ramas.

Aún con todo ello, las redes sociales ocupan un lugar esencial en el estudiantado del Grado en Periodismo. Más del 90% publica habitualmente contenidos en ellas, siendo la principal Instagram, corroborándose la emergencia de esta red social con la actual generación que cursa los estudios de Periodismo. En menor medida, pero también con un porcentaje importante se encuentra Twitter (actual X), mientras que el resto de redes sociales son bastante minoritarias.

Esto se enlaza con los resultados cosechados en el listado de referentes. Resulta de interés ver la mezcla que se origina entre perfiles profesionales clásicos como el de Iñaki Gabilondo, Pedro Piqueras o Carlos Herrera, que siguen siendo un espejo para el actual alumnado. La televisión sigue copando un lugar muy importante. Así, figuras como Jordi Évole, Mónica Carrillo o Miguel Ángel Román han sido de las respuestas más repetidas.

El caso de los dos últimos lleva a observar también la importancia que tiene para profesionales que se han desarrollado en los denominados medios convencionales (prensa escrita, radio o televisión) estar presentes en el universo de las redes sociales. Mónica Carrillo, a través de X, o Miguel Ángel Román, a través de Twitch, han conectado también con un público más joven, que los establecen como referencias. Puede citarse también el caso de Arturo Pérez Reverte, quien hace tiempo que dejó la profesión por su carrera de escritor, pero que ostenta un cuerpo de seguidores notables en X.

También se dan casos al contrario, como el de Miguel Quintana, quien ha saltado de sus canales de YouTube a espacios protagonizados en plataformas de pago como DAZN. Finalmente, cabe destacar una última cuestión: se trata de la aparición de Sheila Hernández, creadora de la cuenta de Instagram Es.DecirDiario (considerado un medio digital por el alumnado). Sin duda, se trata de un perfil de interés para los estudiantes (es egresada de la propia Universidad de Sevilla), pues a través de una cuenta informativa en Instagram, ha logrado obtener un espacio como referente para los estudiantes de Periodismo.

7. REFERENCIAS

APM (2022). Informe Anual de la Profesión Periodística. Asociación de la Prensa de Madrid.

APM (2023). Informe Anual de la Profesión Periodística. Asociación de la Prensa de Madrid.

Christofoletti, R. (2020). Crisis del periodismo y riesgos éticos. En Suárez-Villegas, J.C., Marín-Conejo, S. (coords.). Ética, comunicación y género: debates actuales (pp. 11-16). Dykinson.

CIS (2023). Estudio sobre audiencias de medios de comunicación social. Centro de Investigaciones Sociológicas. Disponible en: https://www.cis.es/detalle-ficha-estudio?origen=estudio&idEstudio=14745

Gallo, D. (2022). Los nuevos puestos que demandarán los medios en 2022. En Cabrera, M. (coord.). Tendencias 2022. Story Baker Academy.

González, E. (2017). Cada mesa un Vietnam. Jot Down Books.

González-Alba, J.A. (2022). La adaptación de los profesionales a la transformación digital de los medios: los nuevos perfiles que se incorporan a las redacciones. Cuadernos de Periodistas, 43, pp. 47-55.

Humanes, M.L., y Roses, M. (2014). Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España. Comunicar: Revista científica de Comunicación y Educación, 42, pp. 182-188.

IAB Spain (2023). Estudio del Audio Digital en España. IAB Spain. Disponible en https://iabspain.es/estudio/estudio-audio-digital-2023/. [Consulta: 10 de enero de 2024]

Newman, N. (2024). Journalism, Media, and Technology Trends and Predictions 2024. Reuters Institute & University of Oxford.

Peinado y Miguel, F., Marta-Lazo, C., y Ortiz Sobrino, M.A. (2015). Los alumnos de Periodismo de la Universidad de Zaragoza y la Universidad Complutense de Madrid (España): impulso vocacional, referencias mediáticas y perspectivas profesionales. Pangea: Revista de la Red Académica Iberoamericana de Comunicación, 1 (6), pp. 1-22.

Reuters Institute (2023). Digital News Report. Reuters Institute & University of Oxford.

Silió, E. (2023). El grado de Periodismo languidece: "Los chicos prefieren oír a Ibai Llanos que el telediario". El País. Consultado el 24 de septiembre de 2023. Disponible en: https://elpais.com/educacion/2023-09-25/el-grado-de-periodismo-languidece-los-chicos-prefieren-oir-a-ibai-llanos-que-el-telediario.html

CAPÍTULO 12

IMPLEMENTACIÓN Y EVALUCACIÓN DE UN PROGRAMA DE MINDFULNESS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADULTOS MAYORES

AMIRA ELENA VALLE ALVAREZ
Universidad Americana de Europa

MIREYA FRAUSTO ROJAS
Universidad Americana de Europa

ANA LAURA VALLE ALVAREZ
Mindful Wise Institute

1. INTRODUCCIÓN

La población de adultos mayores constituye un sector altamente vulnerable en términos de salud física y mental, y ha experimentado exclusión en diversos aspectos de la vida (Guerrero & Yépez 2015). En México, al igual que en otros países, el papel de los ancianos ha sido históricamente crucial, considerándolos portadores y transmisores de sabiduría, cultura y tradiciones (Stannah). Sin embargo, nuestro país ha atravesado transformaciones significativas a lo largo del tiempo, especialmente debido a la migración de sectores considerables de la población rural hacia las grandes ciudades. (Lomelí & Maggio 2016).

La vida urbana conlleva una dinámica social diferente, alterando las interacciones intrafamiliares y comunitarias. La transición de estructuras familiares extendidas a familias nucleares ha cambiado la dinámica familiar y afectado la conexión comunitaria, que tiende a ser menos pronunciada en sociedades urbanas en comparación con las rurales. Esto puede impactar las redes de apoyo tradicionales para los ancianos.

En sociedades modernas, especialmente aquellas con estructuras familiares más pequeñas y comunidades menos cohesionadas, los adultos mayores pueden enfrentar el riesgo de aislamiento social (Casares

García, 2007). Las presiones económicas a menudo dificultan que las familias brinden el cuidado adecuado a los ancianos. La necesidad de trabajar largas horas o la falta de recursos financieros para acceder a servicios de cuidado adecuados pueden contribuir al abandono de los adultos mayores. La falta de interacción social y redes de apoyo cercanas en entornos urbanos puede llevar al abandono emocional y físico de los ancianos (Fuentes 2016).

La crisis sanitaria vivida durante la Pandemia del COVID 19 ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad y precariedad en la que vive la gran mayoría de la población de la tercera edad. Es el grupo social que presentó la mayor tasa de letalidad por COVID, fue el más afectado económicamente por el confinamiento y el que más estragos emocionales ha presentado (Organización Panamericana de la Salud, 2020, Santillán, 2020).

Para los adultos mayores la pandemia significó un mayor aislamiento y soledad, lo que disparó los índices de depresión en este grupo de edad. El confinamiento fue "un arma de dos filos" pues por un lado los mantuvo a salvo de contagios, pero por el otro, la problemática emocional se agravó, pues muchos adultos mayores empezaron a presentar pensamientos y/o sentimientos fatalistas, que a su vez les han provocado estrés, ansiedad e inclusive depresión (Broche-Pérez et al 2020, Ramírez 2020).

Esto plantea la necesidad de revisar y replantear el abordaje de salud en la tercera edad, enfocándose mayormente en los factores preventivos (OMS 2015).

Entre los factores preventivos que promueven la salud en la tercera edad más estudiados, se encuentran la práctica del mindfulness o atención plena y el cultivo de la inteligencia emocional (Díaz-Prieto 2015).

1.1. BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DE MINDFULNESS EN LOS ADULTOS MAYORES

Mindfulness o atención plena es la capacidad de ser consciente de nuestra experiencia a medida que ocurre, mientras se mantiene una actitud de apertura, curiosidad y amabilidad. En la psicología contemporánea, mindfulness ha sido adoptado como una aproximación para incrementar la conciencia y responder hábilmente a los procesos mentales que

contribuyen al distrés emocional y al comportamiento desadaptativo (Bishop et al., 2004; Parra-Delgado et al., 2012). Los estudios de Wall (2005) y Broederick y Metz (2009) y Weare (2014) sobre los efectos de la práctica de Mindfulness han encontrado que los beneficios se dan a tres niveles neurológico, fisiológico y social (conductual), entre ellos: Mejora la capacidad de enfoque y concentración, incrementa en la sensación de calma y bienestar general, disminuye el estrés y la ansiedad, fortalece la salud en general, mejora el control de impulsos, ayuda a tener respuestas hábiles a emociones difíciles, incrementa la empatía y el entendimiento de otros y desarrolla habilidades de resolución de conflictos. Por todo ello, la práctica de mindfulness se presenta como una alternativa idónea para la situación que han vivido los adultos mayores con durante y después de la Pandemia.

Las prácticas de Mindfulness ayudan a las personas a desarrollar estados de bienestar y plenitud logrando un envejecimiento sano, activo y gratificante (Arias & Parro, 2015). Cada vez más, la evidencia sugiere que la práctica regular de la atención plena o mindfulness tiene numerosos beneficios psicológicos, terapéuticos y de salud para los adultos mayores, ya que estimula el sistema parasimpático o de relajación, contrarrestando los efectos nocivos ocasionados por la respuesta automática del cuerpo al estrés que activa la respuesta simpática del sistema nervioso autónomo. A través de la práctica de mindfulness, la mente puede darse cuenta de los pensamientos internos que tienden a causar tensión y disminuyen el bienestar emocional (Paramentier et al 2019). El autoconocimiento y la tranquilidad que se ganan a través de esta práctica, ayudan a gestionar el síntoma relacionado con el estrés y la ansiedad a lo largo del día (Vázquez-Resino, 2019).

1.1.1. Bienestar Mental y Emocional:

Numerosos estudios (Aitzber et al 2019, Barrio, 2006) han demostrado que la práctica regular de mindfulness reduce los niveles de estrés y ansiedad en adultos mayores, proporcionando herramientas para lidiar con situaciones estresantes y mejorar la calidad de vida (Kabiani et al 2011). Esta práctica también puede ayudar a reducir otros estados de ánimo difíciles, como la depresión y el sentimiento de soledad. Según

un estudio publicado en el National Library of Medicine (Paramentier et al 2019), la meditación, especialmente el mindfulness, puede mejorar el estado de ánimo y ayudar a las personas a superar la depresión y puede ser tan buena como los antidepresivos para aliviar la depresión en algunos pacientes.

1.1.2. AUMENTA LA CAPACIDAD DE ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

La práctica de mindfulness ayuda a mejorar la función cognitiva, incluida la atención, la memoria, la capacidad de toma de decisiones. y el estado de ánimo en general en adultos mayores. Estas prácticas incrementan la capacidad de enfoque y atención

Según estudio publicado en Frontiers in Human Neuroscience (Malinowski, 2013). el mindfulness mejora la atención incluso en aquellos que llevan solo 8 semanas practicando. De acuerdo con este estudio, los efectos positivos de la práctica de mindfulness en la conciencia corporal, la regulación de las emociones y la capacidad de atención son de mediano a largo plazo, dependiendo de la constancia de la práctica. Por otra parte, existe cada vez más evidencia de que los efectos de las herramientas proporcionadas por la práctica del mindfulness tienen un efecto significativo en el abordaje de las enfermedades neurodegenerativas relacionadas con la tercera edad (Epel et al 2009), particularmente en la reducción de síntomas relacionados con este tipo de patologías, se han encontrado importantes beneficios a corto plazo tanto en el ámbito de la prevención como de la intervención propiamente dicha (García Martínez et.al. 2017).

Mejora la capacidad de darse cuenta

La meditación de atención plena para personas mayores enseña a quienes la practican, a explorar sus pensamientos y emociones y además puede ayudar a las personas mayores a mantenerse conectadas con el mundo (Kabat-Zinn 2004, Deepeshwar et al 2014).

Estabiliza la memoria

La práctica de mindfulness o atención plena puede ayudar a retardar la pérdida de memoria. Según un estudio realizado por la Dra. Sarah Lazar, de la Universidad de Harvard, la meditación de atención plena durante al menos 30 minutos al día durante 8 semanas tiene efectos positivos en la inteligencia, la memoria, las habilidades cognitivas y emocionales. (Hölzel et al, 2011, Clemente et al 2015) ya que puede aumentar la materia gris en el hipocampo. Esta parte del cerebro juega un papel importante en la memoria y el aprendizaje (Xiong, 2017).

1.1.3. MEJORA LA SALUD CARDIOVASCULAR

Las intervenciones basadas en Mindfulness pueden ayudar a las personas con presión arterial alta, según estudios citados por el National Health Institute (Contie, 2023). Estos beneficios se observaron principalmente en personas con hipertensión leve.

De acuerdo con estos estudios, las técnicas de relajación y ejercicio ligero son beneficiosas para el corazón y el sistema cardiovascular en general (Smith, 2011).

1.1.4. AYUDA A MANEJAR EL DOLOR CRÓNICO

El dolor crónico afecta al 20,4% de los adultos, según un estudio publicado por los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de EE. UU. Éste aumenta con la edad y es mayor entre las personas mayores de 65 años o más.

La práctica de Mindfulness ayuda a trabajar con el dolor crónico ya que, aunque no elimina el dolor físico, contribuye a aliviar la angustia emocional (distrés) que éste ocasiona (Apkarian, 2008, Chiasea & Serretti 2011, Kabat-Zin 2004).,

Dado que la percepción física del dolor está directamente relacionada al estrés, a práctica de mindfulness es una excelente manera de manejarlo, porque al concentrarse en la respiración y en las sensaciones corporales, la mente se conecta con la experiencia somática el momento

presente, desconectándose de la cascada de pensamientos catastróficos detonada por el dolor.

1.1.5. MEJORA LA FUERZA, FLEXIBILIDAD Y EQUILIBRIO

Las caídas son la principal causa de lesiones entre las personas mayores, pero los movimientos lentos y atentos en la meditación en movimiento, y especialmente en las posturas de yoga, fortalecen el tono muscular y el equilibrio, lo que puede ayudar a prevenir caídas (Pérez-Fuentes et al 2016).

1.1.6. AYUDA A MEJORAR EL SISTEMA INMUNOLÓGICO

Existe evidencia (Davidson et al 2003) de que la práctica de mindfulness puede ayudar a fortalecer el sistema inmunológico, lo cual está íntimamente relacionado con la reducción del estrés resultado de la misma. parece suprimir los procesos dañinos que ocasiona en el cuerpo el aumento de los niveles de cortisol, el cual es producido cuando nos encontramos sometidos a un intenso estrés (Epel et al 2009), lo que beneficia al funcionamiento del sistema inmunológico. Esto puede ayudar a tratar diversas afecciones inflamatorias, como la colitis ulcerosa y el síndrome del intestino irritable.

Además, puede llegar a desacelerar el envejecimiento celular, y algunas condiciones degenerativas (como la osteoporosis y el Altzheimer) y mejorar la salud cardiovascular (Epel et al, 2009).

1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADULTOS MAYORES

La inteligencia emocional se define como la capacidad de reconocer, comprender, gestionar y utilizar eficazmente las propias emociones y las de los demás. Esta habilidad implica una serie de competencias emocionales que influyen en la forma en que interactuamos con nosotros mismos y con los demás. Aunque la inteligencia emocional como concepto específico no se acuñó hasta décadas más tarde, los psicólogos a lo largo del siglo XX, como William James y Carl Rogers, exploraron la importancia de las emociones en la experiencia humana. En la década de 1980, Howard Gardner propuso la Teoría de la Inteligencia Múltiple,

que incluía la inteligencia interpersonal e intrapersonal, destacando la importancia de las habilidades sociales y emocionales en el éxito humano. En la década de 1990, Peter Salovey y John Mayer desarrollaron un modelo inicial de inteligencia emocional centrado en la habilidad para percibir, entender y regular las emociones propias y ajenas. Este modelo proporcionó la base conceptual para el trabajo posterior de Daniel Goleman, quien popularizó del término "inteligencia emocional" con la publicación de su libro "Emotional Intelligence" en 1995 (Trujillo-Flores (2005).

Todos los modelos de Inteligencia Emocional (Bisquerra & Pérez, 2007, Bar-On 2006, CASEL, Goleman 1995, Salovey & Mayer 1990) presentan competencias que son importantes de desarrollar, pero éstas varían de acuerdo con el autor. En el presente trabajo, se utilizará un programa que se basa en las competencias socioemocionales propuestas por el el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). CASEL identifica cinco competencias emocionales clave que se consideran esenciales para el éxito académico, personal y social:

1.2.1. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES PROPUESTAS POR CASEL

Conciencia de sí mismo

Se refiere a comprender las fortalezas y debilidades individuales, así como observar la influencia del comportamiento propio en el entorno y en los otros.

Autogestión

Se refiere a aprender a regular el comportamiento para regular y controlar las propias emociones de manera saludable. Implica la habilidad de manejar el estrés, la ansiedad y la frustración, así como mantener un equilibrio emocional.

Conciencia Social

Es la capacidad comprender las normas del comportamiento social, de reconocer y respetar las perspectivas y las emociones otras personas y empatizar con personas de diferentes orígenes y culturas.

Habilidades de Relación

La capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y positivas con los demás. Algunos ejemplos de estas habilidades son la comunicación efectiva, resolución de conflictos, colaboración, construcción de relaciones positivas.

Toma Responsible de Decisiones

Es la capacidad de tomar decisiones y elecciones informadas, cuando se trata del comportamiento y el habla, considerando las normas y diferencias sociales, las posibles consecuencias éticas y sociales y la preocupación por la seguridad.

1.2.2. BENEFICIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ADULTOS MAYORES

Cultivar la inteligencia emocional en la tercera edad contribuye significativamente al bienestar general y a una vida más plena durante esta etapa de la vida ya que el identificar y gestionar las emociones permite experimentar mayor satisfacción y alegría en la vida y puede contribuir a un estilo de vida más saludable al fomentar comportamientos positivos y reducir el impacto negativo del estrés en el cuerpo (Pérez-Fuentes et al, 2014).

Es común en los adultos mayores la tendencia a caer en patrones de pensamiento automáticos negativos y catastrofistas, que pueden llevar a la depresión (Paramentier et al (2019). La inteligencia emocional se asocia con una mejor salud mental ya que la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones ayuda a prevenir y manejar problemas como la depresión y la ansiedad, que pueden ser más prevalentes en la tercera edad (Cuello & Grasso 2021, Lombardo, 2013)).

Por otra parte, la tercera edad a menudo conlleva cambios significativos, como jubilación, pérdida de seres queridos o cambios en la salud. La inteligencia emocional permite a las personas mayores adaptarse de manera más efectiva a estos cambios, reduciendo el estrés y mejorando la resiliencia y encontrar maneras creativas de aprovechar su rica experiencia de vida y sabiduría, compartiéndola de manera efectiva con las generaciones más jóvenes y contribuyendo al bienestar inter-generacional (Zeidner, 2012).

Además, la inteligencia emocional mejora las relaciones y se ha comprobado que las personas mayores que son capaces de comprender y expresar sus emociones de manera efectiva suelen tener relaciones más saludables y satisfactorias con amigos, familiares y la comunidad en general (Lantz et al 2014). La habilidad de cultivar y mantener relaciones sociales de alta calidad está directamente asociada con una longevidad saludable (Waldinger & Schultz 2023).

Cultivar la inteligencia emocional implica desarrollar la autoconciencia emocional, entendiendo las propias emociones y cómo impactan en el comportamiento (Zárate, 2017). Esto permite una toma de decisiones más consciente y alineada con los valores personales.

La tercera edad puede involucrar situaciones que generen conflictos, ya sea en relaciones familiares o en entornos sociales. La inteligencia emocional proporciona habilidades para abordar y resolver conflictos de manera constructiva, mejorando las relaciones interpersonales.

1.3. LA PEDAGOGÍA DEL CONSEJO

La práctica del Consejo expone a los participantes a un proceso grupal, donde, a través de la escucha plenamente consciente y el hablar desde el corazón, se inicia un diálogo donde se exploran diversas formas de ver el mundo, sembrando así una cultura de respeto mutuo, pensamiento crítico y preocupación ética para ayudar a cada integrante a reconocer su lugar como agentes de cambio personal y social dentro de la gran comunidad interdependiente que es el mundo, y darse cuenta de que todos podemos tomar iniciativa y ser responsables, en mayor y menor medida, de la dirección a la que nos dirigimos”

2. OBJETIVOS

2.1 Creación de un programa virtual de mindfulness y educación emocional.

2.2 Fortalecer la conexión humana durante el confinamiento mediante una actividad que ayude a los adultos mayores a sobre llevar de una manera más positiva y significativa el aislamiento por la pandemia de Covid-19.

2.3 Formar un grupo que permita a los adultos mayores sentirse integrados socialmente con sus pares durante el confinamiento.

2.4 Ayudar a los adultos mayores a superar el miedo a la tecnología a través de enseñarles a utilizar la aplicación de Zoom.

2.5 Propiciar un espacio seguro en donde los participantes se sientan cómodos, con gusto de conectarse y puedan expresarse libremente, sin sentirse juzgados.

2.6 Fomentar un entorno de apoyo al modelar la atención enfocada, escucha activa, participación amable y comprensión compasiva, ante los retos del Programa así como los que se puedan presentar por la utilización de dispositivos.

2.7 Proporcionar a los adultos mayores herramientas que les permitan desarrollar competencias socioemocionales para disminuir la ansiedad, la depresión y la promoción de estados anímicos positivos.

2.8 Familiarizar a los participantes con prácticas de mindfulness adecuadas para su edad que es permitan cultivar atención, concentración y regulación emocional.

2.9 Guiar a los participantes en charlas dirigidas a encuentren sentido de su vida y recuperen la valía que representa toda su experiencia.

3. METODOLOGÍA

Se organizó un grupo de 18 adultos mayores, de rango de edad entre 60 y 83 años, con quienes se implementó un programa de mindfulness e inteligencia emocional a lo largo de 15 sesiones vía remota. Se realizaron dos sesiones semanales de dos horas utilizando Zoom.

El reclutamiento de los participantes se realizó mediante un mensaje de texto que se envió a amigos y familiares de las facilitadoras del programa, en el cual se invitaba a todos los mayores de 60 años a participar en una actividad grupal en línea, completamente gratuita, con el objetivo de reducir el estrés, la ansiedad y la depresión ocasionados por el confinamiento.

Las sesiones se llevaron a cabo dos veces por semana durante 8 semanas. Cada sesión fue de dos horas.

Previo al inicio de la intervención, se hizo llegar a los participantes vía correo electrónico un manual que contenía todas las lecciones del programa con el objetivo de que lo imprimieran y se les facilitara el seguimiento de las lecturas y actividades de este.

Durante las sesiones, se invitó a los participantes a compartir sus experiencias de vida hablando desde el corazón, a utilizar una escucha atenta y respetuosa, a tomar turnos y a tener una mente abierta y receptiva a las opiniones diversas.

Al finalizar el programa, se realizaron entrevistas a todos los participantes para recuperar su experiencia de la intervención.

4. RESULTADOS CUALITATIVOS

Después de terminar 14 sesiones con el grupo de adultos mayores a 60 años, se realizaron entrevistas individuales a los participantes, a partir de las cuales se observó que:

1. Una de las barreras que cobraba mayor relevancia al momento de la implementación de la intervención, fue la tecnología, había cierta resistencia, sin embargo, algo que generó gran sorpresa para los participantes, fue el descubrir que, con orientación, ayuda y empatía, pudieron desarrollar habilidades frente a su gran temor, (no saber usar la computadora, o medios tecnológicos), lo que después les abrió un panorama para incluso otras actividades en su vida.
2. Los participantes disfrutaron reunirse y compartir tanto el tiempo como sus vivencias con personas de su edad.
3. A los participantes les gustó sentirse escuchados con respeto e interés, lo que les permitió conocer más a fondo sus habilidades y reconocer sus limitaciones en su diario vivir.
4. Cada sesión ayudó a que los participantes del grupo compartieran experiencias y los miedos más íntimos y relevantes en sus vidas.
5. Se logró formar un vínculo de confianza entre la mayoría de los participantes.
6. El 75% del grupo desearía haber continuado indefinidamente con las sesiones. Los participantes esperaban con gusto las sesiones, pues eran sus "recreos" de la semana.
7. Los participantes pudieron incorporar las prácticas de mindfulness como parte de su rutina diaria.
8. Los participantes externaron haberse beneficiado tanto en el ámbito familiar/social como personal.
9. Algunos participantes reportaron mejoría en malestares físicos como el insomnio, así como emocionales.

4.1. TESTIMONIOS DE LOS PARTICIPANTES

Durante las entrevistas realizadas a los participantes, se les preguntó qué se llevaban del programa, y sus respuestas fueron las siguientes:

- Entendí que me dan miedo muchas cosas, guardaba rencor y ahora me doy cuenta de que el pasado ya pasó. Gracias por esta experiencia maravillosa, nunca había estado en un grupo y he podido aprender un poquito de cada uno de los participantes.
- Dar las gracias pues me parece que Mindfulness es una práctica maravillosa que me va a ayudar en muchos aspectos de mi vida, aunque me va a tomar tiempo asimilar.
- A mí me ha servido este programa, en especial para reflexionar antes de reaccionar por la práctica de la tuza, y a ser más paciente conmigo mismo y con los demás.
- Quiero agradecer porque personas más jóvenes nos voltearon a ver para darnos la oportunidad de escucharnos. Durante estas sesiones aprendí a reconocerme.
- Todo mi agradecimiento por haber tenido la oportunidad de participar en este programa, por el grupo, porque me ayudó a sentirme apoyada. Ha sido muy gratificante escuchar a todas las personas del grupo que tienen sentimientos hermosos.
- Este programa me ha ayudado a darme cuenta de lo importante que es ejercer la amabilidad con pasión, a tener mayor empatía y a quitarme prejuicios para tener una mejor convivencia.
- Gracias al programa he podido confirmar el gran efecto que tiene la amabilidad en las personas.
- Participar en este programa la hace a una sentirse contenta y feliz de compartir con los demás y a recordar que a este mundo venimos a ser felices.
- Este programa me ha ayudado a darme cuenta de que debo aprender a escuchar a los demás y no pensar que siempre debo tener la razón.
- Espero que podamos seguir en contacto todos los que formamos este grupo, muy agradecida con las tres excelentes

facilitadoras de Mindfulness, les agradezco mucho su dedicación, su tiempo, su guía y todo lo que compartimos.

- Espero que sigamos con el grupo, es con el intercambio de ideas podemos aprender muchas cosas. Poner diferentes puntos de vista sobre la mesa enriquece.
- Quiero agradecer por formar este grupo en un momento crucial. Ha sido muy grato y enriquecedor escucharlos, además de haber tenido un espacio para abrirme y sacar lo que tengo en el corazón.
- Ha sido una experiencia maravillosa, ha sido un espacio en donde puedo discernir, hurgar, comprender y escuchar. Ha habido un ambiente muy agradable en donde fuimos haciendo "injertos" de cada uno para poder mejorar los frutos.

5. DISCUSIÓN

La Implementación del Programa de Inteligencia Emocional y Mindfulness en personas de la tercera edad, debido a las circunstancias de confinamiento que se vivieron durante la Pandemia, por medio de la plataforma de "zoom", pudo ofrecer un foro de encuentro, en el cual los participantes aprendieron maneras constructivas para abordar sus vivencias y retos personales, sociales y comunitarios.

El programa les ayudó a establecer un lenguaje común basado en compartir, modelar y practicar los principios que proporcionaron a sus participantes las herramientas para fortalecer su bienestar, así como el pensamiento crítico para actuar de manera reflexiva y compasiva, y desarrollar habilidades y actitudes necesarias para participar de manera constructiva, reducir el estrés, la ansiedad y la depresión ante el confinamiento de esta pandemia, lo que además les permitió adquirir experiencia para enfrentar situaciones emociones de cualquier otra índole.

Las prácticas básicas de Mindfulness, que forman parte del corazón del programa, ayudaron a los participantes a acceder a su sabiduría innata,

a incorporarse a la del grupo, lo que además redundó en beneficios psicológicos, anímicos y de salud, según lo reportaron cada sesión.

Como actividad central del programa, los participantes practicaron el entrenamiento de la atención plena y la exploración de cualidades socioemocionales, lo cual los ayudó a darse cuenta de cuándo están operando en piloto automático, así como la reactividad condicionada que suele formar parte de sus vidas, para en su lugar cultivar una presencia distinta a través de la conciencia y la atención al momento presente.

6. CONCLUSIONES

Según estos resultados de la intervención, se puede concluir que los participantes se sintieron beneficiados por la misma, ya que la mayoría recomendaría la experiencia por haber experimentado mayor bienestar, tanto físico como emocional, en su vida diaria. El participar en un grupo de pares de manera regular donde se tratan aspectos que contribuyen a la convivencia y a la conexión social, factores primordiales para el bienestar en la tercera edad. El programa aplicado es una buena intervención a través de los cuales recuperar la autoestima, el bienestar integral y la percepción positiva de la realidad, todos ellos factores indispensables para fomentar la salud física y mental de los adultos mayores.

7. REFERENCIAS

Aitziber, P., Conejero, S., (2019) "Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias", *Revista Mexicana de Psicología Vol.* 36, Núm.1, pp. 74-83,

Arias, A., Iglesias-Parro, S. (2015). "La generatividad como una forma de envejecimiento exitoso. Estudio del efecto mediacional de vínculos sociales" *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, Vol.*5 (1), pag. 331-336 doi:10.1016/j.paid.2011.03.025

Apkarian, A. V. (2008). "Pain perception in relation to emotional learning". *Current Opinion in Neurobiology*, *18*(4), 464-468. doi: 10.1016/j.conb.2008.09.012

Barrio, J., et. al, (2006). “El estrés como respuesta”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol*. 1, núm. 1,, pp. 37-48 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España

Bar-On, R. (2006). “The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence “(ESI). *Psicothema*, *18*(suplem. 1), 13-25.

Berking, M., & Wupperman, P. (2012). “Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions”. *Current Opinion in Psychiatry*, *25*(2), 128-134. doi: 10.1097/YCO.0b013e3283503669

Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., y Segal, Z. (2004). “Mindfulness: A Proposed Operational Definition”. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.

Bisquerra, R., Pérez-Escoda, N., (2007) *Las competencias emocionales*, Educación XXI, DOI: 10.5944/educxx1.1.10.297

Black DS, O’Reilly GA, Olmstead R, Breen EC, Irwin MR. (2015). “Mindfulness Meditation and Improvement in Sleep Quality and Daytime Impairment Among Older Adults With Sleep Disturbances: A Randomized Clinical Trial”. *JAMA Intern Med.* ;175(4):494–501. doi:10.1001/jamainternmed.2014.8081

Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., & Cuijpers, P. (2010). “The effects of mindfulnessbased stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta analysis”. *Journal of Psychosomatic Research,Vol.* 68(6), 539 544.

Broche-Pérez et al, (2020) “Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19”, *Rev. Cubana Salud Pública 46* (Suppl 1) 05 Feb 20212020.

Broderick, P.C. & Metz, S. (2009) “Learning to BREATHE: a pilot trial of a Mindfulness Curriculum for adolescents”. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 35-46.

Bucks, R. S. & Radford, S. A. (2004). “Emotion processing in Alzheimer’s disease”. *Aging and Mental Health*, 8(3), 222-232. doi: 10.1080/13607860410001669750

Bushnell, M. C., Ceko, M., & Low, L. A. (2013). “Cognitive and emotional control of pain and its disruption in chronic pain”. *Nature Reviews Neuroscience*, *14*(7), 502-511. doi: 10.1038/nrn3516

Casares García, (2008) “Estudios sobre el cambio en las estructuras familiares”, *Portularia Vol.* VIII, nº 1., [183-195], ISSN 1578-0236.

CASEL, Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, Advancing Social and Emotional Learning, https://casel.org/

Chiesa, A., y Serretti, A.2, (2011). "Mindfulness based interventions for chronic pain: a systematic review of the evidence". *Journal of Alternative And Complementary Medicine* 17(1), 83-93, New York, N.Y.

Clemente, Y., García-Sevilla, J., & Méndez, I. (2015). "Memoria, funciones ejecutivas y deterioro cognitivo en población anciana". *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(2), 153-163. doi:http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v5i2.108

Contie, V., (2023) "Mindfulness training can boost heart healthy eating, National Institutes of Health", Recuperado de https://www.nih.gov/news-events/nih-research-matters/mindfulness-training-can-boost-heart-healthy-eating

Cuello, M.I, Grasso, L., (2021) "Intervención en psicología positiva en adultos mayores que asisten a Centros de Jubilados en la Ciudad de Buenos Aires", *Rev Argent Salud Pública*, *Vol.*13:e45.

Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F.,... & Sheridan, J. F. (2003). "Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation". *Psychosomatic medicine, 65*(4), 564-570.

Deepeshwar, S., Vinchurkar, S. A., Visweswaraiah, N. K., y Nagendra, H. R. (2014). "Hemodynamic responses on prefrontal cortex related to meditation and attentional task". Frontiers in Systems Neuroscience, 8, 252.

Díaz-Prieto, C., & García-Sánchez, J. (2015). "Identification of relevant elements for promoting effective interventions in old age" // "Identificación de elementos relevantes para promover intervenciones eficaces en la vejez". *Revista de Psicodidáctica/ Journal of Psychodidactics*, *21*(1), 157-173.

doi: http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13854

Epel, E. et al, (2009) "Can meditation slow rate of cellular aging? Cognitive stress, mindfulness, and telomeres", Ann N Y Acad Sci. 2009 Aug; 1172: 34–53. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04414.x

Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D., López, M. D., Molina, M. A., Díez, J., Montero, P., & Schettini, R. (2010). "Envejecimiento con éxito: criterios y predictores". *Psicothema*, *22*(4), 641-647

Foundation for European Iniciatives, "Emotional Intelligence and the Elderly: An Introduction for Teachers", Project Number: 2014-1-PL01-KA204-003408

Front. Hum. Neurosci., 06 August 2018, Sec. Cognitive Neuroscience, Volume 12 - 2018 | https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00315

Fuentes, G. & Flores, F., (2016)"La indigencia de adultos mayores como consecuencia del abandono en el Estado de México". Pap.poblac vol.22 no.87 Toluca ene./mar. 2016

García-Martínez et al, (2017) "El modelo d atención centrado en la persona, aplicado en un centro de día geriátrico para la mejora en las actividades de la vida diaria y habilidades sociales", *Revista INFAD de Psicología, Vol.* 2, Núm. 2, doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v2.1084

García-Fernández, G & Giménez-Mas, S. (2010), "La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador", *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, *3*(6), 43-52. Disponible en: http://www.cepcuevasolula.es/espiral.

Giménez, S. (2020) "COVID-19 y personas mayores ¿Puede influir el aislamiento social en la enfermedad?" Mayo 18,.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Gonzalo, E., & Pasarín, M. I. (2004). "La salud de las personas mayores". *Gaceta Sanitaria*, *18*(1), 69-80.

Graham, J., (2023) "Lo que los adultos mayores necesitan saber sobre el COVID y PAXLOVID", KFF Health News, January 18, Recuperado de https://kffhealthnews.org/news/article/lo-que-necesitan-saber-los-adultos-mayores-sobre-covid-y-paxlovid/

Guerrero, N. y Yépez, M.,(2015) "Factores asociados a la vulnerabilidad del adulto mayor con alteraciones de salud", Univ. salud ; 17(1): 121-131, ene.-jun. Artigo em Espanhol | LILACS | ID: lil-755647

Hernández, D. J. Q., & Barrachina, M. T. M. (2015). Estimulación basada en mindfulness para personas mayores con Enfermedad de Alzheimer u otras demencias. *Papeles del Psicólogo*, 36(3), 207-215.

Hernández, D. J. Q., & Montesdeoca, M. D. P. Q. (2015). "La eficacia de la estimulación para el Alzheimer basada en Mindfulness (MBAS) en la progresión del deterioro cognitivo: un ensayo clínico aleatorizado a doble ciego". *European Journal of investigation in health, psychology and education,* 4(2)

Höltzel, B. et al, "Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density", Recupaerado de: Psychiatry Res. 2011 Jan 30; 191(1): 36–43. Published online 2010 Nov 10. doi: 10.1016/j.pscychresns.2010.08.006

Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis. Como utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Kairós. Barcelona.

Kang Q, Luo A. "The efficacy of mindfulness-based intervention for heart diseases: A meta-analysis of randomized controlled trials". *Medicine* (Baltimore). 2022 Sep 30;101(39):e29649. doi: 10.1097/MD.0000000000029649. PMID: 36181030; PMCID: PMC9524963.

Kaviani, H., Javaheri, F., y Hatami, N. (2011). "Mindfulness based Cognitive Therapy (MBCT) Reduces Depression and Anxiety Induced by Real Stressful Setting in Nonclinical Population. International Journal of Psychology & Psychological Therapy", 11(2), 285 296.

Lakey, B., & Orehek, E. (2011). "Relational regulation theory: A new approach to explain the link between perceived social support and mental health". *Psychological Review*, *118*(3), 482-495. doi: 10.1037/a0023477

Lantz, M. S., Buchalter, E. N., y McBee, L. (1997). "The Wellness Group: a novel intervention for coping with disruptive behavior among [corrected] elderly nursing home residents". *The Gerontologist*, 37(4), 551–556.

Lloyd, S. J., Malek-Ahmadi, M., Fernández, M. R., & Chartrand, M. S. (2012). "Emotional intelligence (EI) as a predictor of depression status in older adults." *Archives of Gerontology and Geriatrics*, *55*(3), 570-573. doi: 10.1016/j.archger.2012.06.004

Lombardo, E., "Psicología positiva y psicología de la vejez. Intersecciones teóricas". *Psicodebate,* 2013.

https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/361

Lombas, A. S., Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., & Jiménez, T. (2014). "The relationship between perceived emotional intelligence and depressive symptomatology: The mediating role of perceived stress". *Journal of Adolescence*, *37*(7), 1069-1076. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.07.016

Lomelí & Vázquez, (2016) "Cambio estructural y migración. El caso de México", *Economía UNAM* vol.13 no.39, CDMX.

Malinowski, P. (2013). "Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation". *Frontiers in Neuroscience*, 7, 8.

Molero, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Soler, F., & Mercader, I. (2014). "Programa de estimulación cognitiva e inteligencia emocional: versión beta del programa de intervención para mayores", *Calidad de vida, cuidadores e intervención para la mejora de la salud en el envejecimiento*. *Volumen II* (pp. 289-295). Almería: ASUNIVEP.

Organización Panamericana de la Salud, La COVID-19 y Adultos Mayores. Boletín electrónico (2020).

Organización Mundial de la Salud (2015). *Informe Mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Parmentier FBR, García-Toro M, García-Campayo J, Yañez AM, Andrés P, Gili M. "Mindfulness and Symptoms of Depression and Anxiety in the General Population: The Mediating Roles of Worry, Rumination, Reappraisal and Suppression". *Front Psychol.* 2019 Mar 8;10:506. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00506. PMID: 30906276; PMCID: PMC6418017.

Pérez-Fuentes M. et. al., (2016) "Inteligencia emocional y salud en el envejecimiento, beneficios del programa PECI-PM", *Act.Psi vol*.30 n.121 José, San Pedro Montes de Oca Jul./Dec., **http://dx.doi.org/10.15517/ap.v30i121.24048**

Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M., Osorio, M. J., & Mercader, I. (2014). "Propuesta de intervención cognitiva en personas mayores: Programa de Estimulación Cognitiva e Inteligencia Emocional para Mayores". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 477-488.

Ramírez et. al., (2020) "Consecuencias de la Pandemia COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social, Universidad Nacional de Colombia", Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/341116487

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition y Personality*, 9(3), 185-211.

Santiago, L., (2016) "Programa de Atención Plena (Mindfulness) en Mayores", Junio, Universidad de Jaen.

Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Khazon, S. (2013). "Emotional Intelligence and Resilience." *Personality and Individual Differences*, *55*(8), 909-914. doi: 10.1016/j.paid.2013.07.460

Smith, P. J., & Blumenthal, J. A. (2011). "Psychiatric and Behavioral Aspects of Cardiovascular Disease: Epidemiology, Mechanisms, and Treatment". *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, *64*(10), 924-933. doi: 10.1016/j.recesp.2011.06.003

Stannah, Recuperado de: https://blog.stannah.com.mx/sociedad-y-cultura/papel-del-anciano-en-la-historia/

Trujillo-Flores, M., Rivas-Tovar, L., (2005) "Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional", *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, vol*. 15, Núm. 25, enero-junio, pp.9-24, Universidad de Colombia, Bogotá, Colombia.

Vázquez-Resino, T., (2019) “Aplicación de un programa de Mindfulness en personas mayores en centros residenciales”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología,* Nº2, Volumen 2, 2019. ISSN: 0214-9877. pp:131-144.

Waldinger, R. & Schultz, M., (2023) *The Good Life, Lessons from the Longest Scientific Study of Happiness*, Simon & Schuster.

Weare, Katherine (2014). “Evidence for Mindfulness: Impacts on the Wellbeing and Performance of School Staff”. *Mindfulness in Schools Project.* Recuperado de*:* https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2014/10/Evidence-for- Mindfulness-Impact-on-school-staff.pdf

Xiong, G. L., & Doraiswamy, P. M. (2009). “Does meditation enhance cognition and brain plasticity?”. *Annals of the New York Academy of Sciences,* 1172(1), 63-69.

Zárate, N. et. al, El estudio de las emociones, Quehacer Científico en Chiapas 12 (1) 2017

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). “The emotional intelligence, health and well-being nexus: what have we learned and what have we missed?” *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1-30. doi:10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x

SECCIÓN III.

MÁS ALLÁ DEL TEXTO: AUDIOVISUAL Y MÚSICA

EL APRENDIZAJE DE LA TEORÍA DE LA IMAGEN DIGITAL A TRAVÉS DEL MÉTODO JIGSAW EN UN MÁSTER DE EFECTOS VISUALES

MANUEL GERARDO CASAL BALBUENA
Universidad Francisco de Vitoria

MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ DÍAZ
Universidad Católica San Antonio de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, plataformas de *streaming* como *Netflix*, *Disney Plus*, *Amazon Prime Video* o *HBO Max* son el principal medio de consumo de ficción audiovisual. Esta modificación en los hábitos de consumo ha provocado que la industria cinematográfica vire su atención de la sala de exhibición al hogar (Pierral, A, 2021). Como consecuencia de esta deriva, los productos audiovisuales destinados al ámbito televisivo, antiguamente limitados por escasos presupuestos, se han visto respaldados por una audiencia que cada vez requiere unos formatos de mayor calidad en todos los ámbitos de la producción. En este sentido, uno de los aspectos que está resultando tremendamente favorecido por este incremento en las cifras de inversión es la industria de los efectos visuales (VFX), antes vetados para este tipo de productos, están siendo clave en estos últimos años en la cada vez mayor competencia entre plataformas.

Debido a esta coyuntura, la *Universidad Católica San Antonio* de Murcia se propuso impartir en 2022 un Máster en Composición para VFX presencial con un gran componente práctico y con tres meses de estancia en empresas punteras españolas en el ámbito de los efectos visuales.

A partir de este escenario, este artículo presenta la implementación de una técnica de aprendizaje colaborativo llevada a cabo durante la primera semana teórica por uno de los autores (Manuel Casal Balbuena),

que era a su vez, profesor del Máster. Por otro lado, el coautor del presente texto (Miguel Ángel Martínez Díaz), docente e investigador de la Universidad Católica de Murcia, participó en el Máster como alumno. Esta posición dual coloca a los autores en una posición privilegiada para el análisis del efecto del sistema de aprendizaje colaborativo Jigsaw en la adquisición de la base teórica necesaria relativa al contexto industrial e histórico de los efectos visuales y de la teoría de la imagen digital subyacente en todo software de composición digital, desde la observación participante.

1.1. La enseñanza en efectos visuales

La industria de los contenidos audiovisuales se encuentra en permanente transformación, ávida por encontrar nuevas historias que satisfagan la cada vez más atomizada oferta de plataformas de streaming. Desde el punto de vista técnico, estos productos requieren de una innovación continua en sus formas, con especial atención a la utilización de los efectos visuales (VFX). En este sentido, la formación universitaria, y en especial la de posgrado, debe responder con perfiles que destaquen en el manejo de herramientas concretas y especializadas sin perder de vista el conjunto en el que se encuentran imbricadas y la hibridación. En caso contrario, la herramienta en lugar de potenciar la creatividad y el proceso narrativo, jugaría en contra de la producción del mensaje.

De esta forma, podríamos definir al artista de VFX o compositor digital como alguien que:

> Crea la imagen final de un fotograma, toma o secuencia de efectos visuales. Todos procesan los diferentes materiales digitales como imágenes generadas por computadora (CG), metraje de acción en vivo y *matte paintings*, y los combinan para que aparezcan como una imagen o toma cohesiva (Pierral. A, 2021).

Para conseguir dichas unidades narrativas o planos, deben existir profesionales con gran dominio de la herramienta y con perfiles versátiles, que engloben destrezas técnicas así como artísticas. Se trata de un trabajo de vital importancia tanto estético como práctico que revierte en la potencial especificidad del proceso de significado de cada plano, constituyendo una realidad fílmica para el espectador.

Sin embargo, tan importante resulta la utilización de herramientas concretas como su manejo en conjunción con aspectos teóricos o habilidades artísticas, así como su sinergia con otros softwares o departamentos. Desde hace algún tiempo, los centros formativos que suelen instruir a alumnos en las disciplinas que nos ocupan, y concretamente en cursos de software como *Nuke* (programa de referencia en composición para VFX y que se utilizó de forma casi exclusiva en el Máster), están empezando a introducir en sus temarios materias relativas al contexto en la industria de los efectos visuales y teoría básica de la imagen digital que permitan abordar este o cualquier otro software futuro. Así, de un modo natural el profesional que egresa de estos estudios se podrá adaptar a los cambios del mercado siendo capaz de dominar cualquier innovación tecnológica presente y futura.

No obstante, el alumno de forma habitual aprende estos programas informáticos desde la causalidad, memoriza el funcionamiento de la herramienta y ejecuta, pero no profundiza ni comprende la acción subyacente al acto realizado. Del mismo modo, las clases magistrales en las que se explica la teoría de la imagen digital resultan extremadamente densas y tediosas para el alumno. Y como consecuencia, la adquisición de conocimiento real resulta a menudo superficial. A fin de cuentas, tras la teoría siempre viene la fase en la que se interactúa con el software y el alumno acaba estableciendo relaciones causales con la estructura funcional del programa sin relacionar este proceso con el concepto teórico explicado previamente. De esta forma, el egresado, al salir al mercado laboral, no necesariamente es capaz de solucionar problemas complejos al haber memorizado, y no interiorizado o comprendido las nociones básicas que se requieren para un desarrollo profesional del software aprendido. Por el contrario, lo que parecen buscar los principales estudios de efectos visuales para este tipo de perfiles es que el titulado sea capaz de extrapolar conocimiento a casos concretos. En este sentido, los profesionales de la imagen digital deberían ser, desde los comienzos, una comunidad de eternos aprendices. Y por ello resulta primordial que el alumno de este tipo de materias aprenda a serlo desde el primer día.

Por tanto, impartir contenidos estáticos y conceptos inamovibles no parece la mejor opción en el contexto de una realidad sumamente cambiante. De modo que parece a priori útil virar la estrategia de la docencia hacia una realidad en la que, profesor y alumnos generen una comunidad de aprendizaje como antesala del ámbito profesional. En este sentido, el diseño intencional del método de enseñanza colaborativo Jigsaw expuesto en este artículo busca que el alumno se convierta en un profesional reflexivo y autónomo, como describen Barkley et ál (2012, p.219) y así resultar, útil y así son susceptibles de ser reclutados en el contexto de la industria audiovisual de los VFX.

1.2. El aprendizaje colaborativo como método de enseñanza en efectos visuales

En el actual panorama audiovisual, un buen compositor digital de VFX, especializado en el software de composición Nuke, debe tener una combinación híbrida, y única de habilidades técnicas y creativas. En primer lugar, resulta esencial tener una sólida base en el conocimiento de la teoría de la imagen digital, esto incluye comprender los conceptos relacionados con los espacios de color, el manejo de canales que conforman el color tal y como el ojo humano lo recibe (RGB) y la estructura matemática del software. Y en segundo lugar, debe tener una vista educada y una amplia cultura visual, así como un conocimiento profundo de los aspectos formales productores de significado de la imagen, con fines narrativos. Pero, además de las habilidades técnicas, también es importante tener una actitud positiva y una mentalidad abierta hacia el aprendizaje y a la mejora constante. De igual forma, resulta imprescindible ser un jugador de equipo y saber apoyarse en los compañeros, compartiendo técnicas y conocimiento de manera generosa. Esta manera de trabajar colaborativa resulta imprescindible en el desempeño de cualquier profesional de los efectos visuales ya que la industria audiovisual, a diferencia de otras disciplinas, es el resultado de colaboraciones múltiples (Jacoste Quesada, 2004, p.13).

Por tanto, resulta idónea la enseñanza de esa sólida base teórica desde un punto de vista colaborativo, que asuma los preceptos de la estructura industrial actual, y que ayude al egresado a crecer en equipo. En este

sentido, el docente no debe limitarse a transferir conocimientos a sus alumnos de forma unidireccional, sino que como explican Barkley et ál (2012, p.9), “los mismos estudiantes deben estructurar su mente mediante un proceso de asimilación de información en su propio entendimiento. El aprendizaje significativo y duradero se produce mediante la implicación personal y activa.”

Así, el aprendizaje colaborativo se produce cuando estudiantes y docentes colaboran mutuamente para construir conocimiento. Por tanto, esta metodología educativa se fundamenta en la idea de Matthews (1996, 101) de que las personas crean significados en conjunto y que este proceso de colaboración les permite desarrollarse y mejorar

Por otra parte, según Barkley et ál (2012, p.19), al parecer existen un gran número de investigaciones realizadas sobre aprendizaje colaborativo pero predominan aquellas centradas en primaria y secundaria, mientras que no existe un número elevado en referencia a la educación superior, y por lo que los autores han investigado, muy escasas acerca de su uso en la formación de profesionales de la industria de los efectos visuales.

De esta forma, el aprendizaje colaborativo en la educación superior, el papel del profesor debe alejarse del modelo de clase magistral y acercarse más a uno en el que el docente es colaborador de los alumnos, ya que como explica Bruffee, K.A (1999, p.86), la autoridad del saber enseñado en las universidades debe estar siempre puesto en duda por el alumnado. En el ámbito de los efectos visuales, esto es especialmente cierto, dada la velocidad a la que cambia la materia impartida.

Por consiguiente, se ha optado para esta investigación de una metodología de enseñanza colaborativa conocida como Jigsaw, en la que los estudiantes trabajan en grupos pequeños y cada miembro del equipo es responsable de aprender y enseñar a los demás integrantes un contenido específico. Después de que cada miembro se convierta en un “experto" en su tema, se reúnen en nuevos grupos para compartir su conocimiento y construir una comprensión más completa del asunto tratado. Según Aronson (1978, p.22-26), este enfoque fomenta la participación activa de todos los estudiantes, el aprendizaje autónomo y la construcción

conjunta de conocimiento, al mismo tiempo que promueve habilidades importantes, como el liderazgo, la empatía y la comunicación efectiva.

2. OBJETIVOS

Dado el contexto de crecimiento de la industria de efectos visuales y la importancia de una sólida formación teórica y práctica, surge la necesidad de evaluar la eficacia de la metodología Jigsaw en la mejora del conocimiento teórico de los estudiantes de VFX. Los objetivos quedan por lo tanto así definidos:

En primer lugar, se busca evaluar el impacto de la metodología de aprendizaje colaborativo Jigsaw en la comprensión de la teoría relacionada con la imagen digital por parte de los estudiantes de VFX. Este análisis se enfocará en la capacidad de la metodología para facilitar una comprensión profunda y contextualizada de los fundamentos teóricos vinculados al ámbito de los efectos visuales.

En segundo lugar, se pretende analizar las percepciones de los estudiantes y profesionales de la industria respecto a la efectividad de la metodología Jigsaw en el proceso formativo de los profesionales en efectos visuales. Este aspecto considerará las opiniones y experiencias de ambos grupos, proporcionando así una visión integral de la aplicabilidad y aceptación de dicha metodología.

Finalmente, la investigación se propone proporcionar conclusiones y recomendaciones fundamentadas en los hallazgos obtenidos. Estas conclusiones se orientarán hacia la mejora de los programas de formación en el área de conocimiento que aborda este estudio, contribuyendo de manera significativa al desarrollo continuo y la excelencia en la educación en efectos visuales.

3. METODOLOGÍA

El método Jigsaw se ha utilizado con éxito en diversas disciplinas para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre temas complejos. Destaca por su capacidad para fomentar la colaboración, la comunicación y el aprendizaje activo.

Dado el contexto de crecimiento de la industria de VFX y la importancia de una sólida formación teórica y práctica, surge la necesidad de evaluar la eficacia de la metodología Jigsaw en la mejora del conocimiento teórico de los estudiantes.

Este método implica la formación de grupos de estudiantes, donde cada miembro se convierte en un "experto" en un tema específico relacionado con la teoría de la imagen digital. Luego, comparten sus conocimientos con el grupo, promoviendo la colaboración, la comunicación y el aprendizaje activo.

Surge la necesidad de acotar la investigación del alumnado:

> Siempre me sorprenden los estudiantes de doctorado y los colegas que expresan directamente su deseo de hacer un estudio cualitativo pero sin un interrogante en mente (...). No están preparados para diseñar proyectos cualitativos, porque no tienen ningún interrogante a partir del cual elegir los métodos apropiados (...). El diseño de la investigación cualitativa empieza con un interrogante (Janesick, p.210), citado por Valles, p.47).

La confección del temario por lo tanto acotar las áreas de conocimiento a desarrollar. Para ello, se subdivide el área teórica a tratar en diversos temas relacionados, entre otros, con los roles de un estudio de efectos visuales; con el significado de los VFX y su historia; codificación de la imagen; colorimetría; formatos de vídeo y fotografía básica.

El acceso al temario se realizaba mediante un documento en línea, donde se abordaban dos temas por jornada, aunque cabe destacar que algunos de ellos demandaban al menos dos jornadas, y el desarrollo total del temario se extendió a lo largo de aproximadamente siete jornadas. Este documento en línea incorporaba enlaces que dirigían al material elaborado por el profesor, sirviendo como un punto de partida fundamental para los alumnos. Es relevante señalar que, si bien este recurso constituía una herramienta esencial, no debía ser considerado como la única fuente de estudio, fomentando así una exploración más amplia y enriquecedora por parte de los estudiantes.

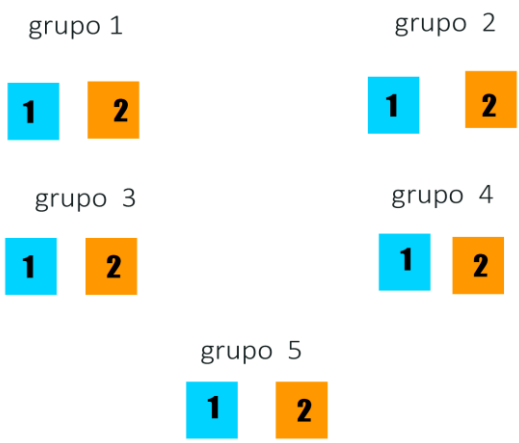
La división de grupos se diseña teniendo en cuenta las afirmaciones de Barkley et ál:

> Hay muchas formas de constituir grupos; sus miembros pueden ser asignados al azar, seleccionados por los estudiantes o determinados por el profesor; la pertenencia al grupo puede basarse en intereses, habilidades, actitudes o un conjunto de otras características, y pueden ser heterogéneos u homogéneos. (2012, p.47)

Por ello, se adapta la metodología Jigsaw anteriormente mencionada al número de alumnos y a la naturaleza del ámbito de los estudios cursados.

Por ello en este caso se crearían cinco grupos de dos alumnos, y dos temas del temario por jornada de trabajo.

FIGURA 1. *Creación de grupos*



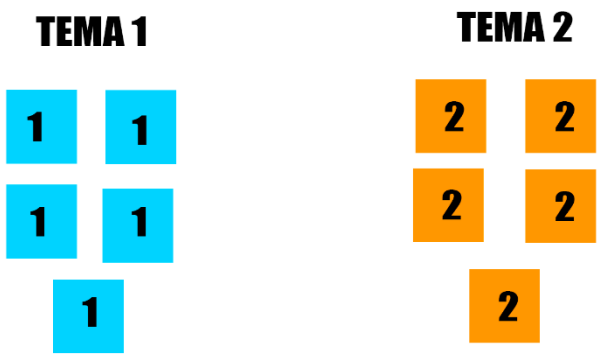
Fuente: Elaboración propia

Cada jornada se crearían dos grupos de cinco especialistas. Al ser grupos de desarrollo más grandes, el trabajo en comunidad resultaría efectivo y ameno.

En el contexto del audiovisual, la colaboración y la coralidad son fundamentales. Por ello se consideró, que el método Jigsaw se alinearía perfectamente con las necesidades de la industria audiovisual, donde se trabaja en equipos multidisciplinares, con miembros en conjuntos específicos de conocimientos y habilidades.

Por otra parte, Millis y Cottell (1998, p.24) reforzarían la idea: "La buena noticia es que la investigación muestra que el trabajo estructurado en pequeño grupo, que aprovecha la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, también aumenta el rendimiento del estudiante".

FIGURA 2. *Creación de grupos de especialistas*



Fuente: Elaboración propia

Se llevó a cabo una evaluación inicial de conocimientos para obtener un diagnóstico exhaustivo del estado teórico del alumno. Posteriormente, al finalizar la dinámica, se implementó un segundo test similar, centrado en medir el impacto real en el aprendizaje y el nivel de conocimiento adquirido respecto a la teoría de la imagen digital.

Simultáneamente, se evaluó la autopercepción del conocimiento al inicio y al término de la dinámica, ofreciendo así un enfoque cuantitativo para analizar las percepciones subjetivas de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

Para reforzar el marco metodológico desde una perspectiva cualitativa, se llevó a cabo un grupo de discusión al final del proceso. Además, se entrevistó a los profesionales de la productora asociada al máster, quienes empezaron a impartir clases a partir del segundo mes del programa,

con el propósito de explorar su percepción teórica sobre el desempeño de los alumnos.

La observación participante, realizada desde las perspectivas del profesor y del alumno de forma simultánea, también se enmarcó en una metodología cualitativa. Este enfoque permitió una inmersión completa en la dinámica de formación y en la interacción en el aula, capturando aspectos cualitativos de la experiencia educativa.

Para consolidar los resultados, se llevó a cabo una triangulación de datos, integrando tanto las mediciones cuantitativas como las cualitativas. Esta estrategia proporcionó una comprensión más holística y completa de la efectividad de la metodología Jigsaw en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de efectos visuales.

4. RESULTADOS

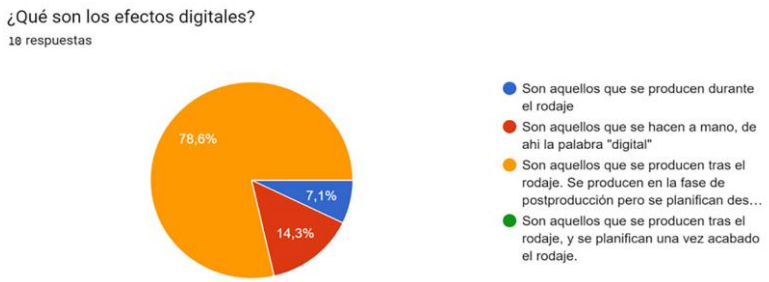
4.1. Test previo a la aplicación del aprendizaje colaborativo:

Se realiza una prueba de 20 preguntas tipo test, que busca medir el grado de teoría básica conocido o comprendido por el alumno confeccionado con preguntas basadas en el temario establecido sobre la base teórica del máster. Los alumnos llevan cabo uno, antes de comenzar la dinámica, y otro al terminar.

Del test realizado a los alumnos del máster previo a la implementación del sistema JigSaw o rompecabezas se extrae la siguiente información:

En general, los encuestados tienen un conocimiento sólido de lo que son los efectos digitales y su uso en la industria cinematográfica, ya que el 78,6% respondió correctamente la pregunta sobre qué son los efectos digitales y el 85,7% respondió correctamente la pregunta sobre si los VFX reconcilian la voluntad artística y la industrial.

FIGURA 3. *Gráfico de la primera pregunta del test realizado al inicio de la dinámica.*

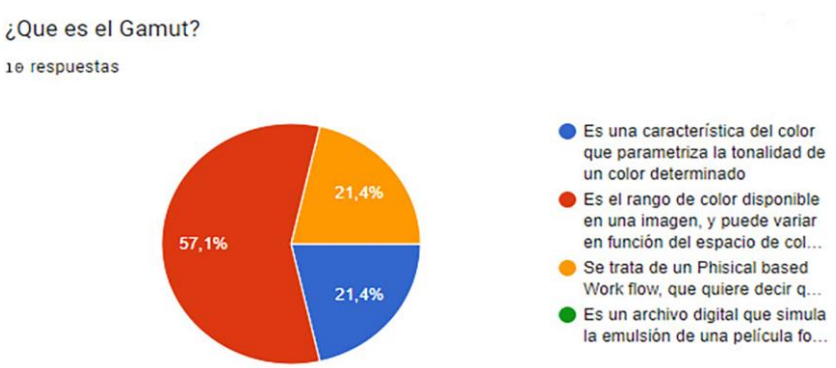


Fuente: Elaboración propia.

Se detecta que tienen un conocimiento limitado sobre la historia de la tecnología de la imagen digital, ya que solo el 35,7% respondió correctamente la pregunta sobre el primer dispositivo para generar gráficos por ordenador y solo el 7,1% respondió correctamente la pregunta sobre la tecnología precursora del tracking.

El conocimiento sobre los roles y términos específicos en la industria de los efectos visuales es limitado, ya que solo el 57,1% respondió correctamente la pregunta sobre el Gamut y solo el 14,3% respondió correctamente la pregunta sobre la diferencia entre un workflow y un pipeline.

FIGURA 4. *Gráfico de la séptima pregunta del test realizado al inicio de la dinámica.*



Fuente: Elaboración Propia

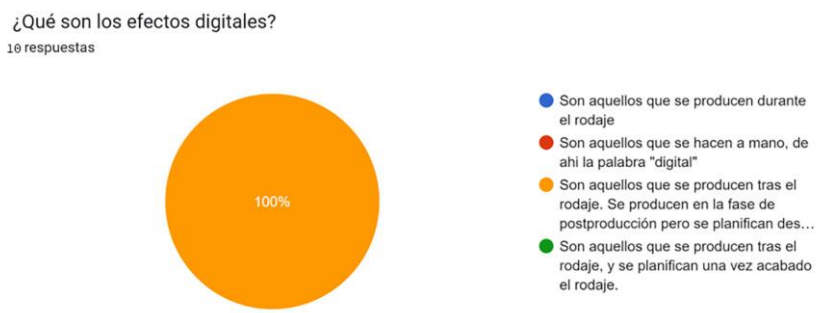
Hay un conocimiento básico sobre la teoría de la imagen digital, ya que el 50% respondió correctamente la pregunta sobre qué es un bit y el 85% respondió correctamente la pregunta sobre la profundidad de color.

Las preguntas que aquí se plantean como ejemplo pertenecían al test de 20 preguntas que los alumnos realizaron antes aplicar Jigsaw a su aprendizaje. Se escogen aquí como ejemplo por tratarse de preguntas técnicas. El conocimiento de las mismas implicaría un conocimiento profundo de la materia.

4.2. Test posterior a la aplicación de técnicas de aprendizaje colaborativo:

En cuanto a los conceptos básicos de imagen digital hay un 100% de respuestas correctas en las preguntas sobre efectos digitales, códec, balance de blancos, espacio de color, Gamut y ACES. Un 71,4 por ciento de respuestas correctas en áreas como la historia y la evolución tecnológica de la imagen digital demuestra una mejora en este terreno también. Lo cual supone una mejora objetiva del alumno en cuanto a teoría básica de la imagen digital.

FIGURA 5. *Gráfico de la primera pregunta del test realizado al finalizar la dinámica propuesta basada en Jigsaw.*

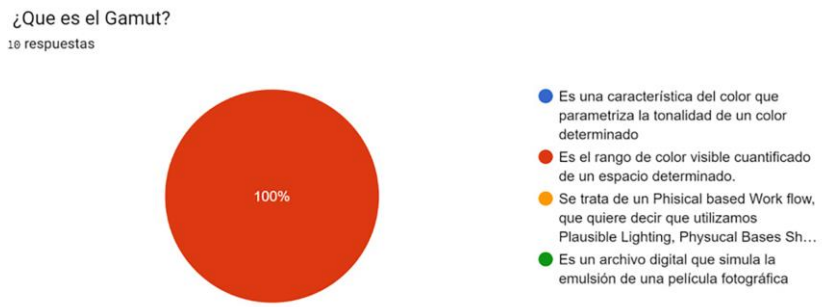


Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los encuestados respondieron correctamente a las preguntas relacionadas con los efectos digitales, herramientas de montaje y términos técnicos como códec, balance de blancos, espacio de color

y Gamut. Además, un porcentaje significativo respondió correctamente a preguntas más complejas como la relación entre la voluntad artística y la industrial en los efectos visuales y la necesidad de más información de la que el ojo humano puede ver.

FIGURA 6: *Gráfico de la décimo octava pregunta del test realizado al finalizar la dinámica propuesta basada en Jigsaw.*



Fuente: elaboración propia.

4.3. Resultados del test de autopercepción inicial

Se realiza además, unos test para tratar de medir cómo auto-percibe el alumno su conocimiento con preguntas en las que deben medir su nivel auto-percibido del 1 al 5, y algunas preguntas abiertas como extra.

Los resultados de este test en la fase inicial antes de comenzar con técnicas de aprendizaje colaborativo son los siguientes:

Los resultados del test inicial de auto-percepción de los alumnos muestran que un 62% de ellos consideran que su nivel de conocimiento en teoría de imagen digital al comienzo del curso era 3 (medio) y un 25% lo situaba en un 4 (bueno). En cuanto a la codificación de la imagen, un 50% se sitúa en un 2 (básico) y otro 25% en un 3 (medio). En términos de documentación para desarrollar el curso, un 50% se considera en un nivel 3 y un 37,5% en un 5 (muy documentado). En cuanto a la capacitación para comprender y aplicar la teoría de la imagen digital en VFX, un 37,5% se sitúa en un 3 y un 62,5% en un 4 (capacitado).

En cuanto a sus conocimientos sobre VFX y los roles de un estudio, un 50% se sitúa en un nivel 3 y un 25% en un 4. Su conocimiento sobre la historia de los VFX en el contexto de la ficción al comienzo del curso es bajo, con un 37,5% en un 2 y otro 37,5% en un 3.

En general, los alumnos tienen claros los objetivos del curso y un 87,5% se motivan en un nivel 5 para afrontarlo. También valoran el trabajo en equipo en un nivel 5. Sin embargo, un 62% cree que alguna de las áreas de conocimiento puede plantearles problemas, especialmente en cuanto a la teoría de color, codecs y la implementación de objetos 3D.

4.4. Resultados de los test de autopercepción final:

Después del proceso de aprendizaje colaborativo tipo JigSaw, un 87,5 por ciento se sitúa en un 4 o 5 en términos de conocimiento en teoría de imagen digital y codificación de la imagen. Además, un 62 por ciento se sitúa en un 5 en cuanto a su documentación para desarrollar el curso. La mayoría de los estudiantes también se sienten capacitados para comprender y aplicar la teoría en VFX, con un 87,5 por ciento se sitúa en un 4 o 5. En cuanto a su nivel de conocimientos en el uso de VFX y roles de un estudio, un 50 por ciento se sitúa en un 3 y un 25 por ciento en un 4. En cuanto a su nivel de conocimientos sobre la historia de los VFX en el contexto de la ficción, un 37,5 por ciento se sitúa en un 2 y un 37,5 por ciento se sitúa en un 3. En cuanto a su claridad de objetivos, un 50 por ciento respondió que sí tienen claros los objetivos. En cuanto a si alguna de las áreas del curso puede plantear problemas, un 12,5 por ciento dice que no lo cree y un 87,5 por ciento dice que sí. En cuanto a la motivación para el curso, un 87,5 por ciento se sitúa en un 5. Y en cuanto a valorar el trabajo en equipo, un 87,5 por ciento se sitúa en un 5.

4.5. Resultados del Focus Group al terminar el proceso:

El análisis del Focus Group sobre la dinámica Jigsaw revela interés positivo, mejoras en conceptos básicos e historia, pero también desafíos en la gestión del tiempo y presión individual. La exposición individual se valora por concentración y responsabilidad, con retroalimentación instantánea positiva.

Se destaca la importancia de determinar conceptos clave y el apoyo docente. Algunos participantes expresan la necesidad de asistencia del profesor para claridad en los materiales de estudio.

Se discute la variabilidad en preferencias de aprendizaje y se subraya la importancia de la comunicación clara en un campo estético y técnico. La exposición individual se percibe como un desafío beneficioso.

Se sugiere la variación en las parejas de trabajo y la idea de enfrentar retos técnicos en grupos de expertos como dinámicas complementarias.

5. DISCUSIÓN

En general, de ese primer test practicado se puede concluir que el nivel de conocimiento de los encuestados sobre la teoría básica de la imagen digital es mixto, con fortalezas en algunos aspectos y debilidades en otros. No se trataba de alumnos totalmente ajenos a la materia, no obstante no tenían un nivel aceptable y presentaban lagunas conceptuales. Por lo tanto el resultado arrojado sugería que sería recomendable que los encuestados continuasen aprendiendo y desarrollando su conocimiento en todas las áreas para tener una comprensión más completa y sólida de la teoría de la imagen digital.

Tras el test posterior a la aplicación de técnicas de aprendizaje colaborativo la alta tasa de acierto en las preguntas relativas al funcionamiento y roles en la industria audiovisual denotan de nuevo una mejora objetiva.

Después de aplicar la metodología de aprendizaje colaborativo Jigsaw, los alumnos han mejorado su conocimiento sobre la teoría de la imagen digital en comparación con los resultados del primer test. En el primer test, solo el 35,7% respondió correctamente sobre la historia de la tecnología de la imagen digital, mientras que después de aplicar la metodología Jigsaw, la mayoría respondió correctamente sobre efectos digitales, herramientas de montaje y términos técnicos.

Todavía hay algunas áreas que requieren mejoras, como el papel de un compositor digital en el proceso de montaje. Por otra parte esta respuesta nos da información sobre la espontaneidad de las respuestas del test final. En general, los resultados sugieren que la metodología de

aprendizaje colaborativo Jigsaw ha tenido un impacto positivo en el conocimiento de los alumnos sobre la teoría de la imagen digital.

En cuanto a los resultados obtenidos de los test de autopercepción, estos resultados iniciales proporcionan una visión panorámica de la percepción de los estudiantes sobre sus habilidades y conocimientos antes de la implementación de técnicas de aprendizaje colaborativo. Identificar las áreas de desafío y motivación es crucial para adaptar las estrategias de enseñanza y mejorar la experiencia de aprendizaje.

Los resultados del test de autopercepción final muestran que la mayoría de los participantes se sitúan en niveles intermedios a avanzados en cuanto a su conocimiento de la teoría de la imagen digital y la codificación de la imagen. La mayoría de los participantes también se sienten documentados para desarrollar la parte práctica del curso, y consideran que sus conocimientos sobre el uso de VFX y roles de un estudio han mejorado. Además, la mayoría de los participantes considera que tienen claros los objetivos del curso y que no tienen problemas por desconocimiento de las áreas de conocimiento. La motivación de los participantes para afrontar el curso es alta, y todos valoran muy positivamente el trabajo en equipo.

Este segundo test muestra un cambio en la autopercepción de los estudiantes en su nivel de conocimiento en teoría de imagen digital, codificación de la imagen, desarrollo del curso, aplicación de la teoría en VFX, conocimientos en el uso de VFX y roles de un estudio, historia de los VFX en ficción, objetivos del curso y áreas que pueden plantear problemas.

Según lo extraído de la transcripción del Focus Group, en general, los estudiantes consideraron el método interesante y efectivo en términos de aprendizaje, pero también experimentaron tensión debido a la responsabilidad de enseñar a sus compañeros, especialmente en temas complejos como la colorimetría, lo cual pese a ser percibido en principio como incómodo, es positivo de cara a la adquisición de competencias muy valoradas en la industria. También creen que es necesaria la supervisión del profesor para evitar errores y aclarar dudas. La dinámica también ayudó a los estudiantes a autoevaluarse como productores

y buscadores de conocimiento y a mejorar sus habilidades de presentación en público, en este sentido, algunos alumnos desearían una combinación con clases magistrales. En general, los estudiantes se sintieron involucrados y aprendieron mucho en la dinámica. Algunos alumnos tuvieron que sobreponerse al miedo a exponerse y hablar en público, para otras personas. Y al superarlo y ver que mejoraban y eran capaces, encontraban en ello una recompensa. Se auto-validaban como productores de conocimiento.

Definitivamente experimentaron que el aprendizaje colaborativo promueve un ambiente de conversación y diálogo en el que los alumnos pueden interactuar y aprender. Al trabajar en equipo, los alumnos pueden compartir sus perspectivas y conocimientos, lo que a su vez ayuda a fortalecer su comprensión y a generar una comunidad de productores de conocimiento. Además, al fomentar la colaboración y la comunicación, se genera la confianza y el respeto mutuo, lo que a su vez contribuye a un ambiente de aprendizaje más positivo y a una mayor retención del conocimiento.

Las entrevistas a los profesionales de DO Postproduction, revelan también un impacto positivo; según los profesionales de los VFX que dieron clase después de las jornadas de aprendizaje colaborativo JIGSAW, la metodología resultó ser eficaz. La base teórica previa obtenida mediante aprendizaje colaborativo resultó ser útil para el desarrollo del máster. Los alumnos tenían una buena comprensión de los conceptos teóricos y parecían estar siguiendo el hilo de las explicaciones sin mayores problemas. Aunque hubieran preferido una incorporación a ejemplos prácticos antes, consideraron la parte teórica fundamental.

6. CONCLUSIONES

En el complejo escenario de la industria audiovisual, donde las obras son composiciones maestras colaborativas y el profesional está inmerso en un continuo proceso de aprendizaje, la metodología de aprendizaje colaborativo Jigsaw se posiciona como una destacada elección para la formación de profesionales en este sector. La evaluación de su impacto

en la comprensión teórica de estudiantes de efectos visuales revela un cambio evidente y positivo en la dinámica educativa.

Los resultados delinean un panorama optimista. Desde una comprensión inicial mixta de los conceptos básicos de la imagen digital, la aplicación de Jigsaw propulsa a los estudiantes hacia niveles intermedios y avanzados. La evolución no se limita al mero conocimiento; es una metamorfosis que se refleja en la autoevaluación y la autoconfianza de los estudiantes.

El Focus Group, una ventana a las experiencias directas, pinta un cuadro fascinante, que lleva al alumno a aprender a aprender. La metodología, aunque generadora de tensiones en la responsabilidad de enseñar a los compañeros, emerge como un terreno fértil para el cultivo de habilidades cruciales. Hablar en público, auto-validarse como productores de conocimiento y superar el miedo son hitos en el viaje formativo.

Los profesionales de la industria, al dar su veredicto, subrayan la utilidad de la base teórica obtenida a través del aprendizaje colaborativo. Aunque expresan preferencias por la integración temprana de ejemplos prácticos, reconocen la importancia fundamental de la parte teórica en la formación de futuros expertos en VFX.

En este contexto, la industria audiovisual, con sus producciones corales y demanda constante de aprendizaje, necesita profesionales que no solo posean conocimientos sólidos sino también habilidades de trabajo en equipo y comunicación. La metodología Jigsaw, al fusionar el aprendizaje teórico y práctico, se presenta como un buen catalizador para la formación de individuos versátiles y preparados para los retos cambiantes del campo de los VFX.

Aunque la metodología muestra su eficacia, se plantean reflexiones para optimizar su aplicación. La supervisión del profesor, la variabilidad en las preferencias de aprendizaje y la posible combinación con clases magistrales son áreas de atención para una experiencia educativa más completa.

Las percepciones derivadas de entrevistas a profesionales que impartieron clases en el Máster ofrecieron una valoración positiva respecto a la

utilidad del método de aprendizaje colaborativo previo. Estas opiniones se centraron en la eficacia del enfoque para la adquisición de conceptos fundamentales relacionados con la imagen digital y su papel esencial en la composición de efectos visuales (VFX). En este contexto, se destacó la consideración positiva de la metodología Jigsaw como un medio efectivo para alcanzar los objetivos de formación propuestos, según la apreciación de los profesionales involucrados en la enseñanza del Máster.

En síntesis, el método Jigsaw no solo contribuye a la comprensión teórica, sino que también influye en la identidad y habilidades de los estudiantes. Esta metodología se destaca como una guía, orientando a los futuros profesionales de efectos visuales hacia un horizonte donde la colaboración, la autenticidad y el aprendizaje continuo son elementos clave en su desarrollo profesional.

8. REFERENCIAS

Aronson, E. (1978). The jigsaw classroom. Sage.

Barkley, E. F, Cross, K.P. y Major, C.H. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. Ediciones Morata.

Bruffee, K. A. (1999). Collaborative learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Johns Hopkins University Press.

Chandler, D. (2002). Semiotics: The Basics. Psychology Press.

Clemente-Ricolfe, J.S., Escribá-Pérez, C. (2013): Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. Revista de Educación, 362,pp. 535–561. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241. https://bit.ly/3TvGCgM

Matthews, R.S. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students. En R. J. Menges, M. Weimer, y Asociates (Eds.). Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice (págs. 101-124). Jossey-Bass.

Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). Cooperative learning for higher education faculty. American council on education Series on Higher Education Oryx Press.

Piaget, J., & Buey, F. J. F. (1981). Psicología y pedagogía. Ariel.

Pierral, A. (2021, 19 octubre). El streaming hace crecer a la industria de los efectos visuales. El estímulo. Consultado el 12 de septiembre de 2023. http://bit.ly/3vaVk2N

Quesada, J. G. J. (1996). El productor cinematográfico. Editorial Síntesis.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. Contemporary educational psychology, 21(1), 43-69. doi:10.1006/ceps.1996.0004. https://bit.ly/48ub6nK

Tiberius, R. G. (1990). Small group teaching: A Trouble-shooting Guide. Ontario Institute for Studies in Education.

Valles Martínez, M. S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis.

LA IMAGEN DIGITAL COMO CREACIÓN PLÁSTICA EN LA CULTURA VISUAL CONTEMPORÁNEA

PEDRO PALLEIRO-SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano siempre ha sentido la necesidad de representar el mundo que lo rodea, y la forma en que se ha representado varía en correspondencia con la comprensión que se tiene acerca de la realidad y la tecnología alcanzada en cada época y sociedad. Para Brea (2010) las distintas formas técnicas propician modelos diferenciales de producción, distribución y recepción de imágenes. Los medios digitales han llevado al advenimiento de una nueva era de la imagen, lo que el autor llama la *e-image* o imagen electrónica. Así, tras la imagen-materia (que nace de la profunda imbricación entre imagen y medio portador) y la imagen-fílmica (una imagen reproductible técnicamente y de consumo colectivo), la imagen electrónica se caracteriza por una serie de rasgos como inmaterialidad, autonomía, espectralidad, ubicuidad o cultura de participación.

Hoy día, gracias al desarrollo de las tecnologías digitales, venimos asistiendo a una nueva ampliación de las formas de presentación y representación de la realidad. Sin embargo, una problemática que presenta la imagen en la cultura digital es la crisis en el concepto de representación. La tecnología digital lleva a la imagen a un profundo alejamiento del objeto que, supuestamente, ha de representar (Vidal, 2020). Aunque su inmaterialidad permite concebir la imagen digital de forma autónoma y no ligada a un determinado medio, es "lastimoso seguir leyendo un poco en todas partes que las imágenes digitales no 're-presentan nada', o que nada les preexiste fuera de los programas que las conciben" (Jullier, 2019, p. 75).

> Una manzana 3D calculada con ayuda de *Renderay* no debe ni más ni menos a una manzana real que una manzana pintada por Cézanne o garabateada por un nene de tres años; el prototipo mental está almacenado en todo el mundo –el niño, el especialista, Cézanne…– y cada uno lo acomoda a su manera. (Jullier, 2019, p. 76)

Si bien las imágenes digitales conquistaron al público a través del cine, la televisión y los videojuegos electrónicos, actualmente son escasos los sectores de la actividad humana donde no están presentes: la imagen digital ayuda al cirujano a operar, al ingeniero a diseñar y al matemático a pensar. Dentro de nuestro campo, la imagen digital está presente de manera profusa en las artes plásticas, la fotografía, el cine, las instalaciones, las *performances* o el teatro, bien como obra creativa, bien formando parte de ella, o como apoyo en el proceso creativo.

Técnicamente, la imagen digital es una representación visual en dos dimensiones de una matriz numérica, generalmente compuesta por un código binario. Si hacemos una clasificación al más alto nivel acerca de los tipos de imágenes digitales, podemos señalar dos principalmente: las imágenes vectoriales, formadas por entidades geométricas simples, y las imágenes matriciales, también llamadas bitmap o imágenes rasterizadas, que presentan una estructura o fichero de datos (matriz) compuesta de píxeles o puntos de color. Asimismo, la forma en que una imagen se crea es muy importante para comprender sus implicaciones. En este sentido, tanto las peculiaridades técnicas del proceso como la intención del creador, las cuales suelen estar interrelacionadas, condicionan la aparición de una imagen con significado propio y diferenciada de otras (Munárriz, 2006).

Según Jullier (2019), la producción de una imagen digital pone en escena a dos protagonistas: una máquina (ordenador, cámara fotográfica, escáner…) y su usuario. Las imágenes digitales se pueden obtener de varias formas: por un lado, a través de su digitalización, bien mediante dispositivos de conversión analógica-digital (como los escáneres), o bien directamente en el propio dispositivo (como la cámara digital o el teléfono móvil, donde la señal analógica procedente del sensor es convertida en señal digital); por otro, mediante el empleo de programas informáticos para la creación de gráficos vectoriales (como los

programas de diseño gráfico) o la edición de imágenes (básicamente, fotografías).

El uso de la máquina para generar algo artístico no es ninguna novedad. Desde la antigüedad el arte se ha servido de los avances científicos y tecnológicos existentes en cada época. Un ejemplo lo podemos encontrar en E. A. T. (Experiments in Art and Technology), una asociación de artistas y técnicos fundada en 1966 por el artista Rauschenberg para la colaboración y el desarrollo de proyectos en torno a las nuevas posibilidades que ofrecía la tecnología moderna en la creación artística (Rauschenberg Foundation, 2018). Pero el arte también ha contribuido de manera decisiva al desarrollo tecnológico de las sociedades. La artista Burson, en cooperación con el Instituto de Tecnología de Massachusetts, desarrolló su famosa *The Age Machine* (Friss-Hansen, 2008), máquina que, a partir de una imagen inicial, genera un retrato especulativo basándose en los efectos típicos del proceso de envejecimiento en el rostro, llegando incluso a colaborar con el FBI (Oficina Federal de Investigación de los Estados Unidos).

Por lo tanto, los artistas no solo han empleado máquinas en su quehacer creativo, sino que muchas veces la máquina ha formado parte de la creación propiamente. Y uno de los principales ejemplos de esa relación arte-tecnología es la fotografía. Con la invención de la fotografía en las primeras décadas del siglo XIX empieza a cuestionarse el futuro de la pintura. La fotografía se apropió de lo que hasta ese momento había sido la función de los pintores: reflejar y registrar la realidad. A lo largo de los siglos los pintores se sirvieron de diferentes recursos y aparatos para que las imágenes ganaran fidelidad y fueran apariencias del mundo visible. Un proceso en el que la objetividad de las imágenes estaba siempre supeditada a la mirada (subjetiva) del artista.

De manera que la fotografía se inventa para satisfacer las crecientes necesidades de perfección y reproductibilidad de las imágenes, y será considerada masivamente como "una imitación, y la más perfecta, de la realidad. Esa capacidad mimética, según los discursos de la época, la obtiene de su misma naturaleza técnica" (Dubois, 1986, p. 22). El hecho de que la imagen fotográfica haya sido el instrumento paradigmático de fidelidad y testimonio de una realidad ha propiciado, en gran medida,

la aparición de unas normas en el uso de los elementos que conforman el lenguaje fotográfico. Cualquier novedad, ruptura o modificación de los cánones establecidos hay que considerarla como un «uso no-normativo» del lenguaje fotográfico (Castelo, 2006).

Sin embargo, prácticas ajenas, en principio, a lo que se consideraba ortodoxo, se fueron afianzando al margen de los usos normativos del lenguaje fotográfico, en su mayor parte ejercidos por la propia tecnología del medio. El instrumento técnico pasará a convertirse en el elemento más identificativo con el medio fotográfico y será objeto de experimentación de muchos artistas como recuso para la creación de imágenes. Así pues, durante el pasado siglo los fotógrafos explorarán los recursos de la cámara para lograr un lenguaje fotográfico autónomo. Esa exploración se manifestará de modos muy diferentes. Por ejemplo, en Europa la fotografía de las primeras décadas del siglo XX estará asociada al vanguardismo, donde la «mecanicidad», lejos de constituir un obstáculo, será un elemento clave para que los artistas puedan proponer una nueva estética, la «estética de la máquina». Después de todo, "si el hombre ha inventado la técnica, ¿no puede a su vez emplearla creativamente para inventar con ella nuevas formas de expresión?" (Costa, 1977, p. 65).

Actualmente, la imagen constituye una parte sustancial de nuestra cultura, debido sobre todo al auge de las tecnologías digitales. Si en el siglo XIX la fotografía supuso una nueva forma de concebir y representar la realidad, en el siglo XX el cine, la televisión o el vídeo abrieron nuevas posibilidades de comunicación visual. Hoy día, las tecnologías digitales brindan un amplio abanico de recursos para la producción, difusión y consumo de imágenes. Con la expansión del uso de nuevas tecnologías como herramientas aplicadas al arte, se pone de manifiesto "una profunda y progresiva escisión entre la experiencia artística, la crítica del arte y la estética" (Giannetti, 2002, p. 12).

Precisamente, muchas de las imágenes que consumimos son de naturaleza híbrida. Lo híbrido ha sido a lo largo de la historia del arte fuente de inspiración y experimentación. La hibridación nos lleva a reflexionar sobre la obra heterogénea, la integración de medios, la mezcla de tecnologías y materiales o la hibridación de lenguajes y géneros. Es a partir del siglo

XX cuando comienza a renunciarse a la especificidad de las disciplinas para acercarse gradualmente a la noción de interrelación. En el ámbito artístico, y en particular con las vanguardias históricas, ese relativismo se manifestará de diferentes formas: en el experimentalismo como parte esencial de la producción de la obra, en los cambios radicales respecto a la recepción de la obra, en la tendencia a establecer nexos y relaciones entre los diferentes campos artísticos, y en la potenciación de los vínculos entre arte, ciencia y tecnología (Giannetti, 2002). "Estas nuevas propuestas generarán profundas transformaciones no siempre comprendidas o aceptadas por la comunidad artística". (Giannetti, 2002, p. 12).

Para Dubois (1986) la pintura es manual, producto del trabajo y el genio del artista, mientras que la fotografía es mecánica y depende de la cámara fotográfica. Así, la diferencia más obvia entre fotografía y pintura se establece a partir de la técnica de realización y la descripción de las herramientas y materiales. Pero tal contradicción no solo se relaciona con la esencia técnica del medio, advierte González (2005), sino con un pensamiento moderno que enjuiciaba las cosas según valores opuestos: mecánico / manual, documental / artístico, ciencia / arte, copia / original, etcétera. Sin embargo, si la crítica moderna se identifica con la consolidación de los géneros autónomos, resulta paradójico reconocer que una de las herencias más importantes de las vanguardias es, precisamente, la evolución del concepto de obra de arte hacia una identificación de esta con lo "transgenérico" (González, 2005, p. 201). Esto permitió considerar como obra artística aquello que escapaba a la comprensión de las tradiciones anteriores.

Aunque podría pensarse que el arte iba a seguir el camino de ruptura e innovación iniciado por las vanguardias históricas, su propuesta tan radical provocó una reacción de rechazo ante un arte que se había alejado cada vez más de su «esencia» (Geenberg, 2006). El arte en la modernidad tardía[11] equivale a la búsqueda de la pureza genérica (Danto, 1999). "Era necesario exponer lo que el arte en general tenía de único e

[11] En sentido cronológico, la «modernidad tardía» se refiere al periodo comprendido aproximadamente entre 1860-1930, aunque muchos estudiosos la hacen extensiva al arte realizado en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial (Foster, 2002).

irreductible, pero también lo que de único e irreductible tenía cada arte en particular" (Greenberg, 2006, p. 112). En este marco, cada disciplina artística tiene un área de competencia específica completamente blindada a impurezas e influencias de las demás disciplinas (López, 2007). Greenberg se convertirá en el principal defensor del proyecto moderno. En su texto *Modernist Painting* de 1960 asigna al arte un papel autocrítico y reflexivo por el que cada género artístico debe alcanzar su autonomía a través de la exploración de sus propios límites como medio. Con todo, las manifestaciones artísticas de los años sesenta y setenta del pasado siglo empezaron a resultar difíciles de clasificar en las categorías artísticas tradicionales.

Hoy asumimos con normalidad la naturaleza pictórica de una imagen a pesar de recurrir a técnicas informáticas o la naturaleza fotográfica de una imagen aun cuando no existe referente fotográfico. Gracias a la digitalidad[12], pintura y fotografía interaccionan en un territorio donde se borran los límites entre lo pictórico y lo fotográfico, lo analógico y lo digital, lo material y lo virtual (Fernández, 2010). Como se ha advertido en los últimos años, ambas disciplinas se encuentran en un «campo expandido», concepto que adopta el término del referencial ensayo *La escultura en el campo expandido* que Krauss publica en 1979 (Foster, 2002). En el texto la autora explicita el final de un sistema estático que no permitía ninguna evolución y propone romper con el método de análisis historicista, que consideraba que todo lo nuevo es una continuidad de las formas del pasado, y con el sistema de conceptos binarios, opuestos entre sí, e invierte esa oposición.

Por lo tanto, si la pintura en la modernidad se definía por el objeto singular e irrepetible, la lógica espacial de la práctica pictórica posmodernista[13] se organizaría a través de la oposición unicidad / reproductibilidad, y "no alrededor de la definición de un medio dado sobre la base material o la percepción de éste", tal y como señala Fernández (2010, p. 85). Es decir, no se estarían cuestionando las verdaderas

[12] La «digitalidad» suele significar la condición de vivir en una cultura digital, derivada del libro *Ser digital* de Negroponte (1995), en analogía con modernidad y posmodernidad.

[13] El término «posmoderno» se empezó a aplicar a mediados de los años 1970 en el terreno de la arquitectura, la pintura, la escultura o el videoarte (Foster, 2002).

convenciones de la pintura que son, según Fernández (2010): las convenciones técnicas (las reglas para hacerla), las convenciones estéticas (las reglas para juzgarla) y las convenciones perceptivas (las reglas para observarla). Consecuentemente, al negar esas convenciones se abe un campo que permite clasificar dentro de la categoría de pintura aquellas prácticas periféricas y complejas:

> La lógica inversa incita a la pintura a esbozar ese paso fuera de los imperativos formales de una disciplina, un paso que, al subvertir la lógica impuesta por la modernidad, la sitúa en los márgenes, en la frontera […], la lógica espacial posmodernista de la pintura se organiza alrededor del medio, de su base material y de su percepción. (Fernández, 2010, p. 89)

Luego, aplicando la lógica estructuralista, generamos un campo expandido que atiende a cuatro binomios (Fernández, 2010):

- «Medio / no-medio»: si una primera convención con la que se identifica la categoría de pintura hasta posmodernidad viene dada por el sustrato material, aplicando la lógica inversa, el campo expandido se generaría por su contraposición: aquello que no tiene materia pictórica.

- «Marco / no-marco»: si una segunda convención viene dada por la lógica espacial del cuadro-ventana, el campo expandido se generaría por su contraposición: aquello que no está contenido dentro del cuadro.

- «Bidimensional / no-bidimensional»: si otra convención viene dada por la lógica espacial que vincula la pintura a un soporte bidimensional, el campo expandido se generaría por su contraposición: aquello que no es bidimensional.

- «Estaticidad / no-estaticidad»: si una última convención viene dada por la lógica espacial que vincula la pintura a un soporte bidimensional en cuya superficie aparecen representadas imágenes estáticas, el campo expandido se generaría por su contraposición: aquello que no es estático.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- Analizar las posibilidades que ofrece el medio digital para la construcción de imágenes plásticas y edificar un discurso propio en torno a la pintura y la fotografía contemporáneas desde una posición que rechaza los convencionalismos asociados a ambas disciplinas.

2.2. Objetivos Específicos

- Desarrollar una obra plástica contemporánea mediante la investigación y creación en arte.
- Analizar la relación arte-tecnología en el proceso de creación y producción artística.
- Estudiar las posibilidades que ofrece la tecnología digital para la construcción de imágenes plásticas.
- Experimentar la práctica fotográfica desde el uso no-normativo de la fotografía.
- Experimentar la práctica pictórica desde la no-manualidad y la no-materialidad de la pintura.

3. METODOLOGÍA

El ser humano tiene una tendencia natural a buscar el sentido de las cosas, desde las más elementales y cotidianas hasta la obtención de nuevos conocimientos y su aplicación para la solución de problemas. Por ello, la investigación se ha convertido en una actividad elemental en la búsqueda progresiva de conocimiento. Según Feyerabend (1995), el objeto de estudio es el que determina el método de conocimiento más apropiado para cada campo del saber. En este marco, tanto artistas como científicos justifican su camino para llegar a lo que consideran su verdad, incluyendo sus criterios de objetividad y racionalidad. Y esta forma concreta de verdad es la elección de un producto humano.

Ahora bien, aunque la investigación científica busca el conocimiento «verdadero», es decir, el conocimiento exacto y verificable, mediante la aplicación del denominado método científico como forma legítima de investigación, determinadas actuaciones y experiencias de los seres humanos no siempre pueden ser estudiadas desde el método empírico. De ahí que tenga sentido buscar y difundir métodos de investigación alternativos que permitan captar esas características específicas de la realidad humana. En particular, el enfoque de investigación cualitativo va a proporcionar una mayor comprensión, significado e interpretación subjetiva de aspectos determinados de la realidad. Al respecto, Haraway (1995) pone de manifiesto como el discurso científico dominante ha condicionado el modo de ver el mundo. La autora hace hincapié en la subjetividad como valor que genera conocimiento y propone que ningún conocimiento está desligado de su contexto (carácter situado) ni de la subjetividad de quien lo emite (sujeto cognoscente). Así pues, lo situado y la perspectiva son cualidades fundamentales del conocimiento y la objetividad, en todo caso, consistiría en acopiar las múltiples miradas que dan cuenta del mundo.

Por lo tanto, se puede inferir que hay diversos tipos de conocimiento y diversas formas de acceder a él. Y una forma genuina de conocimiento es a través de la experiencia artística. En tal sentido, Sullivan (2010) plantea que la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller. Desde este enfoque, el quehacer artístico permite abordar el problema objeto de estudio mediante la búsqueda formal y material de los recursos necesarios para transmitir una conclusión materializada en un producto (la obra de arte) con una intencionalidad concreta. Esta es una de las tradiciones desde la que se puede reconstruir la génesis de la investigación basada en las artes (IBA).

Para Borgdorff (2006) “la práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y creativos”. A saber, la investigación basada en las artes permite que el conocimiento que se pueda generar a través de la investigación sea transmitido mediante el propio proceso y/o el

producto artístico. Por consiguiente, la práctica artística, «hacer arte», es parte fundamental de la investigación: como método (proceso creativo) y como resultado (obra de arte). En este tipo de investigación teoría y práctica se dan simultáneamente durante todo el proceso, en un diálogo constante entre el artista y su obra. Esa predisposición a la autoreflexividad del artista reconfigura la relación tradicional entre el sujeto investigador y el objeto investigado (Leavy, 2015).

4. DESARROLLO

El estudio de determinadas prácticas y obras artísticas contemporáneas situadas en el campo expandido de sus disciplinas arroja ciertos interrogantes sobre su naturaleza y atacan directamente a las viejas delimitaciones academicistas. Precisamente, en la intersección del campo expandido de la pintura y la fotografía es donde se lleva a cabo la presente investigación mediante la producción de una obra artística que consiste en una serie de imágenes plásticas digitales.

En este punto, cabe señalar que producir una obra de arte supone ir más allá del mero hecho de «hacerla». Una obra se concreta por medio de unos determinados recursos conceptuales, formales, materiales y técnicos alrededor de una idea organizadora que será presentada al espectador. Nos enfrentamos, por tanto, al objeto de investigación-creación en un marco contextual específico, el cual no solo está enmarcado en la mera relación objeto-sujeto, sino que también han de tenerse en cuenta las relaciones del objeto con el medio. De modo que el objeto (la obra de arte) no puede concebirse como un ente abstracto al margen del medio en el que existe y se desarrolla (Borgdorff, 2006).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado nuestra realidad, posibilitando nuevas maneras de ver, entender y relacionarnos con el mundo. Así pues, las TIC constituyen una ampliación de los recursos para la generación de imágenes. En efecto, la implementación de la tecnología digital en el proceso de construcción de imágenes ha supuesto un cambio radical en su producción,

distribución y consumo. La imagen (visual[14]), entendida como un producto humano, es ideada y creada en un contexto determinado y con unas características concretas. La imagen analógica, aquella que está representada (soportada) de una forma más o menos estable sobre una superficie, ha dado paso a la imagen digital, caracterizada por su inmaterialidad, reproductibilidad, ubicuidad, interactividad o predisposición a la manipulación.

Históricamente, a las imágenes se le han asignado unas funciones específicas. En particular, Arnheim (1998) propone tres funciones para las imágenes: una función representativa (la imagen representa cosas concretas), una función simbólica (la imagen representa cosas abstractas y su valor simbólico se define por la aceptación social de los símbolos representados) y una función semántica (la imagen sirve como signo en la medida en que denota un contenido particular cuyos caracteres no refleja visualmente). Con todo, una determinada imagen puede servir a más de una función al mismo tiempo. De igual forma, el modo estético de las imágenes se justifica en su potencial para transmitir sensaciones o emociones. En palabras de Aumont (1992):

> la imagen está destinada a complacer a su espectador, a proporcionarle sensaciones (aiszesis) específicas. […] esta función de la imagen es hoy indisociable, o casi, de la noción de *arte*, hasta el punto de que a menudo se confunden las dos, y que una imagen que pretenda obtener un efecto estético puede fácilmente hacerse pasar por una imagen artística. (p. 85)

Por consiguiente, la digitalización de la imagen va a permitir adoptar nuevos recursos visuales y nuevas estrategias en la construcción de imágenes. Para analizar cómo la tecnología digital puede ser aplicada a nuestro campo vamos a partir de una posición que rechaza el uso normativo del lenguaje fotográfico. En tal sentido, romper la lógica del documento es reconocer cada imagen fotográfica como «ficción», en cuanto a invención y manipulación. Por su naturaleza digital el archivo fotográfico es susceptible de ser manipulado y transformado mediante técnicas y herramientas informáticas. La imagen resultante se aleja así

[14] Aunque el término «imagen» suele utilizarse como sinónimo de representación visual, también se aplica para las imágenes que vive interiormente la persona (imágenes mentales) o aquellas que no se perciben a través del sentido de la vista (imágenes auditivas, táctiles…).

del aspecto exterior de lo natural, pues ya no pertenece al orden de la realidad empírica. Su referente fotográfico ha sido desvirtuado.

De igual modo, la tecnología digital hace que la pintura no limite su práctica a la manualidad y la materia. De hecho, una de las características más importantes que tiene el soporte digital es su capacidad para mezclar y unificar imágenes de procedencia y apariencia muy dispares (Munárriz, 2006). Las posibilidades que ofrecen los programas de diseño y edición de imágenes abren un potencial infinito para la creación y transformación de imágenes, ya que permiten manejar fuentes diversas (imágenes vectoriales y algorítmicas, fotografías, etcétera), minimizando así los problemas de integración de imágenes. Si bien, desde un punto de vista estético, esa cualidad de la imagen digital pudiera parecer un inconveniente, ya que muchas de las características únicas del medio se perderían (textura, gama tonal, color, etcétera), los programas informáticos actuales tienen la capacidad de reproducir con exactitud el brillo de la pintura, la textura de una pincelada o la espontaneidad de un trazo.

No obstante, consideramos que lo realmente importante de las imágenes artísticas que han sido creadas o generadas digitalmente no es tanto reproducir cualidades de otros medios (pues no dejan de ser meras ilusiones visuales), sino poner en valor aquellos recursos estéticos que son propios y específicos del medio digital y que lo diferencian del resto. De hecho, tal y como afirma Eftekhar (2019), una obra de arte se considera arte digital si cumple los siguientes requisitos: primero, es arte; segundo, está hecha por ordenador; tercero, está hecha para la visualización por ordenador y, cuarto, está en código digital. Con todo, aquí conviene realizar un pequeño inciso en torno al arte digital. Según McIver (2010), en términos de apreciación, este tipo de arte no es una nueva forma de arte solo por el hecho de utilizar la tecnología digital como su medio de fabricación o visualización, a diferencia de la fotografía digital o el *computer art*[15] (también llamado arte del computador o arte asistido por ordenador) que sí lo son. Desde esta perspectiva, el

[15] De manera general, el término «*computer art*» hace referencia a cualquier tipo de manifestación artística (imagen, sonido, animación, vídeo, videojuego, instalación…) donde el ordenador desempeña un papel fundamental en la producción o exhibición de la obra.

medio digital ofrece, simplemente, "nuevas vías de hacer obras en las viejas del arte" (Eftekhar, 2014, p. 140). En cualquier caso, para Franke (citado en Giannetti, 2002), el arte que se basa en las nuevas tecnologías "se sirve de elementos estéticos prácticamente excluidos del ámbito de las artes plásticas en general por ser considerados improcedentes", como por ejemplo aquellos vinculados o generados por el pensamiento matemático, la lógica o la ingeniería (p. 44).

Dentro de este enfoque, cabe señalar el «ruido» del medio como un recurso visual con gran potencialidad expresiva. En fotografía digital, por ejemplo, su introducción en la imagen se debe a defectos en los procesos de captura, transmisión y digitalización principalmente. También es frecuente su aparición en los dispositivos de salida, como monitores o pantallas. Entre otros ruidos digitales podemos señalar los siguientes: pixelado, escalonado de líneas, contornos abruptos, bandas y patrones cromáticos, posterización o degradados de color, píxeles de tamaño variable, puntos de color dispersos o variaciones de luminosidad. Entonces, al igual que la fotografía analógica hizo de este tipo de aberraciones visuales un recurso característico del medio fotográfico (sintaxis del medio[16]), también podemos reconocer el ruido digital como un elemento connotativo del autor-creador de la imagen. Al respecto, tal y como señala Costa (1977) refiriéndose a la fotografía analógica, si estas partículas son introducidas en la imagen de manera intencionada y creativa, estas dejan de ser "parásitos" y devienen finalmente "signos" (p. 77). De esta manera, el elemento técnico del medio se convierte en unidad visual de significación.

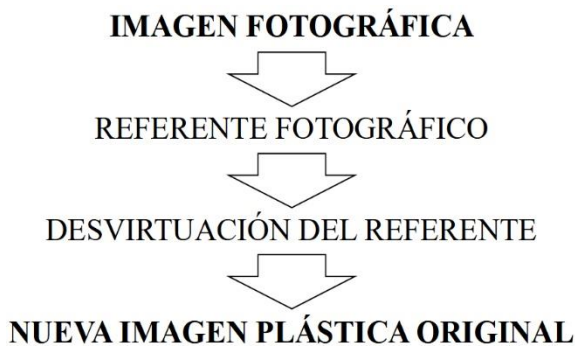
En cuanto a la elección de las herramientas digitales empleadas en la construcción de las imágenes plásticas que conforman la obra, además de valorar las posibilidades creativas de los programas informáticos, se prestó especial atención a diversos aspectos técnicos como la funcionalidad, secuencialidad o precisión de las herramientas. Es importante señalar que esta clase de proyectos requiere de un conocimiento de las distintas tecnologías disponibles. En cierta forma, las herramientas que

[16] González (2005) la define como "la suma de todas aquellas marcas, huellas o rastros que dejan las herramientas en la imagen y que son depositarias del contenido de ésta" (p. 160).

utilicemos determinarán el producto final, pues la obra que «podemos» realizar, a veces, no se corresponde con la que «queremos» realizar. Esto se debe, principalmente, a que este tipo de programas están concebidos para responder a una serie de operaciones básicas ya previstas y resumidas por el programador. De igual modo, la estrategia de trabajo también contribuirá a definir los resultados alcanzados. De ahí que la elaboración de una estrategia adecuada ayudará a lograr los objetivos planteados. En consecuencia, la tecnología empleada es parte activa y fundamental de nuestro proceso creador, convirtiéndose en un elemento determinante de la obra.

A continuación, para presentar la estrategia de trabajo llevada a cabo en la construcción de las imágenes finales se ha establecido la siguiente secuencia (Figura 1):

FIGURA 1.



Secuencia de trabajo en la construcción de las imágenes
Fuente: Elaboración propia

Tomando como pretexto las ventanas del edificio principal de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid, se realizaron una serie de fotografías que han servido como referente fotográfico para la construcción de las imágenes plásticas que forman parte de este proyecto. Así, las imágenes finales son el resultado de la desvirtuación radical de su referente fotográfico, el cual ha sido transformado digitalmente hasta obtener su mínima expresión convertido en una imagen abstracta con un lenguaje visual autónomo, donde nada es reconocible en relación con la realidad objetiva. Estas imágenes se aproximan

a las composiciones de la abstracción geométrica en un concepto de belleza cuya esencia sería "una relación estética y armoniosa de planos, colores y líneas" (Doesburg, citado en Fuster, 1975, p. 73). En particular, los elementos estéticos a los que hemos recurrido son, entre otros, los siguientes:

- «Color». Uso de colores uniformes y saturados. El color no sufre variaciones de saturación, brillo o tono en el área donde ha sido aplicado. En cuanto a la paleta cromática, podemos destacar que esta se reduce, principalmente, a los colores primarios y secundarios con pocos matices de color, así como la combinación de colores complementarios.

- «Forma». La forma geométrica (figuras), sobre todo cuadrados y rectángulos, es el elemento fundamental de la obra, generando patrones que dominan las composiciones. La forma de la figura suele reconocerse por estar delimitada por el contorno, que nosotros presentamos, generalmente, de manera ostentosa a través de marcadas líneas de color.

- «Ruido». El elemento técnico procedente del medio digital forma parte fundamental de la obra. El ruido del medio pasa a convertirse en elemento expresivo: aberraciones cromáticas (puntos de color en áreas de color uniforme, diferencia de color en píxeles circundantes, tonos diferenciados, etc.), pixelado y bordes escalonados, entre otros.

- «Volumen». La obra se caracteriza por su planicidad. No existe sensación de volumen por la ausencia de recursos visuales como la perspectiva o la utilización de luces y sombras. Asimismo, el uso deliberado de colores uniformes y saturados contribuye a restar volumen a las imágenes.

- «Movimiento». En la obra la sensación de movimiento no es real, ya que se trata de imágenes fijas. Así y todo, se han empleado recursos visuales que suscitan dinamismo y ritmo.

Por otra parte, como características de nuestras imágenes podemos señalar las siguientes: desde una dimensión perceptiva, la estaticidad y la

visión frontal de la imagen; atendiendo al soporte de la imagen, su no-materialidad y bidimensionalidad; en cuanto al instrumental empleado en la construcción de las imágenes, el uso de herramientas digitales y dispositivos electrónicos; y, por último, atendiendo al proceso creativo, la no-manualidad (mecanicidad) y la interactividad entre usuario-máquina. En particular, con respecto a esta última, es necesario destacar que el propio proceso de creación no deja de ser un diálogo continuo entre el programa informático y el usuario:

> la máquina no crea por sí sola, sin la intervención del hombre, sino conforme al programa o sistema informático que el autor o programador diseña con la computadora. Ciertamente, al autor sólo lo es de su diseño, de su programa, de las posibilidades de creación que con él ofrece, y no de la realización de esas posibilidades que la máquina lleva a cabo. Así pues, el papel del autor no desaparece, sino que se reparte entre el hombre y la máquina. (Sánchez, 2006, pp. 25-26)

Como se ha indicado, cada programa está diseñado para ejecutar unas funciones determinadas (tareas). Así, el programa, ante un problema concreto que nosotros planteamos en forma de tarea (clonar, colorear, filtrar, invertir, escalar, etcétera), nos propone una serie de soluciones visuales previamente formuladas por el programador. En este sentido, nosotros como artistas debemos seleccionar una (la más ajustada a nuestro propósito) de entre todas las posibilidades. Por consiguiente, la imagen final es el resultado de un conjunto de decisiones que se han ido tomando durante todo el proceso de construcción de la imagen.

Igualmente, es responsabilidad nuestra encontrar resultados creativos en el uso de las herramientas y no caer en el abuso del efecto fácil, en la mera demostración de sus posibilidades técnicas. Muchas veces recurrimos al empleo de ciertas funciones o efectos (distorsionar, estilizar, texturizar, pixelar, posterizar, umbralizar, etcétera) sin que haya un criterio que lo justifique, creyendo erróneamente que su aplicación hace de nuestra obra un producto más «creativo». Como sucede en todos los campos, y especialmente en el artístico, la exploración de nuevas posibilidades creativas conlleva un trabajo riguroso, y no siempre satisfactorio. Por ello, inevitablemente, muchos de esos intentos serán desacertados, superficiales o de baja calidad, mientras que solo unos pocos serán válidos.

En cuanto a las características técnicas, destacamos que cada una de las imágenes que conforman este proyecto es un archivo en formato TIFF con resolución de imagen de 350 píxeles por pulgada, perfil de color en cuatricromía (CMAN) y 18 bits por color o canal. Asimismo, el programa utilizado para la edición y el tratamiento de las imágenes ha sido Adobe Creative Cloud Photoshop. Actualmente, podemos encontrar herramientas gratuitas como la aplicación Photopea Online Photo Editor, lanzada por el desarrollador independiente Ivan Kuckir, o el programa GIMP (acrónimo en inglés de GNU Project Image Manipulation Program), un proyecto colaborativo de código abierto con versiones para prácticamente cualquier sistema operativo. Ambas opciones se presentan como potentes alternativas al Photoshop.

Por último, cabe señalar que uno de los rasgos más flagrantes del arte contemporáneo es la imposibilidad para precisar sus límites, debido, entre otras cosas, a la falta de criterios generales para su definición, pues ya "no son estrictamente válidos ni los juicios de valores de belleza, ni los atributos cualitativos, ni los conceptos tradicionales de las teorías estéticas" (Giannetti, 2002, p. 74). De acuerdo con Alonso (2007), la tradicional definición de arte como forma expresiva se mantiene todavía hoy, quizá por su misma vaguedad. Pero tal forma expresiva no implica forzosamente su materialización. A este respecto, Tatarkiewicz (citado en Alonso, 2007) ha demostrado con abundante bibliografía cómo el arte ha evolucionado desde la *tejné* o habilidad técnica hasta el arte sin obra de arte, completamente desmaterializado.

Si antaño la creación artística requería un proceso de transformación de unos materiales determinados, que adoptaban una forma concreta de acuerdo con los intereses del artista, hoy ese proceso se ha abreviado mucho, apoyado a menudo por la tecnología. Por lo tanto, al no existir transformación física, tampoco se puede hablar de habilidad técnica. En consecuencia, la artisticidad ya no va a depender de determinadas cualidades del objeto creado, sino simplemente de la voluntad expresiva del creador y la originalidad de la obra, a saber, la valoración que de ese objeto haga una colectividad en un momento dado (Alonso, 2007). En este marco, como dice Eftekhar (2014), deberíamos preguntarnos qué es lo que genera un cierto grado de novedad en el arte realizado o

soportado con medios digitales: “la idea del artista, su técnica y método o sus medios materiales y conceptuales” (p. 385).

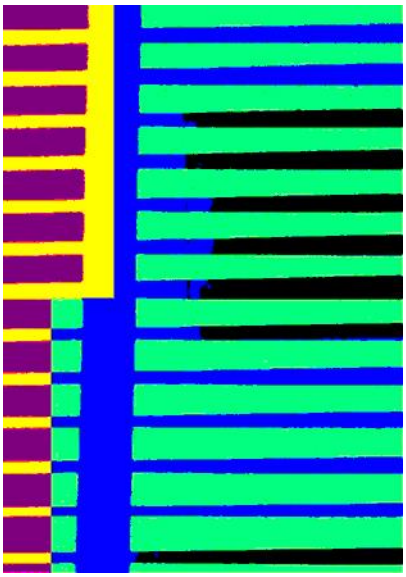
En definitiva, el análisis realizado a lo largo de esta investigación nos lleva a inferir que el carácter «plástico[17]» de las imágenes que forman parte de la obra queda justificado por una serie de aspectos relacionados con la autoría de las imágenes (originalidad y propiedad), la necesidad de expresión del autor (manifestación expresiva), la estrategia de trabajo elegida (proceso de creación), la intencionalidad comunicativa (transmisión de un mensaje concreto), el código particular utilizado para generar sensaciones determinadas en el espectador (lenguaje autónomo), los instrumentos, técnicas y materiales empleados, y el uso de diversos elementos estéticos como forma, figura, color o espacio. Tal y como se indicó en párrafos anteriores, el medio digital ofrece nuevas posibilidades tanto técnicas como estéticas para la creación y la experimentación artística.

Luego, a través de la investigación plástica que aquí presentamos se abordan algunas de las posibilidades que ofrece el medio digital para la creación de una obra contemporánea, en particular una serie de imágenes abstractas, ampliando su definición en cuanto al referente, el proceso, el soporte y la artisticidad. Con ello pretendemos dar respuesta a ciertos interrogantes que surgen alrededor del uso de las tecnologías digitales en la creación de imágenes plásticas, así como las relaciones y rutinas que se establecen entre el artista y la tecnología durante el proceso de construcción de la obra.

A continuación, y para finalizar este apartado, presentamos a modo de resultados una selección de imágenes plásticas (Figuras 2, 3, 4, 5, 6 y 7) que forman parte de este proyecto, que lleva por título *Ventanas*:

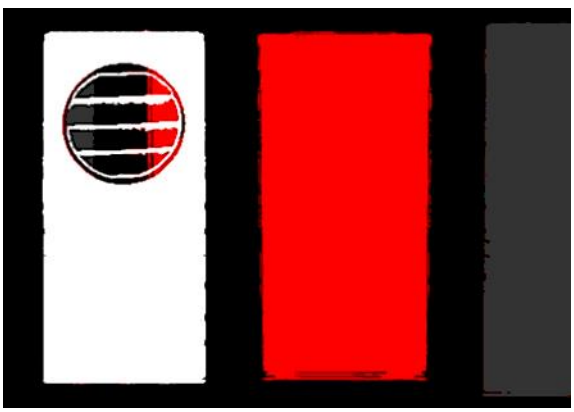
[17] En arte el término «plástico» se emplea habitualmente para destacar el empleo de materiales y elementos susceptibles de ser moldeados, modificados o transformados por el artista en la elaboración de su obra. Si bien nuestra obra es íntegramente digital, y, consecuentemente, en ella no hay cabida para la utilización de este tipo de materiales, lo cierto es que recurrimos al calificativo plástico para diferenciarlo de otros más generales como artístico o visual, enfatizando y ampliando esa condición pictórica de las imágenes.

FIGURA 2.



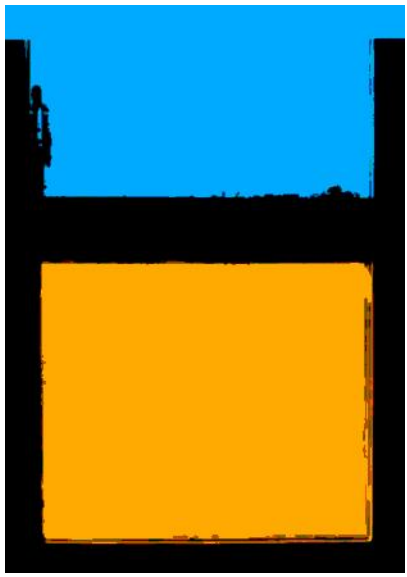
Sin título # 8 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2018
Fuente: Aportación del autor

FIGURA 3.



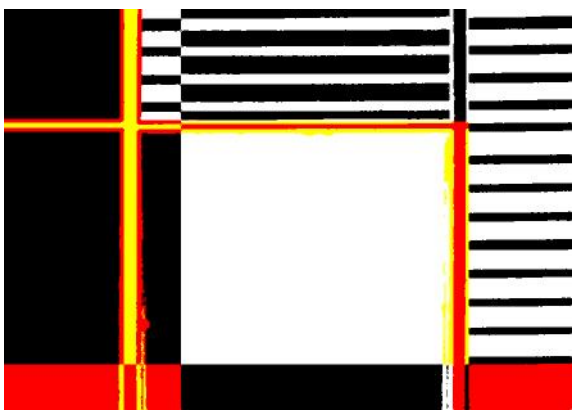
Sin título # 9 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2018
Fuente: Aportación del autor

FIGURA 4.



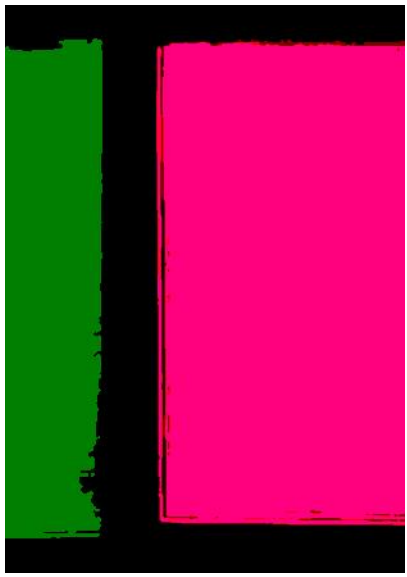
Sin título # 11 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2018
Fuente: Aportación del autor

FIGURA 5.



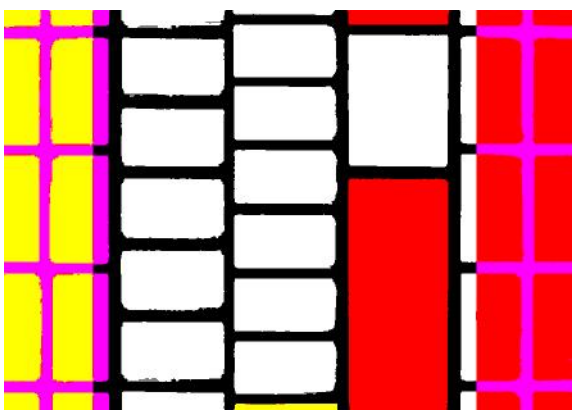
Sin título # 5 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2018
Fuente: Aportación del autor

FIGURA 6.



Sin título # 18 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2018
Fuente: Aportación del autor

FIGURA 7.



Sin título # 13 [Imagen digital], Palleiro-Sánchez, 2018
Fuente: Aportación del autor

5. CONCLUSIONES

- La imagen fotográfica digital es susceptible de ser modificada mediante herramientas y técnicas informáticas, transformando el referente y atacando en firme la convención de huella fotográfica.
- La desvirtuación del referente fotográfico genera un nuevo producto. La imagen resultante deja de ser fotografía para ser considerada imagen como creación.
- El uso no-normativo de la fotografía rompe la lógica del documento y lleva a reconocer cada imagen fotográfica como ficción, en cuanto a invención y manipulación.
- La tecnología digital subvierte muchas de las convenciones de la pintura: el referente, el proceso, el soporte, la unicidad y la autoría, acentuando las ideas de reproductibilidad e industrialización como factura.
- El elemento tecnológico no solo es un medio para alcanzar un fin, sino que es parte fundamental de la obra. El ruido de los medios digital y fotográfico pasa a convertirse en signo, es decir, unidad visual de significación.
- El artista utiliza la tecnología para generar nuevas relaciones, rutinas y usos en la práctica y creación artística, como la interacción que se da entre el usuario y la máquina en el proceso de construcción de las imágenes.
- El medio tecnológico ofrece nuevas posibilidades creativas en la construcción de imágenes y puede ser aplicado a nuestro campo para la renovación de los lenguajes visuales.
- La imagen digital puede considerarse creación plástica en la cultura visual contemporánea. Las tecnologías digitales amplían las posibilidades de artisticidad de las imágenes digitales en cuanto al medio, la técnica, los instrumentos y las herramientas, los materiales o la fisicidad de la obra.

6. REFERENCIAS

Alonso, M. (2007). Documentalidad y artisticidad en el medio fotográfico. Universitat Oberta de Catalunya

Arnheim, R. (1998). El pensamiento visual. Paidós

Aumont, J. (1992). La imagen. Paidós

Borgdorff, H. (2006). El debate sobre la investigación en las artes. ResearchGate. https://bit.ly/42Rt0y3

Brea, J. L. (2010). Las tres eras de la imagen: imagen-materia, film, e-image. Akal

Castelo, L. (2006). Del ruido al arte. Blume

Costa, J. (1977). El lenguaje fotográfico. Ibérico Europa

Danto, A. C. (1999). Después del fin del arte. Paidós

Dubois, P. (1986). El acto fotográfico. De la representación a la recepción. Paidós

Eftekhar, M. (2019). Arte, estética, ciencia y tecnología: teorías artísticas. Universidad Autónoma de Nuevo León

Eftekhar, M. (2014). Teorías estéticas de los mundos virtuales [Tesis doctoral]. Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política. Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://bit.ly/3Fu2Vex

Fernández, A. (2010). Lo que la pintura no es. La lógica de la negación como afirmación del campo expandido en la pintura. Deputación Provincial de Pontevedra

Feyerabend, P. (1995). Adiós a la razón. Atalaya

Foster, H. (Ed.) (2002). La posmodernidad. Kairós

Friss-Hansen, D. (2008). Nancy Burson: The Age Machine and Composite Portraits [La máquina de la edad y los retratos compuestos]. Massachusetts Institute of Technology, List Visual Arts Center

Fuster, J. (1975). El descrédito de la realidad. Ariel

Giannetti, C. (2002). Estética digital. Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología. ACC L'Angelot

González, L. (2005). Fotografía y pintura: ¿dos medios diferentes? Gustavo Gili

Greenberg, C. (2006). La pintura moderna y otros ensayos. Siruela

Haraway, D. J. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza. Cátedra

Jullier, L. (2019). La imagen digital. La marca editora

Leavy, P. (2015). Method Meets Art: Arts-based Research Practice [El método cumple con el arte: Práctica de investigación basada en el arte]. The Guilford Press

López, J. (2007). El extravío de los límites. Claves para el arte contemporáneo. Emecé Editores

McIver, D. (2010). A Philosophy of Computer Art [Una filosofía del arte del computador]. Routledge

Munárriz, J. (2006). Imagen digital. Blume

Negroponte, N. (1995). Being digital [Ser digital]. A. A. Knopf

Rauschenberg Foundation (2018). Art and technology, 1959-98 [Arte y tecnología, 1959-98]. https://bit.ly/47I5uAp

Sánchez, A. (2006). De la estética de la recepción a la estética de la participación. En S. Marchán. (Coord.), Real/Virtual en la estética y la teoría de las artes (pp. 17-28). Paidós

Sullivan, G. (2010). Art practice as research: Inquiry in the visual arts [La práctica artística como investigación: Indagaciones en artes visuales]. SAGE

Vidal, R. (2020). Imagen digital y cultura visual. Cuadernos del ahora, 3. https://bit.ly/3Qb2qet

RELACIONES ENTRE MÚSICA Y MODA: UNA PROPUESTA PRÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

MÓNICA SALCEDO
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN A ESTA PROPUESTA: REFLEXIONANDO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

La propuesta de práctica educativa que aquí se presenta surge de una preocupación sobre cómo afrontar la docencia, entendiéndola como un proceso de generación de aprendizaje por parte de un alumnado en un contexto sin precedentes como es el actual. Los incesantes cambios que están acaeciendo en todas las esferas de nuestra sociedad y la velocidad a la que estos ocurren, la irrupción de las inteligencias artificiales y la obsolescencia de conocimientos y paradigmas que alguna vez consideramos válidos, entre otros, evidencian que no podemos afrontar la docencia con las mismas herramientas con las que lo hacíamos hace décadas, como tampoco tiene sentido servirnos de los mismos contenidos que alguna vez se consideraron inamovibles.

En este sentido, desde el punto de vista de aquellas personas que ejercemos el rol docente, considero que, más allá de factores externos sobre los que -a priori- no tenemos margen de maniobra posible (se repiten incesantemente mantras como que "cada vez saben menos", "esto deberían haberlo aprendido en su etapa escolar anterior"…), deberíamos plantearnos cómo maniobrar con lo que encontramos en el aula: cómo afrontar casuísticas concretas, cómo conectar o paliar esa brecha que separa los conocimientos previos del alumnado con los que se supone que deberían tener o ir adquiriendo a lo largo de su formación universitaria.

Me gusta pensar en el docente como una figura que ejerce una función bisagra. Como profesionales en una materia o disciplina, dominamos los contenidos teóricos, pero, además, también conocemos la forma preponderante en que estos fueron impartidos a través de metodologías tradicionales. No obstante, como individuos en sociedad, también formamos parte del mismo contexto en transformación en el que se encuentra el alumnado. Así, si hacemos un esfuerzo por comprender nuestro presente y la manera en la que los adolescentes se relacionan con él, tendremos una cierta cercanía con el alumnado, conoceremos medianamente sus intereses y motivaciones y, desde ahí, podremos operar eficientemente en ese rol de guías en su aprendizaje. La función bisagra del docente pasaría, entonces, por conectar aquellos saberes y contenidos de la materia a impartir con los intereses y conocimientos que puede tener el estudiantado.

Por otra parte, a esta preocupación sobre cómo enfocar la docencia en la actualidad, se suma una inquietud personal sobre la que reflexiono constantemente y que atañe a la propia disciplina a la que me dedico: ¿Qué implica aprender y enseñar Humanidades -Historia del Arte en mi caso concreto- hoy día? ¿Qué es importante que el alumnado conozca de esta disciplina y por qué tendría que aprender algo sobre ella? ¿Por qué alguien debería invertir al menos cuatro años de su tiempo, energía y recursos en formarse en una disciplina humanística? ¿Qué podría aportar al mundo? ¿Y qué le aportaría la disciplina a esa persona? ¿Qué mueve a alguien a interesarse por lenguas en desuso, poemas renacentistas o pinturas decimonónicas? ¿Y qué puede aportar eso a pequeña y gran escala, a la vida de esa persona y a su contribución a la sociedad?

Considero que en las humanidades se revela de manera muy clara ese desfase entre los contenidos abordados en la enseñanza tradicional y la situación, intereses y motivaciones de nuestro contexto actual. De nada sirve, más allá del deleite y disfrute personal que implica la adquisición de conocimientos académicos, memorizar datos que se encuentran al momento en cualquier libro y, aún más, a golpe de clic en Internet. La memorización *per se* de fechas exactas, técnicas o medidas concretas de un cuadro solo supone un desgaste de energía en la actividad cerebral; de poco sirve retener todos esos datos que antaño, por falta de

otros medios, era necesario memorizar en el aprendizaje universitario si no se da un paso más en comprender esa información.

Si ya contamos con herramientas que nos facilitan esa labor, deberíamos preguntarnos entonces cuál es la utilidad -que no el utilitarismo- de las Humanidades en general y de la Historia del Arte en particular. Quizá su interés radique en ampliar miradas sobre esos objetos, como en los últimos años ha podido ir observándose progresivamente. Las propias investigaciones dentro de las disciplinas han profundizado en muchas otras cuestiones y enfoques metodológicos y discursivos, nuevas perspectivas y campos de acción; también la docencia de quienes están al tanto de esa apertura de miradas en dichas áreas del conocimiento.

Pero no debemos quedarnos únicamente con una actualización de contenidos, sino que también deberíamos preguntarnos qué implica su aprendizaje y qué puede estar trabajándose en el aula a través de estos. En este sentido, la labor docente puede incidir en cuestiones como la búsqueda, filtrado y uso de la información en un contexto *infoxificado*, en dotar al alumnado de herramientas para el discernimiento y cribado de aquello que tienen a su alcance. También, en alcanzar y aplicar una mirada crítica sobre la producción cultural del presente a través de la comprensión de los mecanismos y contenidos del pasado, entre otras cuestiones. A fin de cuentas, "enseñar es cualquier cosa capaz de fomentar el aprendizaje de otra persona, estimular y facilitar que los estudiantes se comprometan en ese proceso constructivo, cuestionar sus paradigmas en vigor y forjar unos nuevos"[18].

En definitiva, una actualización de contenidos y un replanteamiento en los objetivos del proceso de *enseñanza-aprendizaje*, donde la pregunta sobre la finalidad última de esos procesos debería estar presente en todo momento. Creo que solo así puede encontrarse el sentido de las Humanidades en un contexto manifiestamente práctico, materialista y científico/tecnológico.

A este respecto, creo que es interesante realizar un ejercicio autorreflexivo del docente con su propia asignatura: ¿qué contenidos son

[18] Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada* (p.13). Universitat de València.

relevantes para su formación? ¿Cómo podría hacérselo llegar? ¿Qué pueden trabajar a nivel de desarrollo personal y profesional a través de esos contenidos? ¿Puedo enlazarlo con alguno de sus intereses? Partiendo de ahí, las ideas pueden ser muy variadas.

En mi caso concreto, consideré que, dadas las características de la asignatura que impartía, el desarrollo de competencias como elemento vertebrador de las prácticas podía ser estimulante, enlazando con muchas de las cuestiones recién planteadas. Cabe destacar, en cualquier caso, que "la competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes"[19].

2. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA *CREACIÓN, INDUSTRIA Y CULTURA DE MASAS*

Así pues, lo que se presenta en este texto es la exposición de un ejercicio que hemos llevado a cabo durante mis años de docencia en prácticas, con el fin de que pueda resultar interesante, útil o quizá inspirador para las personas que puedan estar impartiendo algún tipo de práctica docente afín. Por contextualizar dónde se enmarca el ejercicio que se expondrá a continuación, cabe señalar que se trata de una clase práctica dentro de *Creación, Industria y Cultura de Masas,* asignatura de formación básica impartida durante el primer semestre del primer curso del Grado en Historia del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid.

La ubicación de dicha asignatura en el plan de estudios del Grado es muy significativa, ya que nos encontramos con un alumnado en un estadio muy inicial de su formación, su primera toma de contacto con la educación superior. Creo que esto es un punto muy importante y que, como docentes, debemos *cuidar* especialmente estas asignaturas tan iniciales, ya que son el marco perfecto para asentar las bases de métodos, dinámicas y modelos que se irán desarrollando a lo largo de los siguientes cursos académicos. Así pues, considero que puede ser

[19] Zabala, A. y Arnau, L. (2010). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias (p.14). Graó.

especialmente interesante atender no solo a los contenidos teóricos de la asignatura, sino también al desarrollo y fomento de ciertas competencias más generales y/o transversales que puedan ir desplegándose posteriormente con mayor complejidad.

Desde este punto de vista, la asignatura de *Creación, industria y cultura de masas* se presentaba idónea para trabajar estas cuestiones más orientadas al desarrollo competencial, dada la cercanía del alumnado con los objetos de estudio. A fin de cuentas, dicha asignatura comprende todas aquellas manifestaciones visuales de la cultura de masas, contextualizándolas en un marco de industrialización de los procesos creativos y artísticos desde el siglo XIX hasta la actualidad. La asignatura cuenta con un primer bloque introductorio más teórico y conceptual para ya, en un segundo bloque más extenso, centrarse en los distintos medios de expresión a través de los cuales pueden vehicularse diversos discursos en la cultura de masas: fotografía, cine, cómic, moda, música, diseño industrial y diseño gráfico son algunos de los apartados temáticos.

La asignatura está planteada a partir de una estructura secuencial que se repite semanalmente, contando con una sesión teórica de dos horas de duración y una sesión práctica de cincuenta minutos para cada subgrupo (la clase se divide en dos grupos para las sesiones prácticas, de forma que puedan trabajar de manera más activa en estos espacios). En este sentido, dada la variedad temática que comprende la asignatura, el cronograma permite trabajar prácticamente cada semana con un medio distinto, tratando las prácticas de complementar y consolidar las cuestiones más relevantes abordadas en los contenidos teóricos.

Así, por esta versatilidad de la asignatura, se puede trabajar fácilmente a través de distintos recursos, metodologías, objetos e, incluso, distancias temporales y, por todo ello, resulta idónea para focalizar las prácticas en el desarrollo y fomento de distintas competencias generales y transversales. Esto ha permitido avivar, por ejemplo, la creatividad y la escritura a través de una práctica de fotografía que partía de imágenes que se encontraban en ese momento expuestas en algún museo o galería de la ciudad (conectando con el propio entorno donde se lleva a cabo la enseñanza). También ha habido espacio para la reflexión sobre el consumo cultural en redes sociales a partir de una práctica relacionada con

el cómic y las viñetas de Instagram como la "evolución" de dicho medio. El análisis audiovisual, el debate a partir de textos académicos y la exposición oral de lecturas son algunas otras actividades desarrolladas en el aula que permiten trabajar en ese tipo de competencias.

Y, entre ellas, la práctica presentada en esta propuesta tiene que ver con la parte correspondiente al bloque temático "Proyectar formas y funciones (el diseño industrial y la moda)", concretamente con el apartado de moda. La sesión teórica se centra en un somero recorrido por la historia de la moda, deteniéndose en ejemplos señeros para el análisis de relaciones bidireccionales arte-moda y moda-política, entre otros. También se abordan los deslizamientos que acontecen entre la alta costura y la cultura de masas, con todo lo que ello conlleva a nivel socioeconómico y político.

Uno de los objetivos principales de esta práctica radicaba en que fueran conscientes de que dicha relación entre moda y discursividad no es un factor exclusivo de ejemplos aislados y punteros, sino que es una constante omnipresente a nuestro alrededor, aunque a veces pueda pasar desapercibido por no prestarle suficiente atención. A través de los elementos estéticos con los que cualquier persona se atavía (ropa, joyas, peinado…), se está transmitiendo un mensaje, una idea/ideología, incluso aunque no sea plenamente consciente. De esta forma, para profundizar en esta idea clave de la moda como discurso, surgió el germen para elaborar esta práctica, tratando de partir de algo que les resulta más cercano (en este caso, la música española actual) con los usos y discursos de la moda.

3. INTRODUCCIÓN A LA PRÁCTICA "LAZOS E IMBRICACIONES ENTRE MÚSICA Y MODA"

La sesión comienza con una breve introducción que hace un repaso histórico de algunas relaciones representativas entre música y moda a través de distintos ejemplos. Uno de ellos es el caso del punk: un estilo musical concreto que se relaciona de manera clara con una ideología y unos mensajes característicos, alineándose, a su vez, con una estética que lo hace reconocible. El punk ejemplifica la idea de tribu urbana,

donde colectivo, ideología, música y moda convergen hasta formar una totalidad. Otra relación paradigmática entre música y moda la encarna David Bowie, quien creaba un personaje -con una estética particular que lo caracterizaba- a cada proyecto musical, hasta el punto de "matar" a ese personaje una vez terminaba ese proyecto. Ejemplos tempranos de su producción, como la portada de *The Man Who Sold The World* (1970), permiten hablar, además, de la moda como construcción -deconstrucción o subversión- del género.

Pero, además de estos casos tan significativos, la introducción al ejercicio práctico pretende advertir que dicha relación entre música y estética es mucho más amplia y no queda reducida a artistas comprometidos artística, política o socialmente. Un ejemplo ilustrativo al respecto, por escoger uno reconocible por el alumnado, puede ser el cantante Anuel AA en las fotos publicadas en sus redes sociales. El cantante busca autoafirmarse mostrando la fortuna que ha conseguido con sus canciones a través de la exposición de sus joyas, relojes o apliques dentales de oro y diamantes. Este despliegue estético, por su parte, nos muestra algo más: las propias lógicas de la industria musical, en la que artistas sin un necesario talento o conocimiento musical pueden lanzar una canción que se viraliza, conllevando una repercusión económica millonaria que les hace formar parte de una élite social que de otro modo no hubiera sido posible.

Estos son solo algunos ejemplos que nos permiten contextualizar la actividad que se llevará a cabo inmediatamente después y que supone el grueso de la clase. A través de esta breve introducción (no más de diez minutos) con tres o cuatro ejemplos de la relación entre música y moda estamos conectando con el temario impartido en la sesión teórica e introduciendo el ejercicio que tendrá lugar a continuación.

3.1. Descripción de la actividad

Partiendo de esas premisas, la práctica trata de explorar esas mismas cuestiones a través de la música española actual. Así, el ejercicio consistiría en lo siguiente: previamente se habrían recortado ciertos fragmentos musicales de diversos artistas, con distintos mensajes y estilos musicales con el fin de proyectarlos en clase. Se llevaría a cabo una escucha conjunta de cada fragmento musical, sin ningún tipo de recurso

visual para hacer un análisis sonoro: qué dice la canción, qué destaca entre sus instrumentos, si se trata o no de un remix, etcétera. Así, en esta primera fase del ejercicio estaríamos fomentando el análisis sonoro, que suele quedar un tanto olvidado en asignaturas histórico-artísticas de este tipo, primando comúnmente el componente visual.

Una vez escuchado el fragmento musical, se llevaría a cabo un volcado de la información analizada, donde el rol docente en este caso pasaría por ir guiando dicha puesta en común por parte de la clase e ir ordenando sus ideas. Una vez que el grupo ha debatido y contrastado opiniones y ha extraído las conclusiones del análisis del fragmento sonoro, el siguiente paso consistiría en hacer el ejercicio contrario: ya tenemos la información que nos importa de la canción, por lo que ahora se trata de pasarlo a imágenes. Es decir, tendrían que imaginar cuál podría ser la estética concreta del o de los artífices de esa canción que contiene un mensaje concreto. De esta forma, estaríamos fomentando la creatividad y la imaginación del alumnado, buscando ese ejercicio crítico de pasar a imágenes la información que han extraído de un material sonoro.

Finalmente, una vez hecho este mismo ejercicio de puesta en común por parte de la clase, contando los detalles, estética o estilo que consideran que podría corresponder con los artífices de ese mensaje musical, vendría la resolución del ejercicio. Se proyectarían fotos de dichos artistas y se procedería a la explicación, por parte de la docente, del mensaje que hay detrás de esos aspectos auditivos y visuales que se han ido analizando. Esta dinámica se iría repitiendo con los distintos ejemplos que componen la práctica.

En definitiva, el objetivo final de la práctica busca conectar la propia teoría del bloque temático con su presente más cercano, con manifestaciones culturales que consumen diariamente, pero que no interpretan desde esa mirada crítica o no lo vinculan con los aprendizajes que están adquiriendo en su formación académica. A través de esta actividad se pretende, por tanto, forjar un aprendizaje duradero derivado de la conexión entre sus procesos emocionales y los cognitivos.

Además, al tratarse de un ejercicio relativamente sencillo, puede enlazar bien con el nivel de complejidad de los estudios en un momento tan

inicial de su formación. Se perseguiría, por tanto, en el alumnado una ampliación de la mirada hacia su consumo cultural, comprendiendo que los contenidos teóricos que estudian en la asignatura no son algo anclado al pasado: son manifestaciones culturales vivas que responden a contextos determinados y, como tal, la mirada del historiador del arte debe comprender y analizar.

La propia dinámica de la sesión es concebida como un juego por parte del alumnado, pero, a su vez, están trabajando en diversas competencias y resultados de aprendizaje que aparecen recogidos en la guía docente de la asignatura, como "interpretar adecuadamente las distintas manifestaciones del ser humano en todos sus aspectos (culturales, sociales, identitarios, ideológicos, mitológicos y religiosos)", "ser consciente del papel que desempeña el arte y la cultura en la creación y transmisión de las identidades" o "desarrollar un espíritu analítico y crítico, así como sensibilidad para ver y leer la obra de arte, interpretar el lenguaje de sus formas, apreciar sus valores estéticos y extraer de ella informaciones sobre la cultura que la ha generado"[20].

3.2. Ejemplos utilizados

Simplemente por concretar y hacer más accesible la actividad, se enuncian aquí los ejemplos abordados en clase. La selección se definió tras realizar un mapeo de la industria musical española, pretendiendo escoger ejemplos que les resultaran ejemplos cercanos en cuanto a género o estilo, pero a la vez no tan conocidos como para tener una imagen ya definida de los intérpretes (favoreciendo, así, ese ejercicio de imaginación crítica). Además, se buscaba activamente diversificar estilos y mensajes, de forma que el resultado de la sesión ofreciese un abanico amplio, reforzando una de las ideas clave de los contenidos teóricos: que a través de la moda pueden expresarse multitud de discursos.

El primer caso elegido fue un fragmento de *Canto alegre* (Vermú, 2021). En el fragmento destaca el uso de instrumentos tradicionales,

[20] Información extraída de la guía docente de la asignatura en cuestión durante los cursos académicos 2022/2023 y 2023/2024, años en los que esta práctica ha sido llevada al aula.

como la pandereta y las castañuelas, insertos en una canción de pop rock clásico. Este ejemplo pone de manifiesto la reivindicación de las tradiciones, el folclore y el mundo rural que está aconteciendo actualmente en la cultura española, con especial ahínco en la música. La estética de los artistas escogidos, en este sentido, remite a todo lo tradicional: colores terrosos en su ropa, camisas donde se aprecia el uso de materiales naturales e, incluso, el uso por parte de uno de los integrantes de un cordel como si se tratase de un cinturón. A ello se suma la estética de las fotos promocionales: ambientes rurales y coches clásicos que remiten a esa idea de los modos de vida tradicionales e identidades locales.

En esta misma línea se muestran otros ejemplos, como un fragmento de *La antigua judería* (La Plazuela, 2021). En este caso, con una base de música electrónica se está versionando una canción que realizó Federico García Lorca para la Argentinita; a una letra más clásica -básicamente un poema- se le incluye un ritmo de electrónica, remezclando, de nuevo, elementos tradicionales con otros más actuales. La estética de los artistas reproduce esa intersección de estilos y épocas, como muestra el uso de las gafas de sol típicas de los años 2000 (uno de los momentos álgidos de la música electrónica en nuestro país) con el traje de torero (remitiendo a la letra de la canción y vinculándose, además, a imaginarios identitarios de lo local y lo nacional).

Estos dos primeros ejemplos, especialmente este último, permiten abrir la conversación a dos ejemplos que les son perfectamente conocidos: Rosalía y el personaje de "El Madrileño" de C. Tangana. Con ellos puede observarse nuevamente esa convergencia entre lo tradicional y lo actual, remitiendo a los imaginarios de lo español y quedando reflejado de manera recíproca en la música y la moda que les caracteriza.

Cambiando completamente de registro, el siguiente fragmento presentado pertenece a *Mocatriz* (Ojete Calor, 2019). Este fragmento de electropop muestra una estética del absurdo, del humor, de lo grotesco y la broma. Se trata de una canción donde abunda lo cómico, pero que, a su vez, entona una crítica ácida hacia ciertos estratos sociales y dinámicas socioeconómicas de determinados colectivos (hábitos consumistas,

hipercapitalismo…). La imagen de los cantantes -Carlos Areces y Aníbal Gómez, que, además, son cómicos y actores- hace hincapié precisamente en esa estética grotesca y barroca, donde se atavían con trajes muy femeninos que chocan con elementos físicos que, por constructo social, serían considerados de mal gusto (vello muy visible, sobrepeso, gafas para trastornos visuales muy agudizados, etc.).

Dando otro salto musical, el siguiente fragmento proyectado pertenece a *Prada/Rakata* (Arca, 2021). En él se remite a lo tecnológico, hasta el punto de no entender bien la letra porque queda camuflada tras un sonido robótico y artificioso. Precisamente ese componente antinatural que apela a lo autómata y artificial es lo que pretende exaltar Arca, asociándolo a discursos de género y a la indefinición de este. Así, se parte de la idea de lo transgénero como una mutación, como algo que no es natural y puede generar rechazo en el espectador. Su estética juega y se apropia de ese discurso de lo transgénero como monstruoso a través de la mezcla de elementos animales con otros tecnológicos y de estética industrial. Destaca, por ejemplo, el uso de unos zancos metálicos que imitan las patas de una cabra, con el significado "demoniaco" tradicionalmente asociado a dicho animal.

El último ejemplo en el que nos detenemos es el más popularmente conocido: *CUANDO TE FUISTE (En El Garaje)* (Aitana y Natalia Lacunza, 2021). Este caso pretende mostrar una música abiertamente mainstream y cómo la industria musical se agencia de estilos del pasado para incorporarlos en nuestro presente de manera mucho más despolitizada, despojándoles del mensaje previamente asociado a la estética exhibida. En este caso, se rescata el pop rock adolescente de los años 90 y 2000 a través de la estética de bandas de garaje, pero interpretado por una artista sólidamente apoyada por la industria musical nacional e internacional. La estética tan cuidada de las cantantes, los grafitis y todos los elementos que decoran el garaje en el que se graba el videoclip dan muestra de ese vaciado de contenido de una estética concreta en pos de la mercantilización y los ciclos de la obsolescencia cultural (capitalizando, por otra parte, sentimientos como la nostalgia por lo considerado vintage).

3.3. Otras actividades complementarias desarrolladas dentro de la sesión

Los ejemplos recién mencionados serían los principales a través de los cuales se ha articulado la actividad en los pasados cursos académicos. Teniendo en cuenta el tiempo restante tras la puesta en común, que dependiendo del grupo puede dilatarse en mayor o menor medida, se llevarían al aula otros ejemplos complementarios que permitirían seguir con esa dinámica en el caso de contar con tiempo suficiente.

Así, el siguiente caso llevado al aula sería la estética de diversos cantantes vinculados a la escena trap en España y serviría para establecer un debate acerca de los significados que se les ha otorgado a ciertos componentes estéticos, tales como los tatuajes en la cara o las uñas de gel. Además, estos han pasado a formar parte de imaginarios que terminan por consolidar ciertos estereotipos y clichés, por ejemplo, de género, al asociar ciertas estéticas a la catalogación dicotómica entre *femme fatale* y santa en el caso de las mujeres.

En esa misma línea, también podríamos debatir sobre el significado y los usos de lo que se ha conocido como *estilo athleisure*, permitiendo entrar en debates sobre las lógicas de las modas y si estas son impuestas desde arriba y se van integrando en la sociedad o si es precisamente algo que triunfa entre la población lo que va alcanzando cierta notoriedad hasta convertirse en un estilo consolidado[21].

La sesión terminaría con la proyección de un último ejemplo que conectaría toda la conversación sobre el trap y la música urbana en España con la introducción de la sesión, que comenzaba con el ejemplo del punk como un movimiento que ilustraba esa simbiosis entre música, estética, discurso y colectivo. Para ello, se muestra el caso de Dellafuente con la equipación de fútbol que sacó a la venta, haciendo referencia a esa misma idea de la música como el elemento vertebrador de un colectivo concreto, aludiendo, además, a esa unión emocional que

[21] Algunas de las ideas para el debate acerca de estos elementos propios de la música urbana fueron sacados del libro *El trap. Filosofía millennial para la crisis en España* (Castro, 2019). Las propuestas del autor permitieron a la clase debatir, posicionarse al respecto y criticar algunas de las teorías planteadas en el libro.

se expresa en los equipos de fútbol: una vestimenta que une a individuos con ideales comunes.

4. RESULTADOS Y EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

El mayor indicativo de los buenos resultados de esta actividad es que resultó ser una de las favoritas del alumnado en ambos cursos académicos, precisamente porque se está llevando al aula algo que les interesa de su propia vida personal y que probablemente nunca habían mirado desde un prisma más analítico o académico. Hubo algunos signos que consideré indicativos del éxito de la clase en su momento, como el hecho de aplaudir al terminar la clase, que dos alumnas se acercaran al final a contar una experiencia personal relacionada o el alboroto suscitado con alguno de los ejemplos.

En cualquier caso, me interesaba conocer en mayor profundidad sus impresiones de la asignatura en general por lo que, una vez concluida la asignatura, les facilité una encuesta optativa anónima en la que podían valorar las prácticas. En uno de los apartados les pedía exponer cuáles fueron sus clases favoritas y entre los comentarios siempre se repetía la práctica sobre música y moda. Algunos comentarios derivados de estas encuestas mencionaban lo siguiente:

> Las prácticas que más me han gustado han sido las de lazos e imbricaciones entre música y moda, ya que tratan dos temas que me gustan mucho, como la moda y la música, a través de cantantes que me gustan mucho como Aitana, Duki o Rosalía.

> Moda y música, Derivas de la narración gráfica y la de la exposición Giro Gráfico del Reina Sofía. Son las que más he disfrutado porque nos han permitido pensar desde diferentes puntos de vista (subrayado mío).

> Las prácticas sobre música en relación a la imagen. Se nota que sabes del tema y has hecho que me interese música y estéticas que no conocía o seguía.

> La de moda y música, porque para mí la música es algo que forma parte de mí y algo importante en mi vida, porque hay veces que es medicina y tratarlo fuera del ámbito de lo que yo escucho, me parece muy enriquecedor.

> Las que se hace referencia a cosas actuales, eso hace que cosas de hoy en día y más antiguas hace que las podamos comprender mejor desde un punto de vista más artístico y visual.

Muchos de esos comentarios hacen alusión a ese interés o motivaciones personales, que considero uno de los factores más relevantes a la hora de conectar con el alumnado. Pero creo que lo más significativo de algunos de estos comentarios tiene que ver con ese "cambio en la mirada", el poder comprender aspectos de su día a día desde otro punto de vista. Ese es uno de los objetivos principales que se buscan en la realización de estas prácticas y, constatar que el propio alumnado hace mención a ello, es, quizá, el mayor exponente de que la actividad funcionó.

Esta práctica serviría como un ejercicio a través del cual ir trabajando ciertas competencias y resultados de aprendizaje, que se trabajan también en otras prácticas a lo largo de la asignatura. El objetivo final del curso es que el alumnado vaya adquiriendo esas destrezas que les permitan ir siendo progresivamente más autónomos en su proceso de aprendizaje.

Me interesa especialmente la diferenciación entre *ejercicio* y *problema* que plantea Juan Ignacio Pozo en *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (Pozo, 2009), considerando la resolución de problemas como el objetivo final de la enseñanza universitaria, aunque siendo imprescindible para su consecución trabajar previamente a través de ejercicios que puedan ir entrenando las competencias necesarias. Considero, en este sentido, que la actividad aquí presentada puede ser un ejemplo de *ejercicio* a través del cual ir formando al alumnado en esa mirada crítica necesaria para la disciplina de la Historia del Arte, en aprender a pensar y a argumentar.

> "Aunque no haya fórmulas mágicas que muevan a los alumnos a pensar o reflexionar sobre un contenido determinado, hay características que ayudan a que se produzca esta reflexión […] Por tanto, debemos partir de lo que el estudiante sabe y le interesa para modificar esos conocimientos e intereses"[22].

El paso final para esta actividad sería evaluar si realmente la conclusión de la clase ha trascendido en su propio aprendizaje y, para ello, habría que plantear algún tipo de evaluación y/o calificación en relación con

[22] Puy Pérez Echevarría, M. del y Bautista, A. (2009). "Aprender a pensar y a argumentar" en Pozo, J.I. y Puy Pérez Echevarría, M. del (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp.146-160). Morata.

la actividad. En lo que respecta a la experiencia con esta asignatura durante dos cursos, no se ha llevado una evaluación inmediatamente relacionada con la práctica. Se plantea, más bien, como una actividad en estrecha vinculación con las otras prácticas que componen la asignatura. No obstante, los criterios de evaluación y calificación en trabajos y el examen final, en caso de haberlo, deberían seguir unos patrones y criterios afines a lo que se plantea en este tipo de actividades.

5. CONCLUSIONES

Como ya se ha ido mencionando a lo largo del texto, el ejercicio aquí descrito trataba de partir de unos contenidos teóricos particulares para trabajar ciertas competencias más generales y transversales. Lo que defiendo en mi práctica docente es que plantear actividades a través de su potencial desarrollo en competencias puede suponer una herramienta valiosa para engarzar al alumnado con actividades que rompen con las estructuras clásicas herederas de la clase magistral. También que, a través del "entrenamiento" en dichas competencias, podrán conectar con los contenidos teóricos, comprenderlos y aprehenderlos de manera activa y eficiente.

Así, esta práctica buscaba profundizar especialmente en el análisis crítico de la cultura que les rodea día a día, que fueran conscientes de que manifestaciones culturales que consideran dentro de su ámbito social y de ocio están cargadas de mensajes y discursos y que, como historiadores del arte en ciernes, es importante que sepan decodificar e interpretar.

La experiencia resultó muy satisfactoria y esta práctica concretamente fue una de las mejor recordadas por parte del alumnado al terminar el semestre. Por ello, concluimos que, partiendo de ejemplos más actuales y cercanos, conseguimos el objetivo de conectar al alumnado con los contenidos temáticos de la asignatura, favoreciendo el interés, la implicación y el aprendizaje de estos.

Pero, aún más, sirvió para trabajar competencias como el análisis crítico de distintos lenguajes y procedimientos de la cultura contemporánea, interpretar códigos audiovisuales y pensar de forma crítica y creativa, entre otros asuntos. Si quedó algo de aquella clase en su recuerdo, esta

actividad habrá sobrepasado con creces su objetivo porque, como señala Finkel, "la educación no es asunto de 'narrar' y ser narrado, sino un proceso activo y constructivo"[23].

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación deriva de la práctica docente llevada a cabo dentro del Departamento de Historia y Teoría del Arte de la Universidad Autónoma de Madrid gracias a un contrato de formación predoctoral FPI-MINECO asociado al proyecto de investigación PÚBLICOS. *Los públicos del arte y la cultura visual contemporáneas en España. Nuevas formas de experiencia artística colectiva desde los años sesenta* (PID2019-105800GB-I00) dirigido por Noemí de Haro García y Patricia Mayayo Bost y financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación. Mi agradecimiento a Inés Plasencia, con quien compartí asignatura, por la absoluta confianza en todo lo que hago y por la libertad de dejarme hacer, probar y experimentar. Y, especialmente, al alumnado con quien he tenido la suerte de compartir experiencias como la aquí presentada. Su interés, predisposición y buena acogida son el motor de quien escribe este texto.

[23] Finkel. *Op. Cit.* (p.254)

7. REFERENCIAS

7.1. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universitat de València.

Castro, E. (2019). El trap. Filosofía millennial para la crisis en España. Errata Naturae.

Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Universitat de València.

Pozo, J.I. y Puy Pérez Echevarría, M. del (coords.). (2009). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Morata.

Zabala, A. y Arnau, L. (2010). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Graó.

7.2. CANCIONES EMPLEADAS EN LA ACTIVIDAD

Vermú (grupo). (2021). *Canto alegre* [canción]

La Plazuela (grupo). (2021). *La antigua judería* [canción]

Ojete Calor (grupo). (2019). *Mocatriz* [canción]

Arca (cantante). (2021) *Prada/Rakata* [canción]

Aitana (colaborando con Natalia Lacunza) (cantante). (2021). *CUANDO TE FUISTE (En El Garaje)* [canción]

CAPÍTULO 16

REFLEXIONES EN TORNO A DOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

CLAUDIA RAMÍREZ GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

> Integrar al alumnado en el propio proceso de aprendizaje es un requisito de los paradigmas basados en el aprendizaje, pero también es una forma de integrar la principal característica de la sociedad del conocimiento: ser constructores y usuarios de la misma. (A. Fidalgo, 2011, p. 90)

Desde su surgimiento en el año 2016, el Grupo de Investigación reconocido (GIR) Intangible Heritage Music and Gender International Network (IHMAGINE), adscrito al Grupo de Etnomusicología del Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Salamanca, ha tenido entre sus principales líneas de investigación el estudio del papel identitario de la mujer como generadora, receptora e informante primordial de procesos culturales en los que la canción popular ha ocupado un papel protagónico.

La puesta en marcha de proyectos de innovación educativa que promuevan el compromiso activo de los estudiantes con su entorno, el vínculo entre la teoría y la práctica durante su etapa formativa y el trabajo en conjunto de investigadores consagrados y noveles que proceden de diversas ramas del conocimiento (historia, pedagogía, música, informática y antropología) y pertenecen a diferentes centros de educación superior de España (Universidad de Salamanca, Universidad de Burgos, Universidad de Murcia, Universidad Rovira i Virgili) ha sido otro de los rasgos que ha distinguido el trabajo del colectivo a lo largo de estos años.

En el curso 2020-2021 se gestó el proyecto ¡*Cántame! Mujeres informantes y olvidadas: fuentes para un programa de Innovación en Aprendizaje-Servicio* concebido para estudiantes de Etnomusicología en España, materia de carácter obligatorio que se imparte en el segundo año

del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Salamanca. El bloque formativo al que pertenece es Etnomusicología y está integrado por otras dos asignaturas optativas que se cursan en el tercer y cuarto año de la carrera, Antropología y folclore y Métodos y técnicas de Etnomusicología.

Etnomusicología en España es la asignatura fundamental para que los futuros musicólogos puedan afrontar el estudio y la posterior investigación de manifestaciones musicales de la cultura popular y tradición oral que se conservan en España. El objetivo general es estudiar el concepto y las fuentes de la Etnomusicología en España, desde un enfoque histórico y sistemático, para saber qué repertorios se conservan, a la hora de investigar en la música española de tradición oral, en archivos, bibliotecas, centros de documentación e instituciones musicales, así como en informantes formando parte del patrimonio inmaterial de su ciclo vital. Éste se concreta en cuatro objetivos específicos: valorar la importancia de la tradición oral española dentro de la composición clásica contemporánea, estudiar los procesos que intervienen en la recopilación de música popular de tradición oral en España desde los comienzos del siglo XX hasta la actualidad, analizar el panorama histórico de las investigaciones españolas y extranjeras sobre etnomusicología española desde finales del siglo XIX hasta el momento actual y asentar las bases para la planificación y el desarrollo de trabajos de investigación científica en etnomusicología española.

El proyecto se diseñó como actividad extracurricular que permitiera establecer una sinergia entre los contenidos impartidos en las dos asignaturas del bloque formativo que se imparten en el segundo curso del grado (Etnomusicología y Etnomusicología en España) a la vez que fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para eso se les pediría a que aplicasen sus conocimientos relacionados con métodos para la realización de entrevistas y herramientas de análisis para el repertorio musical español de tradición oral. El propósito era que indagaran sobre el modo en que la canción popular había formado parte de la historia de vida de señoras mayores residentes en la ciudad de Salamanca. En la memoria de solicitud del proyecto se

expusieron los objetivos específicos de la actividad (Olarte y Pena, 2022, p.723).

-Consolidar el equipo docente de las materias de Etnomusicología y Etnomusicología en España con el equipo del Grupo de Investigación reconocido (GIR) Intangible Heritage Music and Gender International Network (IHMAGINE), que lleva a cabo investigaciones en el ámbito del patrimonio inmaterial con perspectiva de género, para mejorar la implicación y aprendizaje discente del estudiantado participante.

- Visibilizar y dar a conocer el papel de las mujeres en la música tradicional
- Dinamizar la memoria de las mujeres y poner en valor sus experiencias como protagonistas de las prácticas musicales y en la construcción de la historia y la memoria local
- Realizar eficientemente las prácticas docentes de dichas materias y mejorar la calidad de los materiales didácticos empleados, elaborando y grabando el estudiantado sus propias píldoras informativas en el Servicio de Innovación y Producción Digital de la Universidad de Salamanca. De esta manera se generarán con perspectiva de género nuevos contenidos didácticos y materiales, que permitirán conservar la memoria oral y fotográfica de las mujeres.
- A través del diseño y desarrollo metodológico de fuentes orales, en entrevistas semiestructuradas se potenciará tanto la integración del Aprendizaje-Servicio en la titulación implicada, buscando tanto una docencia de calidad con compromiso social, como la potenciación de la autopercepción positiva de las mujeres mayores participantes.

Los alumnos se agruparían en dúos o tríos para entrevistar a señoras mayores residentes en Salamanca y debían ofrecer los resultados de la investigación en formato de píldoras televisivas que serían grabadas por ellos. Estas integrarían el conjunto de materiales didácticos que se utilizan en las asignaturas Etnomusicología y Etnomusicología en España. Cada grupo tendría asignado un tutor, que sería uno de los

investigadores integrantes del GIR IHMAGINE, quien estaría encargado de asesorar y supervisar el cumplimiento de las tareas en cada una de las fases establecidas. De esta manera la evaluación se realizaría de manera continua, desde el inicio del trabajo hasta la finalización de este y se pondría el foco en el proceso de realización de la actividad en lugar del resultado final. Debido a las adecuaciones que tuvieron que hacerse al sistema de enseñanza universitario producto del Covid-19 fue preciso rediseñar el proyecto inicial de la mencionada práctica educativa. A esto me referiré en el próximo apartado.

En el curso siguiente (2021-2022) se implementó otra acción de aprendizaje-servicio con características similares, en ese caso adaptado a las nuevas dinámicas que imponía el contexto postpandemia. El proyecto se tituló *Memoria oral femenina en la música tradicional: prácticas coeducativas con estudiantes de Patrimonio Musical Inmaterial y Etnomusicología*.

2. OBJETIVO

Con este texto me propongo compartir mi experiencia como investigadora novel participando en ambos proyectos desde roles distintos. Como ya había mencionado anteriormente la primera actividad tuvo que reelaborarse para cumplir con las exigencias sanitarias del momento. En un principio se había previsto que los investigadores colaborásemos en calidad de mentores de los estudiantes, guiándolos durante la realización de las entrevistas y posterior procesamiento de estas. Sin embargo, la edad avanzada de algunas de las informantes que habían accedido a colaborar demandó que algunos ocupásemos el rol de entrevistadores y que posteriormente grabásemos las píldoras televisivas. De manera que, en este caso, la participación de los alumnos no fue la esperada en el diseño inicial, ya que, en vez de protagonistas, la mayoría se limitó a ser observadores del proceso de investigación. El cambio de escenario del curso siguiente posibilitó que el segundo proyecto se pudiera ejecutar de acuerdo con el planteamiento inicial.

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con el planteamiento inicial del primer proyecto, la evaluación del proceso de investigación que realizarían los mentores se centraría en la participación activa del estudiantado, en la forma en la que planificarían sus proyectos, cómo asumirían sus roles y realizarían las tareas apropiadas para dar respuesta a las necesidades reales a solucionar, cómo organizarían las sesiones de reflexión y evaluación y cómo sería su responsabilidad en su contribución a la comunidad. En concreto, en el desempeño de la actividad se evaluarían los siguientes aspectos (Olarte y Pena, 2022, p. 727):

- El diseño, planificación y ejecución del trabajo de campo, considerando los contextos de desigualdad y cómo superarlos.
- El diálogo y la competencia en el desarrollo de sus entrevistas semiestructuradas, según las informantes asignadas por el GIR, considerando la realización del trabajo de campo.
- El análisis de datos obtenidos, incorporando la reflexión sobre la exclusión de mujeres del relato histórico y la memoria oficial de las prácticas musicales.
- La comparación de esos datos con otras entrevistas ya realizadas en años anteriores y que pertenecen al archivo documental del GIR, para construir un nuevo relato que potencie su protagonismo y fomente la visibilidad de las mujeres.
- La capacidad de síntesis de cada estudiante para trazar el guion de la cápsula informativa.
- La preparación y el ensayo de su discurso oral para la grabación de dicha cápsula.

Para lograr la sinergia adecuada entre el cronograma de trabajo de las asignaturas y del proyecto, en el primer proyecto se elaboró un calendario de actividades que se extendería a lo largo de todo el curso académico, ya que Etnomusicología se ofrece en el primer cuatrimestre y Etnomusicología en España en el segundo. De esta manera, además de

contar con los tutores asignados, los alumnos también tendrían un seguimiento por parte de los profesores encargados de las asignaturas en cuestión. De esta manera, en las sesiones teóricas se podrían abordar aspectos relacionados con el proyecto y también hacer partícipes del proceso de investigación a los alumnos que no estuvieran matriculados en el mismo.

En los meses de octubre, noviembre y diciembre se impartirían las clases teóricas y prácticas del tema 2 de la ficha académica dedicadas a métodos y técnicas en Etnomusicología sobre el trabajo de campo y la etnografía como metodología de investigación, el tema 4 referente a métodos y técnicas de obtención y registro de datos y el número 5, sobre el análisis y la e interpretación de datos y la elaboración de resultados de investigación. De manera general los contenidos ofrecidos estarían vinculados a la manera de realizar el trabajo de campo, así como el tratamiento posterior de los materiales recopilados teniendo en cuenta la idiosincrasia que implica trabajar con fuentes y datos de Patrimonio Inmaterial. Se plantearían recursos y estrategias a seguir para la toma de contacto con informantes, así como los detalles que implica su puesta en escena. Finalmente se abordó los procedimientos para salvaguardarlos con el fin de convertir el resultado obtenido en un producto de fácil consumo y amplia difusión a través de la digitalización de los archivos sonoros.

Como ya había explicado anteriormente, el calendario diseñado en la memoria de solicitud del primer proyecto tuvo que adecuarse debido al Covid-19. De ahí que, una vez que se impartieron los temas teóricos obligatorios de la asignatura Etnomusicología, algunos de los investigadores encargados de tutorizar a los alumnos comenzamos a realizar el trabajo de campo. En el caso del segundo proyecto, se partió de la planificación ya realizada, se realizaron pequeñas adecuaciones y en ese caso los alumnos pudieron ejecutar las labores investigativas previstas.

El trabajo de campo consistía en la realización de entrevistas a mujeres mayores que previamente se habían seleccionado teniendo en cuenta su disposición para compartir sus historias de vida con los investigadores y estudiantes. Una vez elegidas las informantes se procedió a elaborar el guion temático para las entrevistas. Teniendo en cuenta los objetivos similares de ambos proyectos, y el tipo de información que se buscaba

(las diferentes maneras en las que las informantes se habían relacionado con la música a lo largo de su trayectoria vital) en ambos casos se priorizó el modelo de entrevista abierta-semiestructurada para fomentar el vínculo interpersonal con las entrevistadas.

> Si consideramos que la entrevista es un encuentro entre personas, entonces resulta necesario tener en cuenta las emociones y sentimientos que se despliegan en ese espacio de encuentro y que se construyen entre ambas. Suele suceder que las personas entrevistadas se corren del tema acerca del cual se les está preguntando y abordan otro tema que les resulta relevante y/o necesario de ser explicitado; es más, en el caso de algunos entrevistados esta vuelta al tema que es de su interés personal, resulta recurrente. Es este el momento en el cual se pone en juego la pericia del investigador, al intentar construir un espacio en el cual logre avanzar en la obtención de la información que busca, pero evitando que el entrevistado sienta que no está teniendo en cuenta lo que él le aporta como información porque lo considera importante. De allí la necesidad de construcción de un escenario, definido éste en términos de toda situación de interacción social con co-presencia, al cual le son inherentes diversos componentes […] En este escenario se requiere que prime la confianza, en tanto relación que estimule la colaboración, conformada como un aspecto central de la experiencia social, que permite contener la incertidumbre frente a lo nuevo, a lo desconocido, a los resultados impredecibles de un emprendimiento determinado […] La entrevista semi-estructurada es una técnica que facilita la libre manifestación de los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), sus creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y sus deseos. (G. Tonon, 2012, pp.52-53-54)

El guion inicial se diseñó en torno a cuatro bloques temáticos. El primero dedicado a la reconstrucción de períodos iniciales de vida (infancia y juventud). Las preguntas indagaban sobre los orígenes familiares y las prácticas musicales desarrolladas en el ámbito doméstico, la formación musical en la infancia, experiencias y recuerdos asociados a este arte en los espacios de crecimiento y formación, repertorio aprendido en la escuela, actividades lúdico-musicales de la juventud. El segundo bloque estaba destinado a la etapa adulta. Se esperaba que las informantes recordaran y compartieran el repertorio que había formado parte de ese período vital. La radio que acompañaba la vida cotidiana, las actividades de ocio y la crianza de los niños. El tercer bloque se dedicó a sus experiencias musicales en el trabajo como docentes, ya que la mayoría habían sido profesoras. En ese caso se esperaba que

reflexionasen sobre el papel de la música en la escuela. Los repertorios empleados, así como sus usos y funciones. El cambio curricular en la etapa de la Democracia y en los años noventa con la especialización de la enseñanza musical y las diferencias entre los entornos rurales y urbanos. Por último, se abordaron los cambios ocurridos a partir de la década del setenta. Se les pediría que describieran y comparasen las prácticas musicales que realizaban en esa época y en la actualidad, su relación con las sonoridades contemporáneas, su percepción y valoración sobre el papel que en estos momentos tiene la música en los entornos familiares, así como estrategias musicales para construir espacios de poder y autonomía.

En ambos proyectos se realizaron dos entrevistas. La primera para el conocimiento inicial y la segunda para aclarar datos y profundizar en determinados aspectos que se consideraran relevantes. En ambos casos la interacción fue fluida. Desde mi punto de vista esto se debió a la motivación inicial que tenían las entrevistadas por compartir sus recuerdos y experiencias de vida. El propósito final en ambos casos era la grabación de píldoras televisivas. De ahí que la siguiente fase se destinara a la confección del guion para la grabación de las mismas.

El hecho de tener que redactar un guion para una presentación de seis minutos aproximadamente demandaba hacer una selección de los datos obtenidos dando prioridad a determinados elementos que se consideraran relevantes en las historias de vida de las informantes. En el caso del primer proyecto en el que me correspondió realizar las entrevistas, confeccionar el guion y grabar la píldora, el elemento que me pareció interesante destacar era cómo el ambiente familiar que había rodeado a la informante en su infancia había determinado su posterior desempeño profesional. En el segundo proyecto, en el que participé como mentora, los objetivos de las alumnas eran analizar el repertorio de canciones populares que habían acompañado a la entrevistada en diferentes momentos de su vida y reflexionar sobre el espacio que en la actualidad tenían esas canciones.

La grabación de las cápsulas se realizó en el plató de la televisión institucional de la Universidad de Salamanca. Tv Usal nació en el año 2010 con el objetivo de promover la difusión de la actividad académica

e investigadora y las iniciativas desarrolladas en la institución académica. Cubre las noticias que se generan en la Sala de Prensa, los actos institucionales más importantes y realiza reportajes informativos sobre la actividad de los diferentes campus. A la vez funciona como productora audiovisual realizando videos promocionales y documentales de la oferta académica y cultural de la universidad. Desde su surgimiento ha estado muy vinculada a la Facultad de Comunicación ya que uno de sus principales objetivos era colaborar con la formación de los alumnos de dicha facultad. Para llevar a cabo la grabación de las píldoras televisivas, en ambos proyectos se estableció un cronograma de trabajo de dos días distribuido en franjas horarias, que permitió desde mi punto de vista, un aprovechamiento óptimo del tiempo reservado en el plató de grabaciones. Significó también la oportunidad de poner a prueba las habilidades de locución y comunicación oral de los investigadores y estudiantes, en un entorno muy diferente al de la sala de clase.

4. RESULTADOS

Desde mi punto de vista el resultado principal obtenido en ambos proyectos son las cápsulas televisivas que actualmente forman parte de los materiales empleados en las asignaturas Etnomusicología General y Etnomusicología en España. En ellas convergen contenidos impartidos en las asignaturas implicadas y las capacidades desarrolladas por los alumnos gracias al proceso de investigación desarrollado a partir del trabajo en equipo en el que se implicaron tanto estudiantes como investigadores. De esta manera los discentes construyeron conocimiento a partir de la búsqueda, análisis, comparación y síntesis de información (A. Fidalgo, 2011, p. 89) y fueron protagonistas de dos actividades de investigación-transferencia.

En la segunda actividad descrita (Memoria oral femenina en la música tradicional: prácticas coeducativas con estudiantes de Patrimonio Musical Inmaterial y Etnomusicología) se realizó una exposición con pósteres confeccionados por los alumnos con la información obtenida en las entrevistas. La muestra se exhibió en la entrada de la Facultad de Geografía e Historia, donde se imparte el Grado en Historia y Ciencias

de la Música. Desde mi punto de vista la inauguración de la exposición generó un espacio de interacción importante ya que acudieron todas las personas que habían participado en el proyecto: informantes, alumnos y mentores.

Además, considero que se cumplieron los parámetros de la innovación previstos en las memorias de solicitud de ambos proyectos. El primer aspecto para destacar es el empleo de una metodología de trabajo que permitió la síntesis de la docencia, investigación y responsabilidad social universitaria en su dimensión ética. Sobre esto último, opino que los estudiantes asumieron un "compromiso activo con su entorno y con la comunidad de mujeres mayores que debido a la pandemia se encontraban en estado de vulnerabilidad" (Olarte y Pena, 2022, p. 732). En los guiones de las cápsulas televisivas se dio visibilidad a las actividades realizadas por mujeres de generaciones anteriores, sus modos de hacer y practicar música y se mostró también el diálogo intergeneracional que se había generado durante las entrevistas. El segundo aspecto relevante es la promoción de la igualdad y el civismo entre los estudiantes y la relación entre la teoría y la práctica, lográndose un aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad.

De igual manera, los discentes desarrollaron su responsabilidad social como ciudadanos profesionales, que utilizan las herramientas del trabajo de campo para la recuperación de la memoria histórica (Olarte y Pena, 2022, p. 733), a través del establecimiento de un espacio de encuentro e intercambio entre distintas generaciones. Se reconoció y revalorizó el papel de las mujeres tanto en el presente como en el pasado en la conformación de la música de tradición oral a través de la revitalización de los repertorios generizados.

También se constató el desarrollo efectivo y evaluable de las competencias específicas y transversales de la asignatura implicada en los proyectos. Las específicas son: "aprender a elaborar proyectos de investigación empírica y utilizar metodologías adecuadas en el trabajo de campo, desarrollar distintas metodologías de análisis e interpretación de datos de campo y documentales, aprender a elaborar resultados de investigación" (Olarte y Pena, 2022, p. 733). Las transversales son: "capacidad de análisis y comprensión de datos relevantes a partir de

distintas fuentes, aprendizaje de estrategias de resolución de problemas, capacidad de organización, planificación y creatividad, capacidad de diseñar proyectos de investigación social, capacidad de síntesis y elaboración de resultados académicos y capacidad de adaptación multidisciplinar" (Olarte y Pena, 2022, p. 733).

5. DISCUSIÓN

Un elemento interesante para someter a discusión es el papel activo que tuvieron en ambos proyectos los profesores de las asignaturas Etnomusicología y Etnomusicología en España quienes se integraron en los equipos de trabajo.

> El trabajo en grupo es una competencia altamente demandada en los ámbitos profesionales y laborales y muy utilizada en el mundo académico. La mayoría del profesorado universitario utiliza estrategias de trabajo en grupo en sus asignaturas. Habitualmente, el profesorado participa en la propuesta del trabajo y en la recepción del mismo, sin meterse en el propio proceso de trabajo en grupo. El proceso de evaluación se suele limitar al resultado del trabajo, o bien a la utilización de alguna rúbrica, donde se planteen preguntas escritas del equipo de trabajo para tratar de determinar las competencias adquiridas. (A. Fidalgo, 2011, p. 88)

Considero que, el hecho de plantear la actividad grupal como un proyecto de innovación docente, permitió que los profesores pudiesen adaptar los recursos académicos y que se pudiera realizar una evaluación continua en aras de contribuir activamente con el cumplimiento de los objetivos en ambos proyectos. De esta manera los conocimientos que se adquieren y las habilidades que se desarrollan son derivados del propio trabajo en colectivo. (A. Fidalgo, 2011, p. 89)

6. CONCLUSIONES

Para concluir quiero mencionar cuatro ideas que resumen mis valoraciones sobre mi experiencia de participar en ambos proyectos.

La primera está relacionada con la adecuación que tuvo que hacerse al primer proyecto mencionado *¡Cántame! Mujeres informantes y olvidadas: fuentes para un programa de Innovación en Aprendizaje-Servicio,* debido a la pandemia del Covid 19. Considero que, el hecho de que el

diseño inicial no pudiera llevarse a cabo en su totalidad y que algunos investigadores tuviésemos que ocupar el rol de entrevistadores no significó un revés sino una ganancia. Desarrollar el proyecto en condiciones tan específicas e inéditas fue un antecedente importante para valorar la experiencia en su totalidad, realizar los cambios pertinentes posteriormente y luego implementarla con mayor eficiencia en un contexto más favorable como fue el caso del proyecto *Memoria oral femenina en la música tradicional: prácticas coeducativas con estudiantes de Patrimonio Musical Inmaterial y Etnomusicología*.

En segundo lugar, el hecho de tener que entrevistar, redactar el guion y grabar la cápsula en el primer proyecto llevado a cabo a lo largo del curso 2020-2021 me permitió tener una visión de conjunto de todas las fases que integraban el cronograma de trabajo para luego poder desempeñar el rol de mentora y guiar a los alumnos tutorizado con mayor efectividad durante el curso 2021-2022. En tercer lugar, de cara a los alumnos considero muy provechoso este tipo de acciones en las que pueden poner en práctica los conocimientos teóricos aprendidos en asignaturas que forman parte del plan de estudios y a la vez tener un papel activo y protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la creación de materiales docentes que serán utilizados por alumnos matriculados en cursos posteriores.

Por último, al poner en valor la historia de vida de mujeres mayores residentes en Salamanca se visibiliza la relevancia intrínseca de las protagonistas por excelencia (muchas veces olvidadas) de complejos procesos de transmisión del patrimonio musical de tradición oral como es el caso del repertorio de nanas y de canciones infantiles del ciclo vital. A la vez se generan importantes vínculos afectivos entre la institución universitaria y la comunidad y se disminuyen las brechas intergeneracionales.

> El alumnado debe continuar siendo usuario del proceso de aprendizaje ya que es el destinatario del mismo. Pero se debe implicar en él, siendo constructor del mismo, debe participar en él construyendo recursos (que incluso otras personas podrán utilizar). El profesorado, debe utilizar la innovación docente para reducir el esfuerzo de la adaptación que implica la participación activa del alumno. (A. Fidalgo, 2011, p. 90)

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se encuadra dentro del proyecto competitivo I B1 "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género" (referencia 18 KBHC/463AC0) de la Universidad de Salamanca, para los y las integrantes del Grupo de Investigación Reconocido *Intangible Heritage Music and Gender: International Network* (IHMAGINE).

8. REFERENCIAS

Fidalgo, Á. (2011). La innovación docente y los estudiantes. La cuestión universitaria, 7, 84-91.

Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2008). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. Revista de docencia universitaria, 1 (5), 1-11. https://revistas.um.es/redu/article/view/3341/3241

Olarte Martínez, M. M. y Pena Castro, M. J. (2022). Prácticas de diversidad musical: aprendizaje servicio con perspectiva de género en la música de tradición. En M. Bermúdez Vásquez y A. Chaves Montero. (Coord.). Investigación y transferencia de las ciencias sociales frente a un mundo en crisis (pp. 720-737). Dykinson, S. L.

Tejada Fernández, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. Acción pedagógica, 11 (2), 30-42.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa (pp.47-68). Prometeo Libros.

Trindade, V. A. (). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini e I. Cortazo (Coord.) Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa (pp.18-32). Editorial de la Universidad de La Plata.

LOS CANCIONEROS COMO RECURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO: EVALUACIÓN CRÍTICA DESDE EL APRENDIZAJE PRÁCTICO. EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN LA DOCENCIA DE ETNOMUSICOLOGÍA

AARÓN PÉREZ-BORRAJO[24]
Universidad de Salamanca

MARÍA JESÚS PENA CASTRO[25]
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la escena cultural y musical española experimentó la aparición de numerosas iniciativas orientadas a la compilación de música popular española de tradición oral. Este proceso no fue una casualidad fruto de la aristotélica generación espontánea, sino que fue una respuesta a las dinámicas planteadas por movimientos estéticos como el Romanticismo o por corrientes en búsqueda de la reafirmación de una determinada identidad nacional frente a los nuevos escenarios a los que emplazaba la modernidad globalizadora. En el caso español, este contexto musical y cultural se extendería inicialmente durante la primera mitad del siglo XX, aunque el fenómeno continuó con diferentes particularidades a lo largo de la segunda mitad del siglo. Esta delimitación temporal nos permite referirnos y reflexionar sobre una serie de aspectos comunes a una gran parte de los cancioneros producidos durante este período. En este sentido, el estudio

[24] Estudiante de doctorado en el programa de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Salamanca. aaronborrajo@usal.es. ORCID ID: bit.ly/3EProdB.

[25] Profesora Laboral Permanente en el Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca. mpena@usal.es. ORCID ID: bit.ly/3Vz5F01.

contemporáneo de la Etnomusicología revela una serie problemas y conflictos estructurales que repercuten en el análisis de la mayoría de estas fuentes tanto respecto a lo metodológico como a lo epistemológico.

En primer lugar, a la hora de referirnos a este tipo de productos, debemos señalar la ausencia de cualquier atisbo de sistematización.[26] Es decir, desconocemos los criterios seguidos para aspectos de suma relevancia tales como la selección y ordenación del material musical. Asimismo, tampoco se proporciona información sobre los procesos desarrollados para la localización y recogida del material musical, lo que incluso podría generar dudas sobre si estos llegaron a existir. Otro de los aspectos comunes y transversales a la mayor parte de los cancioneros publicados durante este ámbito temporal es la carencia de información extramusical. Estos no acostumbran a ofrecer datos relativos a cuestiones tales como quién fue él o la informante,[27] cuál fue su contexto personal, quiénes fueron los «porteros» o quiénes colaboraron en la recopilación del material musical, cuál era la función o finalidad de este repertorio, en qué marcos comunitarios o festivos tenía lugar y adquiría sentido, cómo era interpretado performativamente, etc.

Si nos aproximamos a la obra desde el presente, la ausencia de cualquier tipo de material e información complementaria a lo estrictamente musical dificulta la tarea de contrastar y verificar el contenido que se fija en dicho soporte. En este sentido, aunque en ocasiones se proporcionen datos de diversa naturaleza, la veracidad de los mismos es sumamente cuestionable. En última instancia, la incorporación de estos se encuentra supeditada a los intereses personales del autor e incluso a las motivaciones que subyacen tras la realización de la obra. Por ejemplo, este escenario se produce cuando el supuesto recopilador otorga a una canción pretendidamente popular y tradicional una autoría específica.

[26] Generalmente, la ausencia de sistematización revela la inexistencia de un planteamiento metodológico que sustente dicha investigación.

[27] De acuerdo con la información proporcionada por Olarte (2011, pp. 4-5), la mujer es la informante principal en los distintos trabajos de campo músico-populares desarrollados en España desde comienzos del siglo XX hasta el estallido de la Guerra Civil (1936-1939). Este rol se debe al lugar que la música ocupa en su realidad personal y cotidiana, así como a su papel dentro de los procesos orientados a la preservación y transmisión generacional de este tipo de repertorios.

Habitualmente, esta corresponde a un compositor de prestigio. En definitiva, pudiera parecer un intento por sortear la omisión de una transparencia metodológica y epistemológica a partir de la utilización de argumentos de autoridad.[28]

En segundo lugar, en este tipo de fuentes el material musical se encuentra generalmente manipulado y sometido a arreglos y a tratamientos estilísticos que poco tienen que ver con el contexto músico-popular en el que este fue compilado. Generalmente están armonizados para voz y piano. Si en la primera de las anteriores supuestamente se encontraba y el material popular, el segundo funcionaba como acompañamiento. Con la pretensión de implementar una estilización, estos procesos se traducen en la desfiguración de aquello que quizás pudieron proporcionar las fuentes orales en un primer momento. De este modo, se dinamita cualquier particularidad del canto popular al tratar de adecuarlo a un lenguaje tonal y a un sistema musical supranacional, generando una situación completamente descontextualizadora. Sobre esta cuestión, la dimensión notacional, en cuanto materialización y registro de lo inmaterial y atemporal, también debe ser incorporada a dicho análisis:

> Este campo de estudio también posibilita conocer y asimilar cuáles son los parámetros musicales fundamentales para cada cultura, ya que suponen un soporte visual y material de un arte intangible e inmaterial. Es decir, la identificación de los criterios a partir de los cuales cada cultura propone una transcripción escrita de sus prácticas musicales populares resulta fundamental para poder comprenderla en plenitud (...) (Pena, González y Pérez-Borrajo, 2022, p. 1315).

Sin embargo, los procesos de armonización anteriormente referidos nos conducen a escenarios completamente paradójicos y repletos de incoherencias. El tratamiento y la intervención sobre lo que en un primer momento pudo ser un material músico-popular preexistente se traduce en una inevitable capitulación ante distintos procedimientos de

[28] En este sentido, la compilación *Cantos españoles: colección de aires nacionales y populares* (1874) de Eduardo Ocón, obra abordada en profundidad a través de una práctica ubicada en el mismo bloque temático en el que también se desarrolló esta actividad, puede ser un buen ejemplo. En esta fuente se incluyen piezas cuya autoría se asigna explícitamente a autores como Joaquín Tadeo Murguía, Fernando Sor, Francisco de Borja Tapia, Manuel García y José León.

estilización eminentemente inspirados en tendencias extranjeras. En última instancia, estas interfaces perturban y distorsionan el pretendido carácter nacional asociado a este tipo de repertorios por parte de discursos como los articulados por estos mismos autores. De este modo, supeditan aquello que denominan folclore rural a cuestiones que nada que tienen que ver y que incluso amenazan la categoría ontológica que es atribuida a esta dimensión. En este sentido, conceptos como modas o tendencias, así como la temporalidad y caducidad inherentes a estos, son argumentos esgrimidos de manera simultánea a la hora de relegar al folclore urbano a un segundo nivel.

Todas estas cuestiones ponen en entredicho el verdadero valor de este tipo de repertorios en cuanto a una hipotética posesión de una especie de esencias de carácter nacional amenazadas por los nuevos escenarios de globalización y de modernidad que se abren a partir del siglo XIX. En cierto sentido, estos materiales son visualizados como el último reducto de una realidad en riesgo de desaparición, justificando de esta forma el abordaje de esta suerte de empresa de salvaguarda musical nacional. Estructuralmente, su propia comprensión de la tradición como ente estanco, inamovible y atemporal se ve amenazada, cuestionando así el interés tanto del material recopilado como de los cancioneros elaborados. Sin embargo, la tensión y la polarización entre folclore rural y urbano seguirá vigente hasta mediados del siglo XX, momento en el que la Sección Femenina asume una hegemonía institucional en dicho ámbito. La labor de depuración y de profilaxis moral que esta organización emprende frente a lo acontecido durante un período anterior republicano se justifica narrativamente a través de la referencia a esta suerte de antagonismo categórico entre lo urbano y lo rural:

> Así, en el terreno musical la Sección Femenina manifestó prevención contra el cuplé, los tabladillos zarzueleros, el estilo de los orfeones y el baile agarrado, implícitamente asociados a la época republicana. En cambio quiso rescatar manifestaciones arcaicas y atemporales que permitirían volver a la austeridad del campesino castellano, a la sobriedad, a un mundo rural idealizado que nada tenía que ver con el cosmopolitismo, el extranjerismo y la frivolidad de los bailes burgueses de los años veinte y treinta, ni tampoco con los programas popularistas que habían estimulado el orfeonismo obrero o la zarzuela popular urbana durante la República (Martínez, 2012, p. 236).

No obstante, en ocasiones estos cancioneros también revelan un interés personal, económico y comercial, encontrando en este tipo de productos un medio para la obtención de beneficios y de un reconocimiento social y cultural. La realización de este tipo de compilaciones no se circunscribe a un determinado perfil musical, sino que en este tipo de procesos participan agentes tan diversos como compositores, arreglistas, directores o profesores. Sobre el alcance y la amplia difusión internacional de este tipo de productos un caso paradigmático puede ser el ya mencionado cancionero de Ocón (1874), cuya doble edición hispano-alemana ofrece indicios sobre la finalidad de esta obra y sobre el tipo de público hacia el que se orientó. Es decir, algunos de estos cancioneros fueron productos diseñados pensando directamente en aquellos destinados a consumirlos. Igualmente, la proyección de este tipo de obras también se evidencia a partir de casos concretos como el conocimiento externo sobre cancioneros como los de José Inzenga y su influencia en la obra de compositores como Rimsky-Korsakov (Matía, 2010, p. 436, p. 443).

Aunque hacemos referencia a autores con un discurso altamente politizado, ya sea dentro de los marcos propuestos por el nacionalismo español o por distintos regionalismos, debemos incidir en otro aspecto transversal a este tipo de fuentes: el componente político que subyace explícita e implícitamente y que es expresado a través de distintos tópicos identitarios. Son conscientes que elaboran productos sobre los cuales no sólo se teorizará y reflexionará en España, sino en Europa. Por lo tanto, para obtener una mayor difusión de su obra, deben responder a las expectativas generadas. Es decir, tienen cumplir con aquellos estereotipos asignados dentro de un relato supranacional a un nacionalismo periférico como el español. En caso de que estos no se continúen, refuercen y perpetúen, el producto se desecha al no ajustarse a lo considerado como normativo.

En este sentido, el objetivo principal de esta propuesta consiste en presentar una actividad pedagógica y didáctica diseñada con la finalidad de abordar tales contradicciones y de profundizar en dicho ámbito temático. Asimismo, nuestro interés sobre este se corresponde con una comprensión compartida sobre el potencial de la canción tradicional

como: "(...) elemento primordial en la educación porque es un medio de contacto directo con la propia cultura (...)" (Díaz y Arriaga, 2013, p. 111). De este modo, a lo largo de este capítulo expondremos de manera paralela tanto nuestra experiencia docente durante el proceso de planificación y ejecución de la iniciativa aquí expuesta, como los resultados obtenidos y la perspectiva discente reportada por el alumnado.

Concretamente, esta propuesta fue desarrollada dentro del Tema 1. "El nacimiento de la Etnomusicología española: la música tradicional y su proyección en la culta. El Cancionero" perteneciente a la materia "Etnomusicología en España". De duración semestral y de carácter obligatorio, esta asignatura se imparte en el segundo curso del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Salamanca.[29] Con todo, es necesario destacar que la configuración y la realización de esta actividad también tiene como punto de partida una consciencia sobre las posibilidades que se despliegan a partir de lo cultural y sobre la necesidad de impulsar un modelo formativo y de aprendizaje que promocione la educación en igualdad y en diversidad a través de esta dimensión:

> En la práctica docente, la cultura supone una herramienta imprescindible e ineludible a la hora de generar comunidades más inclusivas, igualitarias y plurales, desde el firme compromiso con aquellos colectivos históricamente marginados y obviados (Pérez y González, 2019, p. 383).

2. METODOLOGÍA

El grupo en el que se llevó a cabo esta actividad estaba formado por un total de 25 estudiantes. De acuerdo con este número de participantes, se elaboró un corpus documental de 25 fuentes para su ulterior asignación. Para facilitar su trabajo, y como el objetivo principal de esta actividad no consistía en la localización de fuentes, se proporcionaron las instrucciones oportunas para poder acceder a ellas, ya fuese tanto en acceso abierto como a través del fondo bibliográfico de la Universidad de Salamanca. Tras esta fase inicial, el establecimiento de una primera

[29] Véase la Guía Académica del Grado en Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Salamanca correspondiente al curso académico 2023-2024: https://bit.ly/3RdQitB [última consulta: 6 de diciembre de 2023]

etapa de trabajo individual y autónoma en la que preparar una exposición pública posterior, respondió principalmente a nuestro interés en ampliar al máximo la muestra de fuentes analizadas y presentadas en el aula. Sin embargo, también tuvo que ver con el objetivo de aproximar al estudiantado de manera ineludible a la propia fuente, implementando así un modelo de aprendizaje a partir de la práctica. Es decir, propusimos un proceso de "learning by doing".[30]

El conjunto de cancioneros escogidos por parte del profesorado se adecuó a los criterios temáticos ya comentados y a un ámbito temporal previamente definido y extendido hasta mediados del siglo XX. Con todo, el hecho de que las fechas de publicación de algunas de las fuentes seleccionadas superasen los límites cronológicos establecidos se debió a distintos escenarios. La no correspondencia entre el momento temporal de producción y de edición de una obra puede responder a cuestiones de naturaleza personal y extramusical. Este contexto debe ser tenido en cuenta si reflexionamos sobre las vicisitudes sociopolíticas que condicionaron por completo el ámbito cultural y artístico español durante el siglo XX. No obstante, el incumplimiento puntual de este marco temporal también fue resultado de la selección de ediciones posteriores de determinadas obras basándonos en criterios de accesibilidad a las mismas.

Con todo, se persiguió que el corpus musical seleccionado compusiera una muestra geográfica amplia y representativa de los distintos territorios que conforman el estado español. Por un lado, se incorporaron fuentes de un vocacional alcance general como las de Bonet (1880?), Carreras (1931), García (1961), Inzenga (1887), López (1927), Martínez (1928; 1938) y Sección Femenina (1943). Por otro lado, se utilizaron cancioneros adscritos a un ámbito provincial o regional. Estos estuvieron explícitamente vinculados a áreas[31] como Galicia (Adalid, 1890?; Sampedro y Filgueira, 1982); Aragón (Arnaudas, 1982); País Vasco (Azkue y Lecuona, 1990; Donostia, 1921); Cantabria (Calleja,

[30] Sobre la idea de "learning by doing" y su aplicación en el aprendizaje musical y en el ámbito de la educación musical pueden ser de interés las contribuciones de autores como Batt-Rawden y DeNora (2005, pp. 289-304) o Saputra (2020, pp. 201-207).

[31] A la hora de configurar este listado, hemos optado por emplear las denominaciones actuales de estos territorios y por respetar sus composiciones y límites vigentes.

1901; Córdova, 1980; Echeverría, 1893), Extremadura (García, 1944; Gil; 1931), Asturias (Hurtado, 1890; Llano, 1924; Martínez, 1920) y Castilla y León[32] (Fernández, 1931; González, 1929-1935; Hergueta, 1934; Marazuela, 1932). La variedad de esta muestra resulta una cuestión especialmente importante, puesto que:

> (...) en la canción [popular] se suman dos elementos culturales muy potentes: por un lado, la música tiene una representatividad cultural muy importante como elemento a la vez diferenciador y aglutinador (...); por otro lado, los diferentes lenguajes y textos que aportan las canciones son otros elementos representativos de cualquier cultura (González, 2008, pp. 28-29).

Una vez definido el conjunto documental, su asignación trató de favorecer una especie de punto de encuentro entre una dimensión docente y una realidad discente. Es decir, se persiguió la conciliación entre los objetivos docentes que sustentaban la realización de dicha actividad y los intereses personales, musicales y etnomusicológicos del alumnado. Tras la finalización de una fase de diseño y presentación de la propia actividad, así como de la selección y asignación de materiales, se establecieron y expusieron en el aula una serie de campos analíticos orientados a guiar el trabajo individual y personal del estudiantado con las fuentes. Esta arquitectura conceptual garantizó una suerte de estructura común entre todos los trabajos, facilitando así el desarrollo de una fase post-expositiva basada en el diálogo, la puesta en común y en el intercambio de ideas.

No obstante, la estipulación de esta serie de puntos de interés no se planteó con la intención de intervenir o condicionar el trabajo del alumnado, sino como una especie de punto de partida común. Concretamente, las cuestiones sobre las que tuvieron que reflexionar fueron las siguientes:

El contexto histórico, político, cultural e intelectual en el que el cancionero fue producido.

---

[32] En el caso de esta región, la decisión de no incorporar dos fuentes tan relevantes como el *Folk-lore ó Cancionero Salmantino* (1907) de Dámaso Ledesma y el *Folk-lore de Castilla ó Cancionero Popular de Burgos* (1903) de Federico Olmeda se debió a su abordaje individual y en profundidad en otro bloque temático dedicado específicamente al ámbito castellanoleonés.

1. Los discursos, narrativas y cosmovisiones sobre el fenómeno músico-popular transmitidos por el autor de manera directa o indirecta a través del cancionero.
2. La especificación cuantitativa y cualitativa de los distintos materiales musicales y textuales que contiene el cancionero.
3. Los criterios y mecanismos empleados para la presentación, disposición, distribución y ordenación de los materiales musicales y textuales de dicho cancionero, así como los argumentos empleados para justificar su implementación o su inexistencia.
4. La información extramusical proporcionada por el cancionero sobre el contexto cultural, comunitario, humano, performativo, litúrgico e incluso pseudolitúrgico en el que el material compilado en la fuente tiene lugar y adquiere sentido.
5. Las interconexiones y relaciones que se articulan entre la realidad músico-popular que refleja el cancionero y los contenidos teórico-analíticos presentados y desarrollados previamente en el aula.
6. Aspectos innovadores y diferenciales del cancionero respecto a su propio momento histórico y cultural.
7. Aspectos negativos y deficiencias del cancionero respecto a su propio momento histórico y cultural.

3. RESULTADOS

La actividad didáctico-pedagógica que se presenta a través de este capítulo fue diseñada y estructurada en dos fases. La primera de ellas supuso el trabajo autónomo e individual del alumnado. Determinadas y comunicadas las instrucciones para la ejecución de la tarea, seleccionados y asignados los cancioneros por parte de los docentes, se estableció un plazo de dos semanas para su realización y posterior presentación. De este modo, durante dicho período el estudiantado tuvo que enfrentarse a cuestiones tales como la localización y el acceso a la fuente correspondiente, su análisis en profundidad y la preparación de una presentación ante el resto del grupo que siguiese los campos anteriormente señalados. Pensando en una fase expositiva, el alumnado también

dispuso de la posibilidad de utilizar herramientas y fuentes complementarias cuya implementación pudiese considerar pertinente.

Durante esta primera fase eminentemente autónoma, el profesorado estuvo disponible para orientar y aconsejar en lo relativo a cuestiones como el desarrollo de los trabajos, la resolución de dudas que pudieran surgir durante el proceso de elaboración e incluso para ayudar en la localización de materiales auxiliares y para valorar su pertinencia. Para tal fin, en las cuatro sesiones –dos por semana– transcurridas entre la presentación de esta actividad y su ejecución final, se reservó un espacio específico al final de cada una de ellas. Asimismo, se ofrecieron distintas alternativas tales como la posibilidad de mantener una comunicación a través del correo electrónico o el concierto de una tutoría individual de acuerdo con el horario establecido.

Finalmente, la segunda fase de esta actividad significó la presentación y la puesta en común de todas aquellas cuestiones trabajadas previamente de manera individual. Concretamente, se expusieron un total de 19 presentaciones repartidas a lo largo de dos sesiones de dos horas de duración cada una de ellas. Sin embargo, atendiendo a la situación específica de uno de los participantes, en esta segunda fase se realizó de manera extraordinaria una adaptación curricular, tratando de conseguir que dicha modificación no resultase un impedimento para la adquisición de competencias y para la consecución de objetivos. En este sentido, se siguieron las recomendaciones de la Unidad de Atención Psicológica del Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca. Con todo, un total de 6 alumnos y alumnas no participaron en estas dos sesiones, figurando como ausentes a la hora de solicitar su participación. Ninguno de ellos aportó con posterioridad materiales que acreditasen un trabajo individual y que, en última instancia, pudieran ser compartidos con el resto del grupo.

Para la presentación pública del trabajo realizado de manera autónoma e individual, el alumnado dispuso de un tiempo máximo de 15 minutos. A pesar de que esta limitación no se aplicó con extrema rigidez, su fijación permitió el abordaje y el trabajo simultáneo de competencias transversales tales como la facultad para adecuar la exposición y comunicación de un conjunto de contenidos a un margen temporal

previamente definido, la optimización de recursos, la capacidad de síntesis y la distinción y la adecuada jerarquización entre lo relevante y lo superfluo. Para llevar esta fase del trabajo a cabo, se estableció la obligatoriedad de generar una presentación audiovisual, igualmente sometida a calificación, que sirviese como soporte y guía durante la presentación. Asimismo, se ofreció la posibilidad de utilizar de forma optativa y auxiliar aquellos materiales musicales, audiovisuales y documentales que el alumnado considerase pertinente. Para ello, se pusieron a su disposición todos los recursos tecnológicos disponibles en el aula y en la facultad, así como aquellos materiales bibliográficos y musicales pertenecientes tanto a la universidad como a los propios docentes, siempre y cuando fuesen solicitados con antelación.

Tras cada una de las exposiciones, se abrió un espacio para el diálogo y el intercambio de ideas. Es posible que la apuesta por este procedimiento no contribuyese a imprimir el mayor dinamismo. Sin embargo, garantizaba que todos los cancioneros presentados eran sometidos a un examen colectivo por parte de los docentes y del alumnado. Principalmente, se trató de promover una interacción directa entre el propio grupo. En primer lugar, este tuvo la posibilidad de plantear preguntas y de exponer sus reflexiones sobre los contenidos expuestos. En este sentido, uno de los resultados más interesantes fueron las sinergias recíprocas y bidireccionales derivadas de los análisis comparativos que el alumnado efectuaba de manera implícita a la hora de confrontar e interrelacionar lo observado con lo trabajado a nivel individual. En segundo lugar, y siempre que no fuese necesaria una primera intervención para abrir el espacio de discusión, el profesorado intervino para plantear cuestiones concretas sobre lo expuesto, articulando simultáneamente preguntas abiertas para todo el grupo.

Finalmente, se propuso la posibilidad de enviar al profesorado aquellas presentaciones audiovisuales utilizadas de manera subsidiaria durante cada una de las exposiciones. Aunque su finalidad fue la de crear una especie de corpus común sobre este temática, se presentó como una opción voluntaria y al margen de cualquier tipo de calificación. Todos los materiales recibidos fueron sometidos a una primera fase de revisión, corrección y valoración por parte de los docentes. Esta permitió

garantizar la precisión y veracidad de los datos e información aportada. Superado este primer nivel, las presentaciones se compartieron con el grupo. Con esta estrategia se procuraba articular una suerte de dinámica colaborativa, generando un espacio digital de intercambio a través del cual cada uno de los alumnos y de las alumnas pudieron contribuir mediante su propio trabajo a la constitución de un conjunto documental de enorme utilidad tanto para con su presente en dicha disciplina como para con su futuro profesional. Es decir, si abordar de manera específica y analítica 25 cancioneros en dos sesiones ya suponía *per se* una iniciativa sumamente interesante, generar una colección de materiales compartidos acrecentaba todavía más el valor de esta actividad.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La actividad didáctico-pedagógica perteneciente al área de Etnomusicología que ha sido presentada a través de este capítulo se fundamenta en el reconocimiento de que el aprendizaje de cualquier metodología de investigación debe tener en consideración y fomentar el aprendizaje integrado a partir de la propia experiencia práctica del alumnado. En este sentido, consideramos que el "learning by doing" es uno de los procedimientos más adecuados para la consecución de este tipo de resultados. En líneas generales, la utilización de esta estrategia se encuadra dentro de uno de los grandes objetivos de mundo universitario: "(...) la docencia, investigación y responsabilidad social universitaria en su dimensión ética"(Olarte y Pena, 2022, p. 734). Sin embargo, también permite asegurar una completa consecución de objetivos en un plano docente, así como una adecuada asimilación de contenidos y de herramientas metodológicas en un plano discente. Igualmente, ofrece al alumnado un mayor grado de conocimiento sobre las posibilidades que les brinda la utilización de estas últimas, así como de las dificultades y de los obstáculos que entraña su empleo.

Igualmente, la inserción del alumnado en una dimensión eminentemente práctica y aplicada se convierte en un recurso sumamente operativo para, aludiendo a su propia experiencia personal, fomentar su motivación y acrecentar su interés sobre los contenidos abordados. Este

escenario resulta todavía más potente y eficaz cuando se profundiza en aquellos dominios vinculados al ámbito de la cultura popular y musical que apelan al estudiantado de una forma más directa. En este sentido: "(...) las canciones, como medio de comunicación, son un canal de mediación en el contexto sociocultural de los miembros de nuestra sociedad (...)" (Colomo y Oña, 2014, p. 113). En resumen, todos los procesos diseñados y articulados para la realización de esta actividad fueron orientados a materialización de un aprendizaje a través de la práctica. Sin embargo, en términos globales, esta fue una experiencia mixta. Tomando como punto de partida los contenidos presentados en un primer momento en el aula desde una perspectiva eminentemente teórica y documental, esta iniciativa fue capaz de conciliar lo autónomo e individual con lo colectivo y colaborativo.

De este modo, si tenemos en cuenta el área de conocimiento en el que esta iniciativa tuvo lugar, así como la temática en la que se profundizó a través de esta propuesta, la aproximación directa a una fuente musical y documental como el cancionero resultará un instrumento didáctico completamente válido. La utilización de este, convertido *de facto* en un recurso educativo y pedagógico, no sólo será pertinente, sino de enorme interés. En definitiva, en este capítulo se presenta un proceso de enseñanza-aprendizaje que, fundamentado en la actividad aquí desarrollada, apunta a una comprensión integral de los cancioneros como elementos de análisis pertenecientes a las prácticas músico-populares e históricas abordadas desde la investigación etnomusicológica.

5. AGRADECIMIENTOS

Este capítulo ha sido realizado gracias al apoyo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) "Intangible Heritage, Music and Gender International Network" (IHMAGINE) de la Universidad de Salamanca y de su comisión "Antropología, Patrimonios y Culturas Expresivas". Concretamente, esta investigación se encuadra dentro del proyecto competitivo I B1 "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género" (referencia 18

KBHC/463AC0) de la Universidad de Salamanca, para los y las integrantes del Grupo de Investigación Reconocido IHMAGINE.

6. REFERENCIAS

Adalid, M. del (1890?). Cantares viejos y nuevos de Galicia. Canuto Berea y Cª.

Arnaudas Larrodé, M. (1982). Colección de cantos populares de la provincia de Teruel. Instituto de Estudios Turolenses.

Azkue, R. M. de; Lecuona, M. de (1990). Cancionero popular vasco. Gran Enciclopedia Vasca.

Batt-Rawden, K.; DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everydaylife. Music Education Research, 7 (3), 289-304. Taylor & Francis.

Bonet, R. (1880?). La gaita y el tamboril: colección de 30 cantos populares y pastoriles. Vidal e Hijo.

Calleja, R. (1901). Cantos de la Montaña: colección de canciones populares de la provincia de Santander. Asilo de Huérfanos.

Carreras y Candi, F. (1931). Folklore y costumbres de España (3 vols.). Merino.

Colomo Magaña, E. y Oña Cots, J. M. de (2014). Pedagogía de la Muerte: las canciones como recurso didáctico. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12 (3), 109-121. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Córdova y Oña, S. (1980). Cancionero popular de la provincia de Santander. Diputación Provincial de Santander.

Díaz, M. y Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas, (27), 107-122. Universidad de Sevilla.

Donostia, J. A. (1921). Euskel Eres-Sorta = Cancionero Vasco. Unión Musical Española.

Echeverría, J. M. (1893). Ecos de Vasconia, arreglados para piano y canto. A. Díaz.

Fernández Núñez, M. (1931). Folk-lore leonés. Imprenta del Asilo de Huérfanos.

García Lorca, F. (1961). Canciones españolas antiguas. Unión Musical Española.

García Matos, M. (1944). Lírica popular de la Alta Extremadura (folklore musical, coreográfico y costumbrista). Unión Musical Española.

Gil García, B. (1931). Cancionero popular de Extremadura: contribución al folklore musical de la región. Centro de Estudios Extremeños.

González Mediel, O. (2008). La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela: Cancionero Intercultural. Música. Arte. Diálogo. Civilización (pp. 27-64). Center for Intercultural Music Arts.

González Pastrana, E. (1929-1935). La montaña de León: cien canciones leonesas armonizadas para canto y piano. Unión Musical Española.

Hergueta y Martín, D. (1934). Folklore burgalés. Diputación Provincial de Burgos.

Hurtado, J. (1890). 100 cantos populares asturianos escritos y armonizados para canto y piano. A. Romero.

Inzenga, J. (1887). Cantos populares de España. Antonio Moreno.

Ledesma, D. (1907). Folk-lore ó Cancionero Salmantino. Imprenta Alemana.

Llano, A. de (1924). Esfozaya de cantares asturianos. Recogidos directamente de boca del pueblo. El Carbayón.

López Chávarri, E. (1927). Música popular española. Labor.

Marazuela Albornos, A. (1932). Cancionero de Castilla. Delegación de Cultura de la Diputación de Madrid.

Martínez del Fresno, B. (2012). Mujeres, tierra y nación: las danzas de la sección femenina en el mapa político de la España franquista. Discursos y prácticas musicales nacionalistas (1900-1970) (pp. 229-254). Universidad de La Rioja.

Martínez Torner, E. (1920). Cancionero musical de la lírica popular asturiana. Real Instituto de Estudios Asturianos.

Martínez Torner, E. (1928). Cancionero musical. Instituto-Escuela, Junta para Ampliación de Estudios.

Martínez Torner, E. (1938). Canciones populares española. [S.n.].

Matía Polo, I. (2010). La música popular como base para la construcción de una ópera española: los cancioneros de José Inzenga (1828-1891). Musiker: cuadernos de música, (17), 421-446. Sociedad de Estudios Vascos = Eusko Ikaskuntza.

Ocón, E. (1874). Cantos españoles: colección de aires nacionales y populares. Breitkopf & Härtel.

Olarte Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. Trans: Transcultural Music Review, (15). SIBE-Sociedad de Etnomusicología y IASPM España.

Olarte Martínez, M.; Pena Castro, M. J. (2022). Prácticas de diversidad musical: aprendizaje servicio con perspectiva de género en la música de tradición. Investigación y transferencia de las ciencias sociales frente a un mundo en crisis (pp. 720-737). Dykinson.

Olmeda, F. (1903). Folk-lore de Castilla ó Cancionero Popular de Burgos. Librería Editorial de María Auxiliadora.

Pena Castro, M. J.; González Varga, M.; Pérez-Borrajo, A. (2022). La mentoría como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje del personal investigador en formación del área de etnomusicología. Innovación docente y prácticas educativas para una educación de calidad (pp. 1305-1322). Dykinson.

Pérez-Borrajo, A.; González Varga, M. (2019). Fomento de la igualdad de género en la educación superior a través de la diversidad sonora y de la etnomusicología. Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior XVI FECIES (p. 383). Asociación Española de Psicología Conductual.

Sampedro Folgar, C.; Filgueira Valverde, J. (1982). Cancionero musical de Galicia. Fundación Pedro Barrié de la Maza.

Saputra, D. N. (2020). Effort to Improve Elementary Students Interest on Music Subject with "Learning by Doing" Method Class (Case Studies of School Curriculum in Music Education). ADI Journal on Recent Innovation, 2 (2), 201-207. Asosiasi Dosen Indonesia.

Sección Femenina (1943). Cancionero de la Sección Femenina del Frente de Juventudes. Departamento de Publicaciones de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes.

TRASCENDIENDO EL CANON MUSICAL DEL CLASICISMO: EL PROYECTO DIDÁCTICO CLÁSICOS DESCLASIFICADOS

ALBERTO HERNÁNDEZ MATEOS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la música del siglo XVIII ha estado tradicionalmente vinculado a unos pocos nombres canónicos del área austrogermánica: Bach, Händel, Haydn, Mozart, Beethoven. Frente a esta narrativa ciertamente reduccionista, los trabajos musicológicos desarrollados en las últimas décadas han permitido –gracias a la adopción de nuevas perspectivas metodológicas–, incorporar nombres y realidades que no solo cuestionan el canon establecido, sino que enriquecen nuestra visión de la música del periodo (Citron, 1990) (Weber, 1999).

Así, frente a una línea discursiva apoyada en unos pocos núcleos geográficos, se atiende ahora a la actividad musical desarrollada en lugares de todo tipo, tanto en Europa como en sus colonias; frente a un relato apoyado exclusivamente en compositor*es* de género masculino, se presta atención a la música compuesta por mujeres y al rol jugado por intérpretes de ambos sexos; frente a una historia focalizada en la cultura de las clases hegemónicas se trata de observar la actividad social de los grupos subalternos de la sociedad; frente a unos pocos nombres de unas pocas nacionalidades y vinculados a unos géneros musicales considerados como particularmente prestigiosos en el seno de una agenda musicológica de marcado carácter nacionalista, se visibilizan compositores e intérpretes cuyos esfuerzos creativos se centraron en ámbitos de menor trascendencia en las programaciones concertísticas actuales. El éxito de esta transformación ha llevado a algunos autores a señalar que

nos encontramos en un mundo *postcanónico,* y a advertir la necesidad de mantener el escepticismo ante el canon (Seaton, 2010).

Llevar al aula estas nuevas perspectivas supone un reto pedagógico que no solo se enfrenta a inercias históricas, sino también a la dificultad de impartir unos contenidos básicos en los que el canon tradicional ocupa un lugar central, en un limitado periodo de tiempo (Seaton, 2020). Al mismo tiempo, y como señala Melanie Lowe, aunque el alumnado tienda a pensar que está familiarizado con la música del periodo, la realidad es que a menudo conoce poco más que algunas obras de Haydn, Beethoven y Mozart (Lowe, 2020). Por ello, el docente debe animar activamente a descubrir repertorios que van más allá de lo conocido y de lo que aparece en las antologías de referencia. La tarea no es fácil, y a menudo se enfrenta con creencias férreas por parte del alumnado (Kimber, 2014).

Como respuesta a estos retos, se ha propuesto al alumnado de la asignatura "La música del siglo XVIII" su implicación en el proyecto "Clásicos desclasificados". Este proyecto, cuyo objetivo es descubrir algunas de estas figuras situadas en los márgenes del canon musical de la época, consta de dos partes. La primera de ellas consiste en la redacción de una biografía y una lista de reproducción comentada. La segunda (no abordada en este trabajo) consiste en el análisis musical de una composición del/de la compositor/ha seleccionado/a. Los resultados de la primera parte del proyecto se muestran en la página web https://clasicos-desclasificados.usal.es/.

1.1. La asignatura "La música del siglo XVIII" en el grado en Historia y Ciencias de la Música

La asignatura "La música del siglo XVIII" tiene carácter obligatorio y se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del Grado en Historia y Ciencias de la Música. Forma parte, junto con otras seis asignaturas obligatorias, del bloque formativo de la Historia de la Música que vertebra el plan de estudios de la titulación aprobado en 2015.

1.1.1. Objetivos de la asignatura

Los objetivos generales de la asignatura son: considerar los hechos y contextos básicos de la historia de la música; relacionar la música con otras manifestaciones artísticas, y comprender la terminología básica en la historia de la música.

De manera específica, se plantean como objetivos la identificación de los principales estilos presentes en la música occidental del siglo XVIII, conocer las formas, autores y obras musicales más significativos de la centuria, comprender el contexto histórico-ideológico del periodo y analizar una muestra representativa del repertorio musical del siglo XVIII europeo.

Además, como objetivos transversales, se plantean el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis y el fomento del trabajo de carácter interdisciplinar.

1.1.2. Competencias de la asignatura

Las competencias básicas a adquirir incluyen:

> CB2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro de su área de estudio.
>
> CB3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
>
> CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Las competencias específicas son:

> CE1. Identificar las coordenadas histórico-sociales en las que se inserta la música.
>
> CE2. Analizar información complementaria y aplicarla como medio de actualización de conocimientos ya adquiridos manejando las herramientas e instrumentos metodológicos adecuados con un carácter interdisciplinar.

CE3. Consolidar su conocimiento del lenguaje musical y acceder a la lectura e interpretación de obras musicales de todas las épocas a través de las diferentes metodologías analíticas

CE4. Aplicar criterios científicos que permitan la catalogación, preservación y recuperación del patrimonio musical y ahondar en la comprensión de la obra a los efectos de su interpretación, estudio y difusión.

CE5. Emitir juicios críticos adecuados a la profundización en un conocimiento orgánico y de conjunto de la música, empleando la terminología musical adecuada.

CE6. Elaborar presentaciones de trabajos de manera oral o escrita y con rigor científico contando con todas las herramientas metodológicas e instrumentales necesarias.

Además, se incluyen las siguientes competencias transversales:

CG1. Idoneidad y competencia en el área de estudio de la musicología. Poseer y comprender conocimientos en el área de estudios de la musicología que parte de la base de la educación secundaria adquirida.

CG2. Capacidad de análisis y síntesis. Se demostrará por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de la disciplina musicológica aplicando su capacidad de análisis y síntesis.

CG3. Capacidad de interpretar. El alumno lo constatará mediante la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes en el campo de la musicología para emitir juicios críticos que trasciendan a lo científico o ético.

CG4. Capacidad para aprender a aprender. Que se expresará por la consolidación de habilidades de aprendizaje y hábitos necesarios para emprender estudios posteriores en el campo de la musicología en todas sus vertientes y en todas sus salidas profesionales con un alto grado de autonomía.

CG5. Autonomía e iniciativa personal para el ejercicio profesional. Se demostrará por la aplicación de sus conocimientos y técnicas a las diferentes salidas profesionales relacionadas con la disciplina musicológica que se concretan en los perfiles de investigación y patrimonio, docencia y medios de comunicación y gestión cultural.

CG6. Capacidad de gestión. Se explicitará por la transmisión y gestión de información, ideas, problemas y soluciones para un público tanto especializado como no especializado en el campo de la disciplina musicológica.

CG7. Competencia de interacción e interrelación científica. El alumno adquirirá una formación humanística vinculada al hecho musical, que fomente el diálogo con otros campos del saber y que faculte para integrar la música en proyectos de carácter interdisciplinar.

CG8. Investigación. Que se manifestará en la obtención de una formación básica en las metodologías de investigación para que puedan posteriormente realizar estudios de Postgrado y Doctorado.

1.1.3. Perfil del alumnado

Para conocer con más detalle el perfil del alumnado que cursa la asignatura, durante el curso 2022-2023 se realizó una encuesta anónima cuyos resultados se resumen a continuación.

La principal característica del alumnado que cursa la asignatura "La música del siglo XVIII" es su heterogeneidad, atributo compartido por los estudiantes de todos los cursos de la carrera.

Esta heterogeneidad hace que su nivel de conocimientos musicales sea muy diverso. Incluye a estudiantes que compatibilizan sus estudios universitarios con su formación en conservatorios de grado medio y superior, estudiantes que han pasado por escuelas de música o que han adquirido rudimentos musicales en otros entornos en los que se ofrece formación no reglada (bandas de música, coros, asociaciones), así como algunos alumnos que, al iniciar la carrera, carecen de conocimientos musicales y deben adquirirlos durante su periodo de formación universitaria.

Un porcentaje significativo del alumnado compatibiliza sus estudios universitarios con algún tipo de trabajo, bien en el ámbito musical (como miembros de agrupaciones, impartiendo docencia, etc.), o bien en otros sectores como el de la hostelería. Entre sus objetivos laborales figura, de manera destacada, la docencia.

Aunque en casi todos los casos existe un interés por la música, no son demasiados los alumnos que muestran su entusiasmo por la música del periodo. Así, frente al interés que presentan por las músicas populares, son pocos los estudiantes que acuden con regularidad a conciertos con música del siglo XVIII, y el conocimiento general del repertorio y de los autores de la época es limitado. A pesar de ello, un elevado porcentaje del alumnado se muestra interesado por la asignatura y se mostraría

dispuesto a cursarla aunque no fuera obligatoria, pues reconoce la relevancia de estudiar en profundidad este periodo histórico-musical.

El análisis musical es el campo en el que mayores dificultades suelen mostrar, debido a que, en numerosos casos, cuentan con una preparación teórico-musical limitada (y así lo reconocen en las encuestas). Asimismo, son muchos los que muestran dificultades a la hora de enfrentarse a la redacción de textos. No parece que esta dificultad sea característica particular de la asignatura o de la titulación, sino que es compartida por el alumnado universitario en general. En todo caso, esta es una queja que los docentes de todos los niveles educativos vienen repitiendo desde hace décadas. Por ello, y de acuerdo con Paula Carlino (Carlino, 2005), creo que somos los docentes quienes debemos ayudar y acompañar a los alumnos en el novedoso proceso que para ellos supone enfrentarse a la escritura en un contexto académico.

2. OBJETIVOS

El proyecto "Clásicos desclasificados" pretende mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la música del siglo XVIII musical mediante la creación de listas de reproducción comentadas por parte del alumnado. Se considera que, mediante esta práctica, los discentes llegarán a adquirir herramientas que les permitirán enjuiciar críticamente el canon musical del periodo y las estructuras ideológicas subyacentes en la configuración de dicho canon.

Más concretamente, esta práctica les permitirá desarrollar una serie de competencias básicas de la asignatura, como son la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes con el fin de emitir juicios, y la capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado y no especializado. También les permitirá adquirir competencias transversales, como la posesión y comprensión de conocimientos en el área de estudios de la musicología; desarrollar sus capacidades para analizar y sintetizar, interpretar, y aprender a aprender. Asimismo, les permitirá actuar con autonomía y pondrá a prueba su capacidad de gestión, así como sus competencias de interacción e interrelación científica e investigación. Finalmente, permitirá desarrollar

competencias específicas como el análisis de información complementaria, la aplicación de criterios científicos, la emisión de juicios críticos y la elaboración de trabajos escritos con rigor científico.

2.1. Objetivo general del proyecto

El objetivo general del proyecto es innovar en el desarrollo de contenidos específicos de la asignatura "La música del siglo XVIII" mediante la creación de biografías y listas de audición comentadas de autores situados en los márgenes del canon musical del periodo con el fin de reflexionar sobre los límites y la construcción dicho canon.

2.2. Objetivos específicos

- Crear listas de reproducción comentadas que permitan al alumnado interpretar, ampliar y evaluar los contenidos trabajados en clase y adquirir herramientas de redacción y comunicación en entornos no académicos.
- Visibilizar la creación musical de autores/as de distintos sexos, ámbitos geográficos y procedencias étnicas.
- Potenciar las herramientas de investigación y análisis musical, así como las capacidades críticas y de redacción del alumnado mediante la investigación sobre creadores poco conocidos, la selección de sus obras más relevantes, el análisis de algunas de sus composiciones y la escritura de textos divulgativos.
- Crear una página web, que deberá ampliarse en cursos sucesivos, en la que reunir los materiales generados por el alumnado.

3. METODOLOGÍA

El proyecto "Clásicos desclasificados" parte de un supuesto práctico: la creación de una lista de reproducción comentada con las cinco composiciones más relevantes de cada compositor o compositora, siguiendo una serie de pautas. En el curso 2023-2024, el proyecto se ha centrado en compositores y compositoras del ámbito vienés que contribuyeron significativamente a géneros instrumentales como la sinfonía, el

concierto para instrumento solista o el cuarteto de cuerda, y que trabajaron junto a figuras bien conocidas como Haydn, Mozart y Beethoven.

Los estudiantes se han organizado de manera autónoma en grupos de tres. Consideramos que existían poderosas razones para realizar esta práctica de forma grupal. En primer lugar, la diversidad de formas de aprendizaje aconseja diversificar los métodos docentes. Más relevante incluso: se ha demostrado que el aprendizaje colaborativo contribuye a generar aprendizajes significativos y duraderos. Asimismo, la sociedad demanda, cada vez más, el desarrollo de proyectos y procesos de manera colectiva. Por último, el aprendizaje colaborativo compromete a los estudiantes, fomentando su implicación en el desarrollo de la asignatura (Barkley et al., 2007).

A partir de un listado proporcionado por el profesor, cada grupo ha seleccionado a un/a compositor/a del que debía redactar su biografía, seleccionar sus cinco obras más relevantes, crear una lista de reproducción en Spotify y escribir un comentario de cada una de las obras, de acuerdo con una serie de pautas. La práctica cuenta, además, con una segunda parte (no abordada en este capítulo) consistente en el análisis musical de una obra compuesta por el autor seleccionado.

De manera detallada, la metodología aplicada ha sido la siguiente:

1. Selección de los/as compositores/as sobre los que se trabajará. Antes de comenzar la asignatura, el profesor elaboró una lista de autores siguiendo criterios de representatividad, diversidad y atendiendo a la accesibilidad de fuentes fonográficas y bibliografía. Se decidió centrar la selección en el entorno vienés con el fin de ofrecer al alumnado modelos poco conocidos, pero, al mismo tiempo, vinculados con el canon trabajado en clase. Además, se proporcionó una bibliografía básica para cada autor.
2. Formación de los grupos de trabajo y selección de los/as compositores/as estudiar. A partir de la lista propuesta, los alumnos formaron grupos de trabajo y seleccionaron los autores a estudiar en función de sus gustos e intereses.

Redacción de la biografía del/ de la compositor/a elegido/a. A partir de una serie de pautas dadas por el profesor, y en el plazo de un mes, los grupos redactaron una biografía de 500-600 palabras con los hitos más destacados de la vida del autor. Una semana más tarde, el profesor entregó los textos corregidos y los alumnos dispusieron de una semana adicional para la entrega de los textos definitivos.

3. En el plazo de dos semanas tras la entrega de la primera versión de la biografía, los alumnos entregaron una propuesta de lista de reproducción, con una breve justificación de los motivos que llevaban a seleccionar esas obras. Para ello, realizaron lecturas así como búsquedas en plataformas de reproducción de audio para seleccionar las obras que desean incluir en su lista de reproducción. Una semana después de la entrega, el profesor revisó las propuestas, indicó los cambios que deberían realizarse en cada caso y ofreció una serie de orientaciones para la redacción de los comentarios.
4. Tras esta entrega, se organizaron una serie de tutorías grupales en las que se orientó a los alumnos, se respondió a sus dudas y se conocieron las principales dificultades planteadas por el trabajo.
5. Dos semanas después de recibir el visto bueno a su propuesta, los alumnos entregaron la lista de reproducción definitiva junto con los comentarios de las obras. Estos debían tener una extensión máxima de 250 palabras para cada obra, e incluir aspectos relacionados con el contexto creativo de la obra en cuestión, aspectos formales y razones que justifiquen su inclusión en la lista. En el plazo de una semana, el profesor revisó y corrigió estos textos y, dos semanas más tarde, los alumnos entregaron los textos definitivos.
6. Los trabajos definitivos se publicaron en la página web https://clasicosdesclasificados.usal.es/. Esta página web, basada en la plataforma WordPress, se encuentra alojada en el servidor de la Universidad de Salamanca y ha sido desarrollada por el profesor de la asignatura. La facilidad de su

manejo y su flexibilidad permitirán seguirla alimentando en futuros cursos.

7. Herramientas de evaluación. Tanto el alumnado como el profesorado ha sido responsable de evaluar esta actividad:

El profesorado ha llevado a cabo un seguimiento del trabajo en sus distintas fases. Se han evaluado tanto el desarrollo delas competencias por parte del alumnado, como su capacidad para cumplir con los objetivos propuestos, comprender y aplicar los cambios sugeridos y el cumplimiento de los plazos. La creación de la lista de reproducción comentada ha supuesto un 10 % en la calificación final de la asignatura.

El alumnado ha evaluado de forma anónima los trabajos de sus compañeros/as (coevaluación) mediante una rúbrica creada profesor. Los resultados de esta evaluación no han sido tenidos en cuenta para la nota final, pero han sido compartidos con los distintos estudiantes.

Por último, el profesor ha realizado una encuesta para conocer el funcionamiento de los grupos y el grado de implicación de cada alumno.

4. RESULTADOS

El principal resultado derivado de la implantación del proyecto "Clásicos desclasificados" en el curso 2023-2024 ha sido el incremento del interés del alumnado por descubrir autores y realidades que no forman parte del currículo de la asignatura y del canon de la música del siglo XVIII. De este modo, los estudiantes han podido comprobar cómo la realidad social y musical es mucho más densa y menos esquemática de lo que tiende a presentarse en las sesiones presenciales de la asignatura.

Este proceso de descubrimiento, junto con el uso de recursos alineados con las prácticas habituales de consumo musical por parte del alumnado, ha aumentado su implicación en la asignatura. Ello ha repercutido positivamente en las sesiones presenciales y ha fomentado un clima propicio para el debate y la participación constructiva.

El conocimiento adquirido sobre las trayectorias biográficas y repertorios contemporáneos a los trabajados en la clase ha enriquecido y fomentado un juicio crítico sobre el temario estudiado en las sesiones presenciales. El proceso de selección de audiciones y la retroalimentación

proporcionada ha servido para fomentar la capacidad de emitir juicios críticos empleando terminología adecuada.

El flujo de trabajo ha permitido implementar metodologías orientadas a la creación de textos que han repercutido positivamente en las capacidades del alumnado para la redacción. En este sentido, cabe destacar que los alumnos han adquirido conciencia de la necesidad de adecuar sus discursos al tipo de lector al que se dirigen, y han comprendido del valor de la divulgación en contextos extraacadémicos. De este modo, se pretende que adquieran la capacidad de comunicar tanto el significado como la importancia de la música de diversas formas, no solo siguiendo modelos académicos, sino mediante estrategias discursivas dirigidas a un lector no especializado.

En este sentido, la publicación de los trabajos en la página web https://clasicosdesclasificados.usal.es/ ha supuesto un acicate motivacional de gran importancia para los alumnos, que han visto cómo sus esfuerzos adquirían visibilidad. Así, como comentaba una alumna, han valorado que los trabajos que se hacen en clase no se limiten a estar "… al servicio de una evaluación pasajera y que luego cojan polvo para la posteridad", sino que adquieran una dimensión significativa tanto para el alumnado como para las personas interesadas.

5. DISCUSIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, es frecuente que el alumnado de la asignatura esté poco familiarizado con las obras y autores que forman parte del canon de la música occidental del siglo XVIII. Por ello, cabe plantearse si tiene sentido derivar los esfuerzos de los estudiantes hacia una actividad centrada en autores situados en los márgenes de dicho canon, o si por el contrario sería más productivo enfocarlos al conocimiento de una porción del repertorio que resulte significativa y representativa del periodo.

Otra de las dificultades a las que nos hemos enfrentado en el desarrollo del trabajo ha estado relacionada con la escasez de referencias bibliográficas disponibles. Por este motivo, el profesor se ha visto obligado a ofrecer una selección previa lo que ha limitado la autonomía de los estudiantes a la hora de realizar la tarea.

Asimismo, la escasez de grabaciones de este repertorio ha tenido como resultado que las listas de reproducción hayan partido de un número reducido de opciones de entre las que elegir. Cabe plantearse, así, hasta qué punto la selección ha venido condicionada por la escasa disponibilidad de grabaciones.

Finalmente, en próximos cursos se prevé reservar mayor tiempo de clase para abordar cuestiones relacionadas con esta práctica y exponer resultados parciales de la investigación. De este modo, se garantizará la puesta en común de los avances de cada grupo de alumnos y se facilitará que los alumnos descubran la existencia de líneas comunes entre los autores que están trabajando, al tiempo que se fomentará la reflexión sobre los motivos que llevaron a su exclusión del canon.

6. CONCLUSIONES

A pesar de las dificultades señaladas, la implantación del proyecto "Clásicos desclasificados" ha ofrecido resultados muy positivos en el marco de la asignatura "La música del siglo XVIII".

No cabe duda de que esta práctica ha hecho aumentar el interés por la asignatura entre el alumnado. Además, los estudiantes han podido adquirir estrategias de aprendizaje que han contribuido a mejorar sus capacidades para la expresión escrita y para el análisis crítico. Finalmente, la posibilidad de aplicar de forma práctica algunos de los contenidos abordados en clase desde una perspectiva teórica ha contribuido a la fijación de los conocimientos y al aprendizaje significativo.

Para el profesor, la implicación del alumnado en este proyecto ha repercutido positivamente en el clima del aula, al fomentar la participación del alumnado. La interacción entre los contenidos tratados en clase

La creación de la web https://clasicosdesclasificados.usal.es/ permite poner en valor este esfuerzo colectivo y permite visibilizar la creación musical de autores y autoras que, por distintos motivos, no han pasado a formar parte del canon del periodo. De este modo, la universidad puede contribuir a ofrecer visiones más plurales del pasado y dar voz a figuras situadas al margen de lo normativo o mayoritario.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación presenta resultados parciales del Proyecto de Innovación Docente ID2023/009 “Clásicos desclasificados: la creación de listas de reproducción comentadas como herramienta educativa” de la USAL, del que es investigador principal el autor de este texto.

Por otra parte, esta investigación forma parte del Proyecto I+D “Tratados musicales en español” (PID2019-107523GB-I00/AEI/10.13039/501100011033) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Asimismo, deseo mostrar mi agradecimiento a los alumnos que han cursado la asignatura “La música del siglo XVIII” en el curso 2023-2024 por su favorable acogida al proyecto planteado, y a Javier José Martín Limorti, del CPD de la USAL, por su ayuda en la construcción de la página web https://clasicosdesclasificados.usal.es/

8. REFERENCIAS

Barkley, E. F., Cross, P. K., & Howell Major, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Ediciones Morata.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Citron, M. J. (1990). Gender, Professionalism and the Musical Canon. The Journal of Musicology, 8(1), 102-117. https://doi.org/10.2307/763525

Kimber, M. W. (2014). Jane Austen’s Playlist: Teaching Music History Beyond the Canon. Journal of Music History Pedagogy, 4(2), 213-230.

Lowe, M. (2020). Contrapuntal Histories. En M. Balensuela (Ed.), Norton Guide to Teaching Music History (pp. 57-69). W. W. Norton & Company.

Seaton, D. (2010). Teaching Music History: Principles, Problems, and Proposals. En J. R. Briscoe (Ed.), Vitalizing Music History Teaching (pp. 59-71). Pendragon Press.

Seaton, D. (2020). Teaching Based «Off Of» the Canon. En M. Balensuela (Ed.), Norton Guide to Teaching Music History (pp. 184-196). W. W. Norton & Company.

Weber, W. (1999). The History of Musical Canon. En N. Cook & M. Everist (Eds.), Rethinking Music (pp. 311-334). Oxford University Press.

LA IMPORTANCIA DE LA HISTORIA TECNOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL AUDIOVISUAL. ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS EN EL CAMPO DE LA CINEMATOGRAFÍA

JOSÉ LUIS LÓPEZ SANGÜESA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La interacción entre los aspectos técnicos del relato y sus factores estéticos y narrativos resultantes es un factor de la máxima importancia para la comprensión del relato fílmico y la orientación para su posterior aplicación práctica. Sin embargo, ha de apuntarse que ello apenas es tratado en el ámbito académico y científico. No sólo es que tal interacción resulte del máximo interés para el conocimiento por parte del alumno de tales factores técnicos, sino que, además, una perspectiva histórica puede resultar decisiva para la comprensión en profundidad de la narrativa y estética del audiovisual.

El planteamiento de una dimensión tecnológica en la enseñanza universitaria de la Historia del audiovisual aporta, pues, herramientas nuevas para un conocimiento en profundidad, y desde una perspectiva práctica, de las diversas manifestaciones de aquel, ello desde su dispositivo técnico específico. Si la puesta en valor de los factores técnicos en la elaboración de obras artísticas se ha generalizado en el ámbito académico para la crítica, análisis e historiografía de las artes plásticas (así, el ejemplo cristalino de la historiografía del ordenamiento perspectivo en el arte occidental impulsada por Pierre Francastel), no sucede lo mismo con el cine.

La puesta en valor de los factores técnicos del audiovisual desde un prisma diacrónico resulta en extremo valiosa para el estudiante

universitario de Comunicación Audiovisual, pues el conocimiento de la evolución interna de las herramientas tecnológicas empleadas, en interacción con la estética y narrativa resultantes, ofrecen una visión tan didáctica como clarificadora de la utilidad, razón de ser y posibilidades prácticas de tales herramientas.

Un saber fundamental para el aprendizaje del audiovisual en una visión teórico-práctica y multilateral que redunde en una auténtica profundización del conocimiento. Con ello se trasciende la mera dimensión teorética y erudita en que se suele enclaustrar, o encasillar, la enseñanza histórico-audiovisual, para así esclarecer que la Historia del audiovisual, como disciplina universitaria, también posee una gran utilidad de cara a la praxis.

No obstante, la presencia de la historiografía tecnológica del audiovisual todavía es escasa en la esfera de la investigación y la docencia universitarias, con granadas excepciones que es preciso desglosar aquí:

- En primer lugar, han de tenerse en cuenta algunos nombres señeros de la investigación cinematográfica en Francia e Italia, nombres que es preciso citar aquí, y que son unánimemente considerados clásicos en la materia. Noël Burch (2017) [1969], en su monografía clásica *Praxis del cine*, incidió en la interdependencia entre los factores técnicos y estético-narrativos, pero es en su obra más célebre, *El tragaluz del infinito* -Burch (2006) [1991]-, donde se ocupa de los factores sociales, culturales, científicos y técnicos que se entrelazan en el génesis del cinematógrafo y sus albores históricos. Además, Burch estableció en esta canónica monografía su influyente teoría de los modelos de representación fílmicos, concretamente con su punto de partida en el Modelo de Representación Primitivo (MRP) y el Modelo de Representación Institucional (MRI), que emplearemos en este trabajo como parámetro de análisis. Un camino similar era el seguido por Gianpiero Brunetta en su imprescindible obra *Nacimiento del relato cinematográfico: Griffith*, que seguía la evolución narrativa del progenitor del relato fílmico clásico, si bien sus parámetros de análisis no coincidían con los de Burch.

- Pero la médula esencial de esta propuesta parte del que ha de considerarse el máximo clásico en la investigación y análisis históricos de la influencia de la técnica y la tecnología en el relato audiovisual: la ya célebre monografía *Film style and technology: history and analysis* (Salt, 1993 [1983]). Además, deben tomarse en cuenta otras obras de crucial interés para el análisis del encuadre y su ordenamiento perspectivo, su efecto estereoscópico, etc, como lo son los también ya clásicos estudios de Dominique Villain (1997) *El encuadre cinematográfico*, o el preceptivo y canónico de Pierre Francastel (1984) [1951] *Pintura y sociedad*, y, antes que este, Erwin Panofsky (2018) [1927]: La perspectiva como forma simbólica, entre otros.

- Mercedes Schmidt Noguera, profesora titular de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid. En su manual *Análisis de la realización cinematográfica* (Schmidt Noguera, 1997) empleó abundantes y variopintos ejemplos históricos en que desglosaba, en términos didácticos, la mutua correlación entre la articulación técnica de la realización audiovisual y sus aspectos narrativos. Sin embargo, ha de apuntarse que no se trata propiamente de una obra historiográfica, sino de un manual específico de realización.

- Enrique Torán, Catedrático de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid, y otrora responsable de la asignatura de Tecnología de los Medios Audiovisuales. Torán había sido anteriormente un muy destacado e innovador director de fotografía del cine español. Fue autor del manual *Tecnología Audiovisual II: Parámetros Audiovisuales* (Torán, 1998). En dicha obra se empleaban diversos ejemplos históricos, desde los que se trataban ampliamente parámetros técnicos (desde el ordenamiento perspectivo y el cubo escénico del encuadre, hasta las ratios de pantalla, las longitudes focales de los objetivos cinematográficos, etc) en función de la influencia de estos en el relato audiovisual. Tampoco se trataba de un trabajo historiográfico, pero su valor en términos de enseñanza teórico-práctica del audiovisual es más que razonable.

- En tiempos más recientes, debe tomarse como referente en este sentido al catedrático de Comunicación Audiovisual de la Universidad Complutense de Madrid Rafael Rodríguez Tranche, con su manual *Del papel al plano. El proceso de la creación cinematográfica* (Rodríguez Tranche, 2015). Desglose y análisis detallado de las fases del proceso de realización de un film, debe considerarse un punto de partida imprescindible para una propuesta de análisis técnico del relato audiovisual en relación con sus procesos narrativos.

- En el caso español, ha de citarse también algunos ejemplos de gran interés dentro de la Historiografía tecnológica, así por ejemplo el monumental, proteico y hegeliano volumen dirigido por Llinás sobre directores de fotografía del cine español (Llinás, dir., 1989), con diversas contribuciones de interés, como la de Sánchez-Biosca, o asimismo el descollante artículo de Rodríguez Tranche sobre aspectos técnicos y estilísticos de la fotografía y el cine documental durante la Guerra Civil (Rodríguez Tranche, 2009).

- También debe citarse a Francisco López Cantos, autor de un manual de *Tecnología Audiovisual* para la impartición de dicha asignatura en la Universidad Jaime I de Castellón de la Plana. Dicho manual ha conocido varias sucesivas ediciones, de las que aquí se cita la última y más consolidada: López Cantos, 2016. Además, este autor ofrece el interés sobreañadido de incorporar a su acervo de metodología teórica y didáctica el proceso histórico de la tecnología audiovisual. La necesidad de abarcar y comprender la progresión histórico-tecnológica para a su vez tratar de comprender la tecnología audiovisual y su decisiva influencia sobre el relato, es algo que yo mismo traté de desarrollar en mi tesis doctoral y libro *El thriller español (1969-1983)*, agregando los parámetros técnicos y la tecnología cinematográfica empleada, como factores necesarios de análisis de las claves estéticas y narrativas del cine del momento[33].

[33] Véase al respecto: López Sangüesa (2019).

- Cabe apuntar, asimismo, algunos libros de referencia para la documentación y la enseñanza de los aspectos técnicos del relato fílmico, tales como Maestros de la luz. *Conversaciones con directores de fotografía* (Schaefer y Salvato, 1998) o *Cinematografía, teoría y práctica: la creación de imágenes para directores de fotografía, directores y operadores de video* (Brown, 2008).

- Igualmente, posee un gran interés la obra de Alfonso del Amo, durante años jefe de Investigación de Fondos Fílmicos en Filmoteca Española, acerca de la Historia tecnológica de soportes cinematográficos (incluyendo soportes, emulsiones, sistemas de color, bandas de sonido, etc) de cara a su clasificación y conservación en archivos cinematográficos: *Clasificar para preservar*[34].

- Además, han de citarse otras obras histórico-tecnológicas del ámbito universitario español, tales como la excelente tesis doctoral de Herrero Herrezuelo sobre el Cinefotocolor, sistema de color cinematográfico de la España autárquica de posguerra (Herrero Herrezuelo, 2016), así como la tesis de Manzano sobre la dirección de fotografía y el departamento de cámara en España tras la digitalización, que contextualizaba su investigación mediante la Historia tecnológica del cine (Manzano, 2020). Igualmente, ha de tenerse muy en cuenta la tesis de Elena Valero sobre la Historia de la dirección de fotografía en el cine español a través de la obra del reputado operador Juan Mariné Bruguera (Valero Martín, 2021).

La propuesta de enseñanza y de análisis histórico-tecnológico que aquí se despliega puede considerarse complementaria de otras metodologías y parámetros previos, como los establecidos por Burch, Salt y también la semiología general de Kristeva (1978) o de autores como Barthes o Christian Metz.

---

[34] Amo García, Alfonso del (2006): *Clasificar para preservar*. Cineteca Nacional de México y Filmoteca Española: https://shorturl.at/fsNQZ

2. OBJETIVOS

Esbozar una metodología de enseñanza histórico-tecnológica del relato audiovisual, con la que se pretende fomentar en el alumno las siguientes competencias:

- La comprensión de los factores técnicos y su desenvolvimiento en la narración audiovisual a través de la enseñanza de la historia tecnológica.
- El enriquecimiento de la enseñanza histórica del audiovisual con una dimensión apenas explorada, susceptible de aplicación práctica, y que puede resultar de gran interés para incrementar los conocimientos técnicos del alumno.

Para ello, se tomarán ejemplos de sucesivas etapas históricas de la cinematografía, en concreto a través de la labor de dirección de fotografía y cámara, de esencial importancia, pero escasamente exploradas en el ámbito universitario. Se partirá para ello del paradigma de los Modelos de Representación cuyo origen estriba en las teorías fílmicas de Noël Burch, y que ha conocido un amplio desarrollo posterior: fundamentalmente, el Modelo de Representación Institucional (cine clásico), que se relacionará con el dispositivo tecnológico de su momento histórico en términos de texto, contexto y procesos de significación.

3. METODOLOGÍA

Se efectúa un análisis cualitativo partiendo de los siguientes factores:

- Aspectos narrativos de los Modelos de Representación de Burch señalados en cada film, como base para un posterior análisis de su interacción con los aspectos histórico-tecnológicos.
- Cámaras y trípodes empleados, oculares, movimientos de cámara y factores ópticos (objetivos, diafragmas, filtros…). Uso de la profundidad de campo, si procediere.
- Construcción del encuadre. Relación de los elementos compositivos del cuadro con los elementos lumínicos. Emulsiones

fotoquímicas utilizadas (ortocromática, pancromática) y su impacto en la narrativa y estética del relato.

- Uso del color. Sistemas tecnológicos del color (virados del cine mudo, Technicolor, etc).
- Iluminación y discurso lumínico y visual.
- Asimismo, se establecerá una comparación diacrónica entre obras de momentos históricos diferenciados entre sí, a fin de establecer conclusiones analíticas sobre la evolución y funcionalidad concretas del dispositivo técnico.

4. RESULTADOS

Las características del relato fílmico clásico, o Modo de Representación Institucional (MRI) según Burch, en contraposición a los parámetros característicos del Modo de Representación Primitivo (MRP) pre-Griffith, son las siguientes:

- Ubicuidad del sujeto espectatorial, variedad de ángulos y localizaciones, en contraste con la frontalidad y tendencia a la unidad espaciotemporal del MRP, donde asimismo no se simultaneaban múltiples términos espaciotemporales mediante *flashbacks*, elipsis o complejas estructuras como el montaje paralelo.
- Ausencia de marcas enunciativas o autoriales, y narración en tercera persona, lo que comenzará a ser quebrantado por la relativización del narrador y la visibilidad del sujeto enunciador (el cineasta, el operador) por los contrapicados y los recursos técnicos enfáticos y barrocos, en la mencionada *Ciudadano Kane*. Dentro de esta invisibilidad, se mantiene escrupulosamente la cuarta pared del espacio profílmico -así por ejemplo, la narradora-testigo parcial que presenta y cierra el relato mirando directamente a la cruz del encuadre/ a cámara/ al espectador, en *La mujer de al lado* (*La femme d'à côté*, François Truffaut, 1981), no sería propia del relato clásico, sino del cine

moderno-[35]. No obstante, ya en el MRP se daba la ruptura del espacio profílmico por miradas a cámara que constituían una clara huella de la enunciación, como bien señalaba Juan Miguel Company[36].

- Creación de un espacio habitable por medio de la profundidad de campo, construyendo un encuadre tridimensional, ello frente a la planicidad del espacio profílmico en el MRP. Para ello, se proporciona relieve volumétrico a las figuras por el uso de las tres luces (principal, relleno y contraluz) y la diferenciación habitual, al menos de un stop de diafragma (relación 2:1) entre las figuras y el fondo[37].

- Continuidad de la diégesis, estableciéndose una suerte de invisibilidad de las suturas del montaje. Ello se logra por el sistema de rácords o continuidades y correspondencias entre los diversos planos.

- Escalaridad de los planos por importancia narrativa. En tales correspondencias destacan el eje de miradas, el rácord de dirección (que permite percibir adecuadamente la dirección del movimiento de las figuras de unos planos a otros), o la confrontación campo-contracampo[38].

Como punto de partida, puede tomarse aquí un referente de por sí un tanto trillado y arquetípico, pero que puede orientar suficientemente al lector. Era los acostumbrado en la metodología de trabajo de Orson

---

[35] La parcialidad y relatividad del punto de vista narrativo de este personaje femenino viene incluso subrayada por la frase final del guión, pronunciada sentenciosamente por esta narradora/testigo: "Pero nadie pedirá mi opinión". Esta observadora es superflua para la trama (apenas una figura de fondo en ella: una mera vecina de los protagonistas), y su opinión es incluso irrelevante para el núcleo central de personajes. Su indiferencia y lejanía para con los trágicos hechos finales viene también claramente señalada por su irónica y distante sonrisa.

[36] Company, J. M. (1987). *El trazo de la letra en la imagen. Texto literario y texto fílmico*. Cátedra. Posteriormente, este texto sería incluido en Company, J. M. (2014). *Hollywood: el espejo pintado (1901-2011)*. Universidad de Valencia.

[37] Algunas precisiones: el contraluz tendería a desaparecer, siquiera temporalmente, con la llegada del cine moderno a partir de la *Nouvelle Vague* francesa. En cuanto a la relación 2:1 (la diferencia de un stop de diafragma -cada número de diafragma- se da en progresión geométrica, por la ley física del decaimiento cuadrático de la luz),

[38] Todo ello se desarrolla ampliamente en Burch (2006) [1991].

Welles emplear el objetivo más angular que hubiera en aquel momento en el mercado.

Ello lo llevó a cabo desde su primera y tan celebrada película, *Ciudadano Kane* (*Citizen Kane*, 1941), obra considerada cumbre del cine clásico o del modo de representación institucional -aunque también se considere por múltiples autores el punto de arranque de la modernidad fílmica o del manierismo cinematográfico- en que el operador, el hoy celebérrimo Gregg Toland, empleó un objetivo Cooke 24 mm, el más angular que entonces existía.

También es un hecho conocido que Toland encargó a un tornero un diafragma fotocinematográfico especial que cerraba más (y obtenía, por tanto, un número f, o de diafragma geométrico, y T, o de transparencia corregida, más elevado) que el de los de las cámaras cinematográficas del mercado de la época.

Con estos procedimientos tecnológicos, que rompían las reglas previas de la cinematografía imperante, se pretendía lograr el máximo de profundidad de campo. Como es bien sabido, tanto las ópticas más abiertas (las de focal más corta, caso de las de gran angular) como los diafragmas más altos y cerrados, logran una mayor profundidad de campo, es decir, una mayor nitidez en todos los términos del encuadre.

Asimismo, ha de apuntarse que las ópticas de gran angular ahondan y magnifican el espacio representado, incrementando, y por lo tanto, la sensación de profundidad tridimensional del encuadre cinematográfico, así como de amplitud del espacio profílmico. Ello contribuye poderosamente a la construcción de relato y discurso de Ciudadano Kane, narración sobre la soledad de un magnate periodístico en la majestuosidad y apogeo de su poder. Los grandes espacios arquitectónicos de Xanadú, la mansión del oligarca mediático, son magnificados mucho más, si cabe, por el uso de lentes abiertas de focal corta y asimismo de altos diafragmas: ello resalta la sensación de soledad y aislamiento del potentado en su jaula dorada de poder y riqueza. También enfatiza el distanciamiento del personaje respecto de su entorno personal y social, incluida su propia esposa (FIGURA 1).

FIGURA 1. *Magnificación y profundización de los espacios y de las distancias por el gran angular, y uso de los diafragmas altos para una mayor profundidad de campo, en Ciudadano Kane (Citizen Kane, Orson Welles, 1941).*

A los parámetros más arriba vistos cabe agregarles complementariamente los múltiples avances técnicos que permitieron el avance y mayor consolidación del MRI. Así por ejemplo:

– La introducción de la película pancromática (sensible a las escalas de grises de los tres colores primarios: rojo, verde y azul) introducida en el cinema por el operador Rudolph Mathé para la película muda de vanguardia (al margen del MRP y del MRI) *La pasión de Juana de Arco* (*La Passion de Jeanne d'Arc*, Carl Theodor Dreyer, 1928). Con anterioridad a este film, se empleaba en el cine la emulsión ortocromática, sensible únicamente a los colores verde y azul. Con la llegada de película pancromática, el gradiente de sombra y de escala de grises (en blanco y negro) con que se construía la tridimensionalidad del encuadre cinematográfico se hizo visualmente más rico. Ello contribuyó de forma decisiva a proseguir consolidando en la

narración el "espacio habitable" tridimensional como uno de los factores fundamentales del MRI.

- La emulsión Eastman Plus X Film 1231 para soporte de nitrato de celulosa, de 1938[39], que permitió trabajar con mucha mayor sensibilidad fotográfica en blanco y negro para la subexposición de negros con detalle en films de elevadas ratios de contraste de la fotografía, en géneros como el cine negro o el de terror. Ello puede apreciarse en títulos clásicos de la filmografía del *noir* norteamericano tales como la fundacional *El halcón maltés* (*The Maltese Falcon*, John Huston, 1941), o *La máscara de Dimitrios* (*The Mask of Dimitrios*, Jean Negulesco, 1944), adaptación de la novela homónima de Eric Ambler sobre un escritor fascinado por el mal.

- El progreso tecnológico de los sistemas de color, que en el cine mudo habían comenzado por los primeros coloreados a mano, los estarcidos o plantillas y los entintados o virados (y el código lingüístico consistente en colorear en amarillo los fotogramas diurnos y en azul los nocturnos). Ello alcanzará un hito de especial importancia en época del cinema clásico con el Technicolor tricromático sustractivo por imbibición de tintas, empleado por vez primera en *La feria de la vanidad* (*Becky Sharp*, Rouben Mamoulian, 1935). También ha de tenerse en cuenta el Technicolor tricromático sustractivo de tres emulsiones por imbibición de tintas -antecedente del sistema de color tricapa por acopladores que normalizaría y universalizaría el color fotoquímico en el cine-, cuyo largometraje pionero fue *Bombarderos en picado* (*Dive's Bomber*, Michael Curtiz, 1941), aunque no se emplearía de forma integral hasta *Las minas del rey Salomón* (*King Solomon's Mines*, Andrew Marton y Compton Bennett, 1950)[40]. Concretamente, en las primeras

[39] La cronología histórica de las emulsiones de Eastman Kodak para la industria cinematográfica se encuentra disponible en el sitio web de la empresa: https://shorturl.at/cxzF9

[40] Konigsberg, I. (2003). *Diccionario Técnico Akal de Cine*. Akal, 534. A propósito de este apartado referente a los progresos tecnológicos del color, también se ha consultado la ponencia de Molina Siles, P.; Piquer Cases, J. C.; y Cortina Maruenda, J. (2013). "El color en

películas en color, los violentos contrastes cromáticos se emplean tanto para expresar tempestuosas pasiones, dentro de la densa retórica visual del melodrama -tan visible en el largometraje en Technicolor tricromático *Lo que el viento se llevó* (*Gone with the Wind*, Victor Fleming, 1939)- como para efectuar un despliegue de la fastuosidad del color cinematográfico -entonces todavía un lujo propio de grandes producciones- y asimismo para facilitar un mayor contraste con los fondos (deliberadamente neutros) precisamente enfatizando a los personajes con el uso del color. Con ello, asimismo, se acentúa la tridimensionalidad del espacio profílmico habitable del MRI.

FIGURA 2. *Elevadas ratios de contraste lumínico, recortes de luz y subexposición con negro con detalle en El halcón maltés (The Maltese Falcon, John Huston, 1941)*

los comienzos del cine. De la aplicación manual al Technicolor", *Libro de Actas del X Congreso Nacional del Color*. Comité Español del Color. Sociedad Española de Óptica.

FIGURA 3. *La violencia de las pasiones en la retórica visual del melodrama, la fastuosidad del Technicolor tricromático sustractivo de tres emulsiones como deslumbrante novedad tecnológica y el uso de los contrastes cromáticos vivos para enfatizar a los personajes frente al fondo y contribuir a la tridimensionalidad del espacio profílmico habitable del MRI, en La feria de la vanidad (Becky Sharp, Rouben Mamoulian, 1935)*

Aplicando un análisis diacrónico y comparatista a los casos ya vistos, a través de los factores arriba mencionados, y a la luz de los factores del MRP establecidos por Noël Burch, podríamos esbozar el siguiente análisis de carácter histórico-tecnológico, y finalidad eminentemente didáctica:

– Aspectos narrativos de los Modelos de Representación de Burch, en este caso del MRI. En los dos ejemplos que se toman como referencia, *Ciudadano Kane*, *El halcón maltés* y *La feria de la vanidad*, se cumple con los aspectos narrativos del MRI. No obstante, se da la peculiaridad del uso de angulaciones enfáticas propias, especialmente contrapicados, innovación tecnológica propia del expresionismo cinematográfico francés encabezado por Jean Epstein, y que algunos entroncan con el cine de vanguardia o lo que por algunos especialistas se denomina Modo de Representación Alternativo (MRA). En el caso de

Ciudadano Kane, Kane y Toland llegaron a trabajar desde trampillas en el suelo para obtener tiros de cámara más bajos.

– Cámaras y trípodes empleados, así como otros elementos técnicos de filmación. Uso de la profundidad de campo. En los tres filmes que se toman aquí como referencia, se emplean pesadas cámaras de estudio de chasis lineal, en época en que no existían los trípodes de cabeza mecánica ni de cabeza fluida, por lo que las panorámicas y otros movimientos de cámara se hacían especialmente dificultosos[41]. En el caso de *La feria de la vanidad*, a la escasa movilidad de la cámara contribuye no poco el pesado chasis especial necesario para las tres emulsiones cinematográficas precisas para el primer Technicolor sustractivo tricromático (históricamente anterior al sustractivo tricromático tricapa que ya se ha mencionado más arriba, y que permitiría el empleo de chasis normales).

– Uso del color. De entre los tres ejemplos que se han mostrado aquí, el único en color, y que supuso un considerable, aunque todavía muy costoso, avance, en la Historia del Cine, es *La feria de la vanidad*, de Mamoulian. Esta película es la historia de una pícara vividora en tiempos de las guerras napoleónicas en Europa, en una sociedad sumamente jerárquica y estratificada en clases inamovibles e incomunicadas entre sí. El discurso cromático se emplea deliberadamente para resaltar el violento contraste social y de clase -así como la violencia de las pasiones como la lujuria y la avaricia- mediante el uso de los colores, sobre todo el rojo y el azul (el primero muy saturado, el segundo a menudo suave y desaturado, apastelado). Además, la consciencia en el uso narrativo y discursivo del color se extiende a diversos usos: así por ejemplo, para expresar la avaricia de Becky (con la presencia obsesiva de amarillos), o también para condensar poéticamente el sentido de determinados episodios dramáticos. Es el caso de la escena del vals en el gran salón aristocrático, de que más abajo se hablará con detalle.

[41] Ello es extensamente explicado en Amo García, Alfonso del (2006, pp. 33-34).

– Construcción del encuadre. Relación de los elementos compositivos del cuadro con los elementos lumínicos. Emulsiones fotoquímicas utilizadas (ortocromática, pancromática, en qué sistema de color si lo hay) y su impacto en la narrativa y estética del relato. Iluminación y discurso lumínico y visual. Pueden tratarse los ejemplos en función de los usos tecnológicos que aportaron al cine. Así pues, se tratarán en primer lugar los ejemplos en blanco y negro con emulsión pancromática. En el caso de *El halcón maltés*, se está empleando la emulsión de alta sensibilidad en blanco y negro para crear una densa retórica visual, estrechamente emparentada con el melodrama, tan próximo genealógicamente al cine negro del que este film se considera título fundacional. El discurso lumínico y visual de las elevadas ratios de contraste, amplias áreas de subexposición y negro con detalle en esta obra clásica del cine de temática criminal habla de los aspectos más tenebrosos y turbios del ser humana y de la sociedad norteamericana del momento. Esta densa retórica visual en el uso del claroscuro y las sombras se aprecia especialmente en la escena final, en que el personaje de la criminal seductora y embustera encarnada por Mary Astor recibe en su rostro la sombra esbatimentada o secundaria de las rejas del ascensor en un su desolado semblante, en lo que el espectador sabe ya que es la antesala de su patibulario final (FIGURA 4).

En cuanto a *Ciudadano Kane*, se aprecia la misma densidad retórica a través del juego de claroscuro lumínico en la escena en que el joven y entusiasta empresario periodístico Kane dicta su declaración de principios fundacional de un nuevo periódico, tales como "podrán leer las noticias en el *Inquirer* en toda su autenticidad, porque no permitiré que intereses de ninguna especie entorpezcan la verdad de los hechos." En este momento de la narración, el personaje de Kane aparece envuelto en sombras, en un tratamiento lumínico de silueteado (la figura más oscura que el fondo) con una muy elevada ratio de contraste, en que se presagia su trágico destino. Charles Foster Kane es una conocida paráfrasis o transposición ficcional del gran oligarca periodístico norteamericano William

Randolph Hearst, quien no retrocedió ante la mentira descarada y la más absoluta tergiversación e incluso fabulación de la información, en contra de los más elementales principios ético-deontológicos del periodismo. La escena presagia, pues, y así lo significa mediante la luz, la corrupción posterior del personaje. Pero, asimismo, el uso de la angulación contrapicada y del objetivo de gran angular, así como de la composición triangular del encuadre -en cuyo vértice más elevado se encuentra Kane-, engrandecen al futuro oligarca, vaticinan su futuro inmenso poder, y enfatizan el gigante tenebroso y siniestro en que va a convertirse el aparentemente altruista emprendedor (FIGURA 5)[42].

En cuanto a la aportación tecnológica del sistema de color tricromático sustractivo de tres emulsiones Technicolor de *La feria de la vanidad* (todavía demasiado lujoso y costoso como para adoptarse en la industria cinematográfica de forma generalizada), puede ofrecerse un sucinto pero muy ilustrativo ejemplo de cómo se amalgamaba la densidad significante del claroscuro con las aportaciones del color, en lo que indudablemente enriquecía las ya de por si amplias y enjundiosas posibilidades de los recursos retóricos o tropos de la narración fílmica. Véase al respecto la escena del vals en el salón aristocrático belga (donde de nuevo se describen las abigarradas contradicciones de clase por medio de violentos contrastes cromáticos), escena en que, además de emplearse el violento contraste cromático para expresar las agudas y abismales contradicciones de clase, puede apreciarse el uso de los rojos, inmediatamente antes símbolo de fastuosidad, y combinado ahora con un violento tenebrismo lumínico, para significar el apocalipsis sangriento que se cierne sobre Bélgica con la llegada de las tropas napoleónicas (Fig. 6).

[42] La escena de la "declaración de principios" del joven Kane con su iluminación tenebrista, ya es tratada en el análisis del profesor Casanova, B. (2006, 12): https://shorturl.at/bhkDZ. Este texto preludiaba otro del mismo autor publicado en una revista indexada y que aportaba similares matices sobre el film: Casanova, B. (2011). "La enunciación en Ciudadano Kane", *Área Abierta*, 29 (5): https://shorturl.at/fBJX8.

– Comparación diacrónica entre obras de momentos históricos diferenciados entre sí. Aquí el eje diacrónico bien puede decirse que se establece por sí solo. Desde la velocidad de las emulsiones Plus X en blanco y negro que permitían al director de fotografía Arthur Edeson una fuerte subexposición lumínica con detalle en *El halcón maltés*, se transita, en el mismo año, a las osadías formales de Ciudadano Kane, en gran medida obra del operador Toland, que con su anillo de diafragma construido exprofeso para la ocasión -lo que permitía altísimas magnitudes de exposición en números f-, y su utilización de los objetivos más angulares del mercado de la época, contribuyó a una mayor riqueza visual y expresiva de una historia de soledad fundamentada en un turbio y profundo contexto social. Por su parte, la fotografía de Ray Rennahan en La feria de la vanidad empleaba todos los recursos expresivos y tropos posibles merced al color cinematográfico, ello amalgamado con hallazgos previos de las gamas de exposición y contraste ya introducidos históricamente a través de la fotografía previa en blanco y negro.

FIGURA 4. *Uso de sombras esbatimentadas o secundarias y de subexposición y negro con detalle, merced a emulsiones en blanco negro de alta sensibilidad: Mary Astor marcada para la cárcel y el patíbulo en el ascensor de la escena final de El halcón maltés.*

FIGURA 5. *El trágico destino de poder y corrupción de un magnate: Charles Foster Kane/ William Randolph Hearst engrandecido por el contrapicado y el objetivo de gran angular, y envuelto en un tenebroso silueteado, en Ciudadano Kane.*

FIGURA 5. *La fastuosidad aristocrática trocada en tragedia con la presencia de rojos y los violentos contrastes lumínicos y cromáticos, en La feria de la vanidad.*

Las competencias que se pretende fomentar con esta metodología de análisis técnico del relato audiovisual son las siguientes:

- La comprensión de los factores técnicos y su desenvolvimiento en la narración audiovisual, mediante el análisis de su aplicación práctica en el relato.
- La valoración crítica de la interacción de tales factores técnicos con los resultados expresivos, estéticos y narrativos del relato audiovisual.
- El enriquecimiento formativo del alumno con el conocimiento de estos factores técnicos en relación con su dimensión práctica, y en complementariedad con otras metodologías de análisis empleadas en el ámbito académico.

5. CONCLUSIONES

Conforme a los resultados de estos análisis histórico-tecnológicos, se extraen conclusiones relevantes:

1. La enriquecedora complementariedad didáctica de la Historia tecnológica con otras facetas de la enseñanza histórica y analítica del audiovisual. Como fácilmente puede comprobarse, estos parámetros de análisis histórico-tecnológico contribuyen sobremanera a una mayor comprensión tanto de los recursos técnicos del cine para la creación de figuras retóricas y formas de significación en el relato fílmico, como al porqué de su evolución histórica y de la amplísima casuística de posibilidades de utilización concreta de tales recursos técnicos.
2. Una mayor potenciación de la dimensión práctica de la enseñanza histórica del audiovisual. De este modo, la propia docencia de la Historia del cine y del audiovisual se convierte en una herramienta de primer orden para la comprensión de las posibilidades y formas de expresión del cine a través de las concretas articulaciones de su técnica. Ello a su vez enriquece más que considerablemente la comprensión y

aprendizaje del lenguaje, narrativa, estética y técnica cinematográficos por parte del alumno universitario.

3. Una potenciación de las posibilidades latentes del comparatismo diacrónico para la enseñanza de la Historia y técnica del cine. Las herramientas comparativas de análisis y enseñanza devienen, así, herramientas de clarificación de la evolución histórica y de sus causas y consecuencias intrínsecas.

8. REFERENCIAS

Amo García, A. del (2006). Clasificar para preservar. Cineteca Nacional de México, y Filmoteca Española: https://shorturl.at/ayBDO

Brunetta, G. (1993). Nacimiento del relato cinematográfico. Cátedra.

Burch, N. (2006) [1991]. El tragaluz del infinito. Cátedra.

Burch, N. (2017) [1969]. Praxis del cine. Madrid: Fundamentos.

"Chronology of Film. History of Film from 1889 to present": https://shorturl.at/kKMX9

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Casanova, B. (2006). "A propósito de Ciudadano Kane": https://shorturl.at/zUV34

Casanova, B. (2011). "La enunciación en Ciudadano Kane", Área Abierta, 29 (5): https://shorturl.at/imNP2

Company, J. M. (1987). El trazo de la letra en la imagen. Texto literario y texto fílmico. Cátedra.

Company, J. M. (2014). Hollywood: el espejo pintado (1901-2011). Universidad de Valencia.

Cortés Selva, L. (2018). Tres décadas de estilo visual en el cine. Evolución de la fotografía cinematográfica (1980-2010). UOC.

Cortés Selva, L. (2018b). Comunicación Visual. Fotografía cinematográfica avanzada. UOC.

Cortés Selva, L. y Roselló Tormo, E. (2021). Cromo-filia: Historia(s) del color en el cine. McGraw-Hill-Aula Magna.

Francastel, P. (1984) [1951]. Pintura y sociedad. Cátedra.

Kristeva, J. (1978): Semiótica. Fundamentos. (2 vols.).

Konigsberg, I. (2003). Diccionario Técnico Akal de Cine. Akal.

Llinás, F. (dir., 1989). Directores de fotografía del cine español. Filmoteca Española.

López Calzada, M. (2016). "Semántica de la luz en la filmografía en blanco y negro de Orson Welles", Filmhistoria online, 26 (1), 7-29: https://shorturl.at/bflrM

López Cantos, F. (2016). Tecnología Audiovisual. UJI: https://shorturl.at/gvKS4

López Sangüesa, J. L. (2019). El thriller español (1969-1983). Laertes.

Molina Siles, P.; Piquer Cases, J. C.; y Cortina Maruenda, J. (2013). "El color en los comienzos del cine. De la aplicación manual al Technicolor", Libro de Actas del X Congreso Nacional del Color. Comité Español del Color. Sociedad Española de Óptica: https://shorturl.at/elFWZ

Panofsky, Erwin (2018) [1927]. La perspectiva como forma simbólica. Tusquets.

Rodríguez Tranche, Rafael (2015). Del papel al plano. El proceso de la creación cinematográfica. Alianza.

Salt, Barry (1993) [1983]. Film style and technology: history and analysis. Starword.

Salvato, L., y Schaefer, D. (1990). Maestros de la luz: conversaciones con directores de fotografía. Plot.

Schmidt Noguera, M. (1997). Análisis de la realización cinematográfica. Síntesis.

Toland, G. (1971). "How I Broke the Rules in Citizen Kane", Gottesman, R. (ed., 1971). Focus on Citizen Kane. Prentice-Hall.

Torán, E. (1998). Tecnología Audiovisual II: Parámetros Audiovisuales. Síntesis.

Villain, Dominique (1997). El encuadre cinematográfico. Paidós.

INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA ANIMACIÓN. ESTUDIO DEL CASO "EL CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN. DEL PROYECTO ACADÉMICO A LAS SALAS DE CINE" DE LA UMH

FERNANDO FERNANDEZ TORRES
Universidad Miguel Hernández

ELISA MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

La participación del estudiantado de especialidades audiovisuales en festivales de cortometrajes de animación, es una experiencia enriquecedora que trasciende las aulas y les ofrece una oportunidad única para desarrollar habilidades creativas, técnicas y comunicativas. Estos eventos no solo fomentan la creatividad y la expresión artística, sino que también promueven el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Participar en festivales puede abrir puertas a futuras oportunidades educativas y profesionales en la industria del cine y la animación, y brinda a los creadores y creadoras, una plataforma de alcance masivo para compartir su trabajo con el público.

Esta comunicación se centra en el estudio del proyecto de innovación docente "El cortometraje de animación. Del proyecto académico a las salas de cine" llevado a cabo con estudiantes del Grado en Comunicación Audiovisual y del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo de la Universidad Miguel Hernández de Elche en 2023. Se trata de una actividad realizada dentro de las asignaturas de Animación II de ambos grados, que busca promover estrategias de motivación y crear sinergias y vínculos profesionales de cara al futuro profesional del estudiantado. Estos objetivos se pretenden alcanzar mediante la

creación de una categoría especial en un festival de cine internacional: El Premio Especial Fantaelx-L'Aljub al mejor cortometraje de animación realizado por estudiantes de la UMH.

Son múltiples las tácticas de motivación que se pueden implementar en el aula, en este caso, el profesorado de las asignaturas implicadas en el proyecto, ha querido ir un pasó más allá y sacar al estudiantado del entorno académico e insertar sus trabajos, en un contexto real, con lo que éstos alcanzan una nueva categoría, la obra artística cinematográfica.

Los objetivos de esta investigación, consisten en presentar esta actividad docente de innovación educativa, aplicada al ámbito de la animación, y analizar el desarrollo de la misma mediante entrevistas semiestructuradas orientadas al estudiantado que participa en el proyecto y a los organizadores. Con los datos obtenidos mediante esta técnica, pretendemos, además, generar el debate y la reflexión en torno a esta modalidad de enseñanza y trasladar los resultados de su puesta en práctica. Esta actividad, también supone una acción de transferencia del conocimiento desde la comunidad universitaria hacia la sociedad ilicitana mediante la colaboración del Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche y los Cines ABC del Centro Comercial L'Aljub de Elche.

Los resultados esperados pretenden dar respuesta a cuestiones relacionadas con el enfoque metodológico de esta experiencia de aprendizaje, y medir la puesta en práctica de esta herramienta en términos competenciales para el alumnado, su aportación en el ámbito artístico y el grado de satisfacción, motivación e implicación del estudiantado. Esta investigación se centrará en el análisis y discusión de estos resultados con la finalidad de extraer conclusiones sobre la primera edición de este proyecto de innovación docente, llevado a cabo en 2023 en la UMH.

1.1. La importancia de los festivales de cine en la profesionalización del estudiantado de disciplinas audiovisuales

A pesar de no ser esta una investigación sobre los festivales de cine, sino un estudio de caso sobre la puesta en marcha de un proyecto de innovación educativa en que el estudiantado tiene la posibilidad de mostrar y llevar a competición sus trabajos en el marco de un festival

internacional de cine, es fundamental sentar algunas bases sobre el fenómeno de dichos festivales para entender la trascendencia que estos tienen en el camino hacia la profesionalización de los y las creadoras dentro del ámbito del audiovisual.

> Los festivales no sólo son un espacio donde cineastas, directores profesionales o noveles (y demás conocedores del audiovisual) muestran y exhiben sus trabajos; además suponen una manifestación de índole cultural y social desde donde se generan importantes cometidos audiovisuales también de naturaleza educativa, instructiva y pedagógica.(Arteseros y Albiol, 2016)

De esta forma, definen Arteseros y Albiol, los festivales de cine, y señalan que además de ser eventos de muestra y competición de trabajos audiovisuales, estas actividades también son importantes como herramienta educativa y pedagógica.

Otra de las funciones de los festivales de cine, además de la promoción de las obras audiovisuales, es su labor social haciendo llegar al público local, un tipo de trabajos que de otra forma no serían accesibles para los espectadores no especializados:

> La función de poner al alcance del público el cine no comercial es probablemente una de las significativas a nivel cultural, por la alternativa y la innovación que supone en la programación de películas, mostrando nuevas temáticas, creadores, profesionales en ciernes, etc. (Jurado Martín, M., y Cortés Selva, L. 2018)

Existen festivales de trascendencia internacional como Cannes o Venecia, que son el escaparate para las nuevas obras de cineastas consagrados, pero que también son –en ocasiones– el pistoletazo de salida para la carrera de realizadores emergentes y/o independientes. Otro tipo de festivales se ciñen al cine producido en una determinada zona geográfica, como es el caso de la Mostra de València, en que se muestran y compiten obras creadas en países mediterráneos. Otro caso son los festivales que muestran y en los que compiten películas centradas en un género audiovisual, como es el caso del Festival de Cine Sitges o el Festival Fantaelx, que es el que nos ocupa en este trabajo, ambos especializados en el cine fantástico.

FIGURA 1. *Estudiantado participante en el proyecto junto a los organizadores durante la entrega de premios*

Fuente: Equipo audiovisual Fantaelx (estudiantado UMH)

El Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche Fantaelx, cuenta con once ediciones y ha ido creciendo tanto en secciones competitivas, como en obras presentadas a dicho certamen, y también en cuanto a profesionales de renombre que participan en las diversas actividades que ofrece el evento. Fantaelx está vinculado a la Universidad Miguel Hernández y, gracias a este nexo, nace la propuesta de crear una nueva categoría competitiva dentro del festival, el Premio especial Fantaelx L'Aljub al mejor cortometraje de animación de la UMH. Los autores de este trabajo de investigación son docentes del Grado en Comunicación Audiovisual y el Doble grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo en la Universidad Miguel Hernández, y ambos imparten asignaturas relacionadas con la animación, y la expresión gráfica.

1.2. La animación, un lenguaje imprescindible en las disciplinas audiovisuales

Hoy en día, el conocimiento y puesta en práctica de la creación audiovisual a partir de imágenes animadas, ofrece un sinfín de posibilidades expresivas y también profesionales. Son multitud los géneros y formatos en los que nos encontramos imágenes creadas con diferentes metodologías vinculadas a la animación, desde ficción, documentales, videoclips y publicidad, hasta nuevas aplicaciones ligadas a las redes sociales o a los videojuegos. También en las producciones de imagen real, desde el cine, la publicidad o la televisión lineal, hasta los nuevos formatos de

streaming, son imprescindibles los recursos animados, como el grafismo o los títulos de crédito. De esta forma, es indispensable que el estudiantado tanto del Grado en Comunicación Audiovisual como del Doble Grado en Comunicación en Audiovisual y Periodismo, sean capaces de planificar, diseñar y elaborar imágenes animadas, con una calidad profesional. El objetivo último cómo docentes ha de ser el preparar al estudiantado para integrarse en el mundo profesional de las distintas disciplinas relacionadas con el audiovisual, en este caso, la animación.

> La educación transformadora entiende la educación como un proceso educativo basado en el conocimiento y orientado a la competencia y tiene como objetivo que los estudiantes comprendan los procesos de transformación y sean capaces de avanzar activamente y posteriormente como empleados.(Feixas y Zellweger, 2018)

La creación de una pieza audiovisual con técnicas de animación, desde su concepción hasta un formato de proyección profesional, abarca diferentes disciplinas y materias, como el guión, el storyboard, el diseño e ilustración de personajes y fondos, la práctica de la animación en sí, la postproducción de imagen y sonido, la creación de efectos visuales y el empaquetado final. Por tanto, se trata de un proceso creativo innovador cuya metodología viene definida por la interdisciplinariedad y transversalidad de conocimientos directamente relacionados con el ámbito de la comunicación audiovisual y, por tanto, con las competencias adquiridas previamente a través de las materias impartidas en el Grado en Comunicación Audiovisual y en el Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo, así como con la línea investigadora que desde el área de Estética y Teoría del Arte venimos explorando en los últimos cursos.

El cine de animación tiene su origen en los albores de la cinematografía, y desde entonces –hace más de 120 años– ha posibilitado la creación de piezas audiovisuales, tanto de entretenimiento, como artísticas y comerciales. La animación, podría definirse de una forma breve, como la creación de imágenes en movimiento que no implican la grabación de imagen real. O de una forma más precisa, en palabras del investigador Paul Wells:

> Animar, y las palabras relacionadas, animación, animado y animador derivan del verbo en latín *animare,* que significa "dar vida", y en el contexto de la animación significa ampliamente, la creación artificial de la ilusión de movimiento con líneas y formas inanimadas. (Wells, 1998)

La animación, es a su vez un conjunto de técnicas y metodologías: desde las tradicionales, como los dibujos animados o la animación *stop-motion,* hasta las digitales, en las que las imágenes son generadas por ordenador –y de cara al futuro, a las que implican a las AIs (inteligencias artificiales)–. Desde estas diversas técnicas se abarcan todos los géneros narrativos y también infinitas posibilidades estéticas, como demuestra la historia de este tipo de películas. El cine de animación, además, cuenta con la admiración del estudiantado, quienes ven en él una posibilidad de expresión única que les permite trabajar con metáforas visuales y planos experimentales que difícilmente podrían realizar en imagen real. La mayoría de los alumnos y alumnas del grado poseen un bagaje visual en este género, ya sea como espectadores de dibujos animados tradicionales o de subgéneros más específicos como el Anime, así como por el consumo de videojuegos, que también son una forma interactiva de producto audiovisual animado.

1.3. La película animada: del aula a la sala de cine

La participación en festivales de cine, como hemos apuntado, es un estímulo creativo incomparable para el estudiantado, ya que sus trabajos creados en el marco educativo, son resignificados, y adquieren la categoría de obra cinematográfica. Esto conlleva que el estudiantado realiza el proyecto con un extra de motivación, aumentando la dedicación e implicación significativamente y dando lo mejor de sí mismos. Las piezas elaboradas por el estudiantado, no sólo tienen que cumplir altos estándares de calidad, sino adaptarse a los requisitos técnicos que tanto el mercado como los certámenes competitivos exigen a estos trabajos.

Estas proyecciones en la gran pantalla, permiten que las obras de animación se vean en todo su esplendor visual y auditivo, lo que realza la experiencia del espectador. Además, al exhibir estos cortos en cines, se les otorga una legitimidad y reconocimiento que puede impulsar la carrera de los cineastas emergentes y contribuir al crecimiento y diversidad de la industria de la animación. En resumen, la exhibición en salas de cine no solo enriquece la experiencia artística, sino que también promueve el desarrollo y la difusión de talento en el mundo de la animación.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este proyecto de innovación docente pueden dividirse en una serie de objetivos generales y otros más específicos.

2.1. Objetivos generales

El principal objetivo de este proyecto es promover enfoques de aprendizaje activo y profundo a través de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, dentro de la evaluación continua de las asignaturas implicadas en el proyecto. Los trabajos prácticos del alumnado se plantean y desarrollan en base a la realidad profesional y están orientados a la transferencia de conocimiento.

El segundo objetivo general es fomentar las competencias transversales del estudiantado, además de las específicas, de forma que se potencie el desarrollo integral tanto desde el punto de vista académico como social. El alumnado se enfrenta durante el proyecto a las dificultades de la animación y de la profesión audiovisual, potenciando las habilidades del trabajo en grupo y su responsabilidad individual en el resultado final.

El tercer objetivo consiste en promover estrategias orientadas al aprendizaje-servicio, combinando en el proyecto los procesos de formación universitaria y de servicio a la comunidad con la finalidad de mejorar el entorno. Aunque el alumnado enmarca sus trabajos dentro del género de la animación, es habitual encontrar propuestas que abordan temas actuales como el feminismo, la salud mental y la diversidad, entre otros temas, conscientes de la trascendencia de su discurso mediante la difusión en festivales y su exhibición en salas de cine con alcance masivo.

Y, como último objetivo general, esta investigación se propone diseñar y poner en práctica herramientas para la medición del aprendizaje del estudiantado, en términos competenciales, así como la evaluación de su desarrollo tras la realización y exhibición de sus trabajos en el Festival de Cine Fantástico Fantaelx.

2.2. Objetivos específicos

De un modo más específico, este proyecto de innovación docente busca, en primer lugar, desarrollar metodologías de trabajo transversales que vinculen las competencias técnicas de diferentes asignaturas conectando dos titulaciones diferentes. En el proyecto se coordinan e integran las asignaturas de Expresión Gráfica, Animación I y Animación II del Grado en Comunicación Audiovisual y el Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo de la UMH.

En segundo lugar, se persigue que el estudiantado pueda adquirir nuevas competencias digitales con poca presencia en el currículo de comunicación audiovisual y, especialmente, en el campo de la animación.

Por último, realizar una aportación en el ámbito artístico y darle difusión en el entorno socio-cultural de la universidad, y mediante la proyección de las obras en un espacio de características profesionales, como los cines ABC en el Centro Comercial L'Aljub de Elche.

3. METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos planteados anteriormente, esta investigación se centra en el estudio de caso Proyecto de Innovación Educativa Universitaria PIEU-UMH 2023, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la evaluación de la experiencia y metodología de enseñanza y en la valoración de la participación en el festival.

Se plantean, por tanto, dos fases diferenciadas: por un lado, el análisis del diseño y puesta en práctica del proyecto por parte de los coordinadores y responsables –a su vez, profesorado de las asignaturas implicadas y evaluadores contínuos–, y por otro lado, la evaluación del mismo mediante entrevista semiestructurada orientada a recoger la valoración del estudiantado sobre la consecución de los objetivos planteados anteriormente.

Respecto a la primera fase, el proyecto comenzó oficialmente en febrero de 2023, en el marco de la asignatura Animación II de ambos grados. Se propuso al estudiantado la posibilidad de participar en una sección competitiva creada ad hoc en el marco del festival internacional

Fantaelx. Para ello, debían elaborar una pieza audiovisual de animación desde la preproducción, creando el guión, storyboard, animática, diseños de personajes y fondos, así como la producción de la misma. Las piezas audiovisuales fueron tomando forma durante los meses siguientes, y en junio se realizó una primera preselección de cortometrajes. A los autores y autoras de estas obras se les indicaron ciertas mejoras estéticas y técnicas, así como la adecuación de sus trabajos a los estándares técnicos para ser proyectados en cine, y también la adaptación de cara a la accesibilidad con el subtitulado para personas con dificultades auditivas así como en valenciano. En octubre de ese mismo año, el estudiantado entregó los másteres finales con las correcciones y adaptaciones requeridas, realizándose a principios de noviembre el DCP (digital cinema package) con todas las obras seleccionadas para poder ser entregado en la sala de cine. También se realizó una campaña de difusión y promoción del evento con gran repercusión en prensa y redes sociales. El 16 de noviembre se realizó el evento de proyecciones y entrega de premios en los cines ABC del Centro Comercial L'Aljub.

Una vez concluido el proyecto, pasamos a la siguiente fase. Se hizo llegar a los y las participantes una entrevista semiestructurada y anónima con el fin de evaluar los resultados del proyecto. Las preguntas se estructuraron en tres bloques: por un lado, evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, por otro, evaluación de la participación en el festival y, por último, valoración de la organización del evento.

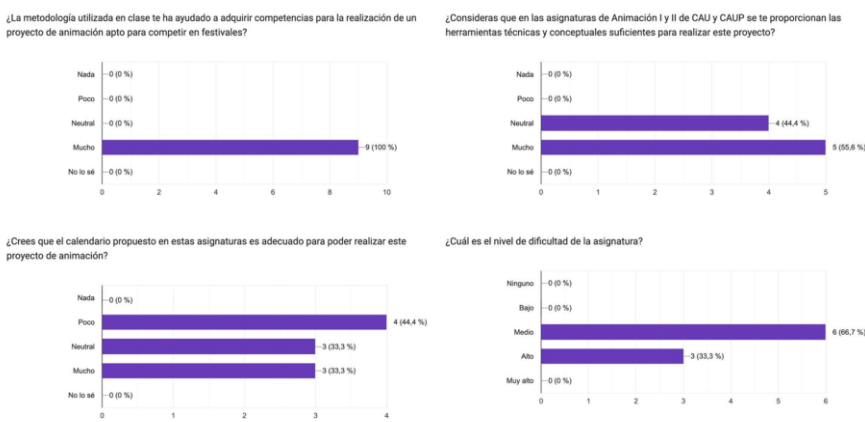
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los resultados obtenidos del análisis del proyecto y la evaluación del estudiantado con el objeto de determinar la consecución de los objetivos propuestos.

- Promover enfoques de aprendizaje activo y profundo a través de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo. La totalidad de los entrevistados coinciden en que se han sentido cómodos con la temática de fantasía propuesta por el festival para su proyecto y la gran mayoría valora como muy positiva la participación en este

festival, en concreto para su futuro profesional. Respecto al nivel de dificultad que plantea el proyecto dentro de la asignatura, la mayoría del estudiantado lo califica como medio. Por último, discrepan respecto a la idoneidad del calendario propuesto para la correcta elaboración del proyecto, calificándolo en su mayoría de poco o nada adecuado. El profesorado implicado en el proyecto afirma que el factor tiempo siempre es un elemento de discrepancia en la asignatura ya que, por un lado, la animación requiere mucho trabajo y un ritmo constante que una parte del alumnado encuentra difícil de asumir, y por otro lado, depende de otros factores como las destrezas individuales para resolver el trabajo y a avanzar en el proyecto trabajando en grupo. Cada grupo se enfrenta a sus propias dificultades fomentando el aprendizaje profundo mediante la cooperación y la resolución de problemas que se dan en producciones reales –como lo es el tiempo de entrega–.

GRÁFICO 1. *Proceso enseñanza-aprendizaje*

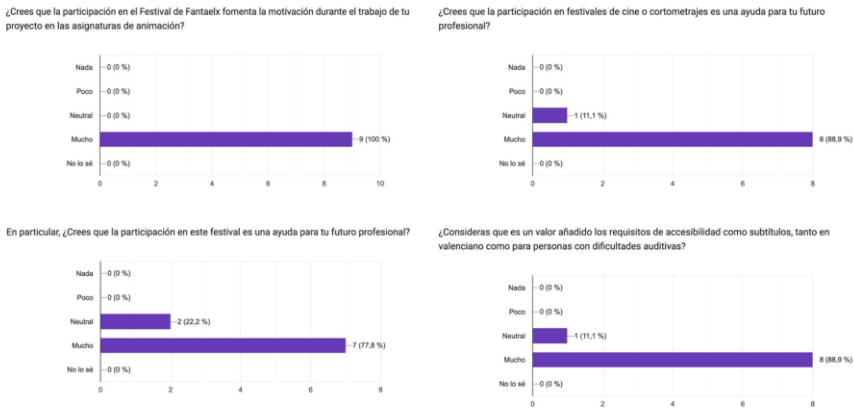


Fuente: Elaboración propia

– Fomentar las competencias transversales del estudiantado, además de las específicas, de forma que se potencie el desarrollo integral tanto desde el punto de vista académico como social. La totalidad de los alumnos encuestados creen que la

participación en el Festival Internacional Fantaelx fomenta la motivación con el proyecto en las asignaturas de Animación II. Coinciden en que la participación en festivales de cine o de cortometrajes es una ayuda para su futuro profesional: "Tener un cortometraje seleccionado en un festival internacional como es el Fantaelx para mí supone un salto en cuanto a mi perfil profesional". Además de enfrentarse a la elaboración de un trabajo en grupo que entraña cierta dificultad, el alumnado debe presentar en el festival su propuesta, atender a los medios y, en definitiva, defender su propuesta ante el público. El profesorado implicado en el proyecto considera que es importante para el alumnado presentarse como profesionales en el ámbito social, en un marco artístico y académico como lo es Fantaelx y que fomenten sus habilidades comunicativas, persuasivas y relacionales. Algunos de los testimonios recogidos en la entrevista al alumnado inciden en la importancia del contacto y comunicación más allá de las aulas: "Creo que provoca un aumento de interés por parte del alumnado ver que tu trabajo puede llegar a algo más fuera del ámbito académico, por lo que me parece buena propuesta", "Uno de los muchos objetivos que tienes al hacer un proyecto así, es que se vea. Tener la opción de difundir el trabajo, con la ayuda interna del grado, siempre es un plus" o "Este tipo de eventos produce que el estudiantado sienta valorado su trabajo, como puede ser un cortometraje profesional. Además, es una ventana más a nivel profesional para el mismo".

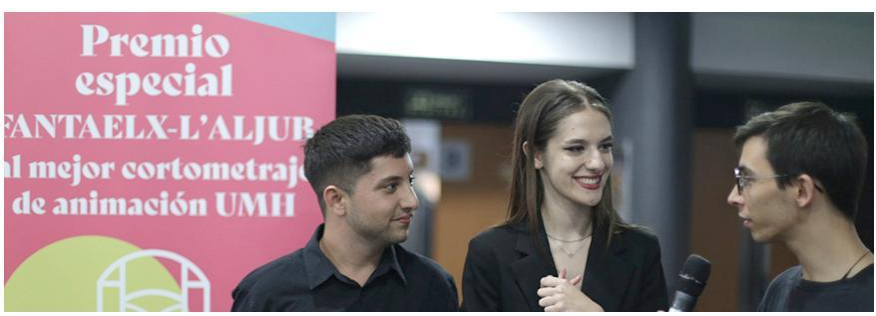
GRÁFICO 2. *Evaluación de la participación en el festival*



Fuente: Elaboración propia

– Promover estrategias orientadas al aprendizaje-servicio, combinando en el proyecto los procesos de formación universitaria y de servicio a la comunidad con la finalidad de mejorar el entorno. Además de temáticas tratadas –algunas de ellas con gran calado social– el alumnado considera que es un valor añadido los requisitos de accesibilidad como subtítulos para personas con dificultades auditivas, así como la subtitulación en valenciano.

FIGURA 2. *Inés Pérez, directora del corto Una Canción ganador del Premio Especial Fantaelx-L'Aljub al mejor cortometraje de animación realizado por estudiantes de la UMH.*



Fuente: Equipo audiovisual Fantaelx (estudiantado UMH)

- Desarrollar metodologías de trabajo transversales que vinculen las competencias técnicas de diferentes asignaturas conectando dos titulaciones diferentes. Todo el alumnado coincide en que la metodología utilizada en clase le ha ayudado a adquirir competencias para la realización de un proyecto de animación apto para competir en festivales. En su mayoría consideran que en las asignaturas de Animación I y II de CAU y CAUP se proporcionan las herramientas técnicas y conceptuales suficientes para realizar este proyecto y algún encuestado resalta que se incida más en la vinculación del proyecto con las asignaturas previas de Animación I. El profesorado implicado en el proyecto afirma tras esta primera edición que es necesario hacer más transversal el proyecto hacia asignaturas previas como Expresión Gráfica, impartida en el segundo curso de ambos grados. Tras la evaluación del proyecto, han empezado a trabajar para que el germen del proyecto se inicie en dicha asignatura (adquiriendo habilidades gráficas), se arranque en Animación I (mediante el diseño de personajes y ejercicios de animación fundamentales) y se desarrolle en Animación II (producción de la pieza animada)Cambiarán las imágenes.

- *Adquirir nuevas competencias digitales con poca presencia en el currículo de comunicación audiovisual.* Los méritos académicos y profesionales en el campo de la animación por parte del estudiantado siguen siendo escasos en las facultades de comunicación audiovisual. "Aunque muchas veces no seamos conscientes de ello, la animación está presente de una forma u otra en todos los formatos y géneros audiovisuales". Este proyecto plantea la posibilidad de desarrollar competencias en este ámbito y a la vez añadir méritos profesionales específicos en el currículum del estudiantado. Como apunta alguno de los encuestados: "Me encantaría dedicarme a la animación y me ha parecido un muy buen comienzo para mi posible futuro en el mundillo". El profesorado a cargo del proyecto afirma que ambos grados poseen un perfil artístico muy vinculado a las

artes plásticas, incidiendo en ello especialmente en las asignaturas de animación. El diseño y puesta en práctica de este proyecto busca potenciar estas habilidades específicas entre el amplio espectro de formatos y técnicas del ámbito audiovisual, ayudando al alumnado a completar su currículum o portfolio con proyectos de animación de alto nivel.

– *Realizar una aportación en el ámbito artístico y darle difusión en el entorno socio-cultural de la universidad.* El evento se desarrolló con éxito dentro de la programación del festival de cine Internacional Fantaelx el 16 de noviembre de 2023, obteniendo amplia difusión en medios de comunicación local y con un aforo casi completo. La evaluación por parte de los exhibidores, los Cines ABC L'Aljub, fue muy positiva trasladando a la organización la voluntad de repetir el evento en la siguiente edición. El estudiantado valora como buena y muy buena la organización del evento, con sugerencias como "que se dirijan algunas palabras a los participantes por parte de los jueces, así como su valoración".

GRÁFICO 3 *Valoración de la organización del evento*

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Una vez concluido el proyecto y analizadas las encuestas y entrevistas realizadas entre el estudiantado, podemos concluir que el resultado ha sido mayoritariamente satisfactorio. Se han alcanzado los objetivos de motivación del estudiantado, mediante la implementación de métodos de aprendizaje activo, basado en proyectos. También se han obtenido resultados positivos en cuanto a la puesta en funcionamiento de las estrategias orientadas al aprendizaje-servicio, ya que la realización de este evento ha tenido una gran repercusión social, trasladando el conocimiento generado en el entorno académico a las salas de cine, abiertas al público en general.

También se han alcanzado la mayoría de objetivos específicos como la implementación de metodologías de trabajo transversales, ya que el estudiantado ha podido aplicar los conocimientos adquiridos en multitud de asignaturas relacionadas con la comunicación audiovisual, como expresión gráfica, guión, diseño de sonido, montaje y postproducción de imagen, además de los específicos relacionados con la animación. Podemos destacar también, la adquisición de nuevas competencias digitales, ya que el estudiantado ahora es capaz de adecuar un proyecto audiovisual a los requisitos técnicos de una sala de cine, cumpliendo con los estándares profesionales que hacen que una obra sea adecuada para su emisión y difusión en diferentes canales y medios. Finalmente, el estudiantado ha creado obras audiovisuales que son una aportación al ámbito artístico, y estos trabajos se han difundido, mediante medios masivos como es la prensa escrita, los medios digitales o las redes sociales.

Tengamos en cuenta, que este es un proyecto que pretende tener continuidad con sucesivas ediciones, por lo tanto, uno de los objetivos de este estudio es también la medición del aprendizaje y la satisfacción del estudiantado participante, así como la implementación de mejoras de cara al futuro. El estudiantado planteó mayoritariamente dos cuestiones que pueden contribuir a optimizar este proyecto, por un lado la ampliación del calendario, ya que lo consideraban muy ajustado, y por otro, el buscar una mayor transversalidad con otras asignaturas relacionadas. Estas dos mejoras se intentarán alcanzar de una forma conjunta. Si bien,

aumentar el calendario es imposible ya que la creación de las obras se circunscribe a una asignatura cuatrimestral (Animación II), hemos comenzado a difundir y a trabajar en las obras audiovisuales, en asignaturas como Animación I, inmediatamente anterior. En ella, se adquieren las competencias básicas en fundamentos de la animación y también se realizan labores relacionadas con la preproducción de una película de animación. De esta forma, el estudiantado interesado en participar en la futura edición del Premio Especial Fantaelx-L'Aljub al mejor cortometraje de animación realizado por estudiantes de la UMH, puede comenzar varios meses antes a trabajar en su obra. Las cuestiones en las que el estudiantado ya está trabajando de cara a la edición 2024 de este proyecto son la idea inicial, el guión, el diseño de personajes y el *concept art.* De esta forma, cuando se inicie la asignatura Animación II, cada proyecto ya tendrá avanzadas la mayoría de etapas de la preproducción, y podrán centrarse en la producción y la postproducción.

Finalmente, podemos concluir este estudio, con un alto grado de satisfacción, tanto en la realización del evento en sí, como en los resultados obtenidos en la medición del éxito del mismo y las conclusiones extraídas de este estudio de caso.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos dar las gracias al estudiantado participante en la primera edición del Premio Especial Fantaelx-L'Aljub al mejor cortometraje de animación realizado por estudiantes de la UMH, que se ha podido llevar a cabo gracias a su dedicación y su esfuerzo. También queremos agradecer a la Universidad Miguel Hernández por el apoyo a este Proyecto de Innovación Educativa Universitaria PIEU-UMH 2023: "El cortometraje de animación. Del proyecto académico a las salas de cine". Finalmente, queremos dar las gracias al Festival de Cine Fantástico de Elche, Fantaelx, por crear está categoría especial dentro de los galardones que otorga, y al los Cines ABC y al Centro Comercial L'Aljub de Elche por acoger la proyección de las obras seleccionadas, así como la entrega de premios.

8. REFERENCIAS

Arteseros Valenzuela, Javier y Arbiol Carmen, Josep. (2016). La aportación cultural de los festivales de cine: Mostra Internacional de Cinema Educatiu (MICE) como caso de estudio. Miguel Hernández Communication Journal, nº 7, pp. 443-462.

Cortés Selva, Laura. (2023). Las webseries como vehículo para la innovación docente. Estudio de caso de un proyecto universitario. Capítulo del libro: Pensamiento, arte y comunicación: la importancia de hacer llegar el mensaje. Editorial: Dykinson

Feixas, Mónica. y Zellweger, Franziska. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 28, pp. 42-58.

Jurado Martín, Montserrat, y Cortés Selva, Laura. (2018). Y, ¿para qué sirven los festivales de cine? Estudio sobre las funciones de los certámenes cinematográficos en España. Sphera Publica, 1 (18), 83–103.

Rüling, Charles-Clemens y Strandgaard Pedersen, Jesper.(2010) Film festival research from an organizational studies perspective. Scandinavian Journal of Management 26 (3), pp.318-323.

Wells, Paul. (1998). Understanding Animation. London: Routledge.

CREACIÓN DE CAPÍTULOS PILOTO DE FICCIÓN TELEVISIVA COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA

LAURA CORTÉS-SELVA
Universidad Miguel Hernández

ROCÍO CIFUENTES-ALBEZA
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia, promulgada en 1999, postuló la instauración de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual requería una reestructuración sustancial y una armonización de los sistemas de educación superior en Europa. Este proceso conllevó la necesidad de reformar los programas y políticas educativas existentes, según lo señalado por Pulido et ál. (2001). Además, se buscaba la homogeneización de los programas de estudio en la educación superior de Europa, promoviendo la innovación y la mejora continua, tal como se delineó en el Proyecto Tuning, conforme a las directrices propuestas por González y Wagenaar (2003).

Figueras, Ferrés y Mateus (2018) afirman que existe un consenso en definir la innovación docente como un proceso cuya finalidad es la mejora de la calidad o excelencia de la docencia, en primer lugar, y posteriormente de los aprendizajes. Esta innovación se articula desde la idea de que una educación de calidad requiere de la búsqueda constante de nuevas formas de favorecer el aprendizaje del estudiantado en un mundo en constante cambio y en el que se demandan perfiles de mayor versatilidad (Fernández-Fernández y Madinabeitia-Ezkurra, 2020). De este modo, términos como *metodologías, técnicas, acciones* o *estrategias* constituyen medios al servicio de la innovación y forman parte de

la reflexión, el cuestionamiento constante y el análisis sistémico de la praxis de los docentes y de sus resultados (Schön, 1998).

> Son principalmente los docentes que practican una docencia transformadora utilizando pedagogías alternativas, los que han realizado una formación docente extensa y/o los que están desarrollando proyectos de innovación docente (individual o colectivamente, con o sin financiamiento) los principales impulsores de estas transformaciones (Feixas y Zellweger, 2019, p. 44).

En el contexto universitario, la innovación docente ha sido objeto de atención por parte de diversos académicos como Gibbs (2010), que ha contribuido al estudio de la calidad y la mejora de la enseñanza en la educación superior. Su trabajo aborda la innovación pedagógica y la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario. Por su parte, Boud y Prosser (2002) han investigado la mejora de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior. Sus escritos han influido en la comprensión de cómo la innovación puede conducir a una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. Biggs, Tang y Kennedy (2022) son conocidos por su trabajo en la teoría del aprendizaje centrado en el estudiante y la alineación de la enseñanza con los objetivos de aprendizaje. Han abordado la innovación docente desde la perspectiva de mejorar la calidad del aprendizaje en la educación superior.

Los autores anteriormente mencionados han desempeñado un papel crucial en la conceptualización y promoción de la innovación docente en el ámbito universitario, explorando temas que van desde la calidad del aprendizaje hasta la alineación de la enseñanza con los resultados de aprendizaje y la adaptación a los desafíos contemporáneos en la educación superior. Sus contribuciones son valiosas para los educadores y líderes universitarios que buscan mejorar la experiencia educativa en instituciones de educación superior.

Es indudable el impulso y los esfuerzos iniciales para la promoción de la innovación docente en las instituciones universitarias (Tomàs et al., 2009). No obstante, el estudio de Fernández-Fernández y Madinabeitia-Ezkurra (2020) concluye que la formación del profesorado y la innovación docente se ha estancado o incluso debilitado en la actualidad. No es el caso de la institución que nos ocupa, la Universidad Miguel

Hernández (UMH), así como el de otras instituciones de educación superior, que consideran la innovación docente como un pilar fundamental de su cultura universitaria y la ha impulsado desde su Vicerrectorado de estudios a través de su Programa de Innovación Educativa Universitaria (PIEU). Presente desde el año 2009, persigue como principal objetivo la promoción estratégica de la innovación y la mejora educativa desde un prisma colaborativo. Dirigido a equipos de profesores que imparten docencia en grados o másteres oficiales de la UMH, los proyectos que se presentan para participar en el mencionado programa pueden ejecutarse durante el primer o el segundo cuatrimestre del curso académico y optan a un tipo de subvención dependiendo de la trayectoria de los grupos solicitantes. La modalidad A está orientada a equipos consolidados en innovación docente y pueden optar a una subvención máxima de 2.000 euros (puede alcanzar los 5.000 si el proyecto posee una relevancia institucional). Por su parte, la modalidad B está orientada a equipos emergentes y la subvención máxima es de 600 euros.

La experiencia previa adquirida a través de la participación como miembro de equipos emergentes y consolidados, así como investigador principal en varios proyectos de innovación docente de similares características (Cortés-Selva, 2023; Cortés-Selva y Wandosell-Fernández de Bobadilla, 2018; Cortés-Selva y Pérez-Escolar, 2017), junto con la realización de prácticas en otras asignaturas que bien podrían encajar en la categoría de innovación educativa entre las que se encuentra la realización de cortometrajes documentales, de spots publicitarios o la creación de fotografías publicitarias, son las bases para plantear un proyecto de innovación docente que sigue los fundamentos del aprendizaje experiencial promovido por Kolb (1984). En concreto, el proyecto se realiza en el tercer curso del Grado en Comunicación Audiovisual y del doble grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo de la UMH, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2022-2023. Este proyecto involucra de modo transversal las prácticas de las asignaturas Narrativa Cinematográfica, Dirección de producción y Dirección y Realización audiovisual, que han de coordinarse desde el inicio del cuatrimestre para lograr el objetivo común de crear un capítulo piloto de una ficción seriada. El bajo presupuesto del que dispone este tipo de producto

condiciona los recursos humanos y técnicos para su realización (por ejemplo, deben recurrir a localizaciones externas y/o públicas para evitar la construcción de decorados y/o su alquiler; deben limitarse a una iluminación natural para evitar el alquiler de material técnico; las cámaras, ópticas y material sonoro suelen ser propios o de la universidad; y deben recurrir a vestuario y maquillaje propios); y el equipo humano, tanto artístico y como técnico suele ser reducido, semiprofesional o directamente *amateur*. Teniendo en cuenta lo anterior, el formato del capítulo piloto de ficción seriada resulta ser idóneo para completar el aprendizaje de los estudiantes del tercer curso del grado y del doble grado que, a largo de su formación académica, no han realizado ninguna práctica de este tipo.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales planteados en el proyecto son similares a los del año anterior (Cortés-Selva, 2023) y se introducen variaciones en los objetivos específicos, basándose en los problemas detectados en el proyecto de innovación docente llevado a cabo en el curso 2021-2022 (Cortés-Selva, 2023).

2.1. Objetivos generales

Entre los objetivos generales se encuentra la promoción del aprendizaje colaborativo a través de la participación de la totalidad del estudiantado matriculado en evaluación continua, en las asignaturas involucradas en el proyecto. Para ello, se forman grupos de alumnos que desarrollan cada capítulo piloto de ficción seriada, a partir de los roles profesionales que eligen en función de sus propios intereses profesionales, lo que a priori supone un mayor compromiso y responsabilidad al desarrollar su labor creativa de modo similar a un contexto profesional.

Otro de los objetivos generales se focaliza en promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo entre los estudiantes, ya que el proyecto planteado promueve que el estudiante se enfrente a las dificultades propias y reales de la profesión audiovisual que, a su vez, fomenta el desarrollo de competencias transversales. El estudiantado debe

aprender a gestionar el tiempo y los recursos de manera inteligente debido al escaso tiempo para la realización del proyecto, así como a gestionar equipos humanos para lo que necesita implementar habilidades sociales. La integración de los miembros del equipo debe ser sólida y debe adaptarse a la presencia de posibles estudiantes de programas internacionales como ERASMUS, que deben integrarse en los equipos. El desarrollo de habilidades sociales es fundamental para el trabajo en equipo y constituye un factor clave para su posterior incorporación al mercado laboral, puesto que en el caso de la industria audiovisual es un requisito indispensable. El estudiantado debe desarrollar habilidades relacionadas con la inteligencia emocional como la gestión del estrés o del ego vinculado con los perfiles creativos.

El cuarto objetivo general está relacionado con la necesidad de incentivar la creatividad, la innovación y la iniciativa del estudiantado, que debe aprender a resolver problemas reales presentes en la producción audiovisual, ya que siempre existen variables que no pueden controlarse. Desde el inicio del proyecto, los estudiantes deben generar propuestas de capítulos piloto de ficción seriada donde la iniciativa, la creatividad y la innovación son constantes y constituyen requisitos básicos para la selección del proyecto ganador, así como para la obtención de un producto que se aproxime lo máximo posible a unos estándares profesionales, teniendo en consideración las competencias adquiridas en cursos anteriores y los recursos humanos y técnicos a su alcance.

2.2. Objetivos específicos

En el proyecto desarrollado en el curso 2021-2022 (Cortés-Selva, 2023) se detectó que uno de los obstáculos principales había sido la selección de un solo proyecto -una webserie con varios capítulos- para realizar entre todos los estudiantes del curso, hecho que provocó un descenso de la motivación del estudiantado desde la fase de preproducción del proyecto, así como otros problemas derivados como la dificultad para coordinarse entre los distintos grupos. Para evitar estos problemas, se plantea como objetivo específico del curso 2022-2023 la realización de proyectos individuales independientes entre sí, eliminando por tanto la necesidad de coordinación intergrupal. Cada equipo plantea un

proyecto original de un capítulo piloto de una ficción seriada de corta duración, que desarrolla desde la preproducción hasta la postproducción, y cuyo nivel de calidad debe adaptarse a las competencias adquiridas por los estudiantes en los cursos anteriores.

Asimismo, se sustituye el *pitching* realizado frente a profesionales en las primeras semanas del curso, por un jurado compuesto por guionistas profesionales que valoran el mejor guion literario realizado por los estudiantes. Con ello se pretende incentivar y motivar la mejora de la calidad de los guiones literarios, ya que compiten para obtener el primer premio al mejor guion otorgado por el Festival Internacional de Cine Independiente de Elche, cuyo objetivo principal es potenciar la producción de un segundo capítulo de entre las ficciones propuestas.

Otros objetivos derivados del primero pretenden mejorar la coordinación entre los estudiantes y entre los profesores y los estudiantes, para que el estudiantado reciba más apoyo en cada una de las etapas.

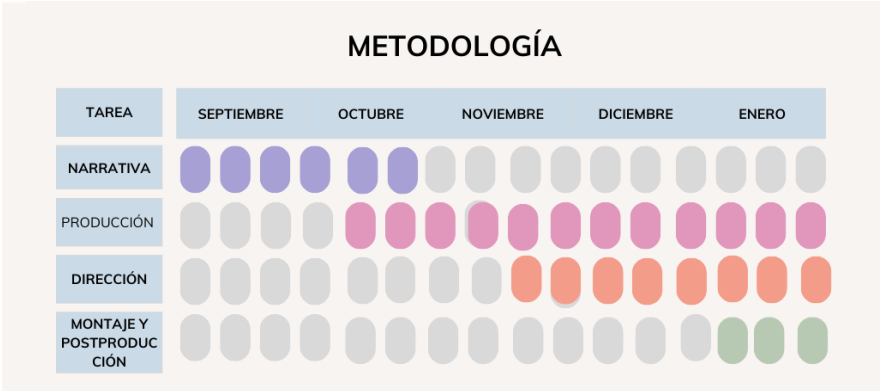
3. METODOLOGÍA

Dada la complejidad del proyecto, todas las asignaturas implicadas tienen una parte esencial en la consecución de la totalidad de los capítulos piloto de ficción seriada y para ello ha habido un diseño previo por parte del investigador principal que coordina al resto del equipo. Además de la comunicación interna a través del correo electrónico, la persona que coordina organiza tres reuniones con el resto del profesorado involucrado, para valorar el progreso del proyecto en sus distintas etapas (preproducción, producción y postproducción) y organiza la cronología del proyecto en un calendario compartido en el que se reflejan los objetivos de cada asignatura. En cuanto a la puesta en marcha y realización del proyecto de innovación docente, los profesores conocen cuándo comienza y concluye cada una de las etapas involucradas en el proyecto, tanto si participan en ellas como si no.

Las diferentes fases involucradas en la elaboración del proyecto incluyen, al comienzo del cuatrimestre, una primera etapa en la que intervienen fundamentalmente las personas responsables de las asignaturas Narrativa Audiovisual y Dirección de producción, quienes explican y dan

las pautas necesarias a los estudiantes para elaborar una biblia del capítulo piloto de ficción seriada que cada equipo debe presentar en público.

FIGURA 1. *Metodología para la creación de los capítulos piloto de ficción seriada*



Fuente: Elaboración propia

En el inicio del curso se organizan los equipos de trabajo y la preproducción del proyecto desde la asignatura de Producción. Los equipos están formados por entre 7-9 personas que -atendiendo a sus intereses profesionales- se reparten los roles que van a desempeñar en el proyecto ajustándose a la práctica de la producción audiovisual (Producción, Dirección, Guion, Fotografía, Dirección Artística, Sonido, Montaje y Postproducción). Simultáneamente, en la asignatura de Narrativa cinematográfica comienzan a trabajar la idea del proyecto y a desarrollar la biblia del capítulo piloto.

Una vez presentados los proyectos, comienza la fase de preproducción en la que todos los grupos desarrollan los guiones literarios de cada uno de los capítulos. Los guionistas de cada equipo, apoyados por el resto de integrantes de su grupo, desde la exploración de las ideas iniciales, atraviesan las etapas involucradas en la realización de un guion literario hasta su consecución. Previamente a esta última fase, realizan una escaleta a partir de la cual comienzan a trabajar en paralelo en la asignatura de Dirección de producción. Los estudiantes entregan hasta tres versiones mejoradas de los guiones literarios que serán valorados por un jurado compuesto por guionistas profesionales que votarán por el

mejor proyecto. Patrocinado por el Festival Internacional de Cine de Elche (FICIE), el objetivo principal del concurso es valorar el mejor guion literario e incentivar su producción a través de una aportación económica que les permita producir el propio capítulo o un segundo capítulo de la serie.

> La presencia de un cliente potencial durante el desarrollo de las practicas conduce a un aprendizaje activo del estudiante, incrementa su participación en el proyecto mejorando la calidad del resultado y estrechando el salto entre la universidad y el mundo laboral (Cortés-Selva y Wandosell-Fernández de Bobadilla, 2018, p. 220)

A partir del mes de noviembre, una vez finalizado el guion literario, comienza el rodaje de cada capítulo piloto bajo la supervisión de las asignaturas de Dirección y Realización junto con Dirección de producción. En diciembre finalizan los rodajes y comienza la fase de montaje y la de postproducción de la imagen y del sonido.

En enero se entregan los proyectos completos y se realiza un visionado conjunto de todos ellos. Es en ese momento cuando todos los profesores están presentes en el aula y realizan una reflexión conjunta sobre los resultados obtenidos. Previamente, se ha diseñado una encuesta dirigida al estudiantado, cuyo objetivo es recabar información sobre el desarrollo de los proyectos y así mejorarlo de cara al futuro.

Los indicadores de calidad que se han tenido en cuenta para valorar los resultados del proyecto de innovación docente responden a dos puntos de vista diferentes pero complementarios: el del profesorado y el del estudiantado. Desde el profesorado se valora la calidad de los proyectos a través de las calificaciones que los grupos han obtenido en las asignaturas implicadas y, desde los estudiantes, a través de las respuestas obtenidas en la encuesta previamente diseñada, anónima y online que valora aspectos del proyecto como el nivel de satisfacción; el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje activo y profundo; el nivel de implicación del profesorado y otras cuestiones relacionadas con la mejora del proyecto y otros aprendizajes alcanzados durante el desempeño del mismo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se exponen los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, y se discuten en función de los objetivos marcados, tanto generales como específicos.

En primer lugar, es preciso mencionar que constituye un éxito que todos los grupos hayan completado siete guiones literarios y siete capítulos piloto de ficción seriada de entre 10 y 15 minutos aproximadamente.

Para valorar la calidad del proyecto y teniendo en cuenta las perspectivas tanto del profesorado como del estudiantado, la tabla 1 muestra el primer indicio de calidad percibido por los profesores, que se refleja en las calificaciones otorgadas a cada proyecto, en cada uno de las asignaturas implicadas. Aunque se observan algunas variaciones en las notas de cada asignatura dependiendo de los grupos implicados, la nota media de todos los proyectos es notable (8,0), habiendo grupos que han alcanzado de media un sobresaliente. Además, si lo comparamos con los resultados del año anterior (Cortés-Selva, 2023), aunque no puede concluirse que exista una causalidad directa entre los resultados y el cambio de tipo de proyecto audiovisual, la tabla 1 expone que la media de las calificaciones ha aumentado en medio punto con respecto al año anterior.

TABLA 1. *Calificaciones de cada grupo en cada una de las asignaturas implicadas*

Calificaciones por capítulos piloto	**Narrativa cinematográfica**	**Dirección de producción**	**Dirección y realización**	**MEDIA (2022-2023)**	**MEDIA (2021-2022)**
1º. R3tro	8	9	9	8,7	7,2
2º. El campamento	9,5	9	9	9,2	7,9
3º. Oh, my ghost	9	9,5	9,5	9,3	6,9
4º. Dioses	8,5	7,5	7,5	7,8	8,2
5º. Wishapp	7,5	8	8	7,8	7,4
6º. El club	8,5	5	5	6,0	7,5
			Total MEDIAS	8,0	7,5

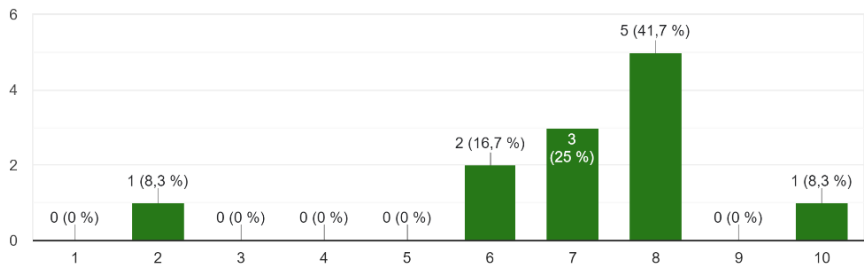
Fuente: Elaboración propia

El segundo indicio de calidad hace referencia a las respuestas obtenidas por los alumnos a través de la encuesta online anónima, con una tasa de respuesta del 58%, con los resultados descritos en los siguientes subepígrafes.

4.1. NIVEL DE SATISFACCIÓN

Desde el punto de vista del nivel de satisfacción percibido por los estudiantes que han contestado a la encuesta, los datos reflejados en el gráfico 1 indican que creen que poseen las competencias necesarias para poder realizar este proyecto audiovisual en el tercer curso del grado.

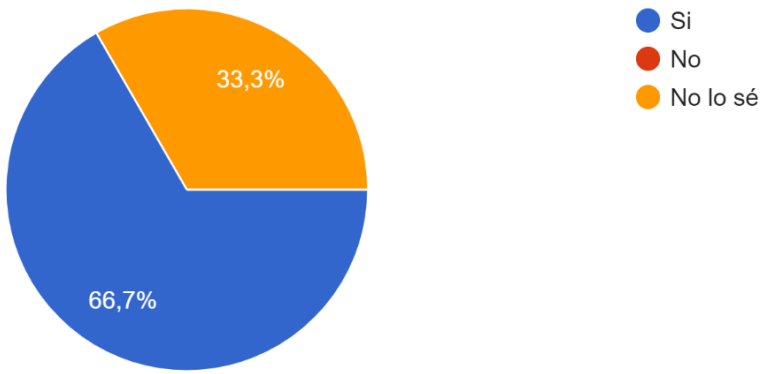
GRÁFICO 1. *Valoración global del proyecto curso 2022-2023. ¿Te sientes preparado para realizar este proyecto en 3º curso?*



Fuente: Elaboración propia

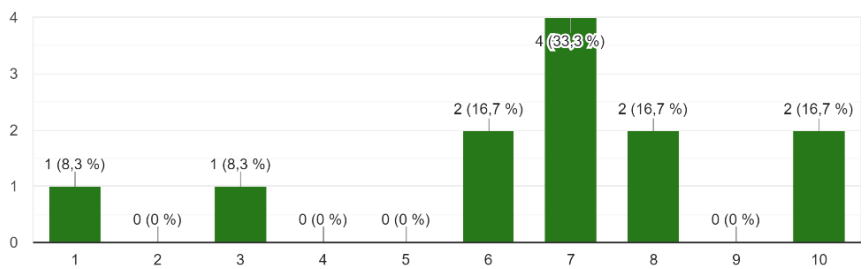
El gráfico 2 indica que, de modo mayoritario, los alumnos participantes volverían a realizar un proyecto de similares características a pesar del alto nivel de estrés que implica (Gráfico 6) y a pesar de que no están excesivamente satisfechos con la calidad resultante, puesto que un 41,7% no lo presentaría a ningún certamen, el 33,3% lo duda y sólo el 25% sí lo haría (Gráfico 7).

GRÁFICO 2. *¿Volverías a realizar un proyecto de estas características?*



Fuente: Elaboración propia

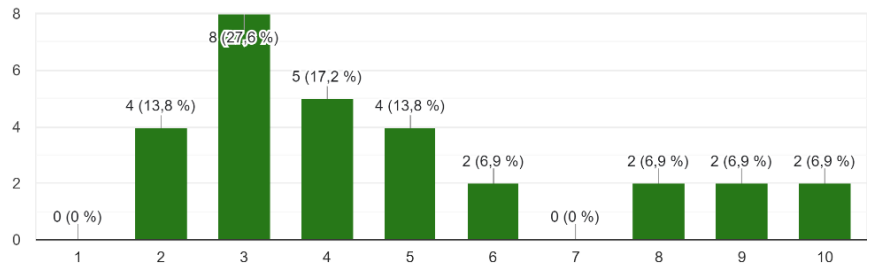
GRÁFICO 3. *Motivación inicial para realizar el proyecto*



Fuente: Elaboración propia

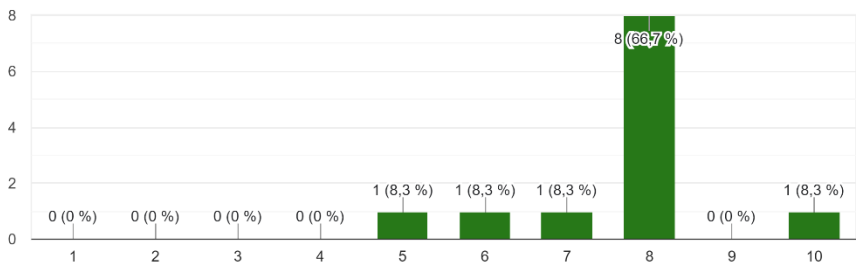
El gráfico 3 indica que el estudiante posee un nivel de motivación medio alto ante esta nueva propuesta de proyecto de ficción seriada, mejorando sustancialmente la motivación del año anterior (Cortés-Selva, 2023).

GRÁFICO 4. *Nivel de satisfacción con los roles profesionales asumidos por tus compañeros*



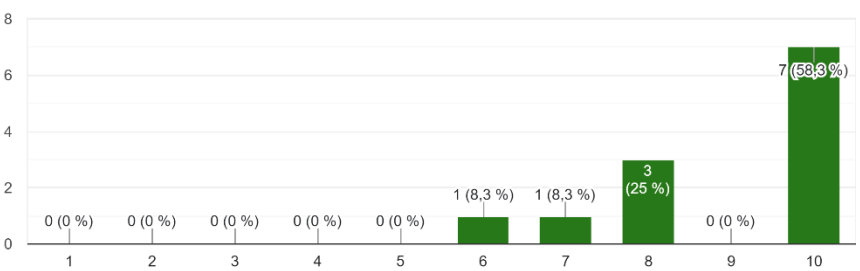
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 5. *Nivel de satisfacción con el rol asumido por ti en el desarrollo del proyecto*



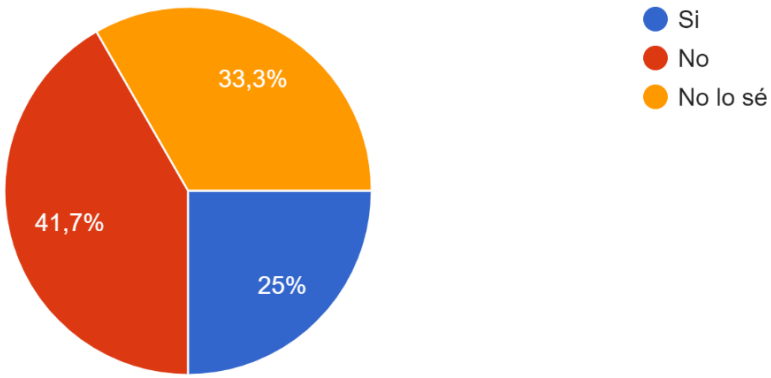
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 6. *Nivel de estrés que ha supuesto el desarrollo del proyecto*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 7. *Nivel de satisfacción con el resultado obtenido. ¿Presentarías el capítulo a algún concurso y/o festival?*

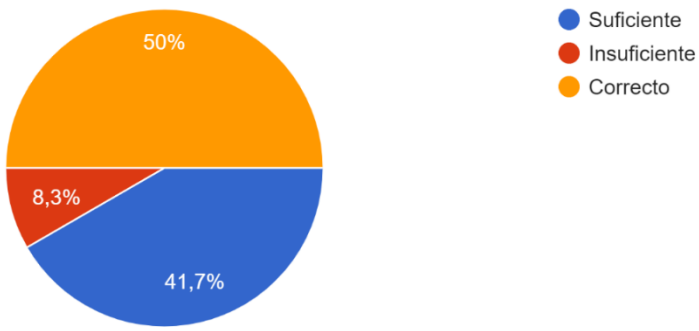


Fuente: Elaboración propia

4.2. APRENDIZAJE COLABORATIVO

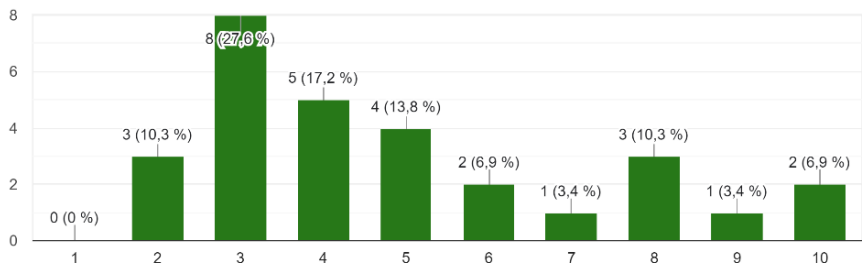
Los siguientes gráficos (8-10) reflejan el nivel de satisfacción del estudiantado participante en la encuesta, con respecto al trabajo en equipo. En concreto, el gráfico 8 expone que la mayoría de los estudiantes participantes perciben como satisfactorio el número de integrantes de cada equipo para la correcta consecución del proyecto audiovisual, así como con el desempeño del rol adquirido en la producción del mismo (gráfico 5). No obstante, el gráfico 9 detecta un descontento entre los estudiantes con respecto al nivel de colaboración entre los miembros de los equipos, lo que representa diferentes niveles de compromiso entre los integrantes. A pesar de ello, existe una percepción positiva por parte del estudiante con respecto a la integración entre ellos (gráfico 10), lo que podría traducirse en que todos los miembros participantes se han integrado bien, pero no han mostrado un similar compromiso con el mismo.

GRÁFICO 8. *Percepción del número total de integrantes de cada equipo*



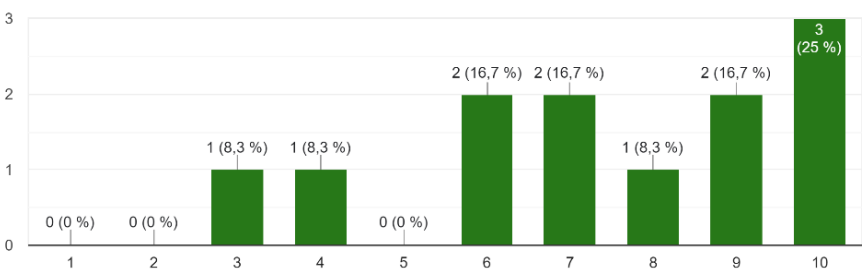
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 9. *Valoración del nivel de colaboración entre los miembros del equipo*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 10. *Valoración del nivel de participación/integración de los miembros de tu equipo*



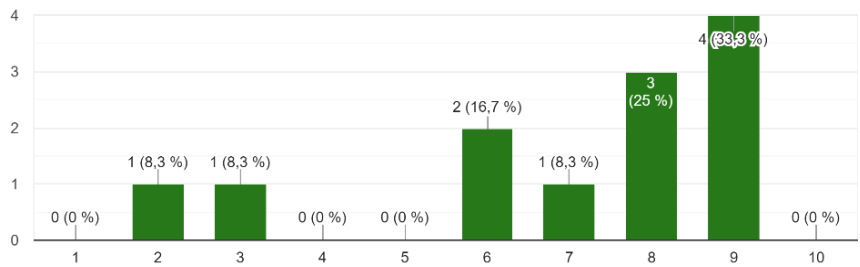
Fuente: Elaboración propia

La promoción del aprendizaje colaborativo es un objetivo que se ha logrado de modo parcial puesto que, aunque ha participado la totalidad del estudiantado matriculado en evaluación continua y se han integrado los estudiantes internacionales, el funcionamiento intragrupal ha sido irregular, con niveles de implicación y compromiso desiguales, lo que ha supuesto una fuente de conflicto en algunos de los casos y ha repercutido en la calidad de su resultado final.

4.3. APRENDIZAJE ACTIVO Y PROFUNDO

El gráfico 11 exhibe el alto nivel de competencias que los estudiantes han adquirido durante el desarrollo de los proyectos audiovisuales, relacionadas con las habilidades sociales, la resolución de problemas, la gestión de los equipos humanos y técnicos, y del tiempo.

GRÁFICO 11. *Valoración de las competencias transversales que el estudiantado ha tenido que desarrollar durante la consecución de los proyectos*



Fuente: Elaboración propia

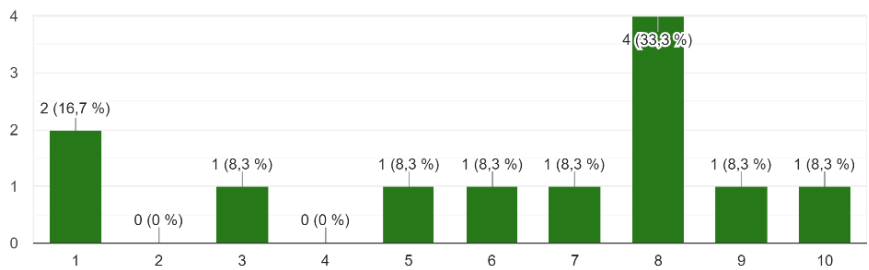
Por lo tanto, el objetivo de promover el aprendizaje activo y profundo que dote al alumno de competencias transversales como la creatividad, la innovación e iniciativa, así como las habilidades sociales, la resolución de problemas, la gestión del tiempo y de los equipos humanos y técnicos, se ha logrado positivamente puesto que el proyecto exige una constante creatividad tanto para la creación de un proyecto audiovisual original, como para resolución de los numerosos problemas derivados de una producción de este tipo. Además, el hecho de que cada estudiante adquiera y se responsabilice de un rol profesional específico les ha expuesto a las dificultades propias de la profesión, afrontando y

resolviendo creativamente los numerosos problemas que tienen lugar especialmente durante la fase de rodaje.

4.4. NIVEL DE IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO DE LAS ASIGNATURAS IMPLICADAS

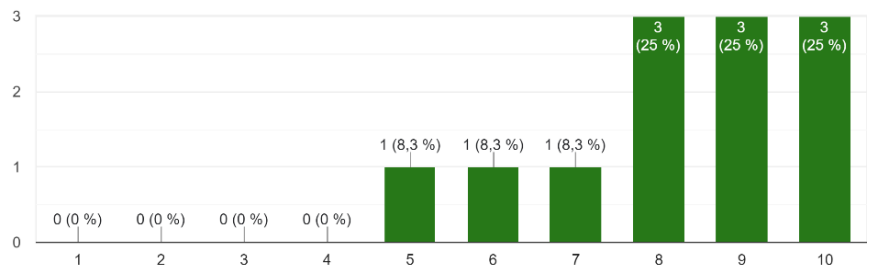
Los gráficos 12 a 14 muestran el nivel de satisfacción de los estudiantes participantes en la encuesta, en cuanto a la implicación de las asignaturas involucradas en el proyecto. Con ligeras variaciones entre ellas, el nivel de satisfacción con las asignaturas es medio-alto, con lo que el resultado es satisfactorio con respecto al curso anterior, aunque no exento de mejoría.

GRÁFICO 12. *Valoración del nivel de implicación de la asignatura Narrativa Cinematográfica*



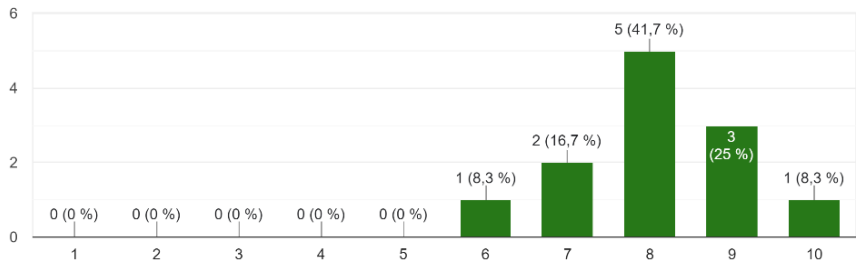
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 13. *Valoración del nivel de implicación de la asignatura Dirección de Producción*



Fuente: Elaboración propia

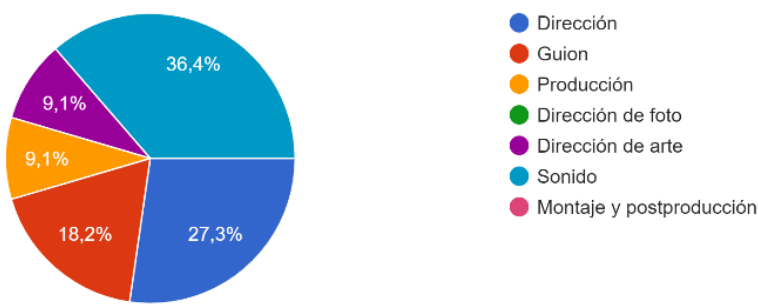
GRÁFICO 14. *Valoración del nivel de implicación de la asignatura Dirección y Realización.*



Fuente: Elaboración propia

El gráfico 15 expone las áreas en las que los estudiantes perciben que han necesitado mayor atención a la hora de desarrollar sus proyectos. Si tenemos en cuenta el resultado del curso anterior (Cortés-Selva, 2023), los alumnos necesitaban un apoyo similar en la mayoría de las áreas, destacando la de Dirección de Fotografía (26,7%) sobre las demás. Frente a ello, el estudiantado de este curso que ha respondido a la encuesta percibe que ha necesitado más apoyo en Sonido (36,4%), seguido por Dirección y Realización (27,3%), Guion (18,2%) y Producción y Dirección de Arte, ambas con el 9,1%.

GRÁFICO 15. *Áreas en las que necesitarías más apoyo Curso 2022-2023*



Fuente: Elaboración propia

4.5. APORTACIONES DE LOS ESTUDIANTES PARA LA MEJORA DEL PROYECTO

A través de las preguntas abiertas que se contemplan en la encuesta, los estudiantes participantes exponen un conjunto de ideas para la mejora del proyecto de cara a los siguientes cursos. Las sugerencias apuntadas pueden subdividirse en las destinadas al profesorado y las focalizadas en el estudiantado. Los alumnos que responden a la encuesta proponen al profesorado una reducción del número de prácticas totales diferentes de la práctica de la ficción seriada. Además, plantean la necesidad de mejorar la coordinación entre el profesorado involucrado en el proyecto, organizar grupos en los que exista un mayor equilibrio en el número de integrantes y penalizar a aquellos que se desvinculen del proyecto o que no participen de forma activa. Finalmente, el estudiantado demanda del profesorado un mayor seguimiento y ayuda en la fase de producción.

En cuanto a las propuestas de mejora centrada en el estudiantado, los propios participantes de la encuesta plantean la necesidad de mejorar la comunicación entre los miembros de los equipos, así como la implicación y el compromiso con el proyecto.

4.6. OTROS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS DURANTE LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO

Otra de las preguntas abiertas planteada en la encuesta hace referencia a aprendizajes prácticos no contemplados en las preguntas de la encuesta, y que los estudiantes perciben como adquiridos durante la realización del proyecto. En este sentido, la figura 2 recoge los aprendizajes principales detectados por los estudiantes, con unos resultados muy similares a los del curso anterior (Cortés-Selva, 2023) y que se resumen en la adquisición de habilidades para la gestión de los equipos humanos, pilar básico para la consecución de cualquier proyecto audiovisual y uno de los mayores retos en una producción profesional. Los estudiantes mencionan y subrayan las ventajas de dicho trabajo en equipo, pero también las desventajas que les obligan a lidiar con constantes

problemas entre compañeros. De esta circunstancia deducen la necesidad de crear un equipo de confianza.

La gestión del tiempo es otra de las habilidades que el estudiantado percibe como adquirida, ya que cada grupo de alumnos debe organizarse de modo preciso y efectivo para la correcta consecución de cada una de las etapas de la producción audiovisual que se desarrollan a lo largo del cuatrimestre.

La última habilidad adquirida mencionada por los estudiantes hace referencia a la capacidad para resolver problemas de forma creativa, que es una constante en las producciones audiovisuales en las que siempre hay variables inesperadas que les obligan a innovar.

FIGURA 2. *Nube de etiquetas con otros aprendizajes adquiridos durante la elaboración del proyecto*

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente planteado durante el curso académico 2022-2023 ha logrado la mayoría de los objetivos planteados, tanto los generales como los específicos, mejorando una de las problemáticas más relevantes detectadas durante el curso anterior: la falta de motivación derivada de la realización de un episodio de una webserie en la que todos los estudiantes colaboraban en la realización de la

misma producción, a pesar de que la idea original correspondía a un solo grupo. Al cambiar a un proyecto de capítulo piloto de ficción seriada independiente del resto de los proyectos, la motivación se ha visto incrementada de modo notable tal y como se refleja en la mejora de la calidad de los resultados y de la percepción del proyecto por parte de los alumnos. También el resto de los objetivos se han visto influenciados por este cambio de paradigma, especialmente en el que está presente la comunicación entre los equipos humanos, mejorando la gestión de los mismos. No obstante, es necesario seguir trabajando en la mejora de la comunicación y del compromiso por parte de los miembros de los diferentes grupos.

El proyecto ha resultado excelente para el fomento de la creatividad e innovación de los estudiantes, no sólo porque se crean siete guiones originales y siete capítulos piloto completos, sino por el desarrollo de competencias transversales que deben implementar al tener que enfrentarse a problemas derivados de la producción que han de solventar de modo creativo. Además, el proyecto ha resultado excelente para el fomento de la iniciativa y del liderazgo del estudiantado que debe desarrollar una empresa en la que es necesario una gestión de los equipos humanos y la adquisición de los roles profesionales propios de las producciones cinematográficas. La propia gestión de los equipos requiere de la adquisición de habilidades sociales y de integración entre los diferentes perfiles de alumnos, ya que integra a los propios de la universidad y a los que provienen de programas internacionales.

Es un proyecto que promueve la necesidad de gestionar de modo óptimo el tiempo y los recursos técnicos y económicos disponibles, puesto que se caracterizan por su escasez. Esta circunstancia ofrece como contrapartida el incremento del estrés y de otros conflictos emocionales derivados y estrechamente vinculados con la inteligencia emocional, al que los estudiantes han de enfrentarse durante la producción, especialmente durante los rodajes.

La demanda de los estudiantes en cuanto a la ampliación del tiempo para el desarrollo del proyecto no ha podido realizarse, puesto que las asignaturas se desarrollan durante el primer cuatrimestre, pero sí se han reducido algunas prácticas individuales en cada una de las asignaturas

implicadas y se ha mejorado la implicación de las asignaturas en el desarrollo de los proyectos y la comunicación entre el profesorado implicado.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece de modo especial al Vicerrectorado de estudios de la UMH el fomento de los proyectos de innovación docente a través de los Programas de Innovación Educativa Universitaria (PIEU) y el apoyo económico para la implementación de los mismos, fomentando actividades y proporcionando los medios y el tiempo necesarios para su consecución. Del mismo modo se valora la variada oferta de cursos de formación del profesorado destinados a la innovación educativa y la organización de jornadas y congresos para su difusión entre la comunidad académica.

7. REFERENCIAS

Biggs, J., Tang, C., y Kennedy, G. (2022). Ebook: Teaching for Quality Learning at University 5e. McGraw-Hill education.

Boud, D., y Prosser, M. (2002). Appraising new technologies for learning: A framework for development. Educational Media International, 39(3-4), 237-245.

Cortés-Selva, L. y Pérez-Escolar, M. (2017). El selfie como expresión personal: estudio de innovación docente sobre fotografía en el entorno universitario. En B. Peña-Acuña (coord.). Contribuyendo a una nueva docencia a partir del EEES. Tecnos

Cortés-Selva, L. (2023). Las webseries como vehículo para la innovación docente. Estudio de caso de un proyecto universitario. En: Navarro Sierra, Núria, Vinader-Segura, Raquel y Serrano-Villalobos, Olga (Coords.), La importancia de hacer llegar el mensaje: pensamiento, arte y comunicación. pp. 689-706. Editorial Dykinson.

Cortés-Selva, L. y Wandosell-Fernández de Bobadilla, G. (2018). Improving university students‘ results, a client-based experiment through design thinking and visual storytelling in communication, Educación XXI, 21 (2), 205-224. DOI: 10.5944/educXX1.19981

Feixas, M. y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación, 28, 42-58. DOI: 10.20420/ElGuiniguada.2019.265

Fernández, I., y Madinabeitia, A. (2020). La transformación docente de la universidad a 20 años de Bolonia: Balance y claves para un futuro por definir. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24 (2), 28-52. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.15149

Figueras, M., Ferrés, J. y Mateus, JC. (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. Prisma social, 20, 160-179

Gibbs, G. (2010). Using Assessment to Support Student Learning. Consultado el 10 de noviembre de 2023. https://shre.ink/Tyml

Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (2003) Tuning Educational structures in Europe. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen

Kolb, D. (1984). Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hal

Morales, F. y Hernández, P. (2012). Las webseries: convergencias y divergencias de un formato emergente de la narrativa en la red, Revista comunicación, 10 (1), 140-149

Pulido, A., Vizcarro, C., Fontela, E., García, A., Marín, M.D., Pelayo, S., y Rakic, V. (2001). Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany. Higher Education Policy, 14 (3), 225-240

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

LOS TÍTULOS DE CRÉDITO, UNA HERRAMIENTA DOCENTE EN EL AULA PARA EL ESTUDIO DE LA TIPOGRAFÍA

BELÉN RAMÍREZ BARREDO
Universidad San Pablo CEU

LORENA MARTÍ MORENO
Universidad San Pablo CEU

1. INTRODUCCIÓN

La función primordial de la tipografía es facilitar la legibilidad del texto y, por tanto, del mensaje. En el diseño gráfico, la palabra escrita es el medio para transmitir las ideas. Cada letra constituye, *per se*, un elemento gráfico que configura la apariencia visual final. Para su elección se ha de considerar, junto al criterio de la legibilidad, las connotaciones que se derivan de sus rasgos morfológicos y, por ende, los sentimientos que suscitan. El objetivo principal de este trabajo es dar a conocer una propuesta metodológica didáctica centrada en el aprendizaje de la fuerza expresiva de la tipografía, concretamente su rol de imagen, a través de las secuencias iniciales de títulos de crédito de las películas.

El diseño gráfico es un vehículo para expresar conceptos mediante formas o palabras impresas (García Fernández et al., 2006). A partir de ideas, textos e imágenes, presenta mensajes de forma visualmente atractiva en medios impresos, electrónicos y audiovisuales. Los elementos y principios del diseño gráfico son el vocabulario que emplean los diseñadores para dar voz y significado a toda la comunicación visual. Los primeros son el qué del lenguaje visual del diseñador, mientras los principios son el cómo. Todos son fundamentales en el trabajo de composición, entendiendo bajo este término el procedimiento que permite que una serie de elementos inertes cobren actividad y dinamismo al

relacionarse unos con otros (Villafañe, 1985). Para comunicar de forma efectiva los componentes de un diseño deben complementarse entre sí.

Desde sus orígenes, el cine mantiene una estrecha relación con el diseño gráfico, materializado en las secuencias de títulos de crédito (Solana y Boneu, 2008; Ramírez-Barredo y García-Guardia, 2022). Los títulos de crédito constituyen un género particular en el que el diseño gráfico, el cine y la televisión se dan la mano (Gamonal, 2013). Una colaboración que fructifica en el uso profuso de la tipografía como herramienta creativa de las piezas audiovisuales, principalmente en los *openings*. Así, los títulos de crédito se erigen en medios que revisten gran capacidad expresiva a nivel visual, complementando la capacidad de referencia que poseen como texto (Ramírez-Barredo, 2017; Gamonal, 2005). Como vehículo de expresión, las secuencias de crédito generan emociones; asumen la necesidad de tener un discurso propio y utilizan elementos retóricos. Encierran un complejo mensaje audiovisual, con un discurso narrativo propio que está protagonizado por el diseño, la tipografía, la animación y el sonido perfectamente sincronizados (Bartolomé y Ortiz de Solórzano, 2011; De Mourgues, 1994; Furió, s.f.). En la actualidad:

> El único reconocimiento que existe a estas pequeñas obras audiovisuales se da en el ámbito televisivo. Los premios Emmy, los llamados 'Óscars de la Televisión', reconocen cada año la labor y el trabajo de las mejores secuencias iniciales de series y programas (Gamonal, 2013, p. 246).

1.1. Imagen, tipografía y títulos de crédito

El desarrollo narrativo es uno de los elementos esenciales que el diseñador infunde en su obra; lo construye a partir del texto y las imágenes, que crean significados a través de símbolos, metáforas u otros recursos estilísticos (Ambrose & Harris, 2009).

Una imagen es la figura, representación, semejanza y apariencia de algo. Un término que ampara, además de la fotografía, a los símbolos, glifos, pictogramas, dibujos, ilustraciones, pinturas, e incluso tipografías (Poulin, 2012). Las imágenes revisten gran eficacia en la comunicación visual, gracias a su capacidad para comunicar una experiencia emocional que el espectador es capaz de adoptar y entender de manera inmediata (Ramírez-Barredo, 2017).

La tipografía es diseño con tipos. Es el medio por el que una idea o concepto adopta una forma visual, siendo uno de los elementos que mejor define la dimensión emocional de un diseño (Ramírez-Barredo, 2017). Es de naturaleza híbrida. Posee una doble función, verbal y visual (Pérez-Peña, 2016; Pons y Bullich, s.f.; Poulin, 2012; Gómez, 2022). Cuando se tiene en cuenta ambas dimensiones, el resultado se aprecia a varios niveles: intelectual, sensorial y emocional. Como afirman García-Guardia y Timón-Gómez (2018), al uso de la tipografía acompaña un mensaje connotativo o transmite un significado persuasivo. Para Gamonal:

> Los caracteres pueden transmitir no sólo información textual, sino también múltiples emociones y sensaciones a través de su forma. La elección de un tipo de letra nunca es arbitraria y requiere un ejercicio de reflexión que siempre tiene en su punto de mira al lector-receptor y los conceptos e ideas que se le quieren transmitir (Gamonal, 2005, p.79)

Cada fuente y familia tipográfica tiene características que la distinguen de otras, que las hace únicas y le da personalidad al texto (Poulin, 2012; Dabner et al., 2008). El tipo posee una serie de características estéticas muy poderosas. Su valor simbólico procede tanto de la morfología propia de cada familia (caracteres duros, pesados, ligeros, etc.) como de las experiencias vitales que se han asociado a ella (Subiela, 2013). De esta forma, en palabras de Gómez:

> La comunicación y la expresión en la tipografía son dos elementos de funciones independientes que se miran desde el diseño gráfico como complementarios en la tarea comunicativa (Gómez, 2022, p.172).

En la docencia del diseño gráfico es habitual que los alumnos alberguen la idea de que para realizar un buen diseño es necesario contar con fotografías de calidad, sin valorar el potencial estético de la tipografía. Sin embargo:

> La elección de una fuente tipográfica, la legibilidad, la cultura tipográfica y la ecología visual, entre otros aspectos, se constituyen en instrucciones adecuadas para establecer una relación entre la tipografía, sus cualidades visuales, su significado y una semiótica de lo plástico (Pérez-Peña, 2010, p. 12).

1.2. Nociones tipográficas

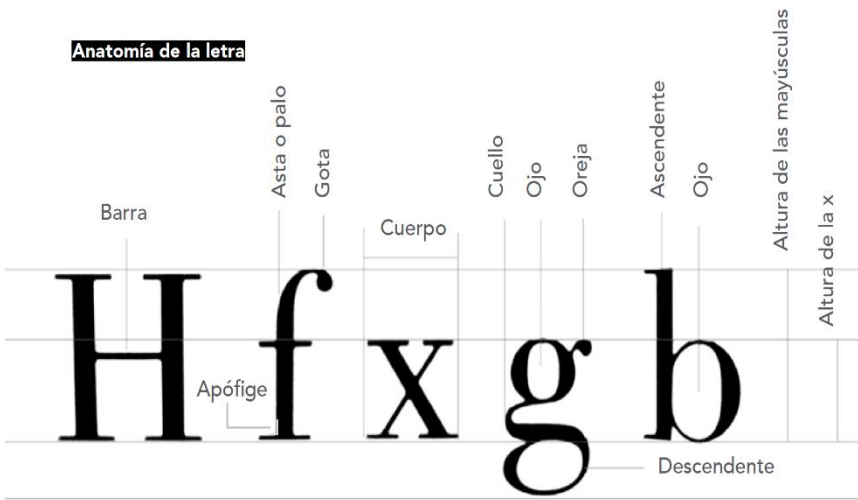
La tipografía está sometida a una finalidad precisa: comunicar e informar (Gómez-Romero, 2020). Seleccionar una u otra fuente tipográfica reclama un proceso donde ha de tenerse presente, entre otros factores, el tema, contexto, público hacia quien se dirige el mensaje, composición o color (Pérez-Peña, 2010). Con el fin de aproximarnos al universo de la tipografía, nos disponemos a señalar, brevemente, algunos aspectos esenciales.

Cada fuente o familia tipográfica posee características propias que las hacen únicas y dotan de personalidad al texto. Los términos principales que determinan las diferencias entre las letras son: la altura de la x, el remate o serifa, el ojo, el descendente, el ascendente y la modulación de la letra (Dabner et al., 2005). La altura de la x hace referencia a la altura de las letras de caja baja y determina el tamaño visual del tipo. La serifa es el principio o final de un asta o bucle, brazo, pata o cola en ángulo recto u oblicuo con relación al bucle. El ojo es el espacio en blanco contenido dentro de un carácter; su tamaño varía en función de los tipos, y afecta a al aspecto más o menos oscuro de la letra. Descendente es el asta o bucle de una minúscula situado por debajo de la línea base, mientras que el ascendente es el asta o bucle de una minúscula situadopor encima de la altura de la x. Por último, la modulación de la letra, inclinación o eje es la inclinación del anillo u ojo de la letra; puede ser vertical u horizontal.

En la actualidad existe una extensa gama de tipos de letra o fuentes, que comparten seis características comunes con cambios y variaciones sutiles. Las formas tipográficas únicamente varían en caja, grosor, contraste, inclinación, anchura y estilo (Dabner, 2005; Poulin, 2012). Las letras del alfabeto tienen dos cajas, una baja y una alta, correspondientes a las minúsculas y las mayúsculas respectivamente. El grosor es el espesor del trazo en relación con su altura. Las variantes más comunes son light, book, medium, bold y black. El contraste es el grado de cambio de grosor del trazo de una letra. La inclinación es la orientación vertical de la letra respecto a la línea de base. Las letras que son perpendiculares a la línea base son redondas, mientras que las que se

presentan inclinadas son cursivas. La anchura es la amplitud de la letra respecto a su altura. La proporción estándar se basa en el cuadrado. Las letras que tienen proporciones más estrechas se denominan condensadas o comprimidas; aquellas que tienen proporciones más anchas se llaman extendidas o expandidas. Por último, el estilo se refiere a las dos categorías básicas de serif y sans serif, a su contexto y a su clasificación (Dabner, 2005; Poulin, 2012; Ramírez-Barredo, 2017).

***FIGURA 1**. Anatomía de la letra*



Fuente: Dabner et al., 2005

Existen diferentes clasificaciones tipográficas. Thibaudeau fue pionero en el intento de clasificar bajo criterios unificados los distintos tipos de letra que existían. Realizó el primer sistema de clasificación taxonómica de tipos de letra, agrupándolas en dos grandes bloques según la presencia (serif) o carencia (sans serif) de ornamentos característicos en los remates de cada glifo. Posteriormente, añadió un tercer grupo integrado por tipografías manuales, manuscritas y decorativas, que no encajaban en los dos anteriores. El sistema de clasificación de Thibaudeau (Alberich et al., s.f.) es el siguiente:

- Tipografías serif: Romanas Antiguas o Elzevirianas (serif con forma triangular); Romanas Modernas o Didot (serif filiforme); Egipcias (serif cuadrangular).
- Tipografías Sans Serif: De palo seco, antiguas o grotescas (ausencia de serif).
- Otras tipografías: Manuscritas; Decorativas o de fantasía.

La evolución de la tipografía y la llegada de la tipografía digital dieron paso a clasificaciones posteriores más completas, inspiradas en la de Thibaudeau. Es el caso de la Clasificación Vox-ATypI, la Clasificación Novarese o la Clasificación DIN 16518.

El carácter gráfico de un tipo de letra tiene relación directa con la percepción de su tamaño, del espaciado entre las letras o el interlineado. El espaciado existente entre letras dentro de un mismo tipo puede parecer diferente, según utilicemos letras verticales o redondeadas; un exceso de espacio entre letras dificulta la legibilidad. El tamaño es un factor relevante en la composición con texto; su aumento se traduce en mayor énfasis y en la creación de un centro atractivo al ojo del lector. El término interlineado indica la cantidad de espacio existente entre líneas; aumentar o disminuir su valor puede aportar énfasis y efecto dramático al texto.

La tipografía tiene una función intrínseca netamente visual, de modo que funciona dentro de la composición visual igual que cualquier otro elemento del diseño gráfico: el punto, la línea, la forma, el volumen, el color, la textura, el contraste y el motivo. Posee color tipográfico, es decir, ritmo, espacio y textura. Éste viene dado por alteraciones en el grosor, espaciado, *kerning*, *tracking*, masa y textura (Dabner *et al*., 2008). Cualquier cambio en el color tipográfico incide de forma automática en la apariencia espacial, la textura de la tipografía, y en su significado.

La elección de una fuente tipográfica en diseño no es un acto aleatorio, arbitrario (Pérez-Peña, 2010). Si bien es cierto que no existen reglas que especifiquen el empleo de un tipo u otro de letra, no todas son igualmente adecuadas en todo contexto. El tipo tiene características estéticas poderosas. Optar por una u otra depende, en parte, de la sensación que

se quiera transmitir. Un tipógrafo posee la capacidad de ilustrar el significado de un texto en función de la fuente, el tamaño y el peso de la letra (Dabner *et al*., 2008).

La tipografía es el medio a través del que una idea o concepto adopta una forma visual, siendo uno de los elementos que mejor define la dimensión emocional de un diseño. La forma de la tipografía influye notablemente en la accesibilidad de la idea y el modo en que el lector reaccionará ante ésta (Ramírez-Barredo, 2017). De una parte, los diseños de tipos nacen en un contexto histórico, social y tecnológico que los condicionan (Subiela, 2013; Gómez-Romero, 2020). A esta realidad se añade la posibilidad que existe de imponer a las fuentes características dinámicas (Gordon y Dodd, 1994) que las dotan de personalidad. Las letras poseen carácter, espíritu, revelan claves sobre la época y el temperamento de sus diseñadores (Bringhurst, 2008). Siguiendo a Subiela (2013), a partir de investigaciones previas, podemos señalar siete categorías tipográficas diferenciadas según sus rasgos morfológicos y el momento histórico en que se desarrollan, asociados respectivamente a una serie de atributos simbólicos:

- Góticas: ancestral, normativa, tradicional, antigua, artesanal y manual
- Caligráficas: elegante, delicada, esmerada, cuidadosa y detallada
- Manuales: informal, cercana, personal, sin normas, sencilla, individual
- Romanas antiguas: seria, correcta, creíble, rigurosa, conservadora, elegante y clásica
- Romanas modernas: elegante, lujosa, sofisticada, delicada, refinada y audaz
- Tacudas: sólida, recta, dura, mecánica e industrial
- Palo seco: dinámica, tecnológica, funcional, vanguardista y actual.

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal de este trabajo es dar a conocer una propuesta didáctica centrada en el aprendizaje de la fuerza expresiva de la tipografía, concretamente su rol de imagen, a través de las secuencias iniciales de títulos de crédito de las películas.
- El objetivo secundario es mostrar la utilidad de los medios audiovisuales, concretamente los títulos de crédito, como herramientas formativas para la docencia del diseño gráfico en el aula.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de que los alumnos se involucren en un proceso sistemático de investigación, que comporta la toma de decisiones en cuanto a las metas de aprendizaje, indagación en el tema y construcción de conocimiento (Thomas, 2000), se propone un proyecto que aborda el aprendizaje del papel expresivo de la tipografía en el aula a partir de las secuencias de crédito. La metodología aquí descrita es susceptible de aplicarse a otros elementos del lenguaje y principios del diseño gráfico, variando los elementos de análisis en función del recurso gráfico que se busque analizar. En el caso de la Tipografía, como señala Gamonal (2005), se producen dos figuras retóricas: la personificación y la vivificación. De una parte, se dota a entidades abstractas, como las letras, de cualidades humanas; y, por otro lado, se les confiere movimiento mediante la animación. Así, las secuencias constituyen un medio óptimo para apreciar y estudiar el papel expresivo de la tipografía.

El modelo de análisis abarca el aspecto formal y la dimensión semiótica. Con este fin se establecen dos categorías. En primer lugar, se procede a analizar los aspectos formales de la tipografía en cada secuencia. Las variables que integran dicha categoría son, de una parte, las características que diferencian unas tipografías de otras: caja, grosor, contraste, inclinación, anchura y estilo. Así mismo, esta categoría comprende las variaciones en el carácter gráfico de la letra: alineación, tamaño, espaciado e interlineado. La última se refiere a los atributos

simbólicos que reviste la tipografía en cada caso superando la convención gráfica.

Con el fin de acotar la muestra que ejemplifique la metodología utilizada en el aula, nos decantamos por escoger los *openings* de la filmografía de David Fincher, director cinematográfico aclamado durante años por devolver la importancia y la atención a los créditos de apertura de las películas. Para el cineasta, los créditos desempeñan su propia función, presentando a los personajes desde otra perspectiva (Blandino, 2021). Como afirma Perkins:

> Quizá ningún otro director vivo haya hecho tanto por el arte de la secuencia de títulos como David Fincher. No cabe duda de que el trabajo del cineasta contribuyó al renacimiento del diseño de títulos en la década de 1990, un renacimiento del que el medio sigue disfrutando en la actualidad (Perkins et al., 2012).

La muestra está integrada por las diez películas dirigidas por el cineasta para la gran pantalla hasta el momento, dejando al margen las series y películas realizadas para plataformas de *streaming*. Las secuencias analizadas preceden los siguientes films: *Alien 3* (1992); *Se7en* (1995); *The Game* (1997); *Fight Club* (1999); *Panic Room* (2002); *Zodiac* (2007); *The Curious Case of Benjamin Button* (2009); *The Social Network* (2010); *The Girl With The Dragon Tattoo* (2012); *Gone Girl* (2014).

La muestra, integrada por *openings* pertenecientes a obras cinematográficas de un único cineasta, refuerza uno de los objetivos didácticos: que el alumnado comprenda que la selección tipográfica debe adecuarse a la temática y al tono del mensaje, ya que, como se verá, cada secuencia exhibe una tipografía diferente en función del film. De forma plástica se muestra que la morfología de las tipografías contribuye a dotar de identidad al texto y a enfatizar un sentimiento u otro, transmitiendo, de forma eficaz, significados diferentes.

Previa aplicación del modelo de análisis a la muestra seleccionada, los alumnos han adquirido los conocimientos necesarios sobre historia del diseño gráfico, estilos, corrientes, y su influencia en el ámbito de la tipografía. El procedimiento metodológico que se sigue en el aula es el siguiente:

- Para su estudio, el alumnado visualiza, previamente, cada secuencia.

– En caso de no haber visto el film, si es necesario, se hace una breve síntesis del argumento.
– A continuación, se ofrece una imagen de la secuencia compuesta por varios fotogramas extraídos de la misma. Siguiendo el modelo de análisis propuesto, deben señalar cómo se aplican en cada secuencia las variables pertinentes: a) en primer lugar, si es factible, se identifica la tipografía; b) a continuación, los aspectos formales de la tipografía:, estilo, grosor, contraste, inclinación, anchura y caja; c) las variaciones en el carácter gráfico de la letra: alineación, tamaño, espaciado e interlineado; d) por último, el alumnado procede a realizar un análisis semiótico, esto es, a reseñar los atributos simbólicos que reviste en cada secuencia la tipografía.

4. RESULTADOS

Con el fin de facilitar la comprensión del modelo de análisis propuesto, nos disponemos a mostrar los resultados del análisis de las secuencias mencionadas.

FIGURA 2. *Fotogramas de la secuencia inicial Alien 3 (1992)*

1. Dimensión formal de *Alien 3* (1992)

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico

- Fuente: Futura
- Estilo: Sans Serif
- Grosor: Book - Medium - Light
- Contraste: Sin contraste
- Inclinación: vertical. Redonda
- Anchura: expandida
- Caja baja y Caja alta
- Modificación del interletraje
- Alineación centrada - izquierda
- Modificación de la escala horizontal y la escala vertical
- Interlineado caja alta constante.
- Interlineado caja baja reducido

2. Semiótica de *Alien 3* (1992)

La tipografía Futura cosechó gran éxito en la Bauhaus. Diseñada por Paul Ranner (1928), está basada en formas geométricas simples como el círculo, cuadrado y triángulo, reflejando las ideas de la "Nueva tipografía". Su diseño inspiró posteriormente a todas las nuevas tipografías geométricas del siglo XX (letrag.com). Futura es una tipografía de palo seco funcional, sin contraste. Utiliza formas geométricas básicas y trazos anchos que eliminan cualquier tipo de contraste. Las letras minúsculas como la 'a' son la excepción en la anchura, aportando un carácter humanista.

La alineación centrada aporta estabilidad, equilibrio, armonía. En los últimos fotogramas transita a una alineación a la derecha, introduciendo dinamismo, acorde con las imágenes. La modificación del interletraje y la escala introduce cierta tensión al alterar la apariencia del tipo original. La tipografía armoniza y refuerza la narrativa de las imágenes de la secuencia. La tranquilidad y reposo de los integrantes de la nave espacial se ven perturbados por un pasajero indeseado.

FIGURA 3. *Fotogramas de la secuencia inicial de Se7en (1995)*

Fuente: elaboración propia

1. Dimensión formal de *Se7en* (1995)

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico

- Fuente: Helvética y manual
- Estilo: Sans Serif y manuscrita
- Grosor: regular modificado
- Contraste: sin contraste modificado
- Inclinación Helvética: vertical. Redonda
- Anchura:
- Caja baja y caja alta: tipografía manuscrita
- Caja alta: Helvética
- Modificación del interletraje. Letras separadas y solapadas. Ilegibilidad
- Alineación inexistente
- Interlineado irrelevante

2. Semiótica de *Se7en* (1995)

El tratamiento tipográfico, el tipo de letra manuscrita utilizada revela la inestabilidad del personaje, su parte oscura: refleja la mente de un asesino. En ella observamos falta de armonía, letras separadas sin ningún elemento que ligue unas con otras, rasgos potencialmente reflectores de un conflicto psicológico. Otras veces la letra se encuentra comprimida una sobre otra, contribuyendo a esta misma sensación. Traslada al espectador angustia y desasosiego.

FIGURA 4. *Fotogramas de la secuencia inicial de The Game (1997)*

Fuente: elaboración propia

1. Dimensión formal.

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico

- Fuente: Trajan
- Estilo: Serif. Romanas Clásicas
- Grosor: Book
- Contraste: Sin contraste
- Inclinación: vertical. Redonda
- Anchura: expandida
- Caja alta
- Alineación centrada
- Interlineado regular

2. Semiótica de *The Game* (1997)

Tipografía Trajano está inspirada en las letras cinceladas en la Columna de Trajano, monumento erigido por el emperador Trajano para celebrar la conquista de Dacia. Ha sido profusamente utilizada en el sector cinematográfico posiblemente por la connotación épica que posee, derivada del origen de inspiración. Letra clara y elegante, personifica al protagonista del film.

***FIGURA 5**. Fotogramas de la secuencia inicial de Fight Club (1999)*

Fuente: elaboración propia

1. Dimensión formal de *Fight Club* (1999)

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico

- Fuente: Fight This
- Estilo: Sans Serif
- Grosor: bold
- Contraste: sin contraste
- Inclinación: inclinada. Cursiva
- Anchura: comprimida
- Caja alta
- Solapamiento de palabras
- Alineación centrada
- Interlineado reducido

2. Semiótica de *Fight Club* (1999)

La tipografía, diseñada por Scott Makela, destaca por su fuerza gráfica. Las palabras se entrelazan entre sí. La fuente sans serif entra en escena enmarcada por un halo azul, evocando las tipografías utilizadas en los *flyer* de fiesta. Se adapta a la perfección a la escena monocromática.

***FIGURA 6**. Fotogramas de la secuencia inicial de Panic Room (2002)*

Fuente: elaboración propia

1. Dimensión formal de *Panic Room* (2002)

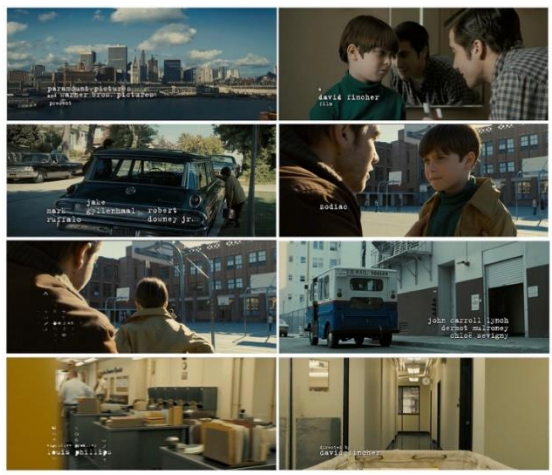
Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico

- Fuente: Copperplate
- Estilo: Serif cincelada, de cuña o glifo
- Grosor: Bold/ Book
- Contraste: constante con una sutil inflexión
- Inclinación: vertical. Redonda
- Anchura: expandida
- Caja alta.
- Alineación variable
- Interlineado sin modificación

2. Semiótica de *Panic Room* (2002)

La secuencia recorre la isla de Manhattan; el texto va señalando la dirección hasta llegar al emplazamiento en el que se desarrolla la historia. La escala y el volumen de la tipografía, si bien aparece en espacios abiertos, entre edificios, preludia el sentimiento de claustrofobia de la narración. El volumen incrementa el peso de la tipografía que parece flotar en el espacio, infundiendo inquietud y cierto sentimiento de zozobra.

***FIGURA 7**. Fotogramas de la secuencia inicial de Zodiac (2007)*



Fuente: elaboración propia

1. Dimensión formal de *Zodiac* (2007)

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico

- Fuente: Typewriter
- Estilo: Serif Egipcia
- Grosor: medium
- Contraste: constante
- Inclinación: vertical
- Anchura: extendida
- Caja baja
- Alineación variable
- Texto no alineado sobre línea base
- Interlineado reducido

2. Semiótica de *Zodiac* (2007)

La tipografía Typewriter es un homenaje a las máquinas de escribir alude directamente al protagonista de la historia, un periodista, y a las cartas con pistas que el asesino enviaba a los medios de comunicación. Las letras se convierten en cifras, invitando al espectador a penetrar en este mundo codificado.

***FIGURA 8**. Fotogramas de la secuencia inicial de The Curious Case of Benjamin Button (2009)*

Fuente: elaboración propia

1. Dimensión formal.

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico de *The Curious Case of Benjamin Button* (2009)

- Fuente: Caslon
- Estilo: Serif. Romana
- Grosor: Bold/ Book
- Contraste: medio
- Inclinación caja baja: inclinada. Cursiva
- Inclinación caja alta: vertical. Redonda
- Anchura: expandida
- Caja alta y caja baja

– Alineación centrada
– Interlineado mínimo

2. Semiótica de *The Curious Case of Benjamin Button* (2009)

Tipografía cálida, delicada y elegante. Romana de transición, destaca por sus remates. La combinación entre la caja baja y alta aporta dinamismo a una secuencia en la que el texto es el protagonista. La alineación centrada transmite equilibrio.

***FIGURA 9**. Fotogramas de la secuencia inicial de The Social Network (2010).*

Fuente: elaboración propia

1. Dimensión formal de *The Social Network (2010)*

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico

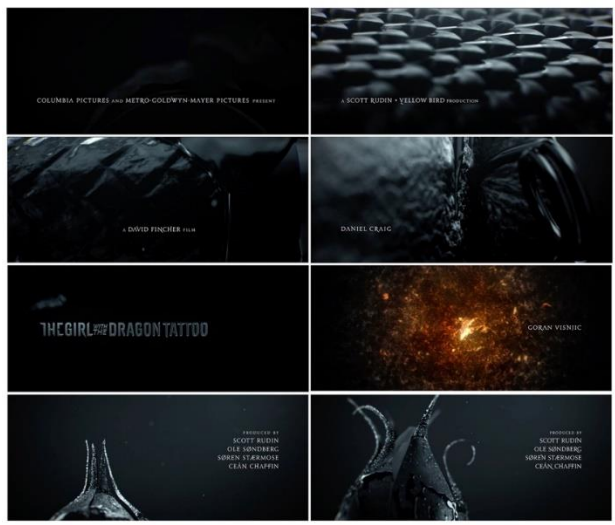
– Fuente: Klavika
– Fuente secundaria: Futura
– Estilo fuente: Sans Serif
– Grosor: negrita
– Contraste: sin contraste
– Inclinación: vertical. Redonda
– Inclinación: inclinada. Cursiva
– Anchura: expandida

- Caja alta
- Título de la película caja baja
- Alineación variable
- Interlineado sin variaciones

2. Semiótica de *The Social Network* (2010)

La tipografía Klavika, creada por Eric Olson, es moderna, versátil. Geométrica y humanista a un tiempo, refleja dos rasgos esenciales de Facebook: tecnología y conexión humana.

***FIGURA 10**. Fotogramas de la secuencia inicial de The Girl With The Dragon Tattoo (2012)*



Fuente: elaboración propia

La secuencia, al utilizar esta tipografía, habla de "Facebook" sin nombrarlo explícitamente. Así, la tipografía refuerza la identidad de la empresa, creada en 2004, tan sólo seis años antes del estreno de la película.

1. Dimensión formal.

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico de *The Girl With The Dragon Tattoo* (2012)

- Fuente principal: GDT Gothic
- Fuente secundaria: Jupiter

- Estilo fuente principal: Gótica
- Estilo fuente secundaria: Serif
- Grosor serif: Book
- Fuente principal: GDT Gothic
- Fuente secundaria: Jupiter
- Estilo principal: Gótica
- Estilo secundaria: Serif
- Grosor serif: Book
- Contraste serif: constante con una sutil inflexión
- Inclinación serif: vertical. Redonda
- Anchura serif: expandida
- Caja alta
- Alineación variable
- Interlineado sin modificaciones
- Modificación en el trazo de las letras. Se alarga el remate en algunas letras consonantes
- Diferente tamaño de letra produce variación en el color de la tipografía

2. Semiótica de *The Girl With The Dragon Tattoo* (2012)

Tipografía limpia, sencilla, separada. Su colocación en el espacio crea composiciones interesantes y facilita su integración en el montaje. El remate inferior o superior de algunas de las letras que conforman las palabras (R, N W, etc) de los diferentes títulos se prolongan durante el tiempo que aparecen en pantalla, dotándolo de movimiento y personalidad. Así, simultáneamente, mientras los tentáculos, cables y dedos envuelven las figuras, el remate de las letras se prolonga tímidamente para envolver al propio texto. La delicadeza de la tipografía contrasta con la potencia de las imágenes.

***FIGURA 11**. Fotogramas de la secuencia inicial de Gone Girl (2014)*

Fuente: elaboración propia

1. Dimensión formal

Aspectos formales de la tipografía y variaciones en el carácter gráfico

- Fuente principal: Futura PT Demi
- Fuente secundaria: Piek
- Estilo: Serif Egipcia (Piek) y Sans Serif (Futura)
- Grosor: Book / Medium
- Contraste: constante con una sutil inflexión
- Inclinación: vertical. Redonda
- Anchura: expandida
- Caja alta
- Alineación variable
- Interlineado sin modificación

2. Semiótica de *Gone Girl* (2014)

El texto aparece y desaparece con rapidez; apenas hay tiempo para leer el contenido. Traslada de este modo al espectador el elemento esencial de la narración: la desaparición de una mujer en su quinto aniversario de boda. Únicamente la aparición del título del film en pantalla deja tras de si una sombra, un rastro. El texto contribuye a dotar de equilibrio y movimiento los fotogramas en su integración con los elementos que aparecen en escena en las diferentes imágenes.

Del análisis de las secuencias podemos destacar:

- En todas las secuencias se utiliza una tipografía diferente. En algunos casos se utilizan dos fuentes distintas en la misma secuencia, ejemplificando la complementariedad y el equilibrio que debe existir en la combinación de tipos en un mismo diseño.
- El análisis de los aspectos formales recoge los conceptos más teóricos acerca de la anatomía de la letra y sus variaciones, contribuyendo a su mejor comprensión y materialización visual a través de ejemplos concretos.
- En el análisis semiótico se evidencia que los rasgos morfológicos y el momento histórico en que se desarrollan los tipos de letra son variables relevantes para la asociación de atributos simbólicos. La tipografía, sometida al fin de informar, dota de identidad y personalidad al texto de las secuencias, incidiendo en su dimensión comunicativa y su función netamente visual.
- En cada secuencia, para la elección de la fuente se ha tenido presente el tema, el contexto, la composición y el color, integrándose en el conjunto de la secuencia al ritmo y tono de la misma. Por tanto, no es el director del film quien establece el empleo de un tipo u otro, sino la narración a la que se debe sujetar el estilo del texto. El hecho de analizar la tipografía acompañada por imágenes y música refuerza este aspecto. Así mismo, cada secuencia ejemplifica una combinación equilibrada y armónica de los diferentes elementos que integran el diseño, reforzando la transmisión del mensaje y su favorable recepción.

5. DISCUSIÓN

Los títulos de crédito son, fundamentalmente, trabajo tipográfico con mayor o menor dosis conceptual. La tipografía guía al espectador en la interpretación del contenido, colaborando en la creación de cierto ambiente o en la declaración de las intenciones del director de la película. Como afirma el cineasta David Fincher:

> Los títulos deben ser atractivos en el sentido del carácter, tienen que ayudar a establecer la escena, y eso se puede hacer de forma elaborada o de forma mínima" (Perkins et al., 2012).

Entre las razones que convierten a los títulos de crédito en excelente medio para el aprendizaje del diseño gráfico en el aula y, más concretamente de la tipografía, se encuentran las siguientes:

- Siempre debe existir una relación entre la secuencia y la narración a la que pertenecen, de forma que deben plegarse, aunque sea ligeramente, al estilo de la historia que nos van a contar acto seguido.
- Los títulos son esencialmente información escrita, hecho que acentúa sus características expresivas. Puede convertirse en imagen, transmitiendo una información que supera la dimensión informativa para apelar a sentimientos y emociones directamente relacionados con el argumento narrativo de la película.
- En muchos casos la fuerza de la secuencia descansa en la tipografía, emplazada en un fondo vacío carente de todo tipo de efectos. La relevancia del concepto sobre el efecto se pone así de manifiesto.

6. CONCLUSIONES

Los medios digitales comportan la integración de imagen, sonido, texto, gráficos, tratados en imagen fija o en movimiento (Barros y Barros, 2015; Ames-Ramello, 2019). son un recurso educativo muy importante dado que el alumnado recibe, al igual que el conjunto de la sociedad, un elevado porcentaje de información a través de ellos (Ramírez-Barredo *et al*., 2022; Monsalve Lorente y Ruiz Romero, 2021). En lo

concerniente a las materias próximas al diseño gráfico y tipográfico, los títulos de crédito se convierten en herramienta óptima, debido a que son, fundamentalmente, trabajo tipográfico con cierta dosis conceptual. No olvidemos que los *openings* deben plegarse a la narrativa a la que preceden, asumiendo el tono y el ritmo de la misma.

El empleo de las secuencias en el aprendizaje tipográfico evidencia su valor expresivo y conceptual. La tipografía, como medio a través del que una idea o concepto adopta una forma visual, es uno de los elementos que mejor define la dimensión emocional de un diseño. Identificar y analizar las características de cada tipografía a través de una pieza audiovisual, en un contexto donde supera la convención gráfica para enmarcarse en las coordenadas del estilo del film, constituye una oportunidad para que el alumnado aprenda no sólo a diferenciar unas tipografías de otras, sino a familiarizarse con los rasgos distintivos y atributos simbólicos que reviste.

El modelo de análisis propuesto manifiesta la relación que existe entre el aspecto formal y la dimensión semiótica de la tipografía. Cada secuencia incorpora una tipografía diferente, con rasgos propios que la dotan de personalidad. Así, contribuye a construir una estética gráfica particular e identitaria en cada caso, superando la dimensión informativa para apelar a sentimientos y emociones que preparan al espectador para los siguientes minutos de metraje.

Las secuencias ejemplifican el papel expresivo de la tipografía, facilitando al alumnado comprender que la elección entre una u otra tipografía depende, en parte, de la sensación que se quiere transmitir. Cada tipo tiene sus propias características, y el diseñador puede ilustrar el significado de un texto en función de la fuente, el tamaño y el peso de la letra.

El análisis semiótico de la tipografía está precedido por el análisis formal, donde el alumnado pone en práctica los conceptos teóricos adquiridos sobre la materia. Este orden metodológico facilita comprender, de manera experimental, que los significados y atributos simbólicos de la tipografía están fundamentados en los atributos, normas, principios tipográficos; y el contexto histórico, social y tecnológico en que se crearon. Estas variables conceden a las familias tipográficas connotaciones precisas y distintivas, que permanecen en el tiempo.

7. REFERENCIAS

Alberich, J., Ferrer, A., Gómez, D., Sánchez, A. (S.f.). Tipografía y composición tipográfica. UOC (Universitat Oberta de Catalunya). Recuperado de http://cv.uoc.edu/annotation/02dada81f121a9c9bf2f770a98d79c82/573715/PID_00236882/modul_3.html

Ames Ramello, P.P. (2019). Teaching with audiovisual and digital resources: an innovative experience in posgraduate education in Peru. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17(1), 167-182. https://doi.org/10.4995/redu.2019.9894

Barros, C. y Barros, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 7(3), 26-31. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/229

Bartolomé, Á., & Ortiz de Solórzano, J. (2011). Títulos de crédito: diseño en movimiento. El legado de Maurice Binder en las películas de James Bond. Teccom Studies, 2. Recuperado de http://www.teccomstudies.com/numeros/revista-2/176-titulos-decredito-diseno-en-movimiento-el-legado-de-maurice-binder-en-las-peliculas-dejames-bond

Blandino, G. (2021). Las fuentes de David Fincher. Pixartprinting.es. Recuperado de https://www.pixartprinting.es/blog/las-fuentes-de-david-fincher/

Bringhurst, R. (2008). Los elementos del estilo tipográfico. México, Fondo de Cultura Económica

Dabner, D., Rufas Yuste, E., & Fradera, P. (2005). Diseño gráfico. Blume

Furió Vita, D. (s.f.). Tipografía en movimiento: la tipografía como recurso expresivo en los títulos de crédito cinematográficos. Riunet. Universidad Politécnica De Valencia. Recuperado de https://riunet.upv.es/.../TIPOGRAFIA%20EN%20MOVIMIENTO.pdf

Gamonal Arroyo, R. (2005). Títulos de crédito. Píldoras creativas del diseño gráfico en el cine. Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 3(2), 43

Gamonal Arroyo, R. (2005). Tipo/retórica. Una aproximación a la retórica tipográfica. Icono 14, vol. III, n. 1.

Gamonal Arroyo, R. (2013). Los títulos de crédito de series en la pequeña pantalla. Academia.edu. Recuperado de http://www.academia.edu/6169287/Los_t%C3%ADtulos_de_crédito_de_series_en_la_pequeña_pantalla

Gómez-Romero, G. (2020). Diseño, tipografía y comunicación visual. Ahora todo vale. Cuaderno 120 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2020/2021), 83 - 100. ISSN 1668-0227

Gómez Romero, G. (2022). La mirada de la comunicación y la expresión en la tipografía. Cuaderno 172 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2022/2023), 155 - 175. ISSN 1668-0227

Gordon, M. y E. Dodd (1994). Tipografía Decorativa. Gustavo Gili

Monsalve Lorente, L., & Ruiz Romero, M. J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. ADResearch ESIC International Journal of Communication Research, 26(26), 150 - 166

Morgues, N. (1994). Le Générique de Film. Méridiens Klincksieck.

Pérez Peña, N.C. (2010). Apuntes sobre semiótica en tipografía. Revista S. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, vol. 4

Perkins, W., Albinson, I., Landekic, L. (2012). David Fincher: A Film Title Retrospective. artofthetitle.com. Recuperado de https://www.artofthetitle.com/feature/david-fincher-a-film-title-retrospective/

Pons, J.J. y Bullich, I. (s.f.). Tipografía. UOC. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de http://disseny-test.uoc.edu/recursos/tipo/wp-content/uploads/sites/18/2017/11/tipografia_esp.pdf

Poulin, R. (2012). El lenguaje del diseño gráfico. Promopress

Ramírez Barredo, B. (2017). Los títulos de crédito, marca de las películas. Tesis Doctoral. EPrints, UCM.

Ramírez Barredo, B.; Solano Altaba, M.; Serrano, J.F. (2022). Educación, innovación y comunicación al servicio del pensamiento crítico en el aula. En J.R. Santana, G. Domínguez y D. Martín (editores): Cultura de investigación. Desde la innovación y hacia la transferencia de conocimiento, 197-208. Biblioteca Nueva. ISBN: 978-84-19154-24-8

Ramírez Barredo B., García Guardia, M.L. (2022). La arquitectura de marca a través de los títulos de crédito. En Nichos de Vanguardia en la Investigación, la innovación y la transferencia académicas, 277-298. Biblioteca Nueva

Subiela Hernández, B. (2013). El papel simbólico de la tipografía en el diseño de logotipos: el caso de Audi. Sphera Publica, 13, vol. I, 28-56

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project- based learning. Autodesk Foundation.

Villafañe, J. (1985). Introducción a la teoría de la imagen. Pirámide

SECCIÓN IV.

SALIDA LABORAL, PROYECTOS E IMPULSO SOCIAL

ACTUACIÓN DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA MEJORAR LA EMPLEABILIDAD DE EGRESADOS DE ADE EN SECTORES ESTUDIADOS EN ASIGNATURAS DE MARKETING

JOSÉ MANUEL NÚÑEZ-SÁNCHEZ
Universidad de Málaga

PABLO GÁLVEZ-RUIZ
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Las universidades y las empresas están preocupadas por la empleabilidad de los egresados de Administración y Dirección de Empresas. En este sentido, es crucial que los recién graduados tengan las habilidades y competencias necesarias para tener éxito en el mercado laboral en un entorno de alta competencia. Las asignaturas de marketing juegan un papel importante en el desarrollo de los egresados y estos futuros profesionales deben recibir capacitación para adaptarse a las nuevas tecnologías y tendencias. Por ello, la universidad no puede, ni debe, vivir ajena a esta realidad.

En este contexto, la innovación docente es esencial para mejorar la empleabilidad de los egresados de Administración de Empresas en sectores estudiados en las diferentes asignaturas de marketing, como puede ser sector educativo, de salud, deportivo, bancario, cultural o turístico, entre otros. Las universidades pueden beneficiarse de la innovación docente ya que pueden ayudar a preparar a los graduados para los desafíos actuales y futuros del mercado laboral, así como mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes tanto nacionales como de intercambio a través del programa Erasmus (30% aproximadamente).

El Espacio Europeo de Educación Superior está suponiendo un cambio de metodología, perspectiva e implementación didáctica en el ámbito universitario, lo que está favoreciendo un incremento en énfasis sobre el desarrollo de estrategias transferibles y utilizables para el aprendizaje a lo largo de la vida y para el empleo (Fallows y Steven, 2000)

La empleabilidad es una cuestión que preocupa a los jóvenes universitarios en el contexto actual donde el mercado de trabajo resulta muy dinámico, altamente competitivo, con cierta inestabilidad y con la existencia de sobrecualificación, añadiendo además la incertidumbre del desarrollo tecnológico y el impacto que supondrá en los próximos años, lo que en su conjunto exige unos mayores índices de calidad y eficiencia a la educación superior. Sin embargo, la relación permanente entre educación superior y su entorno social y productivo evidencia el continuo esfuerzo de las universidades para sobrellevar la tensión entre sus propias fuerzas internas de desarrollo y las fuerzas externas de oferta y demanda, tanto para su subsistencia como para su estabilidad e institucionalización (Brunner, 2009).

El concepto de empleabilidad ha adquirido relevancia con el paso de los años formando parte no sólo del ámbito académico y organizacional, sino también político al integrarse incluso en ciertas políticas públicas. De hecho, los indicadores de empleabilidad se han convertido en importantes referentes a través de los cuales la educación superior es evaluada por gobiernos, empleadores y estudiantes (Teichler, 2007). Entre las definiciones más extendidas encontramos la de Hillage y Pollard (1998), que la entienden como la capacidad de los individuos para obtener un empleo inicial, mantener el empleo, moverse entre roles dentro de la misma organización, obtener un empleo nuevo si se requiere, e idealmente, asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio. Yorke (2004) indica que es el conjunto de logros (habilidades, comprensiones y atributos personales) que hace que los graduados tengan más probabilidades de obtener empleo y tener éxito en las ocupaciones elegidas, lo que los beneficia a ellos mismos, al mercado laboral, a la comunidad y a la economía. La Real Academia Española la define como el conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo. Por último, la Organización

Internacional del Trabajo (OIT) define la empleabilidad con un mayor énfasis hacia la educación, indicando que se trata de las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente.

En definitiva, la empleabilidad está asociada a 1) aspectos individuales como las habilidades, los conocimientos y las actitudes, 2) aspectos externos como factores macroeconómicos o características específicas de los puestos de trabajo, y 3) circunstancias personales como responsabilidades particulares o cultura del trabajo. En este sentido, y de acuerdo con Pérez y Aldás (2023) las oportunidades de los egresados cuando acceden al mercado de trabajo no son las mismas para todos, dependiendo de muchas variables entre las que se encuentran los factores personales, entorno socioeconómico y territorial, etc., destacando los factores d formación como una de las principales variables que inciden en la inserción.

1.1. Proyecto EEES (Espacio Europeo de Educación Superior)

Desde que en 1999 se firmara la Declaración de Bolonia, las universidades europeas están inmersas en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Lantarón et al, 2015), un proyecto orientado al desarrollo de un espacio común de la enseñanza superior con diversos objetivos fundamentales, como la mejora de la calidad de la Educación Superior en Europa o la consecución de que las titulaciones superiores sean comparables y favorecer así la movilidad tanto de estudiantes como de profesorado.

Entre los cambios introducidos por esta profunda transformación se encuentra responder a cuestiones como la inserción laboral de los titulados universitarios. Así, dentro de los principales objetivos de la Declaración de Bolonia se encuentra la mejora de la empleabilidad de los graduados universitarios, suponiendo uno de los pilares fundamentales del proceso de construcción del EEES, y por ello, el modelo educativo resultante ha impulsado según Martín-González y Pérez (2013) una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje que rota entorno al estudiante y ha provocado cambios en los planes de estudio para

atender, entre otros asuntos, a las competencias relacionadas con la empleabilidad como fórmula para atender los desajustes detectados entre la formación recibida en la universidad y los requerimientos del mercado laboral.

La universidad contemporánea, al inicio del siglo XXI, se situó en una posición central para la economía y sociedad del conocimiento (Krücken, 2011), y se encuentra desafiada a responder, adaptarse, proyectarse e incluso redefinirse, en consideración con las demandas sociales y productivas (diversas y contradictorias), concebidas desde la perspectiva dominante de la doctrina económica (Orellana, 2018). Por ello, la formación universitaria ha de ser capaz de otorgar al estudiante tanto las capacidades académicas necesarias como fortalecer las capacidades sociales y de adecuación al entorno laboral (Foncubierta et ál., 2016), pero además y como indica la UNESCO (2016), otorgar prioridad en el fortalecimiento de las competencias de los egresados tanto en la formación académica como en la formación laboral.

Por ello, es preciso promover actuaciones que permitan el desarrollo de competencias profesionales que sean relevantes para el mercado laboral, es decir, competencias tanto básicas como específicas que serán necesarias en una profesión y donde se ven reflejados tanto los conocimientos de la materia como las habilidades técnicas y la experiencia práctica. En este sentido, se trata de competencias que según Hager (2006) y Tomlinson (2017) se refieren a una serie de atributos de los graduados que son relevantes para el desarrollo y el trabajo como habilidades genéricas, habilidades básicas, o habilidades de empleabilidad.

El desempleo es un problema de desequilibrio estructural y actualmente uno de los principales desafíos (Sánchez-Oliver et ál., 2019), y por ello, la generación de empleo juvenil y la mejora de la inserción al mercado laboral son prioridades en materia de políticas públicas (Moreno-Mínguez, 2015). La educación superior en España ha experimentado a lo largo del tiempo una serie de transformaciones, siendo el "Plan Bolonia" el punto de inicio para fomentar la empleabilidad que tanto persiguen instituciones, gobiernos y sector empresarial. De este modo, según Orellana (2018) las funciones de la Educación Superior relacionadas con el mundo del trabajo han focalizado los atributos de los graduados

inmediatamente útiles para la inserción laboral, por lo que la empleabilidad pasa a suponer un resultado e indicador de calidad de la educación sobre el empleo de los graduados.

1.2. I Plan de acción sectorial 731: Formación para la mejora de la empleabilidad del estudiante

La Universidad de Málaga aprueba en 2017 dentro de su "I Plan de Empleabilidad" en el que se incluye la estrategia "Orientación y formación para mejorar la empleabilidad", donde a su vez, incorpora el "Plan de Acción Sectorial 731: Formación para la mejora de la empleabilidad del estudiante", convocándose un concurso con ayudas económicas con cargo al Vicerrectorado de Innovación Social y Emprendimiento, con el objetivo de financiar acciones relacionadas con la acción 73 de orientación profesional en el ámbito de la docencia del I Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga (2021), con una serie de condiciones y a las que podían presentarse el personal docente e investigador. En este sentido, y de acuerdo con McCarthy (2016), se habla de empleabilidad como desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera al tratarse de planteamientos orientados a crear un fuerte vínculo entre la actividad formativa y la vida activa, que prepare para el trabajo y estimule el desarrollo de la carrera.

Por otro lado, la universidad asume la responsabilidad del fomento de acciones orientadas al desarrollo de competencias que favorezcan la empleabilidad de su alumnado. Además, este tipo de planes facilitan la identificación de competencias que solicitan y requieren los empleadores permitiendo detectar ciertos desajustes entre la formación impartida en la universidad y las necesidades laborales reales.

En la Figura 1 puede observarse de forma esquemática los principales factores que inspiran la innovación docente descrita en este trabajo de investigación.

FIGURA 1. *Factores que influyen en la innovación docente desarrollada.*

2. OBJETIVOS

Una vez introducidos los factores que han influido en el desarrollo del trabajo es importante resumir los objetivos planteados por los investigadores.

Dentro del Plan de Empleabilidad destaca el objetivo de integración en las guías docentes del desarrollo de las competencias transversales relacionadas con la empleabilidad, y las competencias específicas que demandan las entidades empleadoras, así como también potenciar acciones de orientación laboral. Así, uno de los proyectos aceptados por la Comisión del I Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga (2021), destacando por su carácter novedoso, fue el de la asignatura de Marketing en Áreas Especializadas perteneciente al Grado en Administración y Dirección de Empresas, en la que se estudian sectores con grandes posibilidades de empleabilidad como Educación, Salud, Cultura, Deporte, Hostelería, Turismo y Banca.

Resumiendo, se trata de dar respuesta a los objetivos planteados por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y por I Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga (2021), inspirado en el anterior, a través de un proyecto de innovación docente que ayude a los alumnos de último curso a mejorar la empleabilidad.

Entre los objetivos de estos planes, y a los que los docentes tratan de dar respuesta en este trabajo, encontramos la introducción de una metodología docente innovadora, facilitar el desarrollo de las

competencias transversales relacionadas con la empleabilidad, y las competencias específicas que demandan las entidades empleadoras, potenciar acciones de orientación laboral y, por supuesto, ayudar a mejorar la empleabilidad de los graduados universitarios.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada se basa en una estrategia inclusiva y participativa por parte del alumnado, que ayude a resolver problemas y necesidades de las empresas fuera del contexto de la Universidad. Para ello, participaron en el proyecto alumnado de la Universidad de Málaga procedentes de 4º curso del Grado Universitario en Administración y Dirección de Empresas, y de 6º curso tanto del mismo Grado Universitario como del Grado en Derecho, dentro del curso académico 2021-2022. Dicho proyecto se desarrolló de manera específica en la asignatura Marketing en Áreas Especializadas (en inglés) y para el tema concreto de Marketing Cultural.

El número total de alumnado en la asignatura fue de 112, de los que 30 eran estudiantes Erasmus y Movilidad procedentes de países como Alemania, Francia, Holanda, Portugal, Italia, Eslovaquia, Chequia, Polonia, Bélgica y Corea; 4 alumnos/as SICUE procedentes de País Vasco y Navarra.

En cuanto al procedimiento, por un lado, la estrategia de invitar a expertos sobre una materia se incluye como una de las estrategias más eficaces según Rodríguez et ál. (2018) para involucrar a los estudiantes y ayudarlos a aprender de manera significativa, aportando los siguientes beneficios:

1. Promueve el aprendizaje activo y participativo.
2. Ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender de personas con experiencia y conocimientos.
3. Ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.
4. Puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Por otro lado, se emplearon diversos materiales audiovisuales como estrategia para la captación de la atención de los estudiantes y mantenerlos interesados en el contenido (Rodríguez et ál., 2018), aportando los siguientes beneficios:

1. Capacidad para captar la atención de los estudiantes.
2. Posibilidad de ilustrar conceptos complejos.
3. Facilidad de uso.

A continuación, se expone la secuencia organizativa del proyecto:

1. Preparación de propuestas para conseguir la ayuda del I Plan Propio de Innovación Docente (PPID) de la Universidad de Málaga. La propuesta podría resumirse de la siguiente forma:

– Objetivos.

– Idea del proyecto:

    a. 1º Producir un video de un profesional de prestigio, en cada uno de los sectores estudiados, con unos 5 minutos de duración, que ofrezca consejos prácticos para encontrar empleo en un negocio como el suyo, es decir, desde primera persona, qué valora el/ella cuando selecciona a un recién licenciado.

    b. 2º Seminario de empleabilidad ofrecida por experto en Recursos Humanos, en la que los alumnos después del seminario podrán hacer preguntas, consultar dudas o compartir experiencias. Se trata de explicar a los alumnos lo siguiente: aspectos más valorados por los empleadores en los sectores de servicios estudiados, marca personal y CV, cómo aprovechar las prácticas de la UMA, formación complementaria recomendada, cómo afrontar entrevista de trabajo, y mejores consejos para ser contratado.

De esta forma, el alumno dispondrá de video consejos que le podrán ayudar a encontrar trabajo en el sector que le atraiga; seminario formativo en el que podrán preguntar sus dudas a un experto; y documentación con consejos que le puedan servir de consulta a la hora de encontrar trabajo (presentación power point)

2. Recepción de la confirmación de la propuesta aceptada.
3. Reunión de coordinación con la Agencia de Publicidad elegida para la producción y edición de las video-entrevistas.
4. Reunión de coordinación con la empresa de Recursos Humanos para el desarrollo del seminario.
5. Selección y confirmación de los directivos a entrevistar.
6. Concreción del sistema de trabajo, plazos y fechas de cada acción.
7. Ejecución de las diferentes acciones.
8. Evaluación de la actividad.

En cuanto a las diferentes fases, se establecieron las 3 que se exponen a continuación.

9. Fase 1: Grabación y edición de videos. Se realizaron 4 videos de aproximadamente 15 minutos de duración donde los entrevistados daban respuesta a las siguientes 4 preguntas: 1) ¿qué recomendarías a un universitario de ADE que quiere trabajar en su sector?; 2) ¿qué cualidades valoras en tus candidatos?; 3) alguna formación específica recomendada; y 4) ¿qué valoras en los currículos y entrevistas? Posteriormente se realizó la selección de personas entrevistadas, entre los que se encontraban perfiles de dirección y responsables del Departamento de Recursos Humanos de empresas como BeSoccer, Museo Carmen Thyssen Málaga, Nova School, Holiday World, Vithas, Real Club el Candado, o CaixaBank, para a continuación citarlos para la realización de la grabación. Por

último, tras la edición de los videos, se subieron al Campus Virtual con el objetivo de que el alumnado pudiera visualizarlos antes de comenzar con la fase 2.

10. Fase 2: Seminario. Se trató de un seminario presencial de empleabilidad ofrecido por personal experto en recursos humanos de la empresa Standby, donde tras una intervención de 45 minutos se incluyó un turno de 20 minutos donde el alumnado tuvo la oportunidad de realizar preguntas, consultar dudas, compartir experiencias, etc. quedando la exposición grabada y a disposición del alumnado para su consulta, además de compartir también en el Campus Virtual la presentación utilizada en el Seminario. Entre los temas tratados, destacan los aspectos más valorados por los empleadores en el sector servicios, la marca personal y el CV, cómo aprovechar las prácticas de la Universidad, cuál es la formación complementaria recomendada, cómo afrontar una entrevista de trabajo, o cuáles serían los mejores consejos para ser contratado.

11. Fase 3: Evaluación de la actividad. Se realizó la evaluación por parte del alumnado, así como también por parte del docente y de los responsables por parte de la Universidad de Málaga del I Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga.

4. RESULTADOS

En primer lugar, cabría destacar los primeros resultados prácticos de la acción que han sido la celebración exitosa del seminario, así como la grabación, edición y producción de 4 videos con los consejos de los expertos respondiendo a cada una de las 4 preguntas. Todo ello en un formato dinámico y práctico para su consulta. Todos ellos han sido subidos en el campus virtual de la asignatura para consulta de los alumnos en cualquier lugar. A continuación, se adjuntan imágenes del seminario, así como de una de las portadas de los videos.

FIGURA 2. *Imagen del seminario realizado el 26 de noviembre de 2021.*

FIGURA 3. *Imagen de las carátulas de los 4 videos.*

Tip1Recomendaciones para encontrar trabajo

Tip2.Cualidades mas valoradas en candidatos

Tip3. Formación adicional recomendada

Tip4. Qué valoras en mas los CV y entrevistas

Además de lo anterior, los autores han evaluado los resultados de la actuación docente empleando un método mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas. Esta triangulación de resultados es una herramienta enriquecedora que otorga rigor al estudio y proporciona consistencia a los hallazgos (Patton, 2002). Esto puede ayudar a explicar los datos cuantitativos o incluso ampliar su relevancia en la investigación en ciencias sociales (Punch, 2014).

En primer lugar, se describen los resultados cuantitativos, en una escala Likert de 1 a 5 y con encuestas autoadministradas anónimas vía web (Tabla 1):

***TABLA 1**. Evaluación de la actividad por parte de los alumnos*

Contenido	Información	Utilidad	Global
4,33	4,5	4,9	4,6

En lo que respecta a los resultados cualitativos, se pueden subdividir a su vez en 2 tipos.

En primer lugar, la valoración cualitativa de los alumnos entre los que pueden destacarse los siguientes comentarios:

- "Me pareció muy interesante y de utilidad, y me facilitó conocimientos y herramientas a la hora de encontrar trabajo".
- "Considero muy necesario este tipo de seminarios ya que te conectan mucho más con la vida real".
- "Siempre es un placer escuchar las experiencias y recomendaciones de expertos".
- "Es de agradecer la implicación del profesor, así como la calidad de los materiales y seminario ofrecidos".
- "Valoro muy positivamente la actividad ya que nos acerca la realidad empresarial".

En segundo lugar, se recogió la valoración cualitativa de los responsables del programa (los responsables del Vicerrectorado Innovación Social y Emprendimiento), quienes en una entrevista destacaron el carácter innovador de la actividad, los contenidos prácticos ofrecidos, la

satisfacción del alumnado, así como la calidad de contenidos, entrevistados y de los videos. Finalmente destacaron la idea de poder utilizar estos recursos en la asignatura y en otras similares en el futuro, incluyéndolo en las guías docentes correspondientes.

5. CONCLUSIONES

A tenor de los resultados, es posible concluir que se han conseguido los objetivos planteados inicialmente:

- Introducción de una metodología docente innovadora.
- Desarrollo de las competencias transversales relacionadas con la empleabilidad, y las competencias específicas que demandan las entidades empleadoras.
- Potenciar acciones de orientación laboral.
- Ayudar a mejorar la empleabilidad de los graduados universitarios.

Algunos autores revindican una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados hacia la mejora de la calidad y la innovación educativa (Bozu y Canto, 2009).

Esta es la única forma de incentivar estos esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza en nuestras universidades. Según Goñi-Zabala (2005), las universidades están viviendo un proceso de cambio para transformarse en una estructura flexible que posibilite un amplio acceso social al conocimiento y el desarrollo de las personas con base en las necesidades que la sociedad, entre ellos la mejora de la empleabilidad de nuestros jóvenes egresados. Este tipo de programas de innovación docente podrían dar respuesta a algunas de estas necesidades como ha quedado probado en el presente trabajo.

Por otro lado, cabe destacar que a través de esta innovación docente también se cumplen con los objetivos establecidos por la Comunidad Europea en su EEES. Concretamente, a través de esta actividad innovadora docente se trabajando la diversidad en las aulas, con alumnos de 11 países,

se ayuda a mejorar la empleabilidad de los graduados universitarios, siendo una acción que ayuda da a conocer y que por tanto ayuda al dando a conocer desarrollo de competencias profesionales que sean relevantes para el mercado laboral, es decir, competencias tanto básicas como específicas que serán necesarias en una profesión y donde se ven reflejados tanto los conocimientos de la materia como las habilidades técnicas y la experiencia práctica. En resumen, una acción que permite lograr el tan deseado acercamiento de la realidad empresarial a la Universidad.

La innovación docente es una herramienta esencial para mejorar la empleabilidad de los egresados de ADE en sectores estudiados en asignaturas de marketing. No cabe duda, que los y las docentes, así como las universidades deben apostar por la innovación docente para preparar a sus egresados para los retos del mercado laboral actual y futuro.

6. FUTURAS LÍNEAS

Dentro de las futuras líneas que genera el presente proyecto se pueden destacar varias, que se exponen a continuación.

- Inclusión de materiales en la Guía Docente de la asignatura en cursos posteriores.
- Repetir y mejorar la iniciativa en el II Plan Propio Integral de Docencia.
- Realizar los vídeos en inglés.
- Extender el proyecto a otras unidades teóricas, y, por tanto, a otras organizaciones diferentes.
- Implementar nuevas herramientas de medición validadas.
- Medición de la empleabilidad del alumnado egresado y de las entrevistas para evaluar la ayuda de los recursos.

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores desean agradecer a la Universidad de Málaga y en especial al Vicerrectorado de Innovación Social y Emprendimiento por el apoyo prestado. Asimismo, a la empresa STANDBY Consultores de RRHH y a la agencia LA HUELLA COMUNICACIÓN por su implicación en este proyecto.

Por otro lado, agradecer aun agradecimiento especial a los profesionales entrevistados por su desinteresada colaboración e implicación con el proyecto innovador educativo planteado. Gracias a Remedios Miralles (Hoteles HolidayWorld), Francisco Barrionuevo (Novaschool), Rubén Sanz (Hospital Parque San Antonio), Javier Ferrer (Museo Thyssen Málaga), Igor Prieto (Club El Candad0), Daniel Guerrero (BeSoccer) y Francisco Ramos (CaixaBank).

8. REFERENCIAS

Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2 (2), 87-97.

Brunner, J. J. (2009). Educación superior en Chile. Instituciones mercados y políticas institucionales 1967-2007. Universidad Diego Portales

Fallows, S. J. y Chandramohan, B. (2001). Multiple aprroaches to assessment: reflections on use of tutor, peer and selfassessment. Teaching in Higher Education, 6 (2), 229-246.

Foncubierta, M. J., Perea-Vicente, J. L. y González-Siles, G. (2016). Una experiencia en la vinculación Universidad-Empresa: el Proyecto cogempleo de la fundación campus tecnológico de Algeciras. Educación XXI, 19 (I), 201-225

Goñi-Zabala, J. M. (2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario. Octaedro / ICE-UB.

Hager, P. (2006). Nature and development of generic attributes. En P. Hager y S. Holland (Eds.), Gratuate attributes, learning and employability (pp. 17-47). Springer International Publishing

Hillage, J. y Pollard, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis. Research Brief 85. The Institute for Employment Studies

Krücken, G. (2011). A European perspective on new modes of university governance and actorhood. Center for Studies in Higher Education

Lantarón, E., Romero-Galisteo, R. P., Gálvez, P. y Labajos, T. (2015). Estudio sobre el trabajo del estudiante en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a través del indicador DAA (dedicación alumno-asignatura). Fundación Educación Médica, 18 (5), 313-318

Martín-González, M. y Pérez, C. (2013). El papel de las competencias en el EEES. Un instrumento para fomentar la empleabilidad de los titulados universitarios. Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 196, 127-164

McCarthy, J. (2016). La orientación profesional y las habilidades para la gestión de la carrera. Una perspectiva internacional. En A. Manzanares y C. Sanz (Eds.), Orientación profesional. Fundamentos y estrategias (pp. 49-64). Universidad de Castilla-La Mancha

Moreno-Mínguez, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 11 (1), 3-20

Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. Calidad en la Educación, 48 (julio), 273-291

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage Publications.

Pérez, F. y Aldás, J. (2023). Análisis de la inserción laboral de los universitarios. Diferencias entre titulaciones. Fundación BBVA

Punch, K. F. (2014). Introduction to Social Research: quantitative and Qualitative Approaches. Sage Publications.

Rodríguez, M., Fernández, P., Hernández, P. y Estrella, J. (2018). Realidad aumentada y ABP como recursos para mejorar el rendimiento académico. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez (Eds), Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora (pp. 231-246). Octaedro.

Sánchez-Oliver, A., Gálvez-Ruiz, P., Grimaldi-Puyana, M., Fernández-Gavira, J. y García-Fernández, J. (2019). New ways of sports entrepreneurship in the university. Journal of Entrepreneurship and Public Policy, 8 (1), 5-21

Teichler, U. (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. European Journal of Education, 42 (I), 11-34

Tomlinson, M. (2017). Introduction: Gratuate employability in context: Charting a complex, contested and multifaceted policy and research field. En M. Tomlinson y L. Holmes (Eds.), Graduate employability in context. Theory, research and debate (pp. 1-40). Palgrave Macmillan

UNESCO (2016). Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Yorke, M. (2004). Employability in higher education: what it is – what it is not. LTSN Generic Centre and ESECT Publications

EL MÉTODO DEL CASO UNA ALTERNATIVA DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA EMPRESARIAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LÍNEA

DULCE ELOÍSA SALDAÑA LARRONDO
Universidad Internacional de La Rioja

VICENTE GINER CRESPO
Universidad Internacional de La Rioja

ANA FAÑANÁS-BRIESCAS
Universidad Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el uso de herramientas *learning by doing* han demostrado la ventaja de desarrollar competencias y habilidades en los alumnos. Villa (2007) identificaba que las universidades constantemente desarrollan y aplican estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo autónomo del alumnado y así lograr un aprendizaje más significativo, que incorpora trabajo individual y grupal orientado a la reflexión.

De Miguel (2006) afirma que el análisis profundo de ejemplos reales conecta la teoría y la práctica en un proceso reflexivo que resulta en un aprendizaje significativo, al tener que mostrar y analizar cómo los expertos han resuelto o pueden resolver sus problemas, las decisiones que se podrían tomar con la aplicación de herramientas, conceptos, valores, esto trasciende y generar soluciones, contrastarlas e, incluso, ejercitarse en formas de tomar decisiones y/o ejecutarlas.

El Método del Caso precisamente, permite que el alumno adquiera este aprendizaje significativo, ya que al participar de esta metodología se exige que tome decisiones adentrándose en escenarios reales empresariales bajo un ambiente controlado y guiado (Donoso-Vázquez, 2014).

Por tanto, el acercamiento a las realidades empresariales a través de un caso elegido con cuidado, la experiencia profesional de un docente y su habilidad en el uso de la tecnología para la comunicación e interacción en tiempo real y asíncrono parece ser que juegan un papel relevante en la dinámica de aprendizaje.

Con la intención de generar un aprendizaje robusto (Bowden y Marton, 2012), se ha elegido el Método de Casos, cuya metodología exige que lleve a la reflexión al estudiante, llegando hasta un nivel de metacognición; es en este nivel donde el alumno genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta nuevos incluso para él mismo (Marzano, 2001). De la misma forma puede ser capaz de discriminar entre las ideas, y dar valor a las diferentes herramientas, teorías o metodologías a utilizar, argumentando de forma razonada su uso, así mismo es capaz de reconocer la subjetividad. Si bien es cierto, no solo comprende la recepción de contenidos, sino también la asimilación personal y ahí es donde reside la fuerza de esta metodología (Parera, 2011).

Es interesante, que a pesar que Raposo-Rivas et al. (2015), (tomado de Gil e Ibañez, 2013)comentaran como parte de sus hallazgos que su apuesta por la enseñanza a través de casos respondía a una frustración tras constatar la poca influencia de las asignaturas teórico-practicas en el desarrollo de las competencias de reflexión y acción de parte de los futuros profesores, y también añaden los autores que trabajar con casos supone un alto grado de satisfacción en el alumnado, ya que lo perciben como una experiencia útil para su formación.

1.1. Antecedentes del Método del Caso

Hay diversas aportaciones a la teoría sobre la Metodología del Caso, pero por su visión integral y enfoque se ha tomado como definición base para este trabajo la aportación de De Miguel (2006) quien lo define como:

> "Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución" (De Miguel, 2006, p. 89).

Relacionada con la anterior definición está la aportación de Núñez-Tabales et al. (2015) quienes describen la metodología como una discusión de una situación real relacionada con la gestión empresarial, donde el alumno, posterior al análisis de la información de que dispone realiza un diagnóstico de la situación, y crea sus conclusiones bajo diferentes soluciones.

Dado lo anterior, es precisamente lo que se busca en la práctica al utilizar esta metodología en las aulas, es indispensable que el alumno se adentre en la mente de quienes toman las decisiones empresariales, es una forma de simular la realidad, creando un entorno controlado y acompañado de un profesor que puede darle una guía sobre cómo aplicar los conocimientos adquiridos y a partir de ahí lograr tomar decisiones visualizando escenarios.

Pero para llegar a apreciar el valor que esta metodología tiene en la actualidad ha sido necesaria una larga evolución, aquí se recogen algunos de los hitos más relevantes de más de un siglo:

Herreid (2011) y Pérez y Aneas (2014), destacan las siguientes fechas relevantes de esta metodología nacida en la Universidad de Harvard:

- En 1870 se difunde y enseña la aplicación de la enseñanza de las leyes del método de casos en Harvard.
- En 1914 se formaliza este método bajo el nombre "*Case System*".
- En 1921 la Escuela de Negocios de Harvard adopta el Método de Casos.
- En 1985 la Escuela de Medicina de Harvard adopta esta metodología, usando casos de pacientes reales para hacer un diagnóstico y tratamiento.

En este siglo XXI, a raíz de la reforma de los planes de estudios y la adaptación de la docencia en el ámbito universitario en España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) esta metodología empieza a ser cada vez más valorada gracias a que el desarrollo de competencias profesionales se mira como útiles y necesarias para las

empresas. En estos tiempos, a 20 años de la reforma, los escenarios en la educación siguen cambiando e intentando satisfacer la demanda de determinadas competencias del sector laboral. Un ejemplo que pone de manifiesto esta necesidad es Udemy[43] que en su reporte de Tendencias de Espacios de Aprendizaje de 2022, asegura que las habilidades blandas de la Tabla 1 deben llamarse habilidades de poder, éstas son exigidas por el sector empresarial.

TABLA 1. *Habilidades de poder*

Pensamiento estratégico	**Pensamiento crítico**
Creatividad	Toma de decisiones
Solución de problemas	Empatía
Asertividad	Trabajo en equipo

Fuente: elaboración propia

1.2. Características de la metodología del caso.

Tomando como referencia las definiciones antes expuestas sobre el método del caso, destacamos su relación con la situación real, que involucran una determinada problemática que deberá resolver o enfrentar el alumno y que intentan desarrollar un pensamiento analítico y crítico, además de ser capaz de tomar decisiones, comunicar asertivamente sus ideas, entre otros. Estas son algunas de las caracteríticas de esta metodología según Estrada y Alfaro (2013).

Para complementar las características de la metodología podrían añadirse las propuestas por Raposo-Rivas et al. (2015) que hablan de la autenticidad del caso que tiene relación con el nivel de realismo del mismo aportando datos, sucesos, contextos y condiciones verosímiles. Se añade también la apertura, significa que el caso permite la reflexión y la formulación de cuestiones a los participantes, que pueden abarcar dilemas, soluciones, toma de decisiones, y otras acciones que el mismo caso posibilita. Finalmente, los autores proponen la característica de

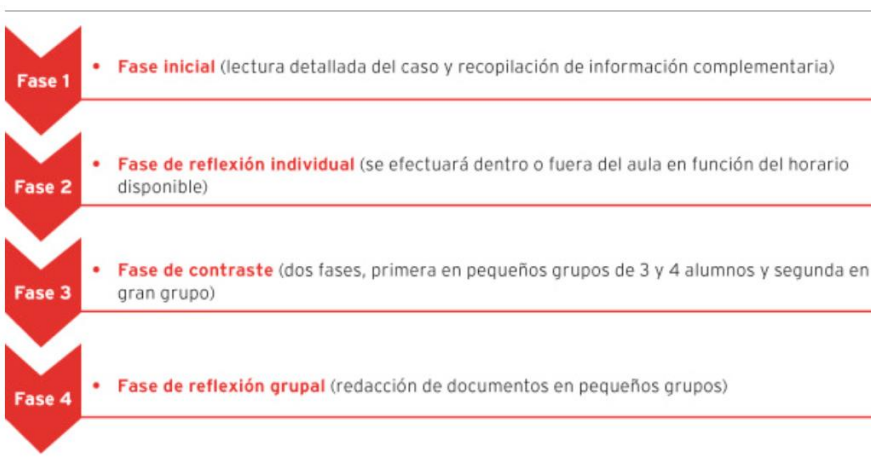
[43] Udemy ha sido calificada por el diario *The Wall Street Journal* como el "Netflix de la educación", una red global de 14 millones de estudiantes y 20.000 instructores que imparten un total de 42.000 cursos en 80 idiomas (El País 2020).

interés, que se relaciona con abordar conceptos, procedimientos, y también a la conveniencia de conectar con vivencias, emociones y dilemas de los participantes; el objetivo es atrapar su interés.

1.3. Desarrollo del método del caso en el aula

Bajo ambientes presenciales el proceso de enseñanza aprendizaje para un grupo de alumnos según Núñez-Tabales et al. (2015) consiste en una fase inicial donde se da lectura detallada del caso, el alumno recopila información de fuentes secundarias para crear una inmersión mayor con la empresa y la problemática. Hay una fase de reflexión y revisión individual que se puede realizar fuera o dentro del aula. Una vez cumplida esta fase se pasa a una de contraste que se divide en dos. En la primera se conforman grupos de 3 a 4 alumnos y en una segunda se crea un trabajo grupal que los lleva a la reflexión como un gran grupo guiados por el profesor. Finalmente, para los grupos pequeños se pide la creación de un documento donde se da respuesta a los planteamientos diseñados para el caso. Esto se puede resumir en la figura

FIGURA 1. *Fases de trabajo en aula presencial con la metodología del caso*

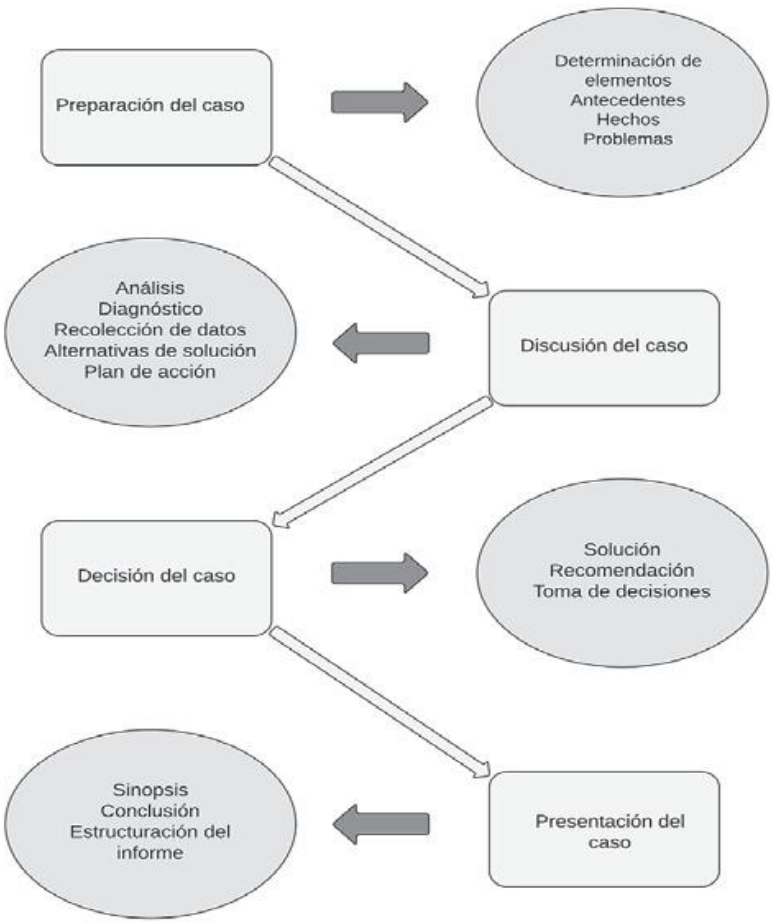


Fuente: Núñez-Tabales et al. (2015)

En la misma línea, Estrada y Alfaro (2015) recogen de Watson y Sutton (2012) una propuesta de siete pasos para la aplicación del método del

caso en aula presencial, aquí se destacan incluso algunas ventajas del método que también resultan de interés de cara a la propuesta en este trabajo. Estas ventajas se traducen en que, con el uso del método del caso se puede mejorar el contacto entre estudiantes y docentes, permite también la reciprocidad y cooperación entre los miembros de los grupos, el alumno puede recibir una retroalimentación inmediata, genera altas expectativas respecto a la solución, éstas como las más importantes. A continuación en la figura 2 se presentan los siete pasos para la aplicación del métododel caso.

FIGURA 2. *7 pasos para la aplicación del método del caso en aula presencial.*



Fuente: Estrada y Alfaro (2015)

Es así como estas dos propuestas a nivel general destacan un trabajo del alumno individual y un trabajo grupal, posteriormente a una preparación del caso minuciosa y detallada, que deben cumplimentar una serie de características. Les sigue un espacio de discusión diseñada y guiada por el docente, aquí se da un trabajo grupal donde se reflexiona, y se lleva a una respuesta (no única) al caso planteado, finalmente se presentan los resultados.

Dado lo anterior, para este trabajo se toman como referencia ambos planteamientos del método del caso, el de Núñez-Tabales et al. (2015) y de Estrada y Alfaro (2015) llvando a una adaptación de una propuesta de metodología del caso para su aplicación en un entorno totalmente en línea.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Este trabajo a partir de una investigación exploratoria busca plantear una metodología del uso del método del caso en el ámbito universitario para el área de empresa, en un contexto eminentemente virtual.

2.2. Objetivos específicos

- Definir criterios de selección del caso.
- Diseñar las fases de aplicación secuenciada.
- Identificar percepciones de las partes interesadas a fin de establecer fortalezas y debilidades y realizar la mejora de la propuesta.

3. METODOLOGÍA

3.1. Definición del contexto

Como primer punto de partida, para este trabajo se ha llevado a cabo, una revisión del uso del método del caso en un entorno en línea, al observar que la bibliografía es escasa en este tipo de aplicaciones se pone

en marcha un plan para realizar una propuesta metodológica para su uso en este contexto.

En una segunda instancia, para el diseño de la propuesta del uso del método del caso en entornos en línea, se ha empleado una metodología cualitativa, lo que supone una perspectiva exploratoria que permite recopilar información, analizar e integrar mejoras para esta primera experiencia. Como técnicas cualitativas se han aplicado la observación participante, la entrevista focalizada, y la encuesta glogal del alumno, que aunque esto no es una herramienta cualitativa, a dicho instrumento se le ha añadido una pregunta concreta sobre si recomendaría la clase usando el método del caso.

Y, en en una tercera instancia, cabe mencionar que esta propuesta se enmarca en la Universidad Internacional de La Rioja, en el MBA, en un grupo de la asignatura de Marketing Integral aplicado a un total de 110 alumnos.

3.2. Justificación metodológica

Una de las técnicas de recolección de datos cualitativas cuyo objetivo es incorporarse profundamente con un grupo de personas y sus prácticas es la observación participante (Navarro, 1981), de esta forma el observador está presente durante todo el proceso de creación de la propuesta, aplicación y evaluación del proceso, es importante entender el proceso de antes, durante y después del desarrollo del mismo, de la participación de los profesores y del aprendizaje del alumno. En este caso uno de los autores ha logrado estar presente en todo el proceso, y otros dos docentes han sido parte del proceso activo de aplicación del mismo. Lo anterior ha permitido tener una visión integral con la ventaja de lograr mejoras de cara a la extrapolación de la metodología en otras asignaturas, e incluso posgrados.

Vinculada a la observación está la entrevista focalizada propuesta por Robert Merton y Patricia Kendall en 1946, se trata de una entrevista semi-dirigida en donde los entrevistados (en este caso los profesores) han estado expuestos a la aplicación de la sesión, han vivido el proceso de principio a fin, por tanto, la entrevista se centra en las experiencias

de los docentes ante el uso de la metodología del caso (Vallés 1999) con la finalidad de obtener más detalle, a eso se debe el nombre de técnica aplicada. Según sus autores Merton y Kendall (1946) esta técnica se basa en algunos criterios relacionados con la necesida de que las respuestas sean más bien espontáneas, concretas, y se busca entender las experiencias del docente en todo su proceso, con toda la carga valorativa que esto implique.

Por tanto, y respecto a la observación y a la entrevista focalizada se prepara un escenario donde se busca indagar profundamente la experiencia en el proceso de aplicación; se pregunta sobre la elección de caso, la dinámica y la experiencia vivida tanto en la sesión de trabajo en grupos aleatorios, como los resultados de la propuesta final entregada por los grupos formales. También se suma la experiencia en el uso de las plataformas tecnológicas utilizadas, ya que son vehículos fundamentales en el proceso de guía y aprendizaje. La observación participante está presente durante cada una de estas etapas recogiendo en el diario del observador todos los elementos valorativos tanto positivos como negativos de alumnos y profesores.

3.3. Construcción de la propuesta metodológica

Para mirar de forma completa el diseño metodológico se ha realizado la Figura 3. que muestra las tres fases que componen el proceso de creación de la metodología.

FIGURA 3. *Proceso metodológico*

Fuente: elaboración propia

En el proceso se identifican tres fases, la primera de ellas implica una observación participante constante en todas las reuniones realizadas para la creación de la propuesta. Estas reuniones van desde el lanzamiento de la idea, y pasa por iniciar la búsqueda del caso o casos

adecuados, la elección de los mismos, el planteamiento y aproximación a los temas de la asignatura, las preguntas de desarrollo, los criterios de evaluación y la participación dentro de las sesiones con los alumnos, la evaluación de los trabajos presentados por los alumnos, y la retroalimentación realizada a los alumnos. Finalmente, la observación termina en la revisión y análisis de todas las evidencias recogidas tanto en el trabajo realizado por los docentes, como la respuesta y participación de los alumnos.

Durante la segunda fase, se llevan a cabo las entrevistas focalizadas diseñadas para ahondar en las experiencias de los docentes que ha participado del proceso, y también se busca la respuesta puntual del alumno sobre su participación en esta metodología.

En una tercera etapa se lleva a cabo el análisis de los datos obtenidos en la observación del trabajo de docentes en todo el proceso, la observación del desempeño de los alumnos durante las sesiones y en sus trabajos realizados, en la entrevista focalizada que recoge las experiencias. Todos los datos son interpretados para validar la propuesta metodológica del caso realizada para proponer mejoras.

4. RESULTADOS

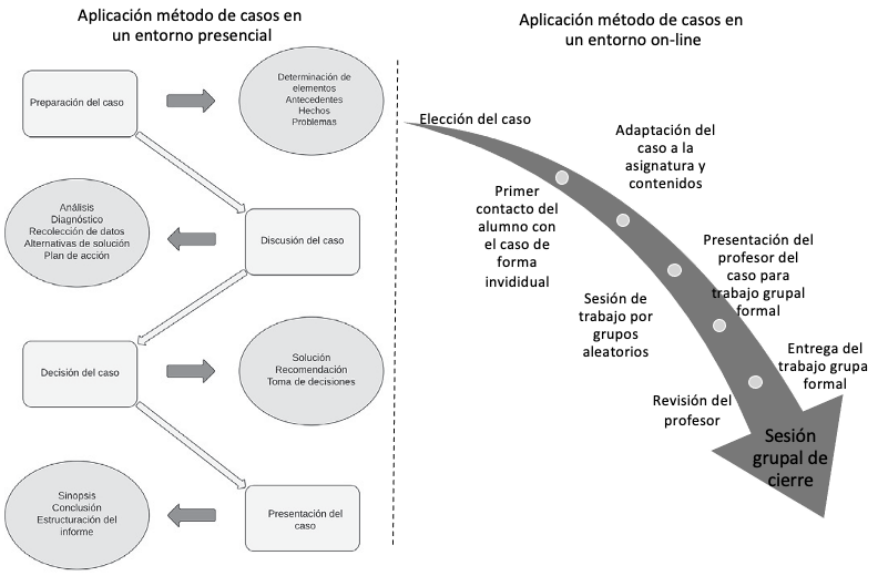
Tomando como referencia el análisis realizado por Estrada y Alfaro (2014), y teniendo como referencia el trabajo realizado por Núñez-Tabales et al. (2015) se ha realizado la propuesta de aplicación del método de casos en un entorno en línea.

En la figura 4 se toma como referencia el método del caso en un entorno presencial, en este método en línea propuesto se añaden algunas sesiones de trabajo con los alumnos, de tal forma que puedan tener una inmersión mayor y un seguimiento más detallado. Por ejemplo hay una revisión individual que el propio alumno realiza, pero después hay una sesión donde el docente presenta el caso, la problemática y genera una aproximación mayor.

Se generan sesiones de discusión en grupos aleatorios, pero también hay un trabajo grupal adicional que desarrolla un entregable y presenta.

Y finalmente, aparece una sesión de resolución donde el alumno expone, pero también el profesor guía, orientando a la reflexión final, creando cierres y generando aprendizajes.

FIGURA 4. *Propuesta metodológica del caso para entornos en línea*



Fuente: elaboración propia

4.1. Resultados de la Observación y Entrevistas focalizadas

Como parte del proceso de observación, que tomó prácticamente 6 meses, desde el diseño inicial hasta la terminación del curso, se destacan varias acciones clave. La primera de ellas es el proceso de planeación que se ha construido, ha sido clave para el equipo de profesores ya que se incluyen tiempos y acciones concretas creadas por el mismo equipo.

La motivación positiva intrínseca se percibe al cumplir tiempos y participar de forma proactiva. Para esta etapa se propusieron más de 10 casos diferentes, todos ellos se analizaron y se optó por aquellos que fuesen atractivos para el alumno y que fuesen flexibles para poder "aprovechar" el caso.

Durante el trabajo del caso con los alumnos se percibe un interés alto por parte de los alumnos, se nota su implicación al utilizar el chat para

plantear preguntas, aportar ideas, o reforzar ideas con el docente. La participación a la sesión es alta ya que asisten casi 100 alumnos (lo que no ocurre con una sesión de exposición normal que está en torno a un 50% de asistencia). Durante la sesión de resolución la participación de los alumnos baja un poco, pero sigue manteniéndose alta (en torno al 70%). Los alumnos participan exponiendo sus trabajos, y el docente plantea otras soluciones y destaca las fortalezas de los trabajos, pero también construye con los alumnos mejoras a aquellas respuestas "equivocadas". En las sesiones el alumno agradece la clase porque ha sido ilustrativa y de valor (así se observa en el chat y en los comentarios del alumno al subir su actividad para revisión).

En relación con la entrevista focalizada el profesor destaca que contar con una base de datos ha sido de gran ayuda ya que es un punto de partida. El buscar un caso del área de marketing y del interés del alumno ha sido un poco más complejo, sin embargo, esto ha permitido generar un grupo de casos seleccionados para futuras ocasiones. Se manifiesta un interés muy alto por parte de los docentes, y un entusiasmo para la preparación de las sesiones y dedicación para dar una retroalimentación útil al alumno.

Los aspectos con mayor complejidad o que podrían requerir mejoras al proceso (que surgen tanto en la observación como en la entrevista) es el grupo numeroso de 110 alumnos, de los cuales han asistido a la sesión prácticamente 100 alumnos, lo que de cara a una sesión en línea es complicado, en sesiones presenciales esto es normal. La complejidad reside en los problemas técnicos de los alumnos para conectarse, que pueden alterar un poco la dinámica personal del alumno al desconectarse de la plataforma, esto exige que el docente le vuelva a asignar nuevamente a su grupo. Esto exige al docente estar habilitado para el manejo efectivo de la plataforma, es indispensable su agilidad para moverse y para resolver problemas y en este momento. El docente plantea la posibilidad incluso de usar alguna otra plataforma de conexión con los alumnos.

Finalmente, en relación a la encuesta del grupo de 110 alumnos, 78 han respondido a la pregunta de si recomendarían la sesión con el método del caso y todos han respondido que si. En la Tabla 2 se muestran las

principales ideas resultantes del análisis cualitativo de la observación, entrevista focalizada y la encuesta al alumno.

TABLA 2. *Resultados de la investigación*

Observación	Entrevista enfocada	Encuesta
•Planeación •Construcción •Tiempos •Comunicación •Manejo de grupos grandes •Entusiasmo (ambas partes) •Interés •Alta participación •Grupos grandes •Experiencia •Alumno reconoce su aprendizaje	•Caso de interés •Contar con una BD •Ajustar (tiempo) •Evaluación (tiempos) •Conexión (problemas alumnos) •Número de alumnos •Alumno motivado •Otra plataforma •Evaluar la aplicación de esta propuesta •El alumno lo agradece	•Grupo 110 •78 respuestas (100% sí recomendarían)

Fuente: elaboración propia

4.2 Elección del caso

Cuando surge la idea de la incorporación de la metodología del caso para lograr el desarrollo de competencias para la toma de decisiones, trabajo colaborativo e incorporación de herramientas de análisis que precisamente guían la toma de decisiones, se piensa inmediatamente en qué casos podrían ayudar a lograr estos objetivos, internamente se cuenta con acceso a una base de datos de casos de destacado prestigio académico, y a partir de aquí se empiezan a elegir los casos más adecuados, siguiendo criterios básicos relacionados con encontrar empresas que puedan ser del interés del alumno, y también que puedan conocer, buscar que exista una relación entre los conceptos teóricos vistos en aula para conectarlos con el caso, y que fomenten la flexibilidad y la apertura de los alumnos para responder a los planteamientos.

Una vez elegido el caso se realizan las preguntas adecuadas con los conceptos conectados más importantes con los que el alumno deberá conectar y desarrollar. Se desarrollan unos criterios flexibles de evaluación y unos estándares mínimos de presentación de los alumnos. Cuando se tienen esta versión final se presenta al alumno.

4.3 Trabajo individual

El caso una vez que ha sido publicado se definen formas de trabajo y fechas de trabajo claramente definidos. Se define el trabajo individual que el alumno deberá desarrollar, este es el primer paso para adentrarse a conocer la empresa y los planteamientos o problemáticas propuestos.

Un segundo momento, posterior a la revisión individual es la presentación (exposición) pormenorizada del caso por parte del docente, donde presenta a la empresa, los principales planteamientos propuestos a resolver y su conexión con los conceptos teóricos previamente revisados. En esta sesión se espera que los alumnos participen con sus dudas teóricas, de planteamiento y en relación con el propio caso.

4.4 Trabajo grupal

En tercer lugar, se encuentra el trabajo grupal, esto ocurre en dos ocasiones. Una semana después de la presentación del caso, hay otra sesión donde hay un trabajo grupal (aleatorio) donde se aborda el caso, pero con otros planteamientos y preguntas de discusión, cuyo objetivo es que el alumno se adentre en la empresa, conecte conceptos, ejercite la toma de decisiones, y abra la perspectiva para abordar la resolución del mismo en una siguiente etapa.

El segundo trabajo grupal, es la resolución del caso con el grupo formal de trabajo (este grupo es el asignado a inicios del curso y funciona para todas sus asignaturas). Este grupo de trabajo deberá dar respuesta al caso con los planteamientos iniciales propuestos y que se encuentran en la plataforma.

La evaluación llega para la entrega de este último trabajo grupal, donde los alumnos, bajo criterios cualitativos definidos, entregan dos documentos; en uno donde detallan las respuestas y decisiones,

argumentadas, y otro documento que funciona a manera de presentación del caso diseñado para la sesión de resolución del caso.

Esta sesión es guiada por el profesor con base en la revisión preliminar de trabajos entregados, destacando fortalezas y apuntando a las mejoras u omisiones realizadas por los alumnos, siempre en un formato de amplia y abierta participación.

4.5. Evaluación

La evaluación del trabajo se da en el trabajo escrito, donde se detallan los argumentos, este es el principal criterio de evaluación, que los alumnos den los argumentos basados en fuentes relevantes para responder a cada planteamiento. Durante esta evaluación cada alumno recibe una retroalimentación detallada y personalizada al trabajo realizado, se destacan fortalezas y se refuerzan debilidades brindando sugerencias.

Así mismo, y de cara a este proceso de retroalimentación existe una sesión de resolución donde el profesor, expone fortalezas de los trabajos, y se centra en las debilidades para brindar caminos posibles de solución. En la misma sesión se invita a los alumnos a exponer sus trabajos.

Finalmente y por destacar, parte de los criterios de elección de un docente que aplique la metodología del caso en un contexto en línea (que inicialmente no se contemplaron pero que coincidió que las competencias del docente que ha llevado este proceso han ayudado de forma importante). Como criterios básicos es necesario tener experiencia profesional (aspecto básico para cualquier entorno en línea o presencial), pero su experiencia pedagógica del trabajo con alumnos para dinamizar el aula, la participación, y su dominio en el uso de los recursos tecnológicos es importante, ya que es aquí donde pueden surgir los incidentes, por tanto el profesor deberá saber resolver de inmediato y sin entorpecer la dinámica.

A continuación, se expone la Figura 5 donde se resume la aplicación de la propuesta de la metodología del caso creada.

FIGURA 5. *Detalle de la aplicación de la propuesta metodológica del caso*

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La propuesta en principio parece ser que ha funcionado. Se tiene por delante el reto de realizar mejoras, como pueden ser la disminución del tamaño de los grupos para la sesión grupal, y por supuesto de extender este trabajo a otras asignaturas y de realizar también comparaciones.

Otra de las mejoras o propuestas de mejora es crear espacios de reflexión y/o encuestas que estén dirigidas a extraer más información de los alumnos sobre su aprendizaje. En principio la observación y la entrevista arroja mucho entusiasmo y entrega por parte de los alumnos.

Se propone también una investigación longitudinal sobre este trabajo.

6. CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo era realizar una investigación exploratoria que busca plantear una metodología para el uso del método del caso en un entorno en línea y en un contexto universitario para el área de empresa, y para alcanzar este objetivo se ha desarrollado una serie de pasos o fases para crear esta propuesta. Así mismo se buscaba identificar las percepciones de las partes interesadas a fin de identificar fortalezas y debilidades.

En primer lugar los resultados de este estudio sugieren que, dada su naturaleza exploratoria será necesario generar una aplicación que se extrapole al resto de grupos y asignaturas.

En segundo lugar, los estudiantes han tenido una participación muy alta a las sesiones relacionadas con el caso, mismas que manifiestan los docentes que en una sesión de exposición de tema es mucho menor, y también se percibe que los alumnos participan menos.

En tercer lugar, la percepción, recogida en la observación, entrevista y en el resultado de la encuesta parece ser muy positiva, tanto para docentes como para alumnos.

Se puede concluir, a manera general, que la propuesta metodológica del caso podría ser aplicable a otros grupos y asignaturas bajo el escenario antes planteado.

Se podría afirmar que este trabajo realiza una propuesta significativa, sin embargo, los resultados se sujetan a las limitaciones propias de un estudio exploratorio. Se propone, como futuras líneas de investigación ampliar su aplicación a otros grupos y a otras asignaturas, y si bien es cierto desarrollar un instrumento de medición hecho para medir el aprendizaje del alumno en este contexto.

8. REFERENCIAS

Bowden, J. & Marton, F.(2011). La Universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia. Madrid: Narcea, 345 pp. Bordón. Revista de Pedagogía, 64(3), 153-154.

de Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Donoso-Vázquez, T. (2014). El estudio de casos en Educación Superior. Capítol 2 del llibre: Perez-Escoda, N.(Coord.)(2014). Metodología del caso en orientación. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). 116 p., ISBN: 978-84-616-8577-6. p. 14-30.

Estrada Cuzcano, Alonso, & Alfaro Mendives, Karen Lizeth. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. Investigación bibliotecológica, 29(65), 195-212. Recuperado en 18 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000100009&lng=es&tlng=es.

Figuera, P., & Pérez, N. (2014). La metodología del caso en el área de orientación. Capítol 3 del llibre: Perez-Escoda, N.(Coord.)(2014). Metodología del caso en orientación. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). 116 p., ISBN: 978-84-616-8577-6. p. 31-42.

Herreid, C. (1997), What is a case: Bringing to science education the established teaching tool of law and medicine. Journal of College Science Teaching, 2 (27), 92-94

Marzano, R. J. (2001). Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA.

Merton, R., & Kendall, P. (1946). The focused interview. American journal of Sociology, 51(6), 541-557.

Miguel, V. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.

Navarro, P. (1981). Trabajo de Campo y Observación Participante. Sociedades, pueblos y culturas. Aula Abierta Salvat.

Núñez-Tabales, J. M., Fuentes-García, F. J., Muñoz-Fernández, G. A., & Sánchez-Cañizares, S. M. (2015). Análisis de elaboración e implementación del método del caso en el ámbito de la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6(16), 33-45.

Parera, L. B. (2011). Case method as directed learning in professional ethics. Interdisciplinary Studies Journal, 1(3), 47.

Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (2015).

Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015. Santiago de Compostela: Andavira.

Udemy Business (2022). Workplace Learning Trends Report. [fecha de Consulta 18 de Julio de 2022]. Disponible en: https://business.udemy.com/2022-workplace-learning-trends-report/

Villa Leicea, Olga, & Villa Sánchez, Aurelio (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. EDUCAR, 40( ),15-48.[fecha de Consulta 18 de Julio de 2022]. ISSN: 0211-819X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130829002

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y ORGANIZACIÓN EN APRENDIZAJE EN EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA SUBÁREA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Mª. DOLORES GARCÍA PEREA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
LETICIA DEL CARMEN RÍOS RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Zacatecas

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades de hoy requieren acciones acordes con el espíritu del tiempo de la época actual, por tal motivo, en el presente trabajo se describen los aspectos más relevantes de dos teorías representativas de la época histórica actual y se narra la experiencia vivida al ser utilizadas para elaborar el estado de conocimiento de la subárea Formación de investigadores.

Las teorías a describirse son: Gestión del conocimiento y Organización en aprendizaje. Ambas han sido creadas por autores norteamericanos en los años ochenta del siglo pasado y han sido utilizados por empresas e instituciones educativas de manera exitosa, convirtiéndose en líderes del mercado y de la educación (Collison/Parcell, 2003).

La experiencia vivida está situada en el trabajo colaborativo y colegiado realizado por un grupo de investigadores al elaborar el estado de conocimiento de la investigación educativa mexicana, periodo 2011-2022, específicamente de la subárea de Formación de investigadores.

Los apartados a desarrollarse son: Características del trabajo, Espíritu de la época actual, Acciones acordes a la sociedad de hoy, Estados del conocimiento de la investigación educativa mexicana y Formación de investigadores.

2. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO

El trabajo es parte de una investigación más amplia que abarca, por un lado, la descripción del espíritu del tiempo de la época histórica actual y la primacía de dos acciones acordes con las sociedades de hoy, por otro, la experiencia vivida para elaborar el estado de conocimiento sobre la subárea Formación de investigadores, en el periodo de 2011-2022.

Las preguntas a responder son: ¿a través de que teorías se explica el espíritu del tiempo de la época histórica actual?, ¿cuáles son las acciones acordes con las sociedades de hoy?, ¿cuáles son los aspectos más relevantes de dichas acciones?, ¿qué significa estado del conocimiento de la investigación educativa y qué organización en aprendizaje mexicana la promueve cada diez años? y finalmente, ¿cuáles son los aspectos más relevantes y representativos del estado del conocimiento sobre la subárea de Formación de investigadores?

Por las fuentes de consulta revisadas, el trabajo se ubica en la investigación cualitativa de tipo teórico con referente empírico, el análisis interpretativo, enfoque descriptivo y el estudio es de caso.

Marcelina Rodríguez Robles es la informante principal del trabajo. Ella es investigadora independiente, jubilada de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Desde el año de 2009 es miembro activo de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y ha sido Coordinadora General en dos ocasiones. También ha sido en una ocasión representante de la Subárea de Formación de Investigadores y actualmente es miembro de la misma.

A lo anterior hay que incluir que ha participado de manera colegiada, colectiva y colaborativamente en la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en los periodos 2001-2011 y 2012-2022, en la subárea mencionada.

En relación con las cuestiones metodológicas, la hermenéutica analógica es utilizada para identificar las semejanzas y diferencias entre las teorías elegidas para describir el espíritu del tiempo de la época histórica actual y las teorías orientadas hacia las acciones acordes a las sociedades de hoy.

El referente epistémico es la historia efectual proveniente de la hermenéutica filosófica de Gadamer. Este ha sido elegido por la necesidad de explicar que la historia, con su doble efecto (reproductor y gestor de cambio) (Grondin,1999) determina las acciones de los seres humanos. En este trabajo, se hace referencia a los miembros activos de las comunidades, redes, asociaciones o consejos de investigación.

3. ESPÍRITU DEL TIEMPO DE LA ÉPOCA ACTUAL

La expresión "Espíritu del tiempo" fue utilizada por Hegel para referirse al conjunto de movimientos sociales, políticos, culturales, económicos, en fin, de todos los ámbitos del mundo de la vida que, además de manifestarse en una época histórica, generan aspectos que los distingue de épocas anteriores (García,2017).

Con el propósito de caracterizar el espíritu de la época histórica actual, se describen los aspectos más relevantes de tres teorías norteamericanas -Sociedad post-industrial, Sociedad del conocimiento y Sociedad de la información-, las cuales, desde nuestro punto de vista, son emblemáticas de las sociedades de hoy.

3.1. Sociedad post-industrial o Era de la Tercera Ola

Toffler utiliza la segunda expresión para señalar que la humanidad ha pasado por tres Eras: Primera Ola, Segunda Ola y Tercera Ola. La primera comenzó desde el año 8000 A. C. y hasta los años 1650-1750 de nuestra era, surge con la revolución agrícola y durante el cual la población pudo calificarse en "primitiva" y "civilizada". La segunda surge en 1650 con la revolución industrial; también conocida como Revolución Científico Técnica y se caracterizó no sólo por los cambios en la forma de producir bienes, sino también en la organización político-económica del mundo. La creación de las máquinas electromecánicas se debe al desarrollo de las tecnologías. La tercera, inició desde hace 40 años debido a la presencia pujante de las tecnologías de la comunicación e información, la sociedad del conocimiento y la Internet (Toffer,1993).

Desde hace más de cuarenta años que inició esta sociedad en las sociedades desarrolladas como Estados Unidos de Norteamérica

(Amador,2008:22) y entre sus características se encuentran (Amador,2008; Ferreira y Sena, 1976; Guerrero, 2005; García, 2009 y Toffer,1993):

1. Monopolio de los mercados económicos.
2. Control y administración de las finanzas.
3. Expansión de las tecnologías de información y comunicación a escalas mundiales.
4. Los empleados no están implicados en la producción de mercancías materiales.
5. Aumento del sector de servicios y de las tecnologías de la información.
6. Principales materias primas de la economía: información, conocimiento y creatividad.
7. Longevidad de la población debido a la disminución de la natalidad y mortalidad.
8. Mayor eficiencia reproductiva que reduce el trabajo reproductivo.
9. Dimensiones que abarca: económico, distribución ocupacional, centralidad del conocimiento teórico, orientación del futuro con base en el control de la tecnología y decisiones orientadas por la tecnología intelectual.
10. Paradojas insalvables: 'Economía flexible o acumulación', 'Globalidad de la economía', 'Era de incertidumbres científicas', 'Final de las certezas', 'Mosaico móvil', 'El perfeccionamiento', 'Circulación segura', 'El tiempo se comprime para todo', 'El profesor como modelo', 'Desarrollo de actitudes personales positivas', entre otras.
11. Desestructuración de los códigos prevalecientes de la sociedad industrial: uniformización, especialización, sincronización maximización, centralización y desmasificación de los medios de comunicación.
12. Surgimiento de estilos de vida no nucleares.
13. Incremento del trabajo en el hogar y ampliación familiar por la vía digital.

14. Emergencia de entornos inteligentes digitales en todos los ámbitos de la vida.

3.2 Sociedad del conocimiento, sociedad del saber o capitalismo del conocimiento

La última expresión es de Gorz (2001) y es entendida como el conjunto de transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Sus pilares son: acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística (UNESCO,2005), e inicio después de la segunda guerra mundial en los países desarrollados. El concepto fue acuñado en Estados Unidos de Norteamérica convirtiéndose en el país prototipo de esta sociedad.

Algunas de sus características son (Krüger,2006):

1. Conocimiento: factor de producción más importante, promete una sociedad más equilibrada y justa.
2. Proyección del futuro con menor número de injusticias sociales.
3. Negar el acceso a la información y al conocimiento significa la exclusión.
4. División generacional digital.
5. Sustitución de otras formas de conocimiento por la ciencia.
6. Transformación de las estructuras de poder y fuentes dominantes.
7. Creciente conocimiento del no conocimiento, las incertidumbres e inseguridades.
8. Reflexión y revisión del conocimiento general y del conocimiento de los expertos.
9. Debates sobre las reglas y suposiciones de la sociedad.
10. Duda y erosión de las estructuras generalizadas, reguladoras y homogeneizadas.
11. Desarrollo de nuevas reglas.

3.3 Sociedad de la información o era de la información

En México, inicia en la década de los ochenta con el boom de las TIC en la educación, aunque en algunas de sus provincias su auge es a principios del 2000. La información es el elemento base de la comunicación diferida por el tiempo –asincrónica- y generada por el acceso a las tecnologías –ubicuas- y es reemplazado por la sociedad del conocimiento (Krüger;2006).

Entre sus características se encuentran (Amador,2008):

1. Surgimiento de un público culto por el acceso al conocimiento.
2. Sociedad subordinada a principios arraigados al control de la ciudadanía, difusión de futilidades, sensacionalismo y propaganda de engaño.
3. Reposa sobre la tecnología informática, redes de telecomunicación e innovación tecnológica.
4. Las brechas sociales, económicas y culturales han sido disminuidas por las TIC.
5. Los ejes centrales son: computadoras en red
6. El determinismo tecnológico es el soporte teórico.
7. Los sectores relevantes son: educación, medios de comunicación, administradores de información, servicios informáticos e investigación tecnológica.

4. ACCIONES ACORDES A LA SOCIEDAD DE HOY

El espíritu del tiempo de cada época histórica determina las acciones requeridas por la sociedad. Por ello, es importante que las personas, en especial, los actores educativos estén atentos no solo a descubrirlas, sino también a elegir y desarrollar aquellas que sean viables a sus circunstancias tanto en el ámbito de la condición humana como profesional, laboral, académica, política, entre otros aspectos.

A continuación, se describen brevemente dos acciones acordes con la época actual -gestión del conocimiento y creación de organizaciones en aprendizaje-, con la finalidad de mostrar que algunos investigadores educativos están pendientes a los cambios y necesidades que requieren

las nuevas sociedades, pero también están convencidos de desarrollar las que consideren pertinentes y viables.

4.1. Gestión del conocimiento

En las fuentes de consulta revisadas se identificaron distintas expresiones que aluden a la gestión del conocimiento. Entre ellas se encuentran: 'Actuar mediante el aprendizaje', 'Aprendizaje empresarial', 'Aprendizaje compartido', 'Trabajar de un modo más inteligente', 'Economía del conocimiento', 'Conocimiento organizacional', 'Administración del conocimiento', Aprendizaje corporativo', 'Aprendizaje organizacional', 'Organización inteligente' y "Organización en aprendizaje" (García, 2015).

También se identificaron nociones, que aún de los términos utilizados, todas giran en torno a la activación del conocimiento para producir nuevos conocimientos a través del conocimiento tácito y explícito, conectividad de personas, trabajo colaborativo y organización inteligente (García, 2015).

En relación con las nociones, algunos son presentadas en la tabla siguiente.

TABLA 1. *Gestión del conocimiento. Nociones*

No.	Aspectos centrales de las nociones	Autor
1	Ordenar y simplificar actividades empresariales.	Collison/Parcell
2	Creación, captura, almacenamiento, clasificación, organización, recuperación y utilización del conocimiento.	American Society for Information
3	Ordenar y simplificar actividades empresariales, investigando tecnologías de colaboración, animando a la gente a que asimilara y compartiera lo aprendido, suscitando conversaciones en grupos de trabajo, haciendo encajar distintas partes de la empresa, desarrollando una estrategia capital inteligente.	Collison/Parcell
4	Conjunto de procesos que utilizan el conocimiento para la identificación y explotación de los recursos intangibles existentes en la empresa, así como para la generación de otros nuevos.	Marta Ortiz de Urbina Criado
5	…seguir el rastro de los que conocen la receta y fortalecer la cultura y la tecnología que les permitirá seguir hablando.	Arian Ward Work Frontiers International
6	Asumir el control de su conocimiento.	Collison/Parcell

7	Disciplina que promueve un enfoque integrado de la creación, compartición (comprende los procesos de captura, organización y acceso) y el uso o aplicación de la información de una empresa	Gartner Group
8	Asegurar constantemente que todos los miembros del personal estén aprendiendo y poniendo en práctica todo el potencial de sus capacidades.	Senge
9	Gestionar los flujos de la información y llevar la correcta a las personas que la necesitan de manera que sea posible hacer algo con prontitud.	Gates
10	Arte de crear valor a partir de los activos intangibles	Sveiby

Fuente: García, 2015,99-100

En relación con los teóricos que consolidan la teoría, en la tabla siguiente se escriben algunos de ellos y sus aportaciones principales.

TABLA 2. *Gestión del conocimiento. Autores y aportaciones*

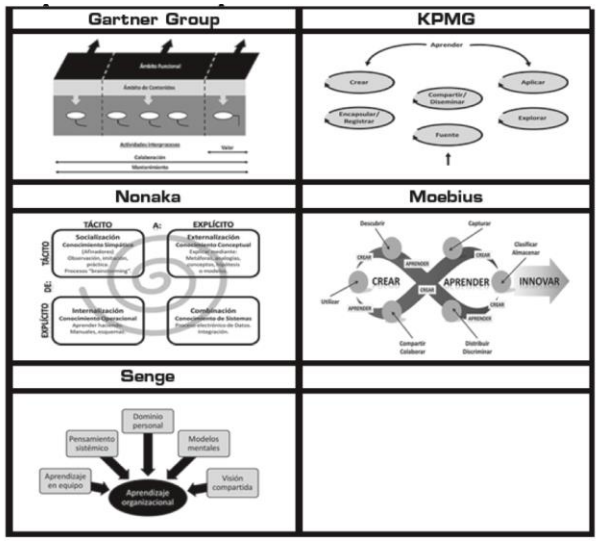
Autor	**Aportación principal**
Polanyi	Distinción entre conocimiento focal y tácito
Drucker	Concepto knowledge work
Senge	Concepto Learning Organization
Nonaka y Takeuchi	Modelo: Espiral del conocimiento caracterizada por tres dimensiones: epistemológica, ontológica y tiempo y sentido.
Sveiby	Carácter práctico y herramientas de la teoría y destacar las virtudes de la Knowledge Organizations
Davenport	Prácticas y calidad de las personas interesadas en convertir las empresas en Organizaciones de aprendizaje

Elaborado para este trabajo a partir de la fuente: García,2015:71-79.

Para gestionar el conocimiento, no es suficiente la actitud activa y comprometida de las personas que integran el grupo conformado para dicho fin, sino también la conectividad entre ellas a través de los modelos utilizados.

En la figura siguiente se presentan algunos modelos más representativos de la GC.

FIGURA 1. *Gestión del conocimiento. Modelos*



Fuente: García, 2015b:97

Para gestionar el conocimiento, los procesos a seguirse están sujetos a la cosmovisión de los autores. Sin embargo, son más coincidencias que las diferencias. En la tabla siguiente se presentan algunas propuestas.

TABLA 3. *Gestión del conocimiento. Procesos*

Autor/ organización	**Procesos**
American Society for Information	1. Descubrimiento, captura y creación del conocimiento. 2. Clasificación y representación. 3. Recuperación de la información. 4. Diseminación de la información. 5. Aspectos sociales, éticos, de comportamiento y legales.
Gartner Group	1. Creación. 2. Compartición –captura, organización y acceso-. 3. Uso y aplicación.
KPMG	1. Creación. 2. Aplicación. 3. Explotación. 4. Compartición/diseminación. 5. Encapsulación/registro. 6. Localización. 7. Aprendizaje.

Nonaka	1. Tácito a tácito (Socialización) 2. Explícito a explícito (Combinación). 3. Tácito a explícito (Exteriorización) 4. Explícito a tácito (Interiorización).
Moebius Elaboración propia	1. Describir. 2. Capturar. 3. Clasificar-Almacenar. 4. Utilizar. 5. Compartir-Colaborar. 6. Distribuir-Diseminar.

Fuente: García, 2015:96

Para cerrar el apartado se expresa:

- "No es un producto ni una categoría de software".
- No es una enciclopedia de datos, información, conocimiento y saber.
- No es una cuestión técnica.
- No es sinónimo de capacidad de ordenadores y redes de información.
- Aparece más como una práctica que como una disciplina intelectual.
- Requiere de una actitud de colaboración, confianza, apoyo y disposición colectiva e individual.
- Sus fundamentos deben ser aún descubiertos.
- El conocimiento depositado en la mente de las personas tiene que compartirse para buscar fórmulas que incrementen su movilidad." (García, 2015:100).

4.2 Organización en aprendizaje

En 1987, Garrat aporta los principales elementos sobre el concepto de *Learning organization*, traducida en español como Organización de aprendizaje (de aquí en adelante se utiliza el acrónimo OA) en 1987 y Senge lo populariza y consolida en los años 90 del siglo pasado. (Quiralte,2018).

De manera similar al concepto GC, en las fuentes de consulta revisadas se localizaron expresiones que aluden a la OA. Entre ellas se encuentran: 'Organización de aprendizaje', 'Organización inteligente', 'Organización aprendiente', 'Aprendizaje continuo', 'Escenarios de gestión del conocimiento colaborativo', 'Aprendizaje ', 'Aprendizaje organizacional' y 'Organizaciones para el aprendizaje' (García, 2015).

Las nociones encontradas en las fuentes de consulta revisadas son presentadas en la tabla siguiente.

TABLA 4. *Organización en aprendizaje. Nociones*

Noción	**Autor**
Organización donde las personas expanden continuamente su capacidad para crear los resultados que realmente desean, nutriéndose de nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva se libera, y las personas continuamente aprenden a aprender.	Senge
Organización manejada conscientemente con base en el aprendizaje.	Moilanen
Organización experta en crear, adquirir y transformar conocimiento, y en modificar su comportamiento para reflejar nuevos conocimientos y perspectivas.	Garvin
Empresa con una elevada capacidad de aprendizaje organizativo y en consecuencia con una capacidad adaptativa al mercado.	Vannutelli
Son aquellas que fomentan el aprendizaje adaptativo y generativo donde los empleados están motivados.	Moya
Organizaciones que crean y recrean su futuro transformándose a partir de las necesidades y capacidades de sus empleados, los cuales, además de crear los resultados que realmente desean y propiciar nuevas formas de pensar, asumen que el aprendizaje es una actividad continua y creativa, tendiente a aumentar las competencias y capacidades de la organización.	Senge
Organización que se caracteriza por el aprendizaje continuo para la mejora continua y por la capacidad de transformarse.	Marsick y Watkins

Elaborado para este trabajo
Fuentes: García (2015) y Quiralte (2018), Valhondo (2003) y Wikipedia.

Las nociones contenidas en la tabla, de una u otra manera, convergen en tres aspectos: organización, miembros o empleados y aprendizaje. Todas están articuladas y tienen la misma importancia. Algunas premisas sobre ellos son las siguientes.

TABLA 5. *Premisas de Organización de aprendizaje*

Organización	Es creada para mejorar la dinámica empresarial, resolver problemas de manera rápida y a bajo precio, se transforma continuamente a partir de las necesidades, capacidades e intereses de la empresa, facilita el aprendizaje de todos los miembros, genera miembros activos, la gestión del conocimiento es el proyecto en común de los miembros y la dinámica, además de ser provisional, es revisada de manera continua para adaptarse a los rápidos cambios que se producen entre los participantes al mercado y el entorno de la industria.
Miembros	Considerados como actores proactivos capaces de producir cambios individuales y sociales (Ortenbland,2021), son importantes independientemente del rol, jerarquía o nivel que tengan, la necesidad de aprender continuamente, la inclusión es el proceso de vinculación, recrean a la organización, actúan colaborativamente, comparten la información de manera libre, todos aprenden de todos y tratan de mejorar el medio ambiente, sin perder de vista su participación activa en la organización y revisar continuamente los procesos y los productos.
Aprendizaje	Es continuo, es considerado como actividad continua y recreativa que incrementa las competencias de los empleados y las capacidades de la organización, el conocimiento es activo principal de transformación, el saber explícito y tácito son reconocidos con la misma importancia y los resultados de los niveles de aprendizaje (individual, grupal y organizacional) tienen como finalidad lograr los propósitos y edificar una sólida base de conocimiento.

Elaborado para este trabajo teniendo como referentes distintas fuentes de consulta.

La OA se enriquece continuamente con las aportaciones hechas por los especialistas en el tema. A continuación, se presentan las disciplinas que convergen para crearlas, activar el conocimiento y aprender todos de todos.

TABLA 6. *Modelos sobre la organización de aprendizajes*

Autor	**Modelo**
Senge	1. Dominio personal 2. Modelos mentales 3. Visión compartida 4. Aprendizaje en equipo 5. Pensamiento sistemático
Garvin	1. Solución sistemática de problemas 2. Experimentación con nuevos enfoques 3. Aprender de la experiencia pasada 4. Aprender de las mejores prácticas de los demás 5. Transformar el conocimiento de manera rápida y eficiente en toda la organización

Sarala	1. Filosofía y valores 2. Estructura y procesos 3. Liderazgo y toma de decisiones 4. Organización en el trabajo 5. Entrenamiento y desarrollo 6. Interacciones internas y externas
Pedler	1. Un enfoque estratégico del aprendizaje 2. Formulación de políticas participativas 3. Informando a los empleados 4. Contabilidad formativa y control 5. Intercambio interno 6. Recompensación de la flexibilidad 7. Estructuras habilitantes 8. Aprendizaje entre empresas 9. Clima de aprendizaje 10. Oportunidades de autodesarrollo
Marsick & Watkins	1. Crear oportunidades de aprendizaje continuo 2. Promover la investigación y el diálogo 3. Fomentar la colaboración y el aprendizaje en equipo 4. Crea sistemas para capturar y compartir aprendizaje 5. Potenciar a las personas hacia una visión colectiva 6. Conectar la organización a su entorno 7. Proporcionar liderazgo estratégico para el aprendizaje

Fuente: Quiralte, 2018:10

Las disciplinas privilegiadas para este modelo son:

1. Dominio personal: creación de capacidad personal y alentar los objetivos personales y organizacionales para desarrollarse y realizarse juntos.
2. Modelos mentales: desafiar y cambiar la manera de pensar sobre el mundo circundante.
3. Visión compartida: construir una visión compartida y un sentido de compromiso colectivo sobre a dónde se quiere llegar como organización y cómo lograr ese objetivo.
4. Aprendizaje en equipo: desarrollar la capacidad de un equipo para aprender juntos y desarrollar la inteligencia y la habilidad en conjunto, que es mayor que la suma de los talentos individuales de cada miembro.
5. Pensamiento sistémico: desarrollar la capacidad de ver el "panorama general" y comprender cómo los cambios en un área de la organización afectan al sistema como un todo (Senge, Cfr. Quiralte, 2018).

Cada disciplina tiene un papel decisivo para obtener el éxito en la OA y en conjunto, ofrecen la construcción de organizaciones con auténtica capacidad de aprendizaje y facilitar las habilidades para alcanzar las aspiraciones (Senge, 1990).

Todos los modelos creados para construir OA son importantes. Sin embargo, el más utilizado es el propuesto por Marsick & Watkins por el instrumento *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (en adelante, "DLOQ"), elaborado para medir cambios importantes con respecto al clima, cultura, sistemas y estructuras que influyen en las personas que intentan y aprenden dentro de la OA.

En este modelo, el aprendizaje organizacional se concibe como espacio innovador que proporciona experimentación continua, mediante el empleo de las lecciones aprendidas con el fin de crear un vínculo entre los resultados de aprendizaje y los cambios en la gestión del conocimiento (Quiralte, 2018).

5. ESTADOS DEL CONOCIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA MEXICANA

Existen ejemplos sobre la GC-OA exitosas en el ámbito académico y han sido por utilizar la GC. Por ejemplo, las universidades de Cambridge, Harvard, Stanford, Oxford, College de Londres, Chicago, los Institutos Tecnológicos de Massachusetts, entre otros (Collison-Parcell, 2003), además de reconocer su importancia, se han destacado por activar el conocimiento, logrando ocupar un liderazgo y ranking privilegiado en el mercado educativo. En México, existen distintas experiencias donde la GC y OA se utilizan simultáneamente.

Únicamente se describen dos. Han sido elegidas porque una se desarrolla en el ámbito nacional y otra en el estatal.

La primera es conocida como 'Elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa'. Esta actividad conjunta es coordinada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y realizadas por investigadores de distintas instituciones de educación superior y de posgrado, agrupados en áreas temáticas, es un ejemplo de

la utilización de GC y creación de OA. Cada diez años es realizada y los resultados son publicados. Hasta en este momento, se han logrado 4 experiencias para su elaboración y han abarcado los periodos 1980-1990, 1991-2001, 2002-2011 y 2012-2021. Los resultados publicados han sido utilizados como insumos para la investigación, la toma de decisiones, además de mostrar la producción de nuevos conocimientos.

Las áreas temáticas se han incrementado. La generación de otras es de esperarse por la producción de conocimientos nuevos, la necesidad de ser agrupados y considerar los temas emergentes.

La segunda es denominada como 'Diagnósticos estatales sobre la investigación educativa'. Son elaborados por investigadores educativos que laboran en instituciones de educación superior y de posgrado ubicadas en las diferentes entidades de la república mexicana. Los resultados, en algunas ocasiones, son incluidos en la elaboración de los estados de conocimiento mencionados anteriormente, en otros, son publicados de manera independiente con las condiciones institucionales de la entidad.

Todo ello es posible con tiempo, compromiso de los actores educativos que participan, los recursos que pueden conseguir, el trabajo colaborativo grupal y las actitudes de cooperación, discusión, análisis, entre otros procesos. La comunicación, en este caso, es el dispositivo pedagógico por excelencia para compartir el saber, producir conocimiento y aprender continua y colaborativamente, pero ante todo se trata de un acto volitivo.

6. FORMACIÓN DE INVESTIGADORES. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN COLABORATIVA

La REDMIE es una organización que nace entre un grupo de investigadoras e investigadores de Jalisco y Guanajuato principalmente y fue creciendo al convocar a investigadores de otras entidades; así, tuve la suerte de ser invitada como integrante de esta red hace 15 años. Entre los objetivos y actividades propuestas, se tiene la de elaborar los estados del conocimiento sobre investigación de la investigación educativa tanto en entidades federativas en particular, como a nivel nacional. Por ende, cada década, se elaboran los diagnósticos estatales entre quienes

participamos en este grupo, pero también aportamos información para los estados del conocimiento, con base en la producción de formación de investigadores. En este caso, lo que se encontró en tesis, libros, capítulos de libro y artículos que tienen que ver con la formación de investigadores.

Este ejercicio no solo se concreta a indagar sobre la formación de investigadores, puesto que otro de los propósitos es que estos estudios tengan un corte histórico–social que muestre las aportaciones, la evolución de la investigación sobre la investigación educativa en México y producir conocimiento sobre la investigación educativa, en general, resignificando de manera permanente sus modos de producción.

En este sentido, aunque pertenezco a la subárea de formación de investigadores, participamos de manera colaborativa con otros equipos de diversas subáreas (Agentes, comunidades y redes, Políticas y financiamiento, Epistemología y métodos, Condiciones institucionales y Usos y distribución del conocimiento) debido a las imbricaciones, relaciones horizontales y complejidad que el tema de investigación amerita.

Como se observa, son varias las subáreas en las que se ha organizado esta Red de investigadores y a pesar de no contar con financiamiento, ni apoyos materiales más allá de la voluntad de los investigadores, el ejercicio de investigación, generación, difusión, uso de conocimiento y la colaboración con grupos de aprendizaje se lleva a cabo de manera permanente. Cabe señalar que en esta ocasión la elaboración de los estados del conocimiento se realizaron mayormente en línea o mejor dicho en sesiones virtuales debido a la crisis vivida durante la pandemia por el COVID 19, condición que nos permitió tener una comunicación fluida, permanente y enriquecida por todos los integrantes de la REDMIIE y de otras redes o grupos de investigadores del país, de tal manera que durante el proceso logramos reconocer, desde un meta-análisis de los estados del conocimiento de décadas anteriores, que los argumentos teóricos predominantes ya no lograban dar respuesta a las características de la formación de investigadores, el concepto de investigador y su producción en el contexto actual; de tal forma que se pasa de una visión sociológica contemporánea centrada en el capital cultural, social y económico ubicados en un *campo* y un *habitus* que lo conforman, (capital

incorporado, objetivado e institucionalizado) y su influencia en la evolución del ser humano, su ubicación social y el reconocimiento socio histórico y político económico, en este caso del investigador educativo (Bourdieu, 2001). Al reconocer la diversidad de cambios que el investigador experimenta tanto en su formación como en sus prácticas, se transita a un concepto más abarcativo e inclusivo propuesto por Edgar Morin, el concepto de complejidad, entendido como toda una serie de acciones en las que a través de diferentes mecanismos se genera y comunica el conocimiento entre profesionales de diferentes disciplinas, con historia, experiencias, procesos formativos diversos y con desarrollos contextuales en lugares dispuestos en latitudes distantes y con características particulares.

Esa es la riqueza del quehacer en colaboración que también implica una nueva forma de hacer investigación, y posibilita la transición de un modelo tradicional disciplinario para arribar al Modo 2 propuesto por Gibons (1997), en el que la multi y transdisciplinariedad cobran sentido no solo en la concepción metodológica sino en la transformación y resignificación de la propia práctica y la de sus comunidades, "Pero la naturaleza socialmente distribuida del modo 2 de producción de conocimiento se halla personificada, sobre todo, en las personas y en los modos en que éstas interactúan en formas socialmente organizadas" (Gibons, 1997)

Todas estas actividades de la investigación educativa y de la investigación en general amerita recursos y en ocasiones se tienen desde las políticas públicas, algunos recursos ya etiquetados para determinadas acciones que realizan los investigadores en sus instituciones. Asimismo, entre otras actividades están la de vincular a la REDMIIE con diversas comunidades académicas y redes de investigación en el país y en el extranjero, privilegiando la relación que se tiene con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), organismo considerado como una autoridad en cuestiones de dictar o determinar las tareas y líneas de investigación que abarcan grandes temas de investigación para quienes están cursando posgrados o ya se dedican a realizar o a desarrollar investigación educativa en sus espacios laborales.

En esa relación que se tiene con el COMIE, la REDMIIE representa la línea número tres que es la investigación de la investigación educativa, orientación en la que se trabajó en ese sentido. Para iniciar, se instituyen los equipos de trabajo. ¿Qué implicó todo esto? Primero que teníamos a dos personas dedicadas a coordinar estas actividades: Lya Zañudo y Martha López. A partir de ahí las reuniones virtuales se centraron en el intercambio y presentación de los hallazgos derivados de la revisión pormenorizada de teorías y metodologías aplicadas en esos procesos y se veía cómo habían evolucionado, las teorías que se estaban utilizando, incluso el estado del conocimiento anterior, en relación con el marco teórico que los argumentaba, ya que aparecían teóricos muy tradicionales que muchos de nosotros estudiamos cuando cursamos un posgrado, algunos hace más de veinte años.

Uno de los aspectos más relevantes de esta experiencia fue cómo el estudiar a los agentes, a las políticas, a los usos de la investigación, a las condiciones, nos llevó a ubicar y a descubrir nuevas formas de mirar la realidad y nos encontramos con que realmente Bourdieu nos dejaba un campo muy limitado para definir quién era investigador educativo y quién no o quiénes estaban formándose, de tal manera que acudimos a otras teorías para lograr un estudio más abarcativo, equitativo y equilibrado, porque de otra manera nos podíamos quedar con una repetición de lo que sucedió en los estados del conocimiento anteriores, al considerar solamente a los investigadores que pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) o que tenían estatus con nombramiento de formación de investigadores o de investigadores docentes en sus instituciones, podían ser sujetos de investigación. En este caso, se tomó en cuenta la producción y la actividad; es decir, aunque hubieran publicado un libro o dos o que participaran cotidianamente en los congresos o que tuvieran publicaciones colectivas, todos ellos fueron tomados en cuenta, de ahí la necesidad de considerar el pensamiento complejo. Esta es una muestra de una organización para el aprendizaje y la gestión del conocimiento en una tarea eminentemente colaborativa.

7. CONCLUSIONES

La GC y OA son componentes teóricos y prácticos en la investigación educativa que se hacen presentes en las experiencias descritas en los dos últimos puntos.

El aprendizaje continuo, también llamado aprendizaje colectivo, colaborativo, inteligente, grupal, es la clave principal de la OA. Sin él, es imposible su creación y mucho menos su éxito (Marsick y Watkins,1998, Cfr. Quiralte, 2018). El aprendizaje tiene que generase en todos los miembros independientemente del rol, jerarquía o estatus que distinga a cada uno de los integrantes de un grupo, además de centrarse en visiones constructivistas y no tradiciones verticales, impositivas, apegadas al deber-ser, deber-hacer y deber-sentir que caracteriza a la empresa tradicional.

Entre los aspectos que asemejan a los modelos se encuentran:

- el aprendizaje organizacional, basado en la experiencia colectiva, por consiguiente, se aprende de manera individual, colectiva y empresarial, es resultado de un proceso interactivo e interdependiente,
- la empresa debe proveer los medios y capacidades de apoyo, alentar a los individuos para que hagan uso de ese aprendizaje, concientizar la inclusión, invitar a compartir el conocimiento, construir un clima y una cultura de aprendizaje,
- los miembros eliminan el prejuicio de la competencia individual y resaltan la tarea de compartir saberes,
- los cambios deben ocurrir en todos los niveles de aprendizaje: individual, grupal, organizacional y deben convertirse en nuevas prácticas y rutinas que permitan utilizar el aprendizaje para mejorar el rendimiento.

La empresa o institución que quiera convertirse en una OA tiene que "aumentar la capacidad de aprendizaje haciendo cambios en las cuatro piezas clave que influyen en el aprendizaje: estrategia, estructura, desarrollo e ideología" (Quiralte, 2018:13). Por consiguiente, todos los

miembros participan en el diseño y acciones para gestionar conocimiento, mejorar el rendimiento de la organización y adaptarse a las necesidades que surgen en la sociedad.

Probablemente los líderes de la empresa y otras personas que toman decisiones y actúan en la práctica, tienen mayor responsabilidad de que todos aprendan de la experiencia personal y colectiva, de crear un clima estimulante y fortalecer la cultura colaborativa, influir positivamente en el aprendizaje propio y de los demás, crear un ambiente de expectativas colectivas y respaldar los resultados deseados. También medir y recompensar (Armstrong y Foley, 2003, Cfr. Quiralte, 2018).

Moilanen (2005) destaca que el aprendizaje es el componente vital en sus valores, visión y objetivos, así como en sus operaciones diarias y evaluación.

Desde la perspectiva de Marsick y Watkins (1998) (Cfr. Wikipedia), el aprendizaje es la clave del éxito en la OA porque:

- Llega al corazón de lo que significa ser humano,
- Nos recreamos a nosotros mismos,
- Nos capacitamos para hacer algo que antes no podíamos,
- Percibimos nuevamente el mundo y nuestra relación con él,
- Ampliamos nuestra capacidad para crear, para formar parte del proceso generativo de la vida (Senge, 1990:24).

Para Karash (1995) (Cfr. Wikipedia), las organizaciones de aprendizaje son los lugares más saludables para trabajar debido a las siguientes características:

- Tienen pensamiento independiente
- Aumentan la capacidad para gestionar el cambio,
- Mejoran la calidad
- Desarrollan una fuerza laboral más comprometida

- Dan a las personas la esperanza de que las cosas pueden mejorar
- Amplia los límites percibidos y
- Están en contacto con una parte fundamental de la propia humanidad

Otros aspectos imposibles de ignorar sobre los beneficios del aprendizaje continuo y colaborativo son, por un lado, la construcción de la conciencia y cultura de aprendizaje de los miembros sobre lo que aprenden y/o saben, deciden porqué hacer lo que hacen y lo comparten con su equipo y su entorno, todo ello, a través de procesos transversos que facilitan la interacción más allá de departamentos y fronteras, las herramientas y técnicas (métodos, nuevos formatos que ayudan al aprendizaje tanto individual como de equipo), las habilidades y motivación para adaptarse rápida y efectivamente; la dirección en pleno movimiento y la disciplina para generar una autonomía propia.

Las características clave de una OA vinculado con la GC son:

1. Poseen un gran compromiso con el aprendizaje.
2. Poseen una cultura de aprendizaje, des-aprendizaje y re-aprendizaje continuo.
3. Practican la democracia en el trabajo.
4. Observan el entorno para anticiparse al mercado.
5. Usan las tecnologías de la información como una herramienta facilitadora.
6. Animan el aprendizaje en equipo.
7. Traducen lo aprendido a la práctica.
8. Se liga la recompensa a la productividad (Senge, Cfr. García, 2015:75).

Luego de estas reflexiones sobre las concepciones y posibilidades, se cierra el apartado presentando las diferencias entre el aprendizaje tradicional y el aprendizaje continuo y colaborativo, de tal manera que se profundice el análisis para generar o recrear nuevas prácticas orientadas a potenciar perspectivas y formas de trabajo interrelacional, ya sea dentro o fuera del aula o la empresa.

TABLA 7. *Aprendizaje tradicional y Aprendizaje continuo y colaborativo*

Aprendizaje tradicional	**Aprendizaje continuo y colaborativo**
Características	**Características**
1.Fincada en mecanismos rígidos de control. 2.Funciona con métodos y conocimientos que se han acumulado a través de los años. 3.Reproducen lo que ya saben. 4.Imitan a otras empresas u organismos más grandes que han tenido éxito. 5.Apertura a algunas novedades, las que en cierta medida deforman para poder incorporarlas a su modo de funcionar. 6. No confía en las capacidades de sus empleados ni en su grado de compromiso con la empresa y su responsabilidad. 7. Diseñan mecanismos de control, sofisticados o burdos. 8. Estructura jerárquica vertical, formando una pirámide en cuya cima se toman todas las decisiones. 9. Se enfrentan a dos enemigos: — La realidad en que viven las empresas, la cual es cada día más compleja. — La empresa misma se vuelve cada vez más compleja. 10. Deterioro gradual o acelerado de sus niveles globales de calidad, de productividad, de la moral y vida misma de la organización.	1. Se basa en la idea de que hay que aprender a ver la realidad con nuevos ojos, detectando ciertas leyes que permitan entenderla y manejarla. 2. Considera que todos los miembros de la organización son valiosos y capaces de: — aportar mucho más de lo que comúnmente se cree. —comprometerse al 100% con la visión de la empresa, adoptándola como propia y actuando con total responsabilidad. — tomar decisiones. — enriquecer la visión de la organización haciendo uso de su creatividad, reconociendo sus propias cualidades y limitaciones y aprendiendo a crecer a partir de ellas. — trabajar en equipo con una eficiencia y una creatividad renovadas. — comprender la complejidad. — adquirir compromisos. — asumir su responsabilidad. — buscar el continuo auto-crecimiento. — crear sinergias a través del trabajo en equipo.

Fuente: García,2015:90

8. REFERENCIAS

Bourdieu, P. (2001), Poder, Derecho y Clases Sociales. 2ª Edición. Editorial Desclee de Borouwer en https://erikafontanez.files.wordpress.com/2015/08/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf

Collison y Parcell (2003). La gestión del conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder. Aidos Empresa

Drucker, P. (2000). La disciplina de la innovación, Harvard Business Review, España, 2000.

Fuentes, Carlos. http://www.panzertruppen.org/2011/economia/mh001.pdf (24032015.

García Perea, Ma. Dolores (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I. Castellanos Editores, México, D. F.

García Perea, Ma. Dolores (2012). Las nociones de formación en los investigadores educativos. Castellanos Editores, México, D. F.

García, M. D. (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II, Castellanos Editores, México, D. F

Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Ediciones Pomares, Barcelona, España.

Karash (1995), Cfr. Wikipedia. Organización de aprendizaje. https://es.wikipedia.org/wiki/Organizaci%C3%B3n_de_aprendizaje. Revisado el 1 de abril de 2023.

Moilanen (2005) Moya, K (S/F). ¿Qué es una organización de aprendizaje? https://www.moyak.com/papers/spanish-learning-organization.pdf Revisado el 15 de abril de 2023.

Moilanen (2005) Moya, K. (S/F). Pensamiento complejo de Edgar Morin. Gestión tecnológica, Universidad Contemporánea de las Américas en: https://www.youtube.com/watch?v=a-iYafBrbkM&ab_channel=Fredy%C3%93scarAC

Quiralte, Ma. (2018). Learning organization y e-learning. Aprender a aprender. Tesis de grado. Facultad de ciencias económicas y empresariales, Universidad Pontificia ICAI-ICAE Comillas, Madrid.

Senge, P. (1990) La quinta disciplina; el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. España, Granica.

Valhondo, D. (2003), Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad. Díaz Santos, Madrid.

Vannutelli, C. (2021). Learning Organization: una nueva visión de adaptación y flexibilidad organizativa. https://es.linkedin.com/pulse/learning-organization-una-nuevavisi%C3%B3n-de-adaptaci%C3%B3n-y-vannutelli

UNESCO (2005). Institute for Information Technologies in Education. Consulta: 15 de mayo de 2005. http://www.iite.ru/iite/about/mission.

Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad_industrial. Revisado el 14 de julio de 2023.

CAPÍTULO 26

EL PLAN DE COMUNICACIÓN, UNA OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN Y EL EMPRENDIMIENTO

RICARDO DOMÍNGUEZ GARCÍA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar un caso práctico de innovación docente y transferencia del conocimiento entre la Universidad y las empresas e instituciones. Se trata de un proyecto aplicado durante varios cursos, con el que se busca motivar al alumnado y ponerle en contacto, por primera vez, con el mundo laboral mediante la elaboración de un plan de comunicación.

Esta dinámica docente se enmarca dentro de la asignatura Gabinetes de Comunicación. Se trata de una materia con la que se pretende introducir a los estudiantes del tercer curso del Grado en Periodismo de la Universidad de Sevilla en los entresijos de esta estructura periodística y hacerlo en todas sus variantes. Superado el debate sobre si búsqueda y construcción de una imagen positiva (Villafañe, 2002) es o no periodismo, la relevancia de los gabinetes radica en que supone una importante salida laboral dentro del difícil panorama comunicativo actual. En este sentido, no se debe olvidar que el periodismo es una de las profesiones más precarizadas y que existen formatos tradicionales, como la prensa escrita, que afrontan un difícil escenario que dificulta incluso su supervivencia.

Frente a esta realidad, en la actualidad los gabinetes son uno de los principales nichos de empleo existentes hoy en día dentro de la profesión periodística, ya que la comunicación se está convirtiendo en una parte esencial de todo tipo de organizaciones (Túnez, 2012), como

empresas, instituciones públicas, partidos políticos, equipos deportivos o asociaciones de cualquier ámbito.

De este modo, con esta materia se busca capacitar a los futuros profesionales en ámbitos fundamentales como son la comunicación institucional (Rodrich, 2022) y la corporativa (Molina, 2017), proporcionándoles habilidades, herramientas y métodos de análisis con los que poder marcar estrategias, atender a los medios de comunicación y tomar decisiones eficaces y en poco tiempo incluso en situaciones de estrés y presión.

2. LA ASIGNATURA DE GABINETES DE COMUNICACIÓN

Partiendo de la necesidad de motivar al estudiantado y ponerlo en contacto con la realidad de un sector profesional al que pronto se enfrentará, este capítulo se centra en ofrecer un ejemplo práctico de cómo se puede incorporar, a modo de herramienta de innovación docente, la elaboración de un plan de comunicación en los estudios universitarios. A lo largo de este capítulo, se pretende explicar con detalle todo el proceso que se ha seguido a lo largo de varios años de aplicación, con el objetivo de que otros docentes puedan obtener ideas para posteriormente adaptarlas y trasladarlas a sus propias asignaturas.

De este modo, la dinámica de innovación docente propuesta se contextualiza dentro del ámbito de la enseñanza universitaria y, especialmente, de la asignatura Gabinetes de Comunicación. Se trata de una materia de carácter obligatorio, que se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del Grado en Periodismo de la Universidad de Sevilla. Ahondando en sus características técnicas, la asignatura tiene una carga docente de 6 créditos según el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y está recogida en el Plan de Estudios del año 2010 de la Universidad de Sevilla. No obstante, su implantación proviene de anteriores planes de estudio y lleva décadas siendo impartida por el profesorado del Departamento de Periodismo I de la Facultad de Comunicación.

En cuanto a sus objetivos, esta materia pretende capacitar a los futuros profesionales de la información para el desarrollo de su actividad en el

campo, cada vez más creciente, de la comunicación empresarial e institucional. Para ello, se proporciona a los estudiantes los elementos necesarios para el estudio de los gabinetes de comunicación.

Además, con esta asignatura se busca potenciar la capacidad de reflexión de los estudiantes sobre el papel que juega actualmente la comunicación. No se trata de afrontarla solo como una mera práctica profesional, sino también abarcar su trascendencia, proyección y consecuencias en el ámbito individual, social, cultural y político. En esta línea, es importante poner en valor el rol que los medios periodísticos y los profesionales de la comunicación han desempeñado en la defensa de la libertad de expresión a lo largo de la Historia.

De otra parte, también se pretende entrenar la capacidad y habilidad de los futuros profesionales de cara al desempeño de las principales tareas periodísticas, desarrolladas a través de distintas áreas temáticas, aplicando géneros y procedimientos periodísticos. También se pretende fomentar la capacidad para la creación y dirección de estructuras profesionales de la comunicación social al servicio de la gestión del conocimiento en el ámbito organizacional.

Otro de los aspectos trabajados en esta materia es la habilidad de exponer razonadamente ideas, a partir de los fundamentos de la retórica y de las aportaciones de las nuevas teorías de la argumentación, así como de las técnicas comunicativas aplicadas a la persuasión. Esto se aplica en el aula mediante la exposición de trabajos prácticos de clase, así como del trabajo final obligatorio.

Desde el punto de vista de las técnicas de calificación, y debido a la importancia del componente práctico en la misma, se establece un modelo de evaluación continua, con el objetivo de motivar al estudiantado y potenciar el trabajo diario. De este modo, se combinan dos exámenes parciales eliminatorios (la calificación obtenida en cada uno de ellos supone un 20% en la nota final), la participación activa en clase (20%) y la elaboración de un trabajo final (40%).

Con todo, la asignatura comienza con un bloque dedicado a sentar las bases de los fundamentos teóricos sobre la imagen y la identidad corporativa (Romero-Rodríguez, 2020). Así, en el primer tema se

reflexiona sobre el poder que tiene la imagen en una sociedad como la actual, marcada por la inmediatez, la globalización, la sobreinformación y el predominio de la imagen. De este modo, se conciencia al alumnado de que, con la irrupción de las redes sociales, un error puede causar enormes pérdidas o un gran daño reputacional a cualquier empresa, institución o persona con relevancia pública (Aced, 2013). En esta línea, se conciencia al estudiantado de que la gestión de una buena imagen se ha vuelto esencial, puesto que influye decisivamente en la opinión pública (Costa, 1992).

En los siguientes temas, se profundiza en la nueva cultura empresarial y la identidad corporativa, tanto en su vertiente visual como en la conceptual, así como en las Relaciones Públicas. En esta línea, no se puede negar que estas últimas constituyen el verdadero contexto teórico de la labor que se realiza desde cualquier gabinete de comunicación. Así, se insiste al estudiantado en la necesidad que tiene toda empresa social (institución, organización no gubernamental, partido político o empresa privada) por conocer su entorno social y ser conocida por él.

El siguiente bloque se dedica a analizar el papel de los gabinetes de comunicación, su historia y sus características actuales. De este modo, en el tema 4 se traza una línea a lo largo de la Historia, que parte del momento en el que los líderes sociales empiezan a comunicarse con sus súbditos mediante unos medios muy rudimentarios. Posteriormente, se analiza el proceso de sofisticación de las técnicas de la propaganda política e institucional a lo largo de los siglos y su traslado a la empresa privada para alcanzar una predisposición favorable de los entornos sociales, así como para tratar de colocar el producto o servicio que se produce o presta. No obstante, se le insiste al estudiantado en que los gabinetes de comunicación no hacen ni propaganda ni publicidad.

Más allá de que los antecedentes directos de los gabinetes de comunicación se pueden encontrar en los inicios de los Estados Unidos como nación, con profesionales como Samuel Adams o Amos Kendall, al alumnado se les hace ver que en nuestro país los gabinetes de comunicación surgen en el contexto de la Transición democrática.

Es en este ámbito en el que las fuentes de información se multiplican, con partidos políticos y sindicatos que dejan de estar en la clandestinidad o la aparición de nuevas empresas, y en el que la distribución de la información se vuelve más compleja con la aparición de nuevos medios de comunicación. Frente a esto, en los años 80 ayuntamientos, diputaciones o comunidades autónomas crean estructuras más o menos organizadas que gestionaban su comunicación. Son denominadas en un primer momento como gabinetes de prensa porque satisfacían las necesidades de los medios y empleaban técnicas de la prensa escrita (Almansa, 2011).

A lo largo de esta década se produce un aumento de los gabinetes de prensa en las empresas privadas con el objetivo de informar de sus actividades, balances o logros económicos. A finales de los años 90 y principios de los 2000 estas estructuras periodísticas pasan a denominarse gabinetes de comunicación debido a que empiezan a incorporar profesionales llegados de otros ámbitos como el de comunicación audiovisual, la publicidad o las relaciones públicas.

El siguiente tema se centra en abordar las principales funciones informativas del gabinete de comunicación, que son la suministrar información, atender las demandas de los periodistas, diseñar y ejecutar campañas informativas y conocer las rutinas productivas de los medios de comunicación (Ramírez, 1995). Además, se aborda la figura del jefe de prensa y del director de comunicación.

De otra parte, el tercer bloque profundiza en el propio plan de comunicación, así como las herramientas y estrategias que se emplean en la comunicación institucional y empresarial. En este sentido, se estudian los instrumentos informativos, tanto orales como escritos, aportando al estudiantado las claves básicas de cada uno de ellos. Así, se abordan técnicas relacionadas con la conversación directa, la conversación telefónica, las reuniones o videoconferencias, los discursos, los debates o mesas redondas y las conferencias de prensa. A nivel escrito, se profundiza en la carta, la circular, el email, el informe, las publicaciones, el artículo prerredactado, el dossier de prensa o la nota de prensa. En esta última, se hace especial hincapié al considerarse la herramienta básica de trabajo de cualquier gabinete de comunicación.

El tema octavo sirve para estudiar los instrumentos opinativos con los que se puede trabajar, como son las entrevistas, las encuestas, las quejas y reclamaciones o las iniciativas. Por su parte, el noveno se centra en los instrumentos demostrativos, abordando el papel que el Protocolo y la organización de eventos tiene en el quehacer diario de los gabinetes de comunicación. Así, se estudian los principios generales del protocolo oficial y de la etiqueta, así como la organización de actos como las inauguraciones o los aniversarios, las ferias y exposiciones, así como las visitas.

Por último, se dedica el tema diez a abordar el papel que las redes sociales e Internet tienen en los nuevos gabinetes de comunicación (García, 2009). Para ello, se sienta las bases de la gestión de la reputación digital de las empresas o instituciones y el uso práctico de las plataformas sociales para acercar a las organizaciones con sus públicos digitales.

3. EL PLAN DE COMUNICACIÓN COMO CASO DE INNOVACIÓN Y EMPRENDIMIENTO

Como se ha comentado anteriormente, la principal herramienta empleada en esta asignatura para motivar al alumnado de cara al estudio de la comunicación institucional y corporativa, y que también sirve de hilo conductor para los contenidos teóricos impartidos, es la elaboración del plan de comunicación.

Toda planificación estratégica tiene como objetivo último abordar la comunicación en todas las dimensiones de una empresa, institución pública, partido político o asociación y, por tanto, se parte de la base de concebir la comunicación de la organización como una globalidad, en las que las distintas dimensiones comunicativas son coordinadas, integradas y gestionadas corporativamente.

De este modo, el plan estratégico de comunicación integral es el documento que recoge la estrategia general a nivel de comunicación, los mensajes clave y las herramientas que se utilizan con el objetivo de lograr una política de comunicación de una empresa o institución que sea coherente y eficaz. Así, el plan de comunicación debe dar respuesta a una serie de objetivos iniciales, por lo que las medidas comunicativas

y las herramientas de las que se compone todo plan deben estar diseñadas estratégicamente para cumplir dichos objetivos.

Desde el punto de vista pedagógico, se trata de un proyecto final en el que se deben recopilar toda la información posible sobre una empresa e institución, recoger las herramientas y acciones comunicativas que se emplean, así como reflejar la opinión que sus públicos tienen de ella.

Partiendo de esta idea, el primer día de clase se explica al alumnado las principales características del plan de comunicación y los requisitos del trabajo final. Así, se les indica que la estructura básica del plan debe consistir en una portada, índice, introducción, auditoría de la empresa o institución, objetivos y análisis, estrategias e instrumentos, bibliografía y anexos. Además, se les señala que la extensión mínima es de 40 páginas sin contar los anexos y que deben escoger la fuente Times New Roman, tamaño 12 e interlineado 1,15. Se trata de requisitos formales que buscan garantizar una calidad mínima en los trabajos.

En este sentido, se les explica que los planes de comunicación deben ser individuales o también realizarse en grupo, los cuales pueden contar con un máximo de tres o cuatro integrantes. No obstante, se les conciencia de la oportunidad laboral que supone esta especialización periodística y se les anima a contactar de manera individual con instituciones, asociaciones o empresas de cara a una posible colaboración. De este modo, el estudiantado puede abrirse las puertas de futuras prácticas o incluso contratos laborales gracias a este trabajo obligatorio.

No obstante, tras lo aprendido durante varios cursos de aplicación del proyecto de innovación docente, la formación de grupos o proyectos individuales, así la selección de la empresa o institución no se hace hasta pasado el primer mes de docencia. Con esta decisión, lo que se busca es que el alumnado se familiarice aún más con la asignatura y que pueda tantear un mayor número de posibilidades de empresas u organismos, lo que redunda finalmente en una mayor calidad en los trabajos.

Transcurrido aproximadamente un mes de docencia, se dedica una clase por completo a volver a explicar en detalle las características del trabajo. En esa misma sesión, el profesor se reúne con los estudiantes con el objetivo de perfilar y cerrar las empresas o instituciones elegidas. De

este modo, se asesora individualmente a los alumnos y alumnas para que puedan elegir un buen proyecto y también se evita que haya contenidos o empresas que se solapen.

Una vez establecidos los grupos y elegidas las empresas u organismos, el docente hace un seguimiento periódico y una tutorización sobre los avances de los trabajos, tanto presencial en diferentes clases repartidas a lo largo del cuatrimestre como *online* mediante correo electrónico. No obstante, la dinámica docente establece una serie de prácticas de clase que no son más que entregas parciales del plan de comunicación. Así, al alumnado se le va dando *feedback* de cada uno de los apartados que componen el proyecto.

Las seis prácticas que deben trabajar los estudiantes se corresponden a las fases iniciales del plan de comunicación. En un primer momento, se les propone analizar la evolución de la imagen visual de la marca, así como sus principales estrategias comunicativas y la imagen percibida que se tiene de la misma. Posteriormente, se procede en otra tarea a realizar un análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) de la empresa o institución, teniendo en cuenta sus propias características, sus principales públicos y las opiniones que estos tienen.

La tercera práctica consiste en estudiar la estructura comunicativa de la empresa, así como las herramientas y acciones que desarrollan. Otra de las tareas busca ahondar en las estrategias, herramientas y actividades comunicativas que emplean empresas de la competencia o complementarias a la elegida, con el objetivo de obtener ideas novedosas para implementar en el plan de comunicación. La quinta trata de realizar una evaluación o auditoria de los aspectos comunicativos de la empresa o institución a partir de toda la información recopilada anteriormente. Por último, se trabaja en elaborar una nota de prensa de la empresa o institución para aplicar las características estudiadas en clase sobre este tipo de piezas periodísticas.

De otra parte, y aunque no sea éste el objetivo del presente trabajo, conviene realizar una aproximación sobre los principales elementos que componen un plan de comunicación. En este sentido, el primer gran apartado del mismo consiste en una recopilación de toda la información

necesaria sobre la empresa privada, institución pública, partido político o asociación no gubernamental, así como de su entorno y sus públicos. Con toda esta información se busca responder a los tres principales componentes de la imagen pública:

- ¿Quiénes somos? – recogiendo la misión, visión, valores, objetivos de empresa, historia y proyecto de futuro, equipo humano y estructura, productos o servicios, etc.
- ¿Qué y cómo comunicamos? – evaluando la gestión de la comunicación institucional, interna, relaciones con los públicos, relaciones con los medios, etc.
- ¿Qué opinan de nosotros? – analizando los distintos públicos con los que nos relacionamos y la opinión que éstos tienen de nosotros, incidiendo especialmente en el sector, los potenciales clientes y la competencia.

De este modo, y una vez analizada todas las características de la propia empresa o institución, el estudiante tiene que profundizar en la competencia, directa e indirecta, así como en el sector o contexto en el que se desenvuelve. Con toda esta información que ya se ha recogido, el estudiantado deberá marcar unos objetivos comunicativos y trazar toda una serie de estrategias y actividades para alcanzarlos y mejorar la imagen pública de dicha institución o empresa. Con todo, se dedican clases enteras para que desarrollen dichas acciones, que pueden ser desde elaborar pequeñas estrategias de comunicación en redes sociales o manuales de identidad corporativa, organizar actos o eventos, planear campañas de relaciones públicas, etc.

Uno de los mecanismos docentes empleados en esta asignatura es animar y facilitar el contacto de estudiantes con empresas o instituciones con el objetivo de que puedan tener una primera aproximación al mundo laboral. La idea es que los alumnos y alumnas se ofrezcan para elaborar planes de comunicación específicos a cambio de que la organización, empresa o institución les facilite información. De este modo, empresas o instituciones y estudiantes se benefician mutuamente. Tras varios años de implantación de esta dinámica docente se confirma que,

además de motivar al alumnado, este hecho puede ser el inicio de una futura colaboración que en ocasiones se traduce en prácticas curriculares e, incluso, en oportunidades laborales.

Finalmente, en los últimos días de clase, los grupos o alumnos individuales deben presentar su plan de comunicación, mediante una breve exposición con la que se explica el proceso de investigación sobre la empresa, organización e institución elegida, así como las principales propuestas de mejora en el ámbito comunicativo. Tras la introducción del plan de comunicación, luego éste es comentado por el resto de los estudiantes. Todo ello, contribuye a mejorar la calidad del trabajo, a la vez que permite repasar los principales elementos del plan de comunicación de cara a la finalización de la asignatura o a los exámenes finales.

4. CONCLUSIONES

Como señala el reciente informe *State of Local News de la Medill School of Journalism* de la Northwestern University (2023), desde 2005 solo en los Estados Unidos casi 2.900 periódicos ha tenido que cerrar y 43.000 periodistas han perdido su puesto de trabajo. Estas cifras nos obligan a los docentes en Periodismo a potenciar desde el principio la capacidad de emprendimiento de nuestros alumnos y alumnas, así como mostrarles diferentes salidas profesionales más allá del tradicional desempeño del periodismo en los medios de comunicación.

Frente a la tendencia a limitar el ejercicio del periodismo exclusivamente a los medios de comunicación, desde la Universidad hay que ofrecer al estudiantado todo un abanico de posibilidades laborales y potenciar su espíritu emprendedor. Bajo esta premisa, este capítulo trata de mostrar con detalles una experiencia docente real y compartir los resultados que se han obtenido.

De este modo, el proyecto anteriormente explicado ha sido aplicado durante dos cursos académicos en el Grado en Periodismo del Centro Universitario EUSA de la Cámara de Comercio de Sevilla, adscrito a la propia Universidad de Sevilla. En este sentido, hay que señalar que los resultados aquí recogidos -aun siendo iniciales- pueden servir para determinar una serie de conclusiones válidas.

Por un lado, hay que señalar que la participación del alumnado suele ser bastante dispar. Así las cosas, a lo largo de los años en los que se ha aplicado este proyecto de innovación educativa, se puede confirmar que la práctica totalidad de los grupos o individuos han elaborado su plan de comunicación, aunque el grado de implicación varía muchos de unos casos a otros.

No obstante, también es reseñable señalar que con cada curso que pasa la motivación del alumnado por ponerse en contacto con empresas e instituciones reales es cada día incluso mayor. En esta línea, se observa entre los estudiantes una clara predilección por el ámbito empresarial en detrimento de la comunicación institucional. Esto puede estar relacionado, por un lado con la desafección del alumnado ante la política y las instituciones, pero por otro con la búsqueda de posibilidades laborales consideradas más fáciles. De otra parte, también se ha detectado una tendencia a hacer los planes de comunicación individualmente y no en grupos, lo que puede estar motivado también por ese intento de traducir el plan de comunicación en futuras prácticas o puestos de trabajo.

Además de todo esto, también hay que poner en valor que el estudiantado de esta asignatura en líneas generales valora muy positivamente esta metodología de innovación docente, ya que entienden que supone una oportunidad real en el ámbito laboral y que también permite una dinámica de clase más práctica y atractiva. Todo ello se traduce en valoraciones muy positivas en las encuestas de satisfacción del alumnado y en porcentajes muy elevados de asistencia a clase y seguimiento regular de la materia.

Como posibles retos y mejoras en futuras aplicaciones de esta metodología docente, se plantea la posibilidad de hacer unas jornadas específicas a final de curso en la que se inviten a las empresas o instituciones que se han ofrecido a colaborar con los alumnos y alumnas para que valoren *in situ* el proyecto. En esta línea, se podría trabajar en la gamificación del proyecto, premiando los mejores planes de comunicación o los que más votos consigan. Otro de los objetivos a futuro es la incorporación de una evaluación del proyecto de innovación, mediante encuestas anónimas, con el objetivo conocer cómo valora el estudiantado el trabajo que ha tenido que realizar.

Como conclusión, teniendo en cuenta las propias valoraciones de los alumnos, se puede afirmar que se trata de una dinámica docente positiva, considerada como novedosa y que rompe con las inercias propias de la Universidad. En este sentido, para los docentes en comunicación institucional y corporativa, y especialmente para los del ámbito de los Gabinetes de Comunicación, el plan de comunicación puede ser una oportunidad para introducir nuevas herramientas y aprovechar recursos que ayudan a despertar el interés del alumnado por estas temáticas.

5. REFERENCIAS

Aced Toledano, C. (2013). Relaciones Públicas 2.0.: cómo gestionar la Comunicación Corporativa en el entorno digital. UOC.

Almansa Martínez, A. (2011). Del gabinete de prensa al gabinete de comunicación. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Manual de gestión de la comunicación corporativa. Tecnos.

Costa, J. (1992). Imagen pública. Una ingeniería social. Fundesco.

García Orosa, B. (2009). Gabinetes de comunicación on line: claves para generar información corporativa en la red. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Molina Cañabate, J. P. (2017). Comunicación corporativa: guía de supervivencia. Grupo 5.

Northwestern University (2023). State of Local News de la Medill School of Journalism.

Ramírez de la Piscina, T. (1995). Gabinetes de comunicación: funciones, distinciones e incidencia. J. M. Bosch Editor.

Rodrich Portugal, R. (2022). Fundamentos de la Comunicación Institucional: una aproximación histórica y conceptual de la profesión. Revista De Comunicación, 11(1), 212–234.

Túnez López, M. (2012). La gestión de la comunicación en las organizaciones. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Villafañe Gallego, J. (2002). Imagen Positiva. La gestión estratégica de la imagen de las empresas. Pirámide.

CAPÍTULO 27

REDES SOCIALES E 'IANFLUENCERS'

MARÍA PATRICIA SOROA DE CARLOS
Universidad Internacional de la Empresa, UNIE

MARÍA DEL MAR HERNÁNDEZ SUÁREZ
Universidad CEU San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

Corren tiempos en los que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) se han convertido en algo indispensable para cualquier ámbito de la vida: desde la Educación, la comunicación, ocio y gestiones con la Administración y un largo etcétera. Para los nacidos antes de la eclosión de las Tecnologías, los *baby boomers* (1946-1960), la generación X (1961-1980) y los *millenials* (1981-1993) la tecnología supuso un cambio radical en nuestro día a día, supeditando gran parte de los empleos al uso de las herramientas y softwares más punteros de cada época. ¿Y la llamada generación Z (1994-2010)? ¿Cómo les afectaron estos cambios? ¿Ellos son nativos digitales? Todas estas cuestiones nos las planteamos en este trabajo y nos servirán de guía para entender lo que está ocurriendo hoy en día.

Otro momento importante del auge de las TIC en nuestra sociedad fue la irrupción de las Redes Sociales (en adelante, RRSS) y cómo nuestra forma de relacionarnos con los demás cambió para siempre. Como se verá a continuación, algunas de las primeras RRSS hoy en día ya no existen dando paso a otras, cuyas características y usos poco tienen que ver con las pioneras.

Con las RRSS llegaron figuras como los *influencers* o creadores de contenido caracterizados por ser anónimos cuyas publicaciones de marcas lograban (y logran) un volumen de ventas significativo frente a la

publicidad convencional vista en Medios de Comunicación convencionales como Televisión, Radio, Prensa o Publicidad Exterior móvil y fija.

Si a estos elementos sumamos la Inteligencia Artificial (IA), lograremos comprender que soplan nuevos vientos en el Marketing. ¿Qué atrae al consumidor: la marca, el producto, el/la *influencer* o la tecnología que envuelve la campaña?

La Asociación de comunicación, publicidad y marketing digital IAB Spain, por ejemplo, realiza estudios acerca del uso de las RRSS en el ámbito del Marketing que nos hace tener una visión clara acerca de las estrategias que emplean las marcas actualmente.

Por tanto, como se verá a continuación, las marcas más conocidas y desconocidas también se han rendido a las múltiples posibilidades que ofrece la IA.

1.1. Redes Sociales y Marketing: condenados a entenderse

En este subapartado vamos a partir de las definiciones de RRSS y Marketing. El primer concepto se entiende como: "una plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a gran número de usuarios", según el DRAE (2016). Si queremos ser más concreto en el término, recurrido al antropólogo Barnes quien definió Red Social como conjunto de puntos que se conectan entre sí a través de líneas. Garbarino y Whittaker (1983), por su parte hablan de las RRSS como conjunto de relaciones interconectadas entre un grupo de personas que ofrecen unos patrones y refuerzo contingente para afrontar soluciones de la vida cotidiana. Ponce (2012) va más allá al puntualizar que son estructuras sociales compuestas por un grupo de personas que comparten un interés común a través de Internet en tiempo real.

Las Redes Sociales son definidas por Boyd y Ellison (2007) como un servicio que permite a los individuos: construir un perfil público o semippúblico dentro de un sistema delimitado; articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión; y ver y recorrer su lista de las conexiones y de las realizadas por otros dentro de un sistema.

Otro factor a tener en cuenta es que, como afirman Gértrudix, Borges y García, 2017: 64-65), "las Redes Sociales facilitan el posicionamiento ante los otros. Permiten estar en el mundo", aquel que ayuda a tener reconocimiento a través de las construcciones simbólicas que surgen de discursos multimediables. El hecho de estar "sobreexpuesto" en las Redes Sociales significa "estar más implicado" y, por consiguiente, se obtiene esa respuesta buscada.

Pero, ¿cuándo surgieron las primeras RRSS? Classmates.com, creada por Randy Conrads, nació en 1995 con el propósito de encontrar a antiguos compañeros de clase tras finalizar la etapa escolar (Moreno, 2000). Dos años después vio la luz SixDegrees, cuyo nombre se inspiró en la Teoría de los seis grados de separación formulada por el escritor húngraro Frigyes Karinthy en 1930. Más adelante surgieron otras como MySpace o Hi5 en 2003. También ese año irrumpió LinkedIn, la red de búsqueda de empleo. La gran revolución fue Facebook en 2004 cuando un jovencísimo universitario llamado Mark Zuckerberg la creó junto a otros compañeros de la universidad. YouTube fue creado por dos ex empleados de PayPal en 2005. El *microblogging* Twitter llegó el 2006. En 2010 se lanzó Instagram, comprada un año y medio después por Facebook por 1.000 millones de dólares En 2011, llega Twicth, destinada a los *gammers* y *streamers*. Más adelante, en 2018, Douyin y Musical.Ly se fusionan dando paso al ahora rey, TikTok.

Muchos autores las catalogan en función de diversos factores que van desde el contenido, perfil del usuario, función... En este caso, vamos a utilizar la del Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2012) que es la más completa y sintética y que se divide en dos grandes categorías: horizontales y verticales. Las primeras con más generalistas y dirigidas a toda clase de usuarios como X -anteriormente conocida como Twitter- y Facebook. Las segundas, por su parte, tienen una segmentación más concreta y son temáticas.

Cuando hablamos de la conexión de las RRSS y el Marketing, deberemos referirnos al Marketing Digital ya que parte de su área se centra en el uso que se le da a las RRSS para generar *engagement* de las marcas con los usuarios. Uno de los llamados padres del Marketing moderno, el estadounidense Philip Kotler (1967: 5), quien definió este

conocimiento como: "la gestión de relaciones redituables con los clientes", con el objetivo de atraer a nuevos clientes gracias a la promesa de un valor mayor y conservar los actuales mediante la satisfacción. Se cubren necesidades por el intercambio de valor con los demás. El Marketing también es el intercambio entre dos individuos, dos organizaciones, un individuo con una organización… Además, es necesario que haya un análisis propio y diferenciad y está sometido a modificaciones constantes al estar dentro de un marco social (Dvoskin, 2004).

Hoy en día, gracias a los avances gigantescos de las TIC, el Marketing ha sabido sacarle provecho desde que irrumpió Internet dando paso a la especialidad de Marketing Digital desarrollando una serie de técnicas que se actualizan minuto a minuto. Selman (2017) lo define como todas las estrategias de Marketing que se realizan en la web para que un usuario acceda a la compra de un bien.

El origen del Marketing Digital viene de la mano de la creación de las páginas web 1.0: cuando la publicidad convencional cambió su formato para adecuarse a estas. La democratización de Internet podemos situarla en 1993: las empresas se empezaron a relacionar con los clientes por correo electrónico. Las propias páginas web también evolucionaron y el acceso a ellas se incrementó de manera exponencial. Muchos usuarios empezaron a utilizar motores de búsqueda -en el 2000 SEO apareció con fuerza- a compartir información en cualquier canal *online*: incluyendo las RRSS.

Por lo cual, hoy no podemos entender Marketing (Digital) sin Redes Sociales. Uno depende del otro y el otro del uno. Aunque vayan surgiendo más RRSS a lo largo del tiempo, siempre habrá un uso por parte de las empresas/marcas/clientes de las que tengan más usuarios.

1.2. *Influencers*: ¿Tanta fuerza tienen para los consumidores?

Las TIC, como hemos visto en el apartado anterior, han traído, además de cambios en la forma de comunicarnos y en el Marketing, la figura de los llamados *influencers*. Si consultamos en FundéuRAE (s,f) descubrimos que estos, o influyentes en castellano, "persona con conocimiento,

prestigio y presencia en determinados ámbitos en los que sus opiniones pueden influir en el comportamiento de otras muchas personas".

Para Rodríguez & Sixto (2022), la figura del *influencer* surge de la identificación de las necesidades, con el propósito de conocer la opinión y experiencia de otros usuarios que hayan tenido relación previa con la marca. No deja de ser una manera de "humanizar" la marca en el entorno de las RRSS (Fernández, 2017). Generan opinión en sus comunidades de seguidores y la propia marca es quien los selecciona siempre y cuando se correspondan con su propio público objetivo.

Dentro de la tipología de *influencers*, podemos encontrar tres tipos (Launchmetrics Content Team, 2015):

- Líderes de la comunidad y *prosumers*/prosumidores: consumidores comprometidos con una marca específica; aunque su influencia es mejor, sus mensajes son más creíbles.
- Famosos o *celebrities*: aparecen a menudo en los Medios de Comunicación y establecen contratos económicos con las marcas.
- Líderes de opinión, creadores de contenido o *trend setters*: crean y comparten contenido especializado con una comunidad. Son los *influencers* al uso.

También existe otra división de categorías de *influencers* en función de cómo adquirieron reconocimiento (Carrión, 2018): 1. *Influencer* de grandes masas -en Medios de Comunicación-, 2. *Influencer* especializado, 3. Micro *influencer* -gran *engagement* aunque tengan menos seguidores-, 4. *Influencer millenial* -para su propia generación- y 5. *Influencer* de opinión -contenido personal sin haber buscado notoriedad activamente-.

Es importante destacar que las tarifas de cada *influencer* son muy diferentes teniendo en cuenta no solo la/s Red/es Social/es, sino también el target, el tipo de publicación que va desde un *story* -en formato foto o vídeo de duración pública de 24 horas, un post de foto o vídeo también que se quedaría de forma fija en su perfil… Para ser más exactos, los tipos de contenidos por plataformas que existen a día de hoy son, según

SanMiguel (2020): para X (Twitter): tuit o participación en un evento tuiteándolo; para Facebook: foto, vídeo o concurso; para Instagram: foto, vídeo corto, vídeo para IGTV, *story*, *story* con enlace, concursos o enlace en el perfil del *influencer*; para YouTube: vídeo donde se nombra la marca junto a otras, vídeo exclusivo o anuncio; y para TikTok: vídeo o vídeo con enlace. En resumen, no es lo mismo publicar en Facebook, TikTok, X (Twitter) o YouTube por, entre otros motivos, la monitorización de cada plataforma y/o el objetivo que se busque en la campaña. Puede haber un pago por publicación (PPP), pago por campaña, coste por click (CPC), coste por adquisición (CPA), coste por mil impresiones (CPM), Coste por *engagement* (CPE), suscripción y no monetario.

Pero, ¿qué pasa con en *engagement*? Pareciera como si buscáramos en vellocino de oro en la Era del Marketing 4.0. Si se parte de la base de que al elegir un *influencer*, el propósito que persigue la marca es que sus valores sean similares o iguales a este. Algunas marcas, erróneamente, seleccionan a sus embajadores de marca solo por su número de seguidores. Esto no es suficiente ya que la credibilidad siempre va a ser mejor percibida por los consumidores y potenciales clientes.

En resumen, podemos afirmar que contar con *influencers* a la hora de lanzar una campaña tiene que ser un hecho meditado y medido ya que la reputación de una marca estará asociada con lo que quiera transmitir gracias a esta figura.

1.3. IA, LA GRAN DESCONOCIDA

El DRAE (2014) define la Inteligencia Artificial (IA) como: "disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico". En el *New Internacional Webster's Comprehensive Diccionary* hablan de que la IA conlleva el desarrollo de tecnología capaz de realizar procesos humanos como aprender, razonar y autocorrección; también es la extensión de la inteligencia humana a través de ordenadores. O, dicho de otro modo, la IA son las tecnologías que permiten que las máquinas aprendan autónomamente.

Para Reyero (2021), el uso de la IA en Marketing ayuda a generar un impacto significativo ya que ofrece una serie de ventajas tales como:

- Personalización y recomendaciones: creando así experiencias al usuario personalizadas y ajustando diferentes elementos. Esto ayuda positivamente a la fidelización
- Análisis de grandes volúmenes de datos: lo que permite a los profesionales comprender las tendencias del mercado, el comportamiento del consumidor y la efectividad de las campañas.
- Automatización de tareas de Marketing: tanto para email Marketing, publicación en RRSS y manejo de campañas
- Optimización de Campañas publicitarias para el rendimiento y mejora del ROI
- Predicción de tendencias y comportamientos del consumidor gracias al uso de algoritmos de aprendizaje automático
- Mejora del SEO y análisis de contenido
- Chatbots y asistencia al cliente en tiempo real
- Análisis de sentimientos en RRSS para conocer la percepción de la marca por parte del público
- Generación de contenido desde creación de textos hasta imágenes y vídeos
- Detección y prevención de fraudes de publicidad digital protegiendo así las inversiones en Marketing y asegurando la precisión en la medición de resultados

Es importante, no obstante, no confundir Marketing de IA y Automatización de marketing. El primero es el proceso usado por las empresas para aprovechar las oportunidades que brinda la IA para personalizar el contenido y aumentar la interacción del cliente para así obtener información y generar resultados óptimos. Por su parte, la Automatización del marketing emplea un software para completar tareas de Marketing y realizar campañas basadas en un cronograma.

Usa vez comprendidos con conceptos más importantes de la presente investigación, definiremos los objetivos de la misma para, posteriormente conocer el uso, por parte de las marcas, de *influencers* generados por IA.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de los cuales se parte en esta investigación se centran en lo siguiente:

- Analizar qué son las Redes Sociales, así como comprender la tipología existente.
- Estudiar el concepto de Marketing y su evolución llegando al Marketing Digital de hoy en día, así como la figura del *influencer*
- Examinar el uso de la IA en el Marketing actual
- Descubrir y comparar los casos de éxito más llamativos de *influencers* generados por IA: *IAnfluencer*

Además, la pregunta de investigación formulada para este estudio se centra en: ¿son los *IAnfluencers* factores clave para el actual Marketing Digital y su relación con las Redes Sociales?

3. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo se basa en una revisión bibliográfica que nos servirá para comparar diferentes percepciones de un mismo concepto. La investigación bibliográfica-documental es un proceso sistemático en el que se seleccionan, recopilan y organizan, a través de la lectura crítica diferentes fuentes cuya información se analiza.

Las fases de la investigación fueron dos: la selección del tema donde se elaboró la justificación y plantearon objetivos y se buscó la información relacionada con el eje del estudio a través de diversas fuentes como Google Académico o Dialnet buscando palabras clave como "concepto de Marketing", "IA y Marketing", "*Influencers* y publicidad", etc.

Los tipos de fuente de consulta van desde bibliográficas, hemerográficas y webgrafías; además del uso de otras como blogs especializados en Marketing e Innovación y de noticias aparecidas en Medios de Comunicación que reúnen las tendencias en materia de IA, *influencers* y Marketing.

Los criterios de inclusión y exclusión de artículos de la búsqueda bibliográfica fueron los siguientes:

- Criterios de inclusión: estudios científicos, revisiones sistemáticas y bibliográficas; artículos desde 2015 en castellano e inglés sobre Marketing, IA e innovación
- Criterios de exclusión: estudios no avalados por árbitros sobre temática de Marketing y TIC

4. RESULTADOS

En el presente apartado, corpus de nuestra investigación, analizaremos los casos de éxito que están sucediendo actualmente sobre el uso de *influencers* generados por IA y empleados por las marcas para generar no solo impacto sino el ansiado *engagement*. Hemos denominado a estas figuras como *IAnfluencer*, resultado de unir IA e *influencer*.

En los Medios de Comunicación proliferan noticias acerca de los nuevos "ídolos" que aparecen en las RRSS. El uso de figuras ficticias, de apariencia humana -en algunos casos, física y estéticamente inalcanzables- persigue el propósito de humanizar las marcas, como veíamos anteriormente. Para este trabajo, hemos analizado 9 *IAnfluencers* internacionales.

El criterio de selección que hemos seguido se ha fundamentado en la Red Social Instagram que, según IAB Spain, en su último o estudio de 2023, es la que más *engagement* tiene en España, donde la media de YouTube, X Twitter, Instagram y Facebook es de 3,3% e Instagram tiene un 37,34%. Aunque en el mundo sea la primera Facebook, seguida por YouTube y WhatsApp en DataReportal (2023), siendo Instagram la 4ª en el ranking, el target de gente que sigue a los *IAnfluencer* son jóvenes de no más de 24 años, como los personajes generados con IA.

Las *IAnfluencer* seleccionadas de Instagram son: Lil Miquela (@lilmiquela), Giorgina Alemánn (@Gioalemann); Shudu (@shudu.gram), Bermuda Aisbae (@bermudaisbae), Natalia Novak (@the.Natalia.Novak), Aitana López (@fit_aitana), Sofía Artif (@sofia.artif), Noonoouri (@Noonoouri) e Inmma (@imma.gram). En el siguiente cuadro analizaremos diferentes aspectos:

***TABLA 1**. Comparativa de los IAnfluencer internacionales*

IAnfluencer	Año de inicio	Marcas que anuncia	Usuario	Nº seguidores en Instagram	Nº publicaciones en Instagram	País de origen
Lil Miquela	2016	BMW, Spotify y Samsung	.@lilmiquela	2.700	1.285	Brazil y España
Giorgina Alemánn	2023	Turismo en Marruecos, Turquía o Grecia	.@Gioalemann	522.000	44	Panamá
Shudu	2017	Fenty Beauty de Rihanna, The Digitals y Balmain	.@shudu.gram	241.000	142	UK
Bermuda	2016	Chanel, Mercedes Benz…	.@bermudaisbae	237.000	268	EEUU
Natalia Novak	2023	No trabaja con ninguna en concreto	.@the.Natalia.Novak	48.200	110	EEUU
Aitana López	2023	Mango, Olaplex, HM	.@fit_aitana	118.000	54	España
Sofía	2023	Louis Vuitton, Prada	.@sofia.artif	134.000	107	
Noonoouri	2018	Dior, Balmain, Gucci, Chanel, Dolce & Gabbana y Versace	.@Noonoouri	418.000	1.647	Francia
Imma	2019	Puma, Astral Body	.@imma.gram	396.000	738	Japón

Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar, las *IAnfluencer* internacionales más conocidas que llevan más tiempo en la realidad 2.0 son Lil Miquela y Bermuda que se dieron a conocer en 2016. Al año siguiente, Shudu en 2017, Noonoouri en 2018 e Imma en 2019. Sin duda, el año clave es 2023 cuando cuatro de ellas han hecho aparición: Giorgina Alemánn, Natalia Novak, Aitana López y Sofía.

Asimismo, sus procedencias "son" de Estados Unidos, España, Panamá, París o Japón.

El tipo de marcas que promocionan, al ser muchas de ellas generadas con el objetivo de ser modelos virtuales, son de lujo como Chanel o Prada. El tipo de publicación suele ser de *lifestyle* -estilo de vida- ya sea llevando prendas de marcas en lugares idílicos.

Resulta curioso que en las primeras publicaciones los usuarios de Instagram no sabían que las *IAnfluencer* son generadas por IA. De hecho, las que más *post* tiene es Lil Miquela, con más de 1.600; y la que menos, Giorgina Alemánn con apenas 44 a fecha de mediados de noviembre de 2023; pero curiosamente es la que más seguidores tiene con 522.000.

Como hemos podido comprobar, emplear la alianza entre *IAnfluencer* y marcas no es solo una moda; sino que se está convirtiendo en algo habitual en las estrategias de Marketing de diferentes e importantes firmas en el mundo.

5. DISCUSIÓN

La IA, como hemos podido comprobar a lo largo del presente trabajo, está muy presente en varios aspectos de nuestra vida y en el ámbito del Marketing no iba a ser menos. Además, si analizamos los rápidos avances tecnológicos que se están dando continuamente y la influencia que tiene en la población las RRSS no solo por la forma de vestirnos, sino de comunicarnos e interactuar con el mundo real y *online*, se entiende el aprovechamiento de las oportunidades que brinda la Inteligencia Artificial.

Otro punto importante es el ansiado *engagement* donde los usuarios buscan inspirarse o, incluso, asemejarse a estándares de belleza y estilos de vida ideales e *instagrameables*. "Vender" una realidad idílica y perfecta se ha convertido en una manera de interactuar con el mundo. Si, además, tenemos en cuenta la psicología del consumidor, sobre todo, a edades adolescentes donde les importa más la marca que la propia prenda, la figura de los *IAnfluencer* son perfectos expositores.

Por otro lado, existe una línea muy delgada entre lo que queremos proyectar y lo que proyectamos. Las *influencers* generadas por IA

aparecieron como alternativa a las modelos reuniendo una serie de características y apariencia poco alcanzables por el ser humano. Pero también fueron creadas con el propósito de tener una serie de atributos y valores que sí tienen algunas marcas.

En pleno siglo XXI, donde destacar se convierte en una tarea complicada y ardua para muchas marcas que persiguen el efecto *WOW*, el Marketing 4.0 debe realizar grandes esfuerzos y encuentra en la Innovación Tecnológica y en la Inteligencia Artificial una interesante alternativa.

6. CONCLUSIONES

En esta investigación se partía de una serie de objetivos. El primero de ellos, consistente en analizar qué son las Redes Sociales, se ha logrado ya que hemos definido, apoyándonos en diferentes fuentes y descubriendo la tipología básica de estas: desde las verticales a las horizontales.

Por otra parte, el segundo propósito que pretendíamos, estudiar el concepto de Marketing y su evolución llegando al Marketing Digital de hoy en día, así como la figura del *influencer*, se ha conseguido gracias a la lectura de diferentes estudios y fuentes que nos han mostrado cómo esta disciplina sigue desarrollando diferentes estrategias dentro del mundo 2.0 con el propósito de llegar a la audiencia.

La tercera meta de este trabajo, examinar el uso de la IA en el Marketing actual, la hemos alcanzado ya que, como se ha comentado: la IA no solo sirve para la realización de material audiovisual como fotografías y vídeos, sino también para la redacción de textos. Un *influencer* también un creador de contenido cuyo propósito es dar a sus seguidores material adecuado a sus deseos y necesidades.

Por último, hemos conseguido cumplir el objetivo de descubrir y comparar los casos de éxito más llamativos de *influencers* generados por IA: *IAnfluencer*. Nueve han sido las figuras seleccionadas cuyo universo online se enmarca, principalmente en la Red Social de Instagram. Todas ellas, con apariencia de mujeres y cuya estética, publicaciones, marcas y seguidores son similares. La más longeva fue creada en 2016 y la más reciente, en el presente año, 2023.

Si retomamos la pregunta de investigación de la surgió este trabajo: ¿son los *IAnfluencers* factores clave para el actual Marketing Digital y su relación con las Redes Sociales? Confirmamos que sí actualmente. Muchas marcas están realizando colaboraciones con estas *influencers* generadas por IA para atraer a un público joven cuya manera de vivir, en muchos casos, está dentro de las Redes Sociales.

Hemos descubierto, por tanto, que el uso de la IA posibilita que el Marketing Digital pueda realizar campañas más llamativas en una época en la que el consumidor está sobresaturado y acostumbrado a recibir un número muy alto de impacto publicitario en su día a día.

7. AGRADECIMIENTOS

Para los profesionales del Marketing y de la formación en esta materia, que debemos estar al tanto de todas las actualizaciones e innovaciones de nuestro sector con un solo propósito: sorprender y crear el efecto *WOW* cada día a nuestros alumnos y consumidores.

8. REFERENCIAS

Boyd, D. M. y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 11. Recuperado de: https://bit.ly/40CCME2

Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 17(2),15-20. Recuperado el 11 de diciembre de 2020 de: https://bit.ly/3MLzkkN

Carrion, L. (2018, abril 26). Guía para elegir al *influencer* perfecto para tu marca (Guide to choosing the perfect influencer for your Brand). *MailRelay*. Recuperado de: https://bit.ly/3QGhKQd

Del Prete, A., y Pantoja, S. R. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. Psicoperspectivas. Individuo y sociedad. Vol. 19, núm 1. Recuperado de: https://bit.ly/3QX67G8

Dvoskin, R. (2004). *Fundamentos del Marketing. Teoría y experiencia*. Granica

Fernández, A. (2017). *Estudio del origen de la figura del influencia y análisis de su poder de influencia en base a sus comunidades*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de: https://bit.ly/3sylETi

Kotler, P. & Armstrong, G. (2017). *Fundamentos de marketing*. Pearson

Launchmetrics Content Team. (2015, January 19). La Pirámide del Influencer Engagement: los 3 tipos de influencia (The Pyramid of Influencer Engagement: the 3 types of influence). *LaunchMetrics*. Recuperado de: https://bit.ly/3QBzTPj

Observatorio Tecnológico (2012). Monográfico: Redes Sociales. Recuperado el 12 de diciembre de 2020 de: https://bit.ly/3sA7UaI

Reyero, R. (2021). La Inteligencia Artificial (IA) y su aplicación en Marketing. *Hayas Marketing Natural*. Recuperado de: https://bit.ly/3FYbH4y

Rodríguez, P., & García, J. S. (2022). Uso de influencers en el marketing digital de las empresas turísticas españolas. *Cuadernos. info*, (51), 200-222.

SanMiguel, P. (2020). *Influencer Marketing: conecta tu marca con tu público*. Almuzara.

Selman, H. (2017). *Marketing digital*. Ibukku.

Silva, M. I. C., Suárez, E. P., y Sierra, S. M. (2018). Redes sociales e identidad social. Aibi Revista De Investigación, Administración e Ingeniería, 6 (1), 74-82. Recuperado de: https://bit.ly/3udAY8l

HACIA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MODA SOSTENIBLE. PERCEPCION Y ACTITUD DE LOS FUTUROS DISEÑADORES DE MODA EN MATERIA DE SOSTENIBILIDAD

PILAR MANUELA SOTO-SOLIER
Universidad de Granada

RAÚL MOLINO-GUTIÉRREZ
Universidad de Granada

ANA MARÍA GARCÍA-LÓPEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La situación mundial continúa marcada por los estragos de la grave pandemia (COVID-19) que, unida a catástrofes, cambio climático, desigualdades, etc. han puesto en jaque a los diferentes gobiernos ante un futuro incierto de la humanidad evidenciando la fragilidad de nuestra interrelación con la naturaleza. En este sentido, la UNESCO como encargada de coordinar la Agenda 2030, apunta como una de sus prioridades la Educación para el Desarrollo Sostenible (en adelante EDS), quedando explicitado en uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En concreto, el número 4. busca garantizar la Educación Inclusiva, equitativa y de Calidad y proponiendo oportunidades de aprendizaje para toda la vida" (UNESCO, 2017). Más específicamente, la Meta 4.7, se centra en conseguir que los estudiantes obtengan el conocimiento teórico-práctico necesario para activar el desarrollo basado en la sostenibilidad, mejorar la educación y los modos de vida, así como los derechos de las personas, entre otros (UNESCO, 2020 p.57). Los ODS persiguen una educación de calidad centrándose en tres dimensiones del aprendizaje, la dimensión cognitiva, socioemocional y

conductual (UNESCO, 2017, p. 11) en los ámbitos educativos formal, informal y no formal.

Por su parte, el Marco de Acción de Educación 2030 (UNESCO, 2016) recoge las directrices necesarias para la adquisición de nuevos conocimientos orientados a comprender y resolver los problemas, la reflexión y el desarrollo de nuevas formas de vivir (UNESCO, 2016, 2017, 2020, 2022). En este contexto, tanto como investigadores como docentes nos cuestionamos si lo que los estudiantes aprenden es significativo realmente para sus vidas. Si la educación garantiza la supervivencia propia y la del planeta (UNESCO, 2020). Siendo un desafío para la EDS facilitar la adquisición de conocimientos, la concienciación y la activación de acciones que permitan empoderar a los estudiantes generando transformaciones en ellos mismos y en la sociedad que les rodea. Como indica Mckeown (2014, p.29), reorientar la educación para abordar la sostenibilidad es un proceso profundo que involucra cambios en programas, prácticas y políticas, así como conciencia, conocimiento, habilidades y valores y aceptación del paradigma de la sostenibilidad.

Este planteamiento, implica también el impulso de la educación y la cultura para la concienciación y Responsabilidad Social (en adelante RS), y generar vínculos sociales que permita crear comunidades más justas, diversas e inclusivas (Escofet y Rubio, 2019). Lo que requiere una formación de carácter transversal, multidisciplinar y transdisciplinar basada en las estrategias activas y colaborativas que están recogidas en la Agenda 2030. Concretamente "El Nuevo Plan de Acción de Economía Circular" (Comisión Europea, 2020) y el ·Pacto Verde Europeo" (Comisión Europea, 2021) tienen como objetivo conseguir una Europa Limpia y competitiva y mundo más eficiente en el uso de los recursos y a su vez más competitivo. Para responder a este reto, a nivel nacional se diseña "La Estrategia Española de Economía Circular. También "España Circular 2030" y el "Plan de Acción de Economía Circular 2021/2023" (Ley 7/2022, 8 de abril).

Ante estos desafíos, en los últimos años ha habido una creciente concienciación entorno al sector de la moda, ya que es una industria importante dentro de la economía circular, los estudios muestran que es un sector insostenible y dañino para el medio ambiente (Alianza Gwilt, &

Rissanen, 2012; Niinimäki, 2018). También existen importantes problemas sociales y éticos que se remontan a ciertos aspectos de la producción y el consumo de moda (Thomas, 2017). Por lo tanto, el diseño, la producción y el consumo de moda y prendas de vestir están fuertemente vinculados a los desafíos del desarrollo sostenible ampliamente entendidos y sus diversas dimensiones, que van desde la ecológica hasta la socioeconómica y cultural. En respuesta a estos desafíos, han surgido diversos enfoques con el objetivo de hacer que la moda sea más sostenible (Alianza Gwilt, & Rissanen, 2012; Niinimäki, 2018; Thomas, 2017)

En este sentido, literatura académica reciente ha proporcionado evidencia empírica de la relación entre el diseño, ecodiseño, artesanía, sostenibilidad y desarrollo sostenible (Karakul, 2019; Prados-Peña et al., 2022; Willis, 2006). Desde décadas, varios estudios han relacionado las diferentes dimensiones de la sostenibilidad con el sector artesanal vinculado al diseño, ecodiseño, etc. Karakul (2019). Prados-Peña et al., (2022) han analizado la adopción de los principios de sostenibilidad por parte del sector artesanal, encontrando estrategias que ha adoptado basadas en la economía circular y el desarrollo local, entre otras, permitiendo al sector ser líder en sostenibilidad. Bamford (2011) destaca el diseño sostenible de los productos artesanales, en este caso productos de moda artesanal; mientras que para Zhan y Walker (2019) son los aspectos relacionados con el proceso artesanal proceso artesanal, como la energía y las habilidades humanas, los que explican la adopción de principios de sostenibilidad por parte del sector.

En consecuencia, las decisiones y elecciones de los consumidores determinan el éxito de los productos en el mercado, influyendo directa e indirectamente en el medio ambiente, así como en el bienestar social. Estudios previos han reconocido la importancia de las creencias proambientales para la actitud hacia el consumo sostenible (Follows & Jobber, 2000) aunque aún existen vacíos de investigación que permitan esclarecer los mecanismos a través de los cuales ocurren estos procesos, así como existe una importante discusión en torno a la relación entre las actitudes y el comportamiento real del consumidor (Carrington et al., 2010; Joshi & Rahman, 2015; Prados-Peña, et al., 2022, 2023).

En este contexto, la educación tiene una responsabilidad ineludible en todas las etapas educativas, convirtiéndose en un reto la Educación para el Desarrollo Sostenible (ODS) así como la cultura de Responsabilidad Social (RS). Sin embargo, aunque la línea de investigación sobre el diseño de moda unido a la artesanía sostenible ha adquirido especial relevancia en los últimos años (Väänänen & Pöllänen, 2020), existen muy pocos estudios que aborden el comportamiento del consumidor respecto a la artesanía sostenible (Prados-Peña et al., 2022). En consecuencia, esta investigación pretende cubrir este vacío de investigación en la literatura académica, con el objetivo principal de analizar el grado de influencia que tiene la adopción de un modelo sostenible de moda artesanal en la actitud del consumidor, en este caso pro-consumidor como son los diseñadores de moda en formación, en las dimensiones social, económica y ambiental, así como explicando cómo estas variables influyen en la intención de comprar productos de diseño de moda artesanales sostenibles. Asimismo, también tratamos de analizar cómo la calidad percibida de los productos de diseño de moda artesanales influye en la actitud hacia los mismos.

En este contexto, se hace necesario activar protocolos de sensibilización, compromiso social para aprender a generar vínculos sociales y a gestionar de forma eficaz la convivencia para conseguir una sociedad más inclusiva (Escofet y Rubio, 2019). En este planteamiento es importante indagar en los conocimientos de los futuros docentes y también en la percepción y actitud ante la educación para el desarrollo de la sostenibilidad (Cotton et al., 2009; Shephard, 2021), estudiar nuevas formas de sensibilizar y concienciar a la sociedad. Las investigaciones se han de dirigir a todas las personas creando nuevos recursos y estrategias para abordar esta crisis a nivel social, medioambiental y económica, utilizando pedagogías innovadoras tecnológicas y digitales (García et al., 2019) dirigidas a generar valor sobre el entorno que les rodea. Procesos que integren intenciones, acciones y consecuencias, a partir de los conocimientos existentes, valores éticos que permiten el desarrollo de las acciones, el reconocimiento de los iguales y de la sociedad, entendiendo que todos somos responsables de todos (Hernández -Arteaga et al., 2015.

Como docentes y con la intención de indagar en los retos planteados, en esta investigación nos cuestionamos ¿Qué papel pueden desempeñar la educación de los futuros diseñadores de moda para hacer que esta sea más sostenible? ¿Cómo la formación de los diseñadores de moda puede incidir en la dimensión social, medioambiental y económica del impacto de la moda? ¿Los estudiantes de diseño de moda, como pro-sumidores de moda, que percepción y actitud tienen ante los productos que compran? Este estudio tiene como objetivo proporcionar una imagen sobre la percepción y actitud de los estudiantes y una revisión de las características específicas de la educación en moda sostenible en el contexto de las escuelas de arte de Andalucía. La educación en moda contemporánea requiere ajustes multidimensionales de los planes de estudio, que reflejen la naturaleza compleja de los problemas de sostenibilidad.

Para dar respuesta a esta cuestión nace esta investigación enmarcada en dos propuestas disruptivas que vinculan la con metodologías tendentes al cambio de paradigma necesario para mitigar la huella medioambiental a través acciones que procuren una transformación social, medioambiental y económica a través las diferentes disciplinas que convergen con la educación, se desarrollan en proyectos de investigación interdisciplinares como RRREMAKER, Re-utilizar, Reducir, Reciclar. Plataforma basada en la Inteligencia Artificial (IA) para la cultura Ma-ker automatizada y estable en la economía circular y E-ARTyTECH, proyectos artísticos, educación STEAM y pensamiento creativo para el desarrollo sostenible y la transformación social y personal.

2. EDUCACIÓN Y MODA HACIA UN DISEÑO DE MODA SOSTENIBLE Y DEMOCRÁTICO

El informe de la UNESCO de 2021, *Reimagining our futures together: a new social contract for Education*, desafía a los educadores a aplicar una pedagogía que permita a los estudiantes "aprender en y con el mundo y mejorarlo" (Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación, 2022, pag. 51). Granado-Alcón et al. sugieren que la "ciudadanía sostenible" se construye a través de una pedagogía que requiere que los estudiantes trabajen con otros para iniciar e impulsar cambios.

En esta línea, es esencial la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), una educación holística centrada en el estudiante, basada en una pedagogía sensible, activa dirigida a la transformación social y la resolución de los problemas reales (Anyolo et al., 2018). El concepto de Desarrollo Sostenible (SD) en general se refiere a un equilibrio entre las dimensiones ambiental, económica y social de la sostenibilidad. En este sentido, se insta a una educación de carácter interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar que permita generar sinergias y vínculos entre los diferentes aprendizajes y disciplinas para toda la vida, posibilitando el desarrollo de las competencias para el desarrollo de una sociedad sostenible (Álvarez et al., 2019).

Ceylan (2019) indaga en la importancia de entender las relaciones que hay entre el conocimiento sobre moda que tienen los consumidores sobre moda sostenible y en sus actitud y decisión a la hora de comprar su ropa, en este caso nos interesa investigar en aquellos consumidores que a su vez son diseñadores de moda. Es una realizad que hay falta información y conocimiento (Soto-Solier et al., 2023), desinformación que se refleja en el desinterés por parte de los consumidores en priorizar la sostenibilidad al comprar sus productos de moda, así como una falta de información clara referente a los productos de moda sostenibles (Hur& Cassidy, 2019). La información veraz y el conocimiento sobre los problemas que se producen entorno a los productos de la industria de la moda, mayor será la respuesta de apoyo de los consumidores a las marcas socialmente responsables (Ceylan, 2019).

Investigaciones recientes realizadas en el marco de La Comisión Europea en colaboración con el Comercio Justo, indagan en la relación entre consumidor y conocimiento. Entre estas destacan el proyecto *Trade Fer Live Fair,* realizado por *Consumer survey repot* en el que colaboran Fashion Revolution en el que participan treinta y un países del mundo. Es u estudio dirigido a la toda la población en general que muestra resultados positivos en cuanto a la percepción y actitud de los consumidores respecto a la sostenibilidad y su impacto social y medioambiental a la hora de comprar un producto de moda.

Son significativos proyectos investigación como el europeo "Fashion DIET - Sustainable Fashion Curriculum at Textile Universities in

Europe. Desarrollo, implementación y evaluación de un módulo didáctico para educadores", cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea (2020-1 -DE01-KA203-005657) tiene como objetivo generar un módulo de EDS para profesores universitarios y material de enseñanza y aprendizaje basado en la investigación, proporcionado a través de un portal de aprendizaje electrónico.

Aunque varios programas de moda existentes han actualizado su plan de estudios de moda para incluir temas relacionados con la sostenibilidad, la mayoría esporádicamente ofrecen debates o capacitaciones limitadas relacionadas con la sostenibilidad (Murzyn-Kupisz, & Hołuj, 2021). Por lo tanto, es fundamental el compromiso de las instituciones educativas a nivel internacional para desarrollar un plan de estudios de moda integral que integre sistemáticamente funciones comerciales sociales, económicas y ambientales y prepare a los profesionales de la moda con conocimientos y habilidades adecuados para trabajar hacia la sostenibilidad en la industria de la moda (Jaisval et al., 2023; Mukendi et al., 2020).

Rands en 2009 propuso como principios básicos en la educación, el desarrollo sostenible, la responsabilidad organizacional y la responsabilidad personal, y también tres competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, una propuesta eficaz a día de hoy en el estudio del imparto de la educación basada en la sostenibilidad y encaminada plantear un desafío educativo, la mejora de la responsabilidad del diseño y diseño sostenible como práctica reflexiva (Leerberg et al.,2020).

De acuerdo con Kokotsaki et al. (2016), la complejidad de la sostenibilidad en la cadena de suministro de moda exige un enfoque educativo basado en experiencias y prácticas realistas. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), una forma activa de instrucción centrada en el estudiante, se caracteriza por la autonomía de los estudiantes, investigaciones constructivas, establecimiento de objetivos, colaboración, comunicación y reflexiones dentro de las prácticas del mundo real (Kokotsaki et al., 2016). Es un enfoque significativo que mejora el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior (Guo et al., 2020). ABP anima a los estudiantes a aprender y participar en la resolución de problemas del mundo real mediante el desarrollo de productos y conocimientos

significativos en un contexto profesional auténtico. Por lo tanto, los enfoques de enseñanza basados en ABP se presentan como metodologías fundamentales para preparar a los futuros profesionales para trabajar en la industria de la moda, donde la independencia, la colaboración y la comunicación son clave para las operaciones comerciales (Brundiers y Wiek, 2013 ; Krajcik y Shin, 2014 ; Guo et al., 2020).

2. OBJETIVOS

Esta investigación nace con el objetivo de indagar en la percepción, actitud de los futuros diseñadores en el rol de prosumidores de moda (el rol de productores/diseñadores y consumidores de moda) de moda hacia sostenibilidad y transparencia de la cadena de suministro en la industria de la moda, dada su importancia ya que la educación, concienciación y transformación depende de los futuros docentes (Leerberg 2020; Milner et al., 2012; Onur, 2020). En esta línea nos cuestionamos:

> P1. ¿Como valoran los estudiantes de diseño de moda el impacto social y medioambiental antes de decidirse a comprar un producto de moda?
>
> P2. ¿Qué percepción y actitud tienen los futuros diseñadores de moda sobre la información que ofrecen las marcas en cuanto a las repercusiones medioambientales en su decisión de compra de un producto de moda?
>
> P3. ¿Como valoran los futuros diseñadores de moda la información que ofrecen las marcas sobre impacto de responsabilidad social en su decisión de compra de un producto de moda?

3. METODOLOGÍA

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Los estudiantes que participaron y conformaron la muestra, fueron 100 futuros diseñadores de moda en el curso académico 2022-2023, en la asignatura de Proyectos de Moda I estudiantes de diferente Escuelas de Arte, de Granada, Málaga y Cádiz (España). La muestra final obtenida fue de 100 futuros diseñadores, de los cuales, el 70,3% eran mujeres; 25,3% hombres y un 4,4% no indicaron su género.

TABLA 1. *Las tablas tendrán un ancho máximo (y recomendado) de 11,5cm. Emplearán Arial Narrow del tamaño necesario para su correcta lectura.*

	Nº	**Porcentaje (%)**
Género		
Femenino	63	70,3
Masculino	23	25,3
N/A	4	4,4
Edad		
Menor de 25 años	71	78,0
Entre 25 y 40 años	12	13,2
Entre 41 y 55 años	7	7,7
Mas de 55	1	1,1

3.1. INSTRUMENTO

En esta investigación de enfoque cuantitativo, el instrumento de recogida de datos utilizado ha sido un cuestionario. diseñado a partir de medidas utilizadas por otros autores (Prados-Peña et al., 2023; Revolution, F. 2018), adaptado a nuestro contexto y objeto de estudio. Para medir la percepción y actitud de compra, se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos: "valore el grado de importancia que le da…", de 1 (Nada en absoluto) 2 (No demasiado) 3 (Algo) 4 (Bastante) a 5 (Mucho)". El cuestionario consta de siete dimensiones que recogen cuestiones basadas en conceptos relacionados con la sostenibilidad y la transparencia de la cadena de suministro en la industria de la moda, así como en el diseño y producción de productos de moda artesanal sostenible (conocimiento, implicación, motivación, actitud, imagen, intención de compra, beneficios ambientales, calidad percibida, riesgos y valor). Las preguntas se realizan atendiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible, teniendo en cuenta sus tres dimensiones: dimensión social, económica y medioambiental del diseño y producción de productos de moda. Dimensiones del cuestionario:

1. Percepción y actitud hacia el valor social y ambiental de los productos de moda sostenible.
2. Percepción y actitud hacia valor social moral en la cadena y el proceso de reacción de los productos de moda sostenible.

3. Percepción y actitud ante la información ofrecida en relación sostenibilidad de los productos de moda sostenible.
4. Percepción y actitud hacia poner en valor los objetivos de desarrollo sostenible en la cadena de suministro y diseño de moda sostenible.
5. Percepción y actitud hacia el nivel de implicación de las instituciones en la cadena de diseño de moda sostenible.
6. Percepción y actitud hacia la información expuesta por las marcas sobre la responsabilidad social en los procesos de creación del producto moda.
7. Percepción y actitud hacia la información sobre transparencia de la cadena de suministro en la industria de la moda.

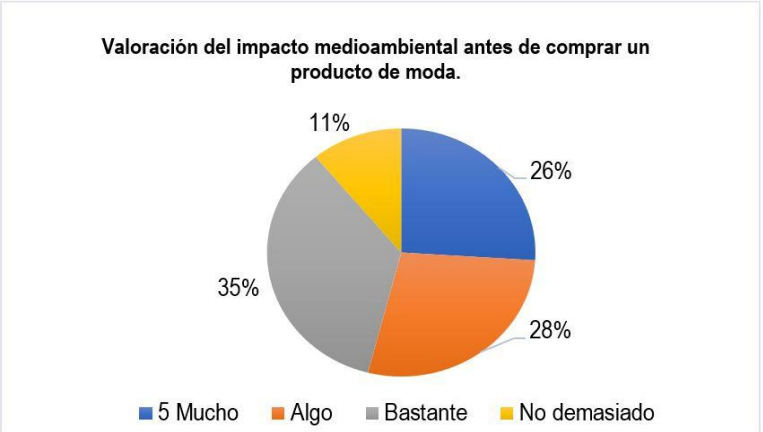
Procedimiento de recogida y análisis de datos. Los datos fueron recogidos de forma online, tras realizar el correspondiente envío a través del correo a los encuestados, siendo este realizado de forma presencial en el aula tras recibir las correspondientes indicaciones del docente. Los datos obtenidos son analizados mediante software IBM SPSS Statistics versión 28.0.1.0.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos de los 100 cuestionarios realizados por los estudiantes de diseño, revelan las valoraciones en los niveles de percepción y actitud o intención de compra de un producto o prenda de moda sostenible. Profundizamos en los resultados obtenidos del análisis de las tres cuestiones principales planteadas.

Al analizar la percepción y actitud de compra, atendiendo al grado de importancia que los estudiantes dan al impacto medioambiental de un producto de moda antes de su compra (Ver Gráfico 1.), los datos muestran que el 26% de los participantes manifiestan que dan un grado elevado de importancia, con una valoración de 5“Mucho”, a la importancia del impacto medioambiental en su la decisión de compra del producto. Seguida de un 35% de los participantes le da una valoración de 4“Bastante” al grado de importancia al impacto medioambiental a la hora de realizar la compra del producto.

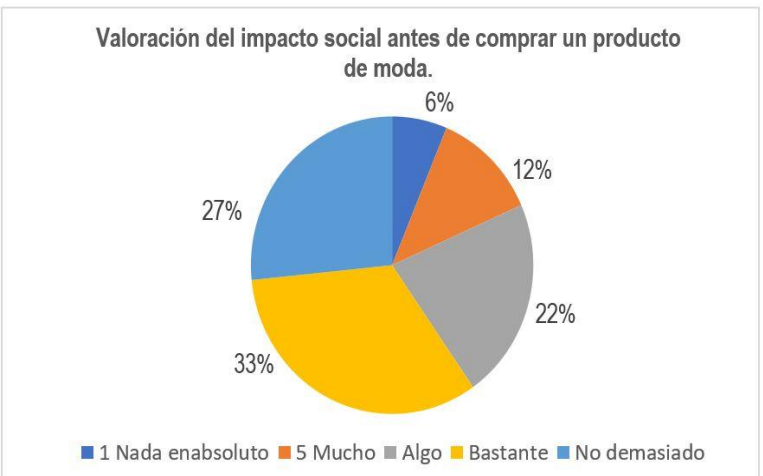
GRÁFICO 1. *Dimensión 1. Valoración del futuro diseñador de moda del impacto medioambiental antes de comprar un producto de moda*



Nota: Autor: Fuente (s): Elaboración propia

Para el 28% de los estudiantes es de 3"algo" el grado de importancia que dan para tomar su decisión de compra. Para finalizar, el 11% de los participantes manifiesta que es de 2"No demasiado" el grado de importancia al impacto medioambiental en su decisión de compra.

GRÁFICO 2. *Dimensión1. Valoración del futuro diseñador de moda del impacto social antes de comprar un producto de moda.*

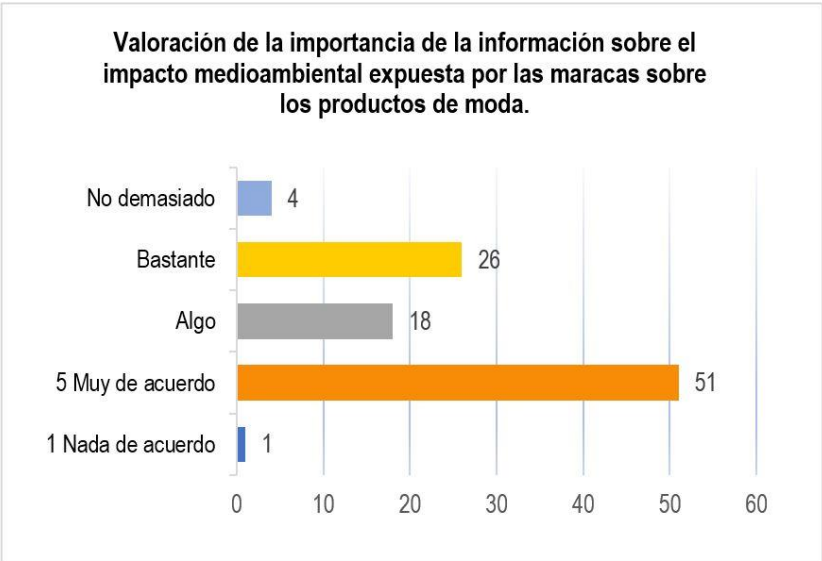


Nota: Autor: Fuente (s): Elaboración propia

El análisis de los datos sobre la percepción y actitud de compra, atendiendo al grado de importancia que los estudiantes dan al impacto social de un producto de moda antes de su compra (Ver Gráfico 2.), los datos muestran que el 12% de los participantes manifiestan que dan un grado elevado de importancia al impacto social, con una valoración de de 5"Mucho", a la hora de tomar su la decisión de compra del producto de moda. Seguida de un 33% de los participantes le da una valoración de 4"Bastante" al grado de importancia al impacto social a la hora de tomar su decisión de realizar la compra del producto. Para el 22% de los estudiantes es de 3"Algo" el grado de importancia que dan al impacto social para tomar su decisión de compra. Para finalizar, el 26% de los participantes manifiesta que es de 2"No demasiado" el grado de importancia al impacto medioambiental en su decisión de compra, seguido del 6% de los participantes cuyo gradado de importancia es de 1" Nada en absoluto", no tiene ninguna importancia el impacto social que pueda tener el producto de moda para incidir en su decisión de compra.

A continuación, se analiza cómo ven los futuros diseñadores de moda, la información sobre impacto medioambiental que reciben por parte de las marcas, en las prendas o productos de moda (Ver Gráfico 3.). Un 51% de los encuestados consideran que con una valoración de 5 "Muy de acuerdo" lo importante que es que las marcas informen sobre aspectos específicos de la dimensión medioambiental (atendiendo a materiales, componentes, procedencia, etc.). Seguido del 20% de los estudiantes que indican que para ellos también es importante conocer información transparente sobre el impacto medioambiental de los productos de moda, con un grado de importancia de 4. "Bastante". Si profundizamos en las valoraciones podemos comprobar que el 76% de los participantes da un valor importante a esta información que se verá reflejado en su actitud de compra.

GRÁFICO 3. *Valoración de la importancia de la información expuesta por las maracas sobre los productos de moda al comprar uno. Información clara referente a materiales, composición, procedencia, etc. Resultados de las valoraciones de los estudiantes y futuros diseñadores como consumidores sobre impacto medioambiental a la hora de elegir una marca de ropa o productos de moda*



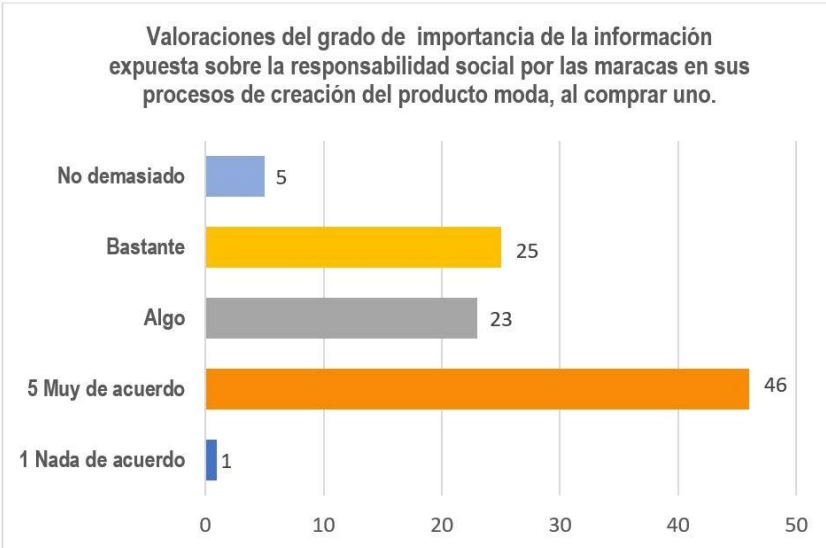
Nota: Autor: Fuente (s): Elaboración propia

El 18% de los estudiantes considera que la importancia es relativa o media, ya que dan una valoración de 3" Algo" a la información sobre información específica de los productos de moda. Un porcentaje bastante inferior, del 4% considera con una valoración de 2 "No demasiado" que la importancia es muy baja para influir en su decisión de compra del producto, para finalizar solamente el 1% de los estudiantes hace una valoración de 1 "Nada de acuerdo" con una percepción en desacuerdo con que sea necesaria esta información para tomar una decisión de compra.

Para finalizar, se ha analizado la importancia que los participantes dan la información expuesta por las maracas sobre la responsabilidad social en sus procesos de creación de los productos moda, así como influencia en la actitud de compra de las prendas o productos de moda (Ver Gráfico 4.). En el estudio de las valoraciones del grado de importancia concedido a la información expuesta sobre la responsabilidad social por las maracas en sus procesos de creación del producto moda, y como esta influya en la actitud de compra del consumidor de moda. Un 46% de los encuestados dan una valoración de 5 "Muy de acuerdo", mostrando lo importante que es para ellos que las marcas informen sobre aspectos específicos de la dimensión social y de responsabilidad (atendiendo a los valores, diversidad, inclusión, etc.).

Para el 25% de los estudiantes encuestados también es importante conocer esta información, con un grado de 4. "Bastante". Valoraciones que arrojan uno resultados en los que el 71% de los participantes indica un nivel de interés alto y muy alto que repercutirá en su decisión de compra del producto de moda. Nos. El 18% de los estudiantes consideran con una valoración de 3 "Algo" que la importancia de esta información sobre responsabilidad social de las marcas de moda es media. Por otra parte, un porcentaje bastante inferior da una puntuación de 2 "No demasiado y 1 Nada de acuerdo", no estando demasiado de acuerdo y nada de acuerdo en que esta información incida de alguna manera en su actitud o la decisión de compra de una prenda o producto de moda.

GRÁFICO 4. *Valoración de la importancia de la información expuesta por las maracas sobre la responsabilidad social en sus procesos de creación del producto moda, al comprar uno. Resultados de las valoraciones de los estudiantes y futuros diseñadores como consumidores de moda y su relación con las prácticas socialmente responsables de las maracas: Consumo Social Responsable*



Nota: Autor: Fuente (s): Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y COMCLUSIONES

El objetivo principal de esta indagación ha sido indagar en la percepción y actitud de los futuros diseñadores de moda, que han adquirido el rol de prosumidores de moda (el rol de productores/diseñadores y consumidores de moda), indagar en la importancia que los estudiantes dan al impacto que puede tener un producto de moda en el medioambiente, la sociedad o la economía, y si este impacto incide en su decisión de compra.

Atendiendo a la primera cuestión planteada. ¿Como valoran los estudiantes de diseño de moda el impacto social y medioambiental antes de decidirse a comprar un producto de moda?, los resultados muestran que la mayoría de los futuros diseñadores de moda dan un grado elevado de importancia al impacto medioambiental a la hora de tomar su la decisión de compra de un producto o prenda de moda. También destacamos un número considerable de estudiantes considera que solo le puede

influir “algo” el impacto medioambiental en su decisión de compra, resultados que puedes estar en la línea de lo apuntan diferentes autores sobre la necesidad de una formación más profunda en educación para el desarrollo sostenible, y de forma específica en este estudio, formación en diseño de moda sostenible (Karakul, 2019; Prados-Peña et al., 2022; Willis, 2006). Siendo un mínimo el número de estudiantes que no da importancia al impacto medioambiental a la hora de tomar su decisión de realizar la compra de productos de moda o ropa resultados que coinciden con la investigación de Prados-Peña et al. (2022). En cuanto a las valoraciones resultantes sobre el impacto social, solo una minoría estudiaste dan un grado elevado de importancia al impacto social a la hora de tomar su la decisión de compra de un producto o prenda de moda. Resultados y valoraciones que abren el debate sobre la relación entre el comportamiento real y la actitud del comprador, como indican diferentes autores (Carrington et al., 2010; Joshi & Rahman, 2015; Prados-Peña, et al., 2023).

En segundo lugar, con respecto a la segunda cuestión palteada, ¿Qué percepción y actitud tienen los futuros diseñadores de moda sobre la información que ofrecen las marcas en cuanto a las repercusiones medioambientales? A un número considerable, el 77% de los estudiantes de diseño de moda encuestados, sí les influye e interesa (Mucho y Bastante) tener información por parte de la marca en cuanto al impacto medioambiental a la hora de decidirse a comprar un producto. Los encuetados valoran de forma positiva que las marcas ofrecieran información específica en relación con la procedencia de materiales, su composición, lugar de fabricación, etc. Siendo un número bastante bajo los estudiantes que consideran que esta información les podría influir “algo” o prácticamente nada en su decisión de compra del producto, pudiendo estar en relación con el valor o calidad percibida, valoraciones que concuerdan con la definición de Zeithaml (1988), del valor del consumidor quien la define como “la valoración global que el cliente hace de la utilidad de un producto en base a las percepciones de lo que recibe y da”.

Para finalizar, atendiendo a la tercera cuestión ¿Como valoran los futuros diseñadores de moda la información que ofrecen las marcas sobre impacto de responsabilidad social en su decisión de compra de un producto de moda?, el análisis de los datos muestra que para una gran

mayoría de estudiantes es importante la información que dan las marcas sobre el impacto o responsabilidad social en la cadena de confección de una prenda de ropa. Son resultados que muestra como indican diferentes investigadores el valor social que se da a un producto de moda o a una prenda de vestir posibilitando la generación de vínculos sociales que permiten crear comunidades más justas, diversas e inclusivas (Escofet y Rubio, 2019). Por otra parte, las valoraciones hechas y las actitudes de los estudiantes también pueden indagar en importantes problemas sociales y éticos que se remontan a ciertos aspectos de la producción y el consumo de moda (Thomas, 2017) que no pueden ser ignorados.

Es una realidad que los resultados muestran indicios de que los estudiantes de moda que ha colaborado en esta investigación precisan de una formación y Educación para el Desarrollo Sostenible en el ámbito de la moda (Dimensiones: ambiental, social y económica). Aun así, el alumnado muestra habilidades y capacidades de pensamiento reflexivo y crítico, demandando información veraz y conocimiento sobre los problemas que se producen entorno a los productos de la industria de la moda, porque como indica Ceylan (2019), de esta forma, mayor será la respuesta de apoyo de los consumidores a las marcas socialmente responsables. La educación, concienciación y transformación depende de los futuros docentes (Leerberg 2020; Milner et al., 2012; Onur, 2020).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación es realizada y financiada en el marco del Proyecto Europeo RRREMAKER: Reutilizar, Reducir, Reciclar. Plataforma basada en la Inteligencia Artificial (IA) para la cultura Ma-ker automatizada y estable en la economía circular. Es un proyecto finenciado por la Unión Europea dentro del Programa MarieSktoowska-Curie Acctions. Research and Innovation Staff Ex-change (Rise). Call: H2020-MSCA-RISE-2020, liderado por la Universidad de Granada (https://www.rrremaker.com/), junto con el Proyecto de Innovación E-ARTyTECH proyectos artísticos, educación STEAM y pensamiento creativo para el desarrollo sostenible y la transformación social y personal. (Código 22-137), al amparo de la “Convocatoria de Proyectos de Innova-ción Docente del Plan FIDO UGR 2022-2024”, vinculado al primero.

8. REFERENCIAS

Alianza Gwilt, A., & Rissanen, T. (Eds.). (2012). Shaping sustainable fashion: Changing the way we make and use clothes. Routledge

Cotton, D., Bailey, I., Warren, M., & Bissell, S. (2009). Revolutions and second-best solutions: education for sustainable development in higher education. Studies in Higher Education, 34(7), 719-733. https://doi.org/10.1080/03075070802641552

Carrington, M. J., Neville, B. A., & Whitwell, G. J. (2010). Why ethical consumers don't walk their talk: Towards a framework for understanding the gap between the ethical purchase intentions and actual buying behaviour of ethically minded consumers. Journal of business ethics, 97, 139-158. DOI 10.1007/s10551-010-0501-6

Escofet, A., & Rubio, L. (2019). Impact analysis of a service-learning university program from the student perspective. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 23(3), 159-174. https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1526

Hernández-Arteaga, R. I., Alvarado-Pérez, J. C., & Luna, J. A. (2015). Social Responsibility in the University-Business-State Relationship. Educación y Educadores, 18(1), 95-110. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194006

García, C. J. C., González, A. G., & de Vega, F. F. (2019). Hacia un ontológico de Creatividad aplicado al contexto del Diseño y Artesanía: Innovación y Computación Evolutiva. i+ Diseño. Revista científico-académica internacional de innovación, investigación y desarrollo en Diseño, 14, 266-276. https://doi.org/10.24310/Idiseno.2019.v14i0.7109

Joshi, Y., & Rahman, Z. (2015). Factors affecting green purchase behaviour and future research directions. International Strategic management review, 3(1-2), 128-143. https://doi.org/10.1016/j.ism.2015.04.001

International Commission on the Futures of Education (2021), "Reimagining our futures together: a new social contract for education", United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, available at: www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Niinimäki, K. (2018). Sustainable Fashion in a Circular Economy. In Sustainable Fashion in a Circular Economy; Niinimäki, K. (Ed.) Aalto University School of Arts, Design and Architecture. Espoo Finland (pp. 12–41)

Thomas, S. (2017). Fashion ethics. Routledge

Onur, D.A. (2020). Integración de la economía circular, la colaboración y la práctica artesanal en la educación en diseño de moda en países en desarrollo: un caso de Turquía. Apenarse. Practica, 12, 55–77

Leerberg, M., Rüsberg, V. & Boutrup, J. (2020). Responsabilidad del diseño y diseño sostenible como práctica reflexiva: un desafío educativo. Sust. Desarrollo. 2020, 18, 306–317.

Blaga, M., Höfer, D., Grundmeier, A. M., Köksal, D., Strähle, J., Kazlacheva, Z., & Zlatev, Z. (2021). E-learning as a tool for implementing a sustainable fashion curriculum in textile universities in Europe. eLearning & Software for Education, 3.

Grundmeier, A. M., Höfer, D., Kazlacheva, Z., Zlatev, Z., Blaga, M., Köksal, D., & Strähle, J. (2023, December). On the importance of fashion design within a sustainable fashion curriculum at Textile Universities in Europe–Preliminary results of the European research project fashion DIET. In AIP Conference Proceedings 2889, (1). AIP Publishing.

Jaiswal, G., Hopfer, E. N., & Dixon, D. L. (2023). Sowing the seeds of change: educating emerging textile and apparel professionals on sustainability from cotton industry perspective. International Journal of Sustainability in Higher Education 7(1) https://www.emerald.com/insight/1467-6370.htm

Murzyn-Kupisz, M., & Hołuj, D. (2021). Fashion design education and sustainability: towards an equilibrium between craftsmanship and artistic and business skills?. Education Sciences, 11(9), 531. https://doi.org/10.3390/educsci11090531

Mukendi, A., Davies, I., Glozer, S., & McDonagh, P. (2020). Sustainable fashion: current and future research directions. European Journal of Marketing, 54(11), 2873-2909. https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0309-0566

Rands, G. P. (2009). A principle-attribute matrix for environmentally sustainable management education and its application: the case for change-oriented service-learning projects. Journal of Management Education, 33(3), 296-322. https://doi.org/10.1177/1052562908323191

Shephard, K. (2021), "Higher Education for Sustainable Development: Learning Gains or Learning Losses?", Hughes, C. and Tight, M. (Eds.) Learning Gain in Higher Education (International Perspectives on Higher Education Research, Emerald Publishing Limited, Bingley, 14, 117-130. https://doi.org/10.1108/S1479-362820210000014009

Leerberg, M., Riisberg, V., & Boutrup, J. (2010). Design responsibility and sustainable design as reflective practice: An educational challenge. Sustainable Development, 18(5), 306-317. https://doi.org/10.1002/sd.481

Prados-Peña, M. B., Gálvez-Sánchez, F. J., & García-López, A. (2023). Moving toward sustainable development: Social, economic and environmental value as antecedents of purchase intention in the sustainable crafts sector. Sustainable Development, 31(4), 3024-3037 https://doi.org/10.1002/sd.2567

Prados-Peña, M.B., Gálvez-Sánchez, F.J., Núñez-Cacho, P. et al. Intention to purchase sustainable craft products: a moderated mediation analysis of the adoption of sustainability in the craft sector. Environ Dev Sustain (2022). https://doi.org/10.1007/s10668-022-02732-6

Revolution, F. (2018). Revolution, F. (2018). Survey on EU consumers' attitudes towards sustainability and supply chain transparency in the fashion industry. European survey on fashion and responsible consumption.

Soto-Solier, P. M., García-López, A. M., & Prados-Peña, M. B. (2023). Teacher Training and Sustainable Development: Study within the Framework of the Transdisciplinary Project RRREMAKER. Education Sciences, 13(8), 794. https://doi.org/10.3390/educsci13080794

CAPÍTULO 29

ILLUSTRATOR EN EL PROCESO CREATIVO PUBLICITARIO

LOURDES GALLARDO-HURTADO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Los programas orientados al diseño gráfico como Photoshop o Illustrator se posicionan como herramientas claves en la comunicación de marca y como esenciales en el trabajo creativo de cualquier proyecto comunicativo como puede ser la creación del diseño de espacios de ventas físicos y digitales, la elaboración de un *layout* o la creación de piezas finales de una campaña, entre otros. Concretamente, se considera fundamental el empleo de tales herramientas, en concreto de Illustrator, en cualquier grado universitario en relación a la comunicación y la creatividad dado que son fundamentales en la creación de la identidad visual de cualquier marca, campaña o productos. Así, se muestra en el presente proyecto la aplicación de Illustrator en el grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Cádiz en la asignatura Diseño Gráfico, Multimedia y de Espacios Comerciales.

1.1. EL DISEÑO GRÁFICO Y LA CREATIVIDAD EN EL PLANO PUBLICITARIO

El diseño gráfico es fundamental en los procesos creativos que intervienen en la creación de los contenidos finales de una campaña publicitaria. Concretamente es en el departamento de arte de una agencia donde se desarrollan tales tareas visuales y este es liderado por el director de arte que trabajará conjuntamente con el *copy* en la creación del concepto creativo (Bertola, 2005; Selva-Ruiz, 2019). De esta manera, ambos son corresponsables del trabajo creativo en su totalidad. El *copy* será quien se encargue principalmente del texto y el director de arte de

los aspectos visuales como son ilustraciones, tipografías, colores o maquetación, entre otros (Selva-Ruiz, 2019).

No obstante, cabe destacar que no será este director de arte quien se encargue de cada una de las tareas asociadas al plano visual de la campaña, sino que coordinará un equipo más amplio y/o subcontratará servicios (Moliné, 1999). Es en este momento donde Illustrator toma relevancia en el trabajo publicitario. Así, el diseñador gráfico sería uno de roles que se encuentran en el departamento creativo con una labor de ejecución y no tanto de pensar ideas (Selva-Ruiz, 2019). De esta forma, se puede observar que, en función del rol desempeñado en este departamento, la labor visual se orientará hacia distintos planos, no siendo totalmente fundamental el empleo en profundidad de herramientas como Illustrator en cada uno de los roles. En relación a ello, destaca el autor que:

> Naturalmente, si en el caso del director de arte explicábamos que, en la medida en que no es fundamentalmente un ejecutor directo, no siempre es imprescindible (aunque sí muy recomendable) que sea un experto dominador de todas las herramientas de *software* de diseño, lógicamente este dominio sí se espera de un diseñador gráfico. Tiene poco sentido aspirar a trabajar como diseñador sin, por ejemplo, un manejo absoluto de Photoshop e Illustrator. La cuestión es... ¿es suficiente con manejar los programas de diseño a nivel experto? No. Créanme, he visto a personas que conocen todas y cada una de las posibilidades y los recovecos de estos programas al mismo tiempo que sus diseños son, digámoslo con cariño, poco atractivos. Estos programas son herramientas, pero si uno no tiene criterio sobre qué hacer con ellas, el resultado puede llegar a la catástrofe visual (Selva, 2019: 148).

Por tanto, será relevante una base conceptual sobre la creación de ideas, es decir, sobre creatividad (Castellblanque, 2007) para obtener un resultado visual atractivo dado que una gran destreza en herramientas de diseño gráfico no será suficiente para obtener un resultado competente.

1.2. ILLUSTRATOR EN LA IDENTIDAD VISUAL

Los elementos visuales son considerados uno de los aspectos más relevantes en el plano comunicacional y, sobre todo, en la era digital donde prima lo efímero y el consumo de contenidos en unos solos segundos (Abidin, 2018; Dang, 2018; Davis 2002; Kellermeyer, 2016). Así

destaca Airey (2019) cómo el plano verbal de una marca es igual de relevante que el visual y es por ello por lo que existe un gran trabajo visual tras cualquier marca y persona pública. De hecho, fue Jacques Séguela (1982) quien propuso el concepto de "marca-persona" por el cual la marca es tratada como una persona y, concretamente, es observada como si de una estrella de Hollywood se tratase, observándose esa fluctuación de significados entre ambos. Por tanto, las marcas, al igual que las personas, pueden generar vínculos emocionales fuertes y duraderos con el público. Así, la audiencia se involucra con una marca no únicamente para expresar su preferencia hacia un determinado producto, sino que forma parte de una manera de sentir e incluso de una filosofía (Caro, 1994), siendo clave el universo visual de esta. Así, la implicación emocional por parte del target es fundamental para generar engagement marketing (Moore y Ahonen, 2005).

Destaca Lei (2018) que las funcionalidades proporcionadas por Illustrator son empleadas por diseñadores gráficos o ilustradores, entre otros, en múltiples campos como puede ser el diseño web o la creación de contenido en línea para redes sociales digitales dada su sencilla interfaz. De esta forma, esta herramienta junto a Photoshop lidera el espectro del diseño gráfico, siendo estas las más empleadas y requeridas en el plano profesional. Asimismo, una de las ventajas presentadas por Illustrator es su trabajo sobre vectores a diferencia de Photoshop, centrado en el tratamiento de imágenes de mapa de bits. De esta manera, la creación a partir de vectores y su consecuente modificación de color, texturas o formas (Dang, 2018) permite no perder calidad en los trabajos creados en Illustrator, obteniendo gran calidad en los diseños. Es por ello por lo que esta herramienta es fundamental en la elaboración de logotipos, iconografías, tipografías o cualquier pieza gráfica orientada a la impresión, entre otros. Así, destaca el autor que la presentación visual de una marca refleja la identidad de la organización, siendo un elemento fundamental en la obtención de capital social y/o económico. De esta forma, debe existir una total concordancia y conexión entre la identidad de la marca y cada uno de los puntos de contacto con el cliente, siendo la parte visual una de las más relevantes. Es por ello por lo que el plano visual dispone de gran capacidad para conectar

emocionalmente con el *target* de la marca (Kellermeyer, 2016; Nichols, 2018), siendo fundamental en la creación de lazos de confianza y unión con su público.

De este modo, el visual de cualquier marca, ya sea una marca de venta de productos como de una marca personal propia de celebridades y microcelebridades, es una parte crucial de la comunicación de esta. Así, Wheeler (2009) destaca que la identidad visual favorece la visibilidad de la marca, influye en la reputación y posicionamiento de la misma y en el plano emocional de su comunicación, fomentándose así el significado simbólico.

2. OBJETIVOS

Como objetivo general de la presente investigación se plantea analizar las funcionalidades y beneficios aportados por Illustrator en la creatividad del estudiante. A su vez, en aras de abordar con una mayor profundidad el objetivo general, se presentan dos objetivos específicos:

- OE1. Abordar las funcionalidades de Illustrator en el trabajo de la imagen corporativa de marca.
- OE2. Observar el empleo de Illustrator en la comunicación comercial de marca tanto en espacios físicos como digitales.

Con el primer objetivo específico se quiere profundizar sobre cada una de las funcionalidades útiles y relevantes de Illustrator a la hora de crear la imagen visual de marca. Se quiere ahondar sobre conceptos claves de la identidad visual de la marca que toman relevancia en la comunicación con su audiencia como son los colores, tipografías y formas a través de las funcionalidades básicas de Illustrator. De este modo, se quiere abordar todos aquellos componentes que intervienen en la imagen y que conectan emocionalmente con la audiencia, promoviendo así la creación de lazos afectivos que creen una relación duradera con la marca. Por otro lado, en cuanto al segundo objetivo específico, una vez observados los elementos claves en la identidad de marca, se quiere trabajar sobre los elementos visuales que se despliegan en cada uno de los puntos de contacto con el *target*, ya sea en el plano físico o digital.

A través de Illustrator se abordarán elementos esenciales para la creación de tipografías, logotipos o texturas, entre otros. De esta forma, con tales objetivos se pretende aportar al alumno una visión general de los elementos visuales claves en la identidad de una marca y en la comunicación que esta lleva a cabo y cómo crearlas desde la herramienta Illustrator. Así, se propone este desglose de objetivos en aras de ahondar sobre el objetivo general y aportar una visión más amplia sobre las funcionalidades de Illustrator y su peso en la construcción del visual de cualquier marca.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este proyecto se plantea una metodología cualitativa con una visión teórico-práctica que parte del modelo basado en la teoría y su aplicación práctica propuesto por De Alba y Porlán (2017). Este modelo se presenta, según los autores, como una opción ideal en el caso de estudiantes que reclamen un mayor tiempo orientado a las prácticas, área más vinculada a la futura actividad profesional. De esta forma, se produce una constante interacción entre la teoría y la práctica a través de los procesos de investigación. De este modo, la teoría se presenta como una verdad terminada que debe ser aplicada por los estudiantes.

Para llevar a cabo este modelo, se establece una primera etapa con un planteamiento exploratorio donde se ahonda sobre la literatura existente en torno al diseño gráfico en las agencias, su impacto en la comunicación de marca y el papel de Illustrator en la creatividad y en la imagen visual corporativa. Así, se aprecia cómo las publicaciones académicas en torno a Illustrator aplicado al mundo publicitario son realmente escasas dado que se trata de un fenómeno muy práctico cuyo tratamiento a nivel teórico se da a través de manuales de aprendizaje de la herramienta.

Por otro lado, se establece una segunda fase donde se aplican los conceptos teóricos a la práctica. De esta forma, se organizan cuatro semanas prácticas donde los alumnos aplicarán los conceptos teóricos aprendidos en la asignatura a los nuevos conocimientos sobre Illustrator. De este modo, se plantean seis ejercicios que permiten conocer la interfaz de Illustrator y moverse con soltura entre sus diferentes herramientas en un total de cuatro semanas donde el alumno cuenta con cuatro horas

prácticas, sumando un total de dieciséis horas de Illustrator. El objetivo será alcanzar conocimientos básicos de la herramienta llegando a su vez a resultados visuales profesionales.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el modelo propuesto de abordaje práctico de Illustrator se presenta como primera fase una introducción a la herramienta mostrando al alumnado qué es Illustrator, las competencias básicas requeridas y las posibilidades ofrecidas por la herramienta. Además, se muestran diversos sitios webs como Behance donde pueden hallar contenido en relación al diseño gráfico. Esta plataforma es creada por Adobe y su principal funcionalidad es visibilizar el trabajo de los artistas a modo de porfolio mostrando a su vez con qué herramientas de Adobe se lleva a cabo cada pieza exhibida. Por tanto, es clave hacer una pequeña introducción en aras de que el alumno asimile qué se pedirá del mismo en las cuatro semanas y en qué nivel de complejidad se moverán las clases y el trabajo a realizar en cada momento. De este modo, las clases de Illustrator se dividen en cuatro bloques temáticos que serán abordados a continuación en aras de trabajar cada una de las herramientas de la plataforma en su mayoría. Cabe destacar que la nota media alcanzada fue de notable —concretamente un 7,8—, observándose la adquisición y asimilación del contenido práctico por parte del alumnado.

4.1. Introducción: la tipografía y las formas

El objetivo de la primera semana práctica es conocer la interfaz de Illustrator y que el alumno se sienta familiarizado con la misma de cara a futuras clases. A su vez, se trabajarán con las primeras herramientas básicas como es el texto o las formas. En relación a la introducción al programa, se hace un recorrido a través de su interfaz. Se observan aspectos tales como la barra de herramientas o de menús. Desde la primera, pueden acceder de manera directa a herramientas como el texto, el color, la opacidad o retocar cuestiones relacionadas con los párrafos, entre otros. Desde la barra de menús pueden determinar la configuración de los archivos, acceder de manera directa a los distintos modos de edición de los objetos o a los ajustes de Illustrator, entre otros. Por otro lado, se trabaja con las capas y mesas de trabajo. Este segundo

elemento se posiciona como innovador respecto a Photoshop —otra de las herramientas abordadas en la asignatura— dado que en esta solo disponen de las capas de trabajo. Así, las mesas de trabajo de Illustrator permiten al estudiante llevar a cabo el diseño en varias hojas dentro de un mismo documento teniendo así una visión global del trabajo realizado. Las hojas de trabajo son relevantes, por ejemplo, para la realización de manuales de identidad corporativa donde se puede obtener una visión global del proyecto en su totalidad.

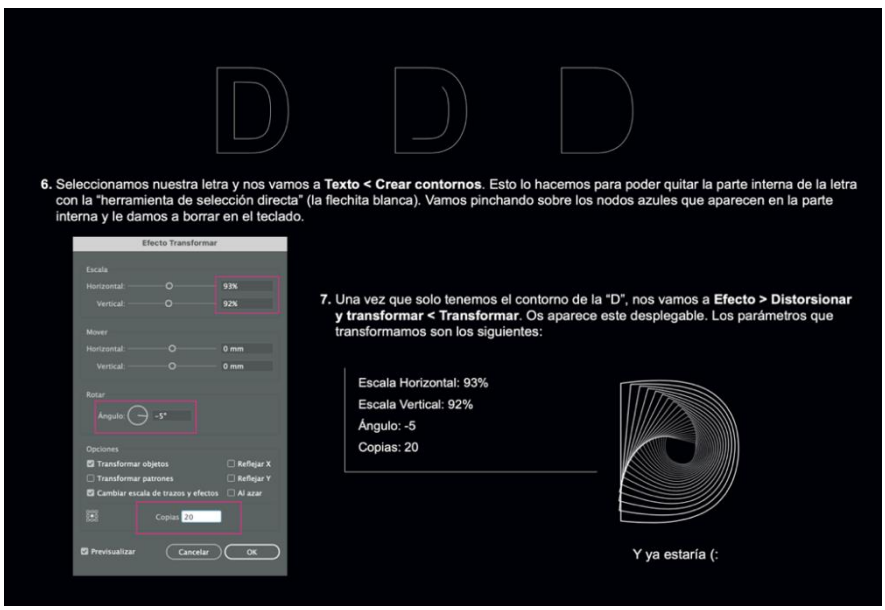
A continuación, se muestra cómo crear documentos, cómo abrir existentes y los distintos formatos que Illustrator ofrece en función de distintas necesidades. Así, dispone de documentos ya elaborados preparados para webs, móviles, televisión o impresión, entre otros. A su vez, en la herramienta se puede crear un documento desde cero eligiendo las medidas y características que el estudiante crea conveniente. Además, se muestran al alumno los distintos formatos en los que guardar los documentos dado que la función "exportar" y "guardar como" ofrecerán utilidades distintas e interesantes de conocer. A su vez, se exponen todos los formatos en los que el estudiante puede guardar su trabajo, ya sea en ".svg", ".ai" o ".png", entre otros, en función de sus necesidades.

Asimismo, las herramientas abordadas en la primera sesión serían la "herramienta de selección", el texto, el color y las formas. Se plantean de esta manera dado que son básicas para comenzar a crear en Illustrator. La "herramienta de selección" permitirá escoger los objetos, moverlos y modificarlos en el documento. A su vez, a través de la herramienta texto moldearán parámetros de este como el trazo, color, opacidad, tipo de letra o párrafo, entre otros. En relación a esta herramienta, Illustrator ofrece funciones como la "herramienta de texto de área" o "herramienta de texto en trazado" que permiten crear texto sobre una forma. En cuanto a estas últimas, el programa otorga la posibilidad de crear formas predeterminadas como círculos, cuadrados o estrellas, entre otros, siendo modificables en cuanto a su color, su forma —con la herramienta de selección directa— o tamaño.

Así, se propone un ejercicio práctico a entregar orientado a la creación de tipografía con un efecto psicodélico (Imagen 1). Con este ejercicio se abordan cada una de las funcionalidades vistas en la primera clase práctica. De esta forma, en clase se llevará a cabo una de las letras de

la tipografía propuesta, dejando tiempo al alumnado para crear una palabra al completo, cambiando los parámetros en relación a sus preferencias. De este modo, con esta práctica se trabajan los colores y la "herramienta de texto", dado que la base del diseño parte de una letra "D" básica y deben trabajar con el grosor de la misma para obtener el resultado propuesto. Asimismo, se aborda la "herramienta de selección directa", funcionalidad en la que se indaga en profundidad en otras sesiones prácticas y que es útil para modificar las formas de los objetos creados. De este modo, una vez que conviertan la letra en trazos, con la "herramienta de selección directa" eliminarán la parte interna de la misma, permitiendo obtener el efecto deseado.

IMAGEN 1. *Captura de pantalla de una parte del documento con la práctica de la tipografía psicodélica*



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se indaga sobre la función "efectos" en la barra superior de Illustrator, donde la aplicación ofrece múltiples trasformaciones sobre los objetos creados. En este sentido, se trabaja sobre el efecto "distorsionar y transformar" para llegar a tal efecto psicodélico de la letra. No obstante, se crea un documento por cada práctica sobre cómo hacerla

paso por paso en aras de que el alumno disponga de esta información en el futuro como apoyo y destine la clase a conocer las herramientas y no a tomar apuntes. De esta forma, el estudiante tendría que entregar la palabra completa realizada durante la sesión a modo de evaluación.

4.2. Degradados y rellenos

En la segunda semana práctica se continúa la dinámica de la primera, trabajando con algunas funciones vistas con anterioridad. De este modo, al inicio de la sesión se vuelven a ver plataformas de recursos gratis útiles para el alumnado y webs que facilitan el trabajo de diseño como es eliminar el fondo de una imagen —un trabajo a priori llevado a cabo por procesos más complejos con Photoshop o Illustrator—. El objetivo de ver recursos y diseños al inicio de cada clase conecta con la idea de que es necesario tener un *background* para poder llegar a buenas ideas que resulten en piezas visuales atractivas, no siendo necesario tener una gran destreza en Illustrator para realizar trabajos creativos y atractivos. En la creatividad priman las ideas y es por ello por lo que es clave que el alumnado visualice diseños y dispongan de webs donde encontrar inspiración y recursos que conformen una base. Tras ello, se procede a elaborar la práctica con la que se abordarán elementos tales como los degradados, los rellenos y, de nuevo, las tipografías (Imagen 2). Es esencial la repetición en el empleo de ciertas herramientas claves en aras de que el alumno se familiarice con las mismas y se vuelva más fluida su interacción con la plataforma.

De este modo, en el presente ejercicio se introduce la "herramienta segmento", orientada a la creación de líneas modificables en cuanto a su color, grosor, trazo, orientación o longitud, entre otros. De esta manera, con esta herramienta el alumno creará un conjunto de líneas en todo el documento a las que aplicará la "herramienta degradado". Esta herramienta es útil para aplicar al objeto un color degradado totalmente personalizado por el alumno. En este caso, se seleccionaron colores fríos evocando la estética de la serie televisiva *Euphoria* (2019). En esta práctica el alumno deberá de emplear atajos de teclado como son "command + G" o "command + D" para unir elementos o duplicarlos.

IMAGEN 2. *Captura de pantalla de una parte del documento con la práctica de la tipografía degradada*

Fuente: elaboración propia

Una vez creado el fondo, se genera una malla accediendo al menú "objeto" y trabajando con la "distorsión envolvente" del mismo y la creación de una malla. El objetivo de la elaboración de una malla es que el alumno pueda modificarla para crear un efecto psicodélico —evocando la temática de la serie— que funcione como el fondo de la tipografía que crearemos. De esta forma, una vez distorsionada la malla con la "herramienta de selección directa", se escribe la palabra encima de la misma. A su vez, se crea una máscara de recorte y se fusionan ambos elementos, dando lugar a tal resultado final. A través de estas acciones, se muestra una nueva funcionalidad de Illustrator partiendo de herramientas básicas ya vistas.

4.3. La vectorización y las texturas

Una vez alcanzado cierto nivel de conocimiento y soltura con Illustrator, se comienza a trabajar con las herramientas orientadas a deformar los objetos como los "buscatrazos". En esta tercera semana se indaga sobre herramientas que requieren un conocimiento previo de otras como las

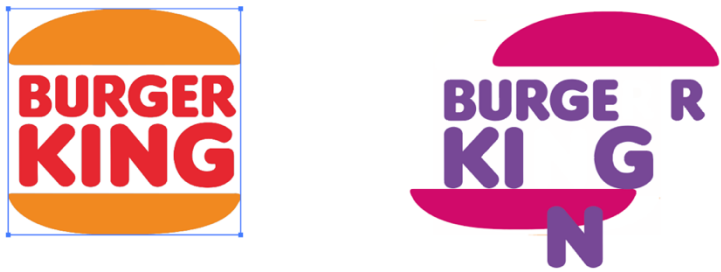
formas o los colores, entre otras. De esta manera, se muestran las herramientas básicas de deforme ofrecidas por Illustrator —en la barra lateral izquierda— que se encuentran orientadas a ampliar las figuras, deformarlas libremente, fruncirlas o darles un efecto cristalizado, entre otras. Cada una cuenta con unos parámetros modificables por el usuario como es el grosor o la orientación del pincel que deforma la figura.

Además de este tipo de herramientas, Illustrator dispone de una función clave llamada "buscatrazos", pudiendo encontrarse en el menú de "ventana". Esta herramienta se caracteriza por realizar fusiones y cortes de manera automática sin tener que llevar a cabo esta acción manualmente. De este modo, en "buscatrazos" se encontrarán funciones para unir dos formas, para crear intersecciones, cortar o combinar varias figuras, entre otras. Finalmente, las dos últimas herramientas vistas en esta tercera semana son el "pincel" y el "cuentagotas". El primero permite crear formas o crear rellenos. A este pincel se le pueden cambiar sus propiedades como es el grosor del mismo o el color con el que se desee pintar o también crear texturas y patrones de color predeterminados con los que dibujar. El segundo da la posibilidad de copiar colores sin tener que disponer del código de color y aplicarlo a la tipografía, forma o elemento que se desee, siendo una de las herramientas más empleadas y útiles.

Una vez vistas tales herramientas, se llevan a cabo dos prácticas. En primer lugar, la vectorización de logos, algo clave en diseño gráfico. En múltiples ocasiones se necesita modificar logotipos para cambiar el color y adaptarlo al diseño con el que se trabaje. De este modo, este logotipo debe estar vectorizado, es decir, debe estar compuesto por vectores y no ser una imagen digital formada por píxeles para poder modificarlo en Illustrator. De este modo, se trabaja sobre el logotipo de la marca Burger King dado que se encuentra formado por varios elementos y permite una mayor exploración por parte del alumno. La vectorización del logotipo se lleva a cabo en la barra de menús, concretamente en "ventana". Empleando la función "calco de imagen" y dándole un ajuste preestablecido de 16 colores, el alumno convierte la imagen digital en vectores (Imagen 3). De esta forma, el alumno puede cambiar los colores, las formas y desordenar los elementos dado que ya no trabaja con una imagen digital, sino con vectores.

IMAGEN 3. *Captura de pantalla del resultado de vectorización de un logotipo*

Fuente: elaboración propia



En segundo lugar, se lleva a cabo un ejercicio orientado a la creación de texturas. Con este se quiere mostrar al alumno la capacidad de Illustrator para crear texturas sin la necesidad de usar programas orientados al diseño 3D como puede ser Blender. De esa manera, el estudiante creará un efecto *fluffy* (Imagen 4) elaborando, en primer lugar, una paleta compuesta por tres colores. Tras ello crearán dos círculos a los que aplicarán un color de degradado a partir de la paleta elaborada. Esta paleta es clave en el diseño gráfico ya que permite que el alumno visualice con anterioridad los colores y ver cómo los quiere plasmar. De este modo, a través de la "herramienta fusión" —en "objeto", "fusión" y "crear"— elaborarán un patrón de color que será la base de la textura. A partir de ello, crearán una forma con el pincel —al cual le darán el color fusionado elaborado con anterioridad—, por ejemplo, un muelle. Una vez creada la forma, se procede a componer la textura de la misma, de nuevo, en la opción de "objeto", "fusión" y "reemplazar lomo", seleccionando a su vez "efecto", "distorsionar y transformar" y "emborronar". Estas funciones permiten crear ese efecto *fluffy* y crear la textura modificando los parámetros en función de las preferencias del alumno.

IMAGEN 4. *Captura de pantalla de parte del procedimiento de la creación de texturas.*

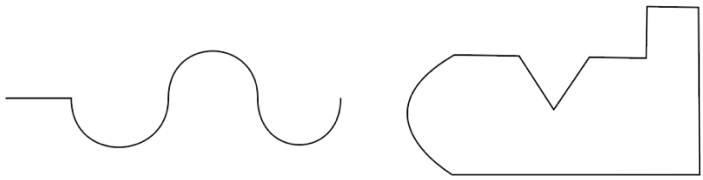
Fuente: elaboración propia

4.4. Herramientas avanzadas: pluma, recortes y efectos

En la última semana práctica se trabajan las herramientas de borrado y recorte y la "herramienta pluma", viendo así un global de los elementos claves y básicos de Illustrator. En cuanto a las primeras, se muestra la herramienta "tijera", "cuchilla" y "goma". Todas tienen la misma función, es decir, separar varios elementos, solo que cada una consigue un efecto distinto. Estas herramientas son claves junto al "buscatrazos" para modificar figuras como es dividirla, eliminar partes restantes o crear nuevas formar a partir de estas.

Por otro lado, se practica con la "herramienta pluma", una de las más relevantes a la hora de crear una forma desde cero como un logotipo. De esta manera, esta herramienta iría en sintonía con la herramienta de selección directa mostrada en semanas anteriores. Con la pluma podrán crear trazos desde cero creando sus propias figuras. Dado que la herramienta requiere cierto grado de complejidad, se propone al estudiantado ejercicios que faciliten e impulsen la soltura con la misma (Imagen 5). De esta manera, desarrollan el manejo de la herramienta, teniendo un mayor control sobre la misma en aras de poder crear sus propios logotipos y formas.

IMAGEN 5. *Patrones de dibujo a seguir con la herramienta pluma.*



Fuente: elaboración propia

Así, la última práctica comprendería una mezcla de varias de las herramientas vistas con anterioridad, pero también las aprendidas en la última semana. El objetivo es crear un diseño aplicable a ropa o a logotipos, entre otros (Imagen 6). De esta forma, se crea una tipografía con efecto degradado y 3D, siendo un diseño común en marcas de ropa juveniles. De este modo, el alumno deberá elaborar una paleta con tres colores para poder crear el diseño. A continuación, crearán un círculo divido en cuatro partes, tal y como se muestra en la imagen, empleando la "herramienta cuchilla" que permite crear un corte libre. De esta forma, se adecuará la frase seleccionada a cada uno de los huecos elaborados.

IMAGEN 6. *Parte del proceso de creación del diseño 3D*

Fuente: elaboración propia

Una vez creada la disposición del diseño, en la barra de menús superior, en “objeto”, “distorsión de envolvente” y “crear con objeto superior” se comenzará a ajustar el texto a cada uno de los espacios creados a partir de la cuchilla, mostrándose una herramienta nueva al alumno. Del resultado final crearán tres copias y, usando la herramienta “cuentagotas”, darán los colores de la paleta creada en un inicio a cada una de ellas. El diseño finaliza con la superposición de las tres copias y fusionándolas, dando lugar al visual final.

5. CONCLUSIONES

Se puede apreciar cómo Illustrator se posiciona como una herramienta clave en el trabajo creativo, concretamente en el área de diseño gráfico, junto a Photoshop. Illustrator es la herramienta por excelencia en el tratamiento de imágenes vectoriales dada su intuitiva interfaz y las innumerables utilidades que ofrece. Dado el gran requerimiento de su uso en el plano laboral creativo, se lleva a cabo un modelo de trabajo que aborda las funcionalidades básicas de la herramienta ofreciendo una base de conocimiento en la que el alumno puede profundizar con posterioridad. Así, este método de trabajo busca ofrecer al alumno una base sobre Illustrator que permita ejecutar resultados de calidad.

De esta forma, se observa cómo no es necesario un conocimiento profundo de la herramienta para poder obtener trabajos atractivos, sino tener ideas y plasmarlas visualmente. Es por ello por lo que se abordan elementos tan básicos como el texto o los segmentos ya que, a partir de ello, el alumno obtiene diseños competentes. Así, en este método de trabajo se propone abordar las herramientas de Illustrator por bloques. En primer lugar, la introducción a la herramienta, el texto y las formas —con la modificación de todas sus propiedades— y algunos efectos orientados a la distorsión y la transformación del objeto. Un segundo bloque donde se abordan los colores y degradados y su aplicación a la creación de rellenos, los segmentos y algunas herramientas útiles como la creación de una malla o la herramienta de selección directa. En tercer lugar, las herramientas orientadas a la deformación de los objetos o el “buscatrazos”, además del pincel, el cuentagotas, la vectorización de

una imagen digital o la creación de texturas. Por último, herramientas dirigidas al borrado y recorte de formas como la tijera o la cuchilla; la pluma orientada a la creación de un logo y efectos como la distorsión de envolvente. De esta forma, el alumno aborda de manera general las herramientas básicas y también otras más avanzadas que se muestran como complementarias a los diseños creados. Así, se trabajan tanto las herramientas más sencillas como aquellas más avanzas en aras de no saturar al alumno.

De este modo, Illustrator se posiciona como una herramienta clave en el diseño gráfico y es por ello por lo que es un programa fundamental en la enseñanza de cualquier área donde se trabaje la creatividad. Así, junto a Photoshop es la herramienta más demandada en el plano profesional y, a su vez, se trata de una herramienta sencilla de tratar dado que sus funciones básicas carecen de complejidad. Con un nivel básico de Illustrator el alumno puede tener una base férrea de conocimientos que le permitan crear diseños de calidad. Así, se propone como posibles líneas de futuro la enseñanza de Illustrator junto a la Inteligencia Artificial dada su conexión con este y Photoshop, aspectos no abordados en el presente proyecto.

6. REFERENCIAS

Abidin, C. (2018). Internet celebrity: Understanding fame online. Emerald Group Publishing.

Airey, D. (2019). Identity Designed: The Definitive Guide to Visual Branding. Rockport.

Bertola, A. (2005). El director de arte en J.D. Fernández-Gómez (Coord.), Aproximación a la Estructura de la Publicidad (pp. 177- 193). Comunicación Social.

Caro, A. (1994). La publicidad que vivimos. Eresma & Celeste.

Castellblanque, M. (2007). Perfiles profesionales de publicidad y ámbitos afines. Editorial UOC.

Dang, L. (2018). Visual branding: A guide to designing visual Identity [Trabajo Final de Máster, Bachelor of International Business]. https://tinyurl.com/yvshxwxl

Davis, S. M. (2002). Brand asset management: Driving Profitable Growth through Your Brands. Jossey-Bass.

De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza en R. Porlán (Coord.), Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 37-51). Ediciones Morata.

Jacques, S. (1982). Hollywood lave plus blanc. Flammarion.

Kellermeyer, S. (2016). Why visual branding matters [Entrada de blog]. https://tinyurl.com/ywuwjtvk

Lei, W. (septiembre de 2018). Digital Design of Enterprise Visual Identity System [Conferencia]. IHIP 2018: Proceedings of the 2018 International Conference on Information Hiding and Image Processing. https://doi.org/10.1145/3292425.3292443

Moliné, M. (1999). La fuerza de la Publicidad. Cinco Días.

Moore, A. y Ahonen, T.T. (2005). Communities Dominates Brands. Business and Marketing Challenges for the 21st Century. Futuretext.

Nichols, T. (2018). Visuals Are The Key To Creating Great Customer-Brand Connections. Forbes. https://tinyurl.com/yueel8ax

Selva Ruiz, D. (2019). Especies publicitarias: perfiles profesionales en las agencias. Editorial UOC.

Wheeler, A. (2009). Designing brand identity. John Wiley & Sons.

PROSOCIALIDAD Y EMPRENDIMIENTO A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE UNA CAMPAÑA DE PUBLICIDAD SOCIAL: PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y EL GRADO EN BELLAS

ROCÍO CIFUENTES-ALBEZA
Universidad Miguel Hernández

LAURA CORTÉS-SELVA
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya más de una década el sistema educativo español se enfrentó a una gran transformación promovida por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y los estudios de educación superior asumieron una «estructura organizativa cíclica» enfocada en el estudiantado y sus competencias: «conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes, que le confiere el título universitario alcanzado» (Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre, 29 de septiembre: 5). El EEES contribuyó al impulso de una docencia activa a través de metodologías de enseñanza-aprendizaje alternativas a la clase magistral, y promovió la movilidad nacional e internacional mediante el despliegue de un modelo común de cómputo del tiempo académico: el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS). Esta reestructuración tuvo por objeto garantizar la plena inserción de los egresados a los mercados laborales locales y globales y también reforzar la formación del estudiantado como ciudadanos críticos y comprometidos con las sociedades democráticas.

En 2021 el Real Decreto 822/2021, siguiendo los principios del EEES, establece la organización de las enseñanzas universitarias y del

procedimiento de aseguramiento de su calidad, consciente de las oportunidades y las problemáticas contemporáneas resultado de los cambios económicos, sociales, políticos y culturales acontecidos desde la implantación del EEES. Además, sostiene la necesidad de atender las exigencias vigentes en la formación de profesionales para facilitar una inserción laboral de calidad:

> […] profesionales [...] capaces de liderar dichas transformaciones para construir colectivamente una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de género, origen nacional o étnico, edad, ideología, religión o creencias, enfermedad, clase social, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, y claramente alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). (Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre, 29 de septiembre: 5)

Este nuevo marco legislativo orienta la innovación docente a la transformación de las formas de aprendizaje y enseñanza: una adaptación que atiende las demandas sociales vigentes en constante cambio. Además, verifica que toda la organización docente de las titulaciones está configurada a partir de una estrategia de innovación docente transversal en el seno de los planes de estudios universitarios (Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre, 29 de septiembre: 7), que deben recoger los principios y valores democráticos y los ODS (Real Decreto 822/2021 de 28 de septiembre, 29 de septiembre: 9-10). La educación universitaria debe contribuir al progreso social, mediante el impulso de una política educativa transformadora a través de la formación de futuros profesionales capacitados y socialmente responsables (Severino-González et al., 2022: 56). El estudiantado es «la fuerza impulsora que tienen las instituciones de educación superior para encontrar caminos hacia la transformación y la pertenencia social» (Severino-González et al., 2022: 50).

La Universidad Miguel Hernández (UMH, 2022) impulsa anualmente y desde el año 2009, el Programa de Innovación Docente Universitaria (PIEU) que está dirigido al profesorado de grados y másteres oficiales con el propósito de promover proyectos educativos universitarios que articulen metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza-

aprendizaje y en la evaluación (UMH, 2022). Estos proyectos se organizan en dos categorías en función de la dimensión y alcance del proyecto y también a través de la baremación de los méritos aportados por el profesorado implicado. Las categorías cuentan con una diferente financiación: los proyectos de la categoría A reciben una subvención máxima de 2.000 € y los de la categoría B de 600 €.

La innovación docente en la UMH es parte de su cultura universitaria y desde el Vicerrectorado de estudios la ha impulsado entre su profesorado para mejorar la docencia desde un prisma colaborativo, lo que ha supuesto la adquisición de experiencia en innovación educativa a través de la participación en diferentes proyectos de innovación docente de similares características (Cifuentes-Albeza, et al., 2021; Cortés-Selva, 2023; Cortés-Selva y Cifuentes-Albeza, 2024).

1.1. Prosocialidad y emprendimiento a través de las competencias transversales

La sociedad y el mercado demandan profesionales altamente cualificados que estén «orientados hacia un trabajo cada vez más colaborativo, interdisciplinario y con capacidades de comunicación y de divulgación de su conocimiento experto» (Franganillo et al., 2021: 169). La educación universitaria debe considerar de cara al ejercicio profesional de los futuros titulados, «las responsabilidades civiles y sociales y profesional(es), de las cuales emergen compromisos con la comunidad». El éxito profesional puede verse afectado de forma positiva o negativa por la influencia del comportamiento prosocial (Severino-González et al., 2022: 50-51). «El diseño de las estrategias universitarias [...] deberían tributar a la instalación de valores que mejoran las relaciones personales y laborales» (Wang et al. 2020, citado por Severino-González et al., 2022: 51). El aprendizaje por competencias favorece la profesionalización de la enseñanza de acuerdo con las demandas sociales y el desarrollo de estas competencias requiere de asignaturas «con carácter transversal e interdisciplinar que garanticen la óptima formación del alumnado» (Romeo-Delgado et al., 2017: 58).

La imbricación de la competencia profesionalizadora, la social y la académica es, sin lugar a duda, un reto a afrontar por el sistema educativo

universitario. En palabras de Besalú-Casademont et al., (2017: 1550) «un mayor énfasis en estas competencias prácticas y actitudinales en la oferta formativa en comunicación audiovisual no tiene por qué conducir irremediablemente a la marginación de las competencias del saber en los planes de estudio».

El papel del profesorado ya no radica en la mera transmisión de información porque el mercado laboral actual exige titulados con una formación integral, lo que implica una revisión del rol o roles que el profesorado debe desplegar en el ejercicio docente y de las actividades formativas y las metodologías de aprendizaje. En el campo de la Comunicación Audiovisual y de las BB.AA., el estudiantado no solo debe adquirir competencias teórico-prácticas, sino que debe afrontar otra serie de variables entre las que se encuentra el espíritu emprendedor y el comportamiento prosocial, entre otros aspectos. Estas variables deben ser abordadas en el diseño de los planes de estudios y desplegadas de forma coordinada mediante el impulso de su cuerpo docente y con el apoyo institucional de las universidades para atender al nuevo marco legislativo.

1.1.1. La competencia emprendedora

La competencia emprendedora en un sentido amplio señala el «dominio de las capacidades y actitudes empresariales, lo que incluye el desarrollo de ciertas cualidades personales y de ciertos puntos fuertes de carácter que conforman el 'espíritu emprendedor o de empresa'» (Franganillo et al., 2021: 168). El emprendimiento debe contar con un apoyo estructural de las universidades, mediante programas y acciones específicas de impulso y canalización de las vocaciones emprendedoras. La tarea de coordinación de los títulos universitarios de grado y su profesorado es un aspecto fundamental para tener en cuenta, porque el despliegue de las acciones encaminadas a este fin debe articularse a través de herramientas que favorezcan y promuevan ese primer despertar del espíritu emprendedor de forma coordinada en el seno de la Academia. Las acciones de impulso, canalización y orientación de las nacientes inquietudes emprendedoras cobran especial relevancia en este escenario y la labor informativa junto con la acción tutorial del profesorado y el despliegue de proyectos de innovación educativa universitaria, han de

contribuir significativamente a la conexión del estudiantado con los programas. Las acciones de impulso del emprendimiento que se desarrollan en el seno de las universidades deben perfilar ese primer contacto del estudiantado con las entidades empresariales y sociales.

1.1.2. Las habilidades prosociales

Las habilidades prosociales son resultado de un comportamiento empático, de ayuda y altruista, así como solidario (Severino-González et al., 2022: 56) y según Besalú-Casademont et al. (2017: 1550) «la tradicional disyuntiva [...] entre competencias del saber y competencias de tipo actitudinal no tiene sentido». El estudiantado universitario asumirá «un sistema de valores basados en el proceso formativo de su experiencia educativa dentro y fuera del campus [...] y tendrá un sentido coherente de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad cívica» (Pareja-Pérez et al., 2019: 184). Huambachano-Coll y Huaire-Inacio (2018) sostienen que las habilidades sociales mejoran gracias a la intervención a través de la aplicación de un programa, y esto se debe a que el estudiantado internaliza «conocimientos, habilidades y actitudes de comunicación, interacción social, actitudes pro sociales y […] se evidencia una disminución de conductas agresivas» (2018: 129).

El acercamiento a las problemáticas sociales pone de manifiesto la importancia del estudiantado a la hora de resolver esos problemas, situando el foco en el aprendizaje de ciertas competencias como el «fortalecimiento de sus valores morales y éticos» y «su sensibilización mediante sus conductas prosociales» (Sandrea-Toledo y Maritza-Reyes, 2010: 398). Gambarini-Duarte et al. (2019: 390) destacan la importancia de adoptar una perspectiva integradora asumiendo que los contenidos audiovisuales difundidos a través de los medios de comunicación «deberían dar respuesta a la responsabilidad inherente a su impacto e incidencia en la sociedad», es decir, asumir la responsabilidad artística, la económica y la social. Estos mismos autores señalan que este tipo de proyectos permiten poner en práctica los conocimientos adquiridos, y que «la prosocialidad no sólo deberá constituir un tema común de estudio,

sino que deberá constituir en sí misma el método por excelencia de interdisciplinariedad» (Sandrea-Toledo y Maritza-Reyes, 2010: 398).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

Se establecen dos objetivos generales:

- Impulsar la formación integral del estudiantado a partir de metodologías de aprendizaje activo y junto con estrategias de aprendizaje-servicio que combinan la adquisición de las competencias curriculares, junto con las sociales y las profesionales.
- Articular puentes entre la Academia y el entorno social y profesional para romper la brecha entre la educación universitaria y el mercado laboral y la sociedad.

2.2. Objetivos específicos y resultados de aprendizaje

El PIEU se enfoca a la elaboración íntegra de una campaña de publicidad social y se contemplan diversos objetivos específicos: se persigue que el estudiantado despliegue la capacidad para aplicar técnicas audiovisuales con el fin de desarrollar un producto que responda a la exigencias profesionales; a través del conocimiento teórico-práctico profundizar en las estructuras organizativas en la disciplina de la comunicación audiovisual y en las interrelaciones que se gestan entre los emisores, las entidades de diversa naturaleza, los receptores, y los medios y soportes tecnológicos; despertar una conciencia crítica frente a la realidad que nos rodea a partir del conocimiento del entorno y de la realidad social y mediante el despliegue del conocimiento de la ética y deontología profesional.

Se establecen a partir de estos objetivos específicos la adquisición de ciertos resultados de aprendizaje esperados: comprender la publicidad como un proceso de comunicación que implica una planificación estratégica, el diseño de la estrategia publicitaria y la eficacia del mensaje mediante la definición de los objetivos y a partir de la segmentación de audiencias; dominar las técnicas, herramientas, formatos y narrativas

propias de las piezas publicitarias audiovisuales; incentivar la creatividad y la innovación en el diseño de estrategias de ideación, producción y difusión de una campaña publicitaria; potenciar las habilidades comunicativas, de escucha, organizativas y de integración mediante los diferentes roles que se dan en los equipos de trabajo; comprender el valor de la publicidad como elemento mediador entre las marcas, la sociedad y las ciudadanía y su contribución en la creación de conciencia social y el desarrollo de habilidades prosociales, así como la capacidad de identificar los problemas sociales para su análisis e indagación de soluciones comunicaciones que reviertan en su transformación.

3. METODOLOGÍA

El PIEU se diseñó a partir de una metodología de aprendizaje por proyectos junto con una metodología aprendizaje-servicio con el objetivo de crear conciencia e impulsar conductas prosociales, conductas de ayuda directa o indirecta al otro mediante la elaboración de una campaña publicitaria social y su transferencia al entorno profesional y social de proximidad. Martínez-Costa et al. (2017) señalan que la metodología de aprendizaje-servicio queda enmarcada en el modelo de aprendizaje por competencias y «servirá al estudiante para conocer la realidad social de su entorno y [...] ofrecer un servicio del que es totalmente responsable ante la comunidad» (2017: 73). Según Franganillo et al. (2023: 24) este tipo de metodología además favorece que el estudiantado desarrolle capacidades investigadoras para identificar las necesidades sociales, describirlas y argumentarlas, con el objeto de transferir ese conocimiento y transformar algún aspecto de la realidad analizada. Además, la presencia de un 'cliente real' impulsa el aprendizaje activo, aumenta el grado de implicación del estudiantado y mejora la calidad de los proyectos, y según Cortés-Selva y Wandosell-Fernández de Bobadilla, (2018: 2020), constituye un elemento cohesionador para el aprendizaje porque cierra la brecha del estudiantado con el mercado laboral.

Las actividades formativas que se han desplegado en el PIEU son actividades dirigidas (D), compartidas (C) y autónomas (A) y tienen asociadas diversas metodologías (Tabla I). El diseño de las actividades y

las metodologías se relacionan con las competencias académicas, sociales y profesionales que se esperan alcanzar en el estudiantado como resultados de aprendizaje.

TABLA 1. *Actividades formativas y metodologías docentes recogidas en el PIEU*

Actividades formativas		**Metodologías**
D	Clases teóricas	Expositivo/lección Magistral Estudio de casos
	Clases Prácticas	Aprendizaje orientado a proyectos Resolución grupal de ejercicios
C	Seminarios/Jornadas	Aprendizaje orientado a proyectos
	Tutorías individuales y grupales	Expositivo/Lección magistral
	Evaluaciones individuales y grupales	Resolución de ejercicios
A	Estudio y trabajo individual y en grupo	Aprendizaje cooperativo Aprendizaje orientado a proyectos

Fuente: elaboración propia

3.1. Desarrollo

El proyecto de innovación educativa universitaria (PIEU) que presentamos se desarrolló dentro de la convocatoria de Proyectos de Innovación Universitaria de la UMH en 2022 y contó con una financiación de 600 €. El PIEU plantea el diseño e implementación de un escenario que simula el desempeño profesional de un equipo de trabajo multidisciplinar para la producción audiovisual de una campaña de publicidad prosocial que se llevó a cabo en el segundo semestre del curso académico 2022-2023. El escenario que presentamos es el eje conductor y promotor de la adquisición de competencias académicas y transversales como la competencia social y la profesional, para el impulso de conductas y habilidades prosociales, de ayuda altruista al otro y de emprendimiento en el contexto profesional y social.

Este proyecto se ha articulado en tercer curso a través de la asignatura de Publicidad Audiovisual del Grado en Comunicación Audiovisual y de la asignatura de Diseño de Identidad Visual del Grado en BB.AA., que forma parte del itinerario formativo de Artes Visuales y Diseño en la UMH. En la asignatura de Publicidad Audiovisual se llevó a cabo la creación íntegra de una campaña de publicidad audiovisual de corte

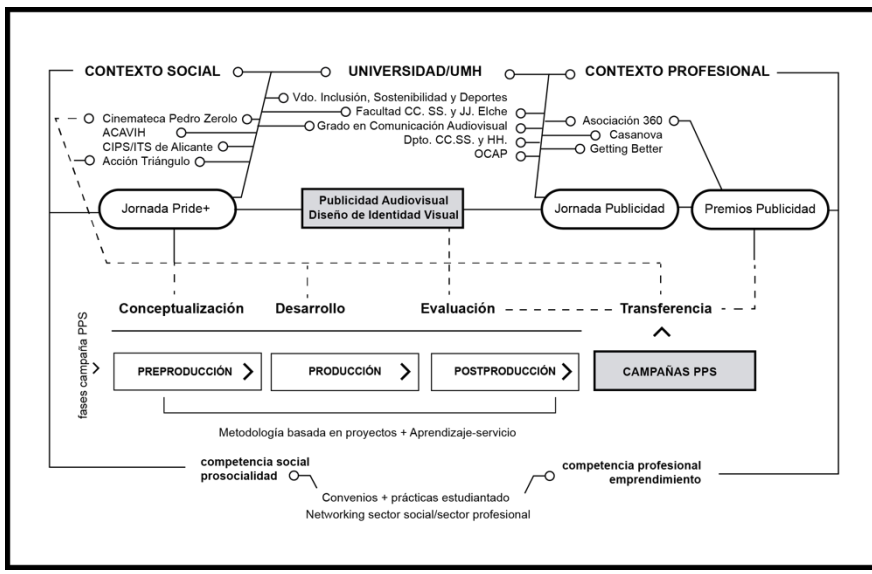
social, y en la asignatura de Diseño de Identidad Visual se ideó la identidad visual de la campaña, incluyendo una versión reducida del manual de identidad visual en el que se introdujo la programación y la normativa gráfica a seguir en las piezas publicitarias. El estudiantado de ambos títulos trabajó de forma colaborativa, y fueron los responsables de la elección final del identificador visual de la campaña, mediante un concurso interno.

Las campañas publicitarias giraron en torno a problemáticas relacionadas con el colectivo LGTBI+, como es la transfobia frente a las personas transexuales y/o transgénero (Platero, 2016), y la plumofobia: "el rechazo a las de las actitudes y formas de actuar afeminadas" de personas del colectivo LGTBI+ (Ariza, 2018). También se incluyeron otras fobias que no solo se dan en este colectivo, pero que según Alonso-Sánchez y Muyor-Rodríguez (2020) están presentes en las múltiples realidades de las personas LGTBI+, como "formas de discriminación por motivo de su identidad y orientación sexual, edad y corporalidad" que impactan en su proceso vital dentro del ámbito familiar y de amistades y en el seno de la comunidad gay: estas son el edadismo y la gordofobia. Por último, también se incluyó la estigmatización de las personas con VIH pertenecientes a este colectivo, pues según Scher (2016) se crean barreras sociales y estructurales que impiden el conocimiento, la prevención y el diagnóstico del VIH entre otras cuestiones. Estas temáticas fueron acotadas y abordadas con la ayuda y asesoramiento de profesionales del campo social.

La toma de contacto con las entidades sociales se realizó de forma progresiva (Figura I): en primer lugar, el estudiantado asistió a la Jornada *Pride+*, que contó con el impulso institucional de la UMH y fue organizada por el Vicerrectorado de Inclusión, Sostenibilidad y Deportes de la UMH junto con la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche, el Día Internacional contra el VIH (Pérez et al., 24 de noviembre de 2022). A través de la mesa redonda de expertos y tras la proyección de dos cortos de temática VIH, *Siempre que lo cuento* (Pérez-Toledo, R., 2018) y *Sin miedo al VIH* de (Arteaga-Vallador, D., 2018), se evaluó e impulsó la toma de conciencia de la temática propuesta y el impacto social de los productos audiovisuales que se proyectaron. En segundo

y tercer lugar, se desarrolló una sesión conjunta virtual mediante la invitación del director de la Cinemateca Pedro Zerolo, quien brindó la oportunidad de mantener contacto para consultas y asesoramiento social específico a lo largo de las posteriores semanas a los equipos de trabajo integrados por el estudiantado.

FIGURA 1. *Diseño de la propuesta de innovación educativa en relación con las competencias de aprendizaje transversales y el contexto social, profesional y académico*



Fuente de elaboración propia a partir de Cifuentes-Albeza et al. (2021)

La relación con el contexto profesional se desarrolló a través de dos acciones específicas (Figura I): en primer lugar, a través de la celebración de la Jornada *El valor de la publicidad en el ámbito de la comunicación en la provincia de Alicante*, organizada de forma conjunta por la UMH y la Asociación de Publicidad de la Provincia de Alicante (Blanc et al., 8 de mayo de 2023). En segundo y tercer lugar, a través de la participación del estudiantado en los la XXI edición de los Premios Alce de Publicidad organizados por la Asociación de Publicidad de Alicante, el estudiantado presentó las piezas audiovisuales publicitarias desarrolladas en el PIEU a la categoría Jóvenes realizadores, lo que propició la evaluación externa de las piezas presentadas por un

jurado experto. El equipo de estudiantes ganador en la señalada categoría recibió un premio conjunto en formación en creatividad de Brother Valencia Escuela de Creativos con valor de 5.000 €. El resto de los integrantes de los equipos de estudiantes finalistas también tuvieron la oportunidad de asistir a la gala de los XXI Premios Alce, y entrar en contacto directo con las empresas de publicidad de Alicante.

El PIEU se desarrolló durante 14 semanas y se articuló en tres fases: En la fase de preproducción se introdujo la temática y las bases del proyecto, se definieron los equipos de trabajo y se desarrolló de forma grupal la planificación estratégica de la campaña, la idea creativa y el guion técnico; en la fase de producción se designaron los roles en los equipos de trabajo para la consecución de los rodajes y la preparación de la puesta en escena, actores, localizaciones, etc.; y en la fase de postproducción se realizó el montaje de las piezas mediante software informático y se prepararon todos materiales audiovisuales según los requerimientos de cada pieza. Se realizó un visionado de las piezas grupal, una acción tutorial grupal que tenia por fin revertir en la mejora de los proyectos presentados por los equipos de trabajo. Las piezas publicitarias finales pasaron por un doble proceso de evaluación, interno y externo, porque por un lado fueron evaluadas por el profesorado de la asignatura y posteriormente por el grupo de expertos del jurado de la categoría de Jóvenes realizadores de la XXI edición de los Premios Alce de Publicidad de Alicante.

4. RESULTADOS

Las colaboraciones externas en el PIEU fueron clave en diversos sentidos: las entidades sociales no solo aportaron la información precisa para abordar la temática de las piezas publicitarias, sino que contribuyeron de forma exitosa a generar conciencia entre el estudiantado sobre ciertas problemáticas del colectivo LGTBIQ+. La información en boca de los profesionales que impulsan la transformación social tuvo mayor calado entre el estudiantado por su valor testimonial.

La contextualización temática LGTBIQ+ a través de los dos cortometrajes proyectados (Arteaga-Vallador, D., 2018; Pérez-Toledo, R.,

2018) en la Jornada Pride+ (Pérez et al., 24 de noviembre de 2022) fue clave para situar al estudiantado en el arranque del PIEU. En particular el cortometraje de Arteaga-Vallador, D. (2018), de género documental, hace un recorrido del tratamiento publicitario del VIH en la televisión española, desde los años 80 hasta la actualidad. Este producto audiovisual sentó las bases para la realización de las campañas publicitarias por parte del estudiantado y establecer una mirada crítica hacia la producción publicitaria anterior. Durante la mesa redonda (Pérez et al., 24 de noviembre de 2022) el estudiantado mostró mucha curiosidad e interés, y se dinamizó su participación mediante el planteamiento de dudas y consultas a los expertos, lo que contribuyó notablemente a la fase de documentación del proyecto y al despertar de una conciencia sobre los problemas sociales de actualidad.

Atendiendo a la metodología expuesta por Cortés-Selva y Wandosell-Fernández de Bobadilla (2018), en el PIEU las entidades sociales se convirtieron en el cliente y el estudiantado asumió el rol de agencia de publicidad. La temática de las piezas vino dada por el 'cliente' y el estudiando en la fase de preproducción determinó el objetivo de la acción publicitaria en base a toda la información recabada y analizada, a través del *briefing* publicitario en la etapa de planificación estratégica. La dimensión social estuvo presente no solo en la temática común propuesta y sus sub temáticas, sino también en el desempeño del trabajo en equipo en el que la interacción entre el estudiantado mediante la adquisición de responsabilidades se definió gracias a los roles inherentes a una producción audiovisual y también en la interacción directa con las entidades durante la creación de las campañas. Estas interacciones externas fomentaron un mayor nivel de compromiso y conciencia sobre la repercusión e impacto social en la audiencia de las piezas publicitarias a realizar.

La colaboración con la Asociación de Empresas de Publicidad de la Provincia de Alicante fue otro pilar fundamental, porque a través de la Jornada: *El valor de la publicidad en el ámbito de la comunicación en la Provincia de Alicante* el estudiantado pudo entrar en contacto directo con los profesionales de la publicidad, sus proyectos y conocer con mayor precisión los perfiles profesionales demandados por este sector, entre el que se encuentran los titulados en Comunicación Audiovisual.

Este contacto directo junto con la asistencia a la Gala de los XXI Premios Alce, movilizó a cierto sector del estudiantado para la realización de prácticas en estas empresas y otras del sector, y como consecuencia posteriormente se desarrollaron convenios de prácticas y prácticas en empresa y en entidades sociales por propia iniciativa del estudiantado.

El hecho de que las campañas publicitarias sociales elaboradas por el estudiantado en el PIEU se fuesen a presentar a la categoría de Jóvenes Realizadores de los Premios Alce de publicidad, que fuesen a ser valoradas por un comité expertos y que existiese la posibilidad de recibir un reconocimiento público así como un premio en formación en creatividad, supuso un mayor nivel de auto exigencia en el estudiantado, así como un mayor compromiso con su aprendizaje, y un mayor nivel de calidad en las piezas resultantes.

El estudiantado que asistió a la gala de publicidad preparó concienzudamente y por iniciativa propia esta puesta escena. El estudiantado actualizó sus portafolios, y dispuso de otras herramientas para ese acercamiento a los profesionales. El estudiantado fue consciente de la importancia de contar con una red de contactos profesionales para su futuro profesional. Por lo que se evidencia que este tipo de iniciativas dentro del contexto universitario favorece la formación integral del estudiantado.

5. DISCUSIÓN

Se presentan grandes retos a la Academia frente a la vertiginosa transformación de las sociedades actuales. La universidad española debe desplegar un mayor nivel de compromiso con la sociedad para llegar a convertirse en un espacio de referencia que impulse la transformación social mediante el valor de su capital humano. Reafirmamos la importancia de una formación integral del estudiantado universitario pues como señalaba Severino-González et al. (2022: 50) es la fuerza que promueve el cambio social. Al igual que las empresas ya no solo se ven legitimadas por el nivel de sus negocios ni por sus ingresos, también por su compromiso social y medioambiental, y a los profesionales se les exige no solo que sean competentes con sus funciones profesionales

sino también que sean capaces de tener una actitud abierta y proactiva, emprendedora y con un enfoque prosocial.

6. CONCLUSIONES

La universidad debe impulsar cambios estructurales para que la integración de las competencias transversales se realice eficazmente mediante una coordinación horizontal y vertical de las asignaturas de los planes de estudios en los grados universitarios. Además, se deben diseñar mecanismos para que la adaptación de las enseñanzas universitarias se produzca con una mayor fluidez y a tenor de las transformaciones políticas, económicas y sociales presentes y de futuro.

De acuerdo con en el primer objetivo específico, la creación de lazos entre la Academia, el sector social y el sector profesional es prioritario para la construcción de puentes que de forma sólida den respuesta a las demandas sociales y del mercado laboral respectivamente. Dada la naturaleza del plan de estudios del Grado en Comunicación Audiovisual y el de Bellas Artes, se concluye que es clave el refuerzo de la comunicación directa y el trabajo conjunto con la coordinación de los títulos y los departamentos y su profesorado para la consecución de este objetivo. También se confirma que el diseño de escenarios educativos en los que se promueva la relación del estudiantado con entidades sociales y profesionales, junto con la intensificación de la difusión entre el estudiantado y el profesorado de las acciones de formación en emprendimiento que ofertan las universidades y otras entidades afines, es una de las vías de mejora a acometer.

La adquisición de las competencias curriculares, competencias sociales y las profesionales, para promover el emprendimiento y las habilidades prosociales entre el estudiantado, es el segundo objetivo general conseguido: el contacto y el intercambio que se produce mediante la implicación de los profesionales y de las entidades en el desarrollo de las campañas de publicidad prosocial. El valor testimonial de los profesionales del campo de la publicidad junto con los profesionales de las entidades sociales, acerca al estudiantado a la realidad del mercado laboral y a los problemas sociales. Este vínculo dota de sentido la realidad que se quiere transformar a través de los mensajes de las campañas

prosociales, y pone de manifiesto que el estudiantado ha sabido entretejer mensajes prosociales con un `valor de cambio" (Frascara, 2018). Según Frascara, la comunicación se convierte en un medio, «un punto de interacción entre las situaciones existentes, las situaciones deseadas y la gente afectada» (2018: 23).

Como futura línea de investigación se plantea medir el impacto real del aprendizaje del estudiantado en términos de adquisición de la competencia de emprendimiento y de habilidades sociales. A través de metodologías de investigación tanto cualitativas como cuantitativas, la recogida de datos al inicio y al final de la implementación del PIEU permitirá un análisis exhaustivo sobre el grado de adquisición de estas competencias y habilidades, lo que resolverá algunas de las limitaciones de esta investigación.

8. REFERENCIAS

Alonso-Sánchez, J. F. y Muyor-Rodríguez, J. (2020). La homosexualidad en las personas mayores: vivenciando narrativas en torno a las discriminaciones y prácticas resilientes. Trabajo Social Global-Global Social Work, 10(18), 46–71. https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i18.8654

Ariza, S. (2018). «Las plumas son para las gallinas»: masculinidad, plumofobia y discreción entre hombres. Disparidades. Revista de Antropología, 73(2), 453-470. https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.02.009

Arteaga-Valledory, D. (director). (2018). Sin miedo al VIH [Película].

Cifuentes-Albeza, R., Zaragoza-Fuster, M. T., y Martínez-Caño, F. J. (2021). La publicidad social mediadora de la prosocialidad mediante un proyecto de aprendizaje-servicio en educación universitaria. In Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. 15-20 de noviembre de 2021 (p. 289). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).

Cortés-Selva, L. (2023). Las webseries como vehículo para la innovación docente. Estudio de caso de un proyecto universitario. En: Navarro-Sierra, N., Vinader-Segura, R. y Serrano-Villalobos, O. (Coords), La importancia de hacer llegar el mensaje: pensamiento, arte y comunicación, 689-706. Editorial Dykinson.

Cortés-Selva, L. y Cifuentes-Albeza, R. (2024). Creación de capítulos piloto de ficción televisiva como proyecto de innovación docente en el aula universitaria. En prensa. Editorial Dykinson.

Cortés-Selva, L. y Wandosell-Fernández de Bobadilla, G. (2018). Improving university students' results: a client-based experiment through design thinking and visual storytelling in communication. Educación XX1. 21(2), 205-224, https://doi.org/10.5944/educXX1.19981

Besalú-Casademont, R., Schena, J. y Sánchez-Sánchez, C. (2017). Competencias más relevantes en los estudios de Comunicación Audiovisual. Las percepciones de profesionales, docentes y estudiantes. Revista Latina de Comunicación Social, 72, 1.536 - 1.553. https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1233

Blanc, E., De la Vega, L. y Licerán, E. (8 de mayo de 2023). El valor de la publicidad en el ámbito de la comunicación en la Provincia de Alicante. Universidad Miguel Hernández y Asociación de Publicidad de la Provincia de Alicante. Recuperado de https://bit.ly/47vG8KM

Franganillo, J., Sánchez, L., García-Asensio, M.Á. y Marquès-Emo, A. (2023): «La transferencia social del conocimiento a través del vídeo: el aprendizaje servicio en Comunicación Audiovisual». En Clemente Mediavilla, J.; Semova, D.J. (eds.), El impacto social de la universidad en la transferencia del conocimiento. Observatorio ATIC, no 6. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. https://doi.org/10.52495/c1.emcs.14.p102Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Franganillo, J., Sánchez, L., García-Asensio, M. y Marquès-Emo, A. (2021). Aprendizaje emocional y de valores en la formación universitaria, aplicado al grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Barcelona. Revista Latina de Comunicación Social, 79, 161–183. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1493

Frascara, J. (2018). Diseño gráfico para la gente. Infinito Ed.

Gambarini-Duarte, MF., Del Valle-Morilla, A., Alejos-Bermejo, JM. y León-Fernández, R. (2019). Competencias de Comunicación y Liderazgo en el grado de Comunicación Audiovisual. En INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Education. Editorial Universitat Politècnica de València. 389-397. https://doi.org/10.4995/INN2018.2018.8783

Huambachano-Coll, A. M., y Huaire-Inacio, E. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. Horizonte de la Ciencia 8 (14), 123-130. https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.430

Martínez-Costa, S., Formoso-Barro, F., y Sanjuán-Pérez, A. (2017). Efectos y proceso de la metodología de aprendizaje-servicio en comunicación audiovisual. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (9), 72–89. Recuperado de https://bit.ly/3vwcKad

Pareja-Pérez, L. B., Barbachán-Ruales, E. A., y Sánchez-Aguirre, F. M. (2019). Felicidad y comportamiento prosocial en estudiantes de Educación de una Universidad Pública. Revista Conrado, 15(70), 183-192. Recuperado de https://bit.ly/3HiHUUQ

Pérez, G., Molina, D., Marchelas, M. y Belda, J. (24 de noviembre de 2022) Jornada Pride+ por el Día Internacional contra el VIH. Cifuentes-Albeza, R. (Moderador). Universidad Miguel Hernández, Elche. Recuperado de: https://gradocau.umh.es/2022/11/23/jornada-pride/

Pérez-Toledo, R. (Director). (2018). Siempre que lo cuento [Película]. Apoyo Positivo

Platero, L. (2016). La transfobia también es una lucha feminista. Viento sur, 146, 55-61.

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, 23, de 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con

Romeo-Delgado, M., Yepes-Baldó, M., Burset, S., González, V., Gustems, J., Sánchez, L., y Besolí, A. (2017). Evaluación de competencias profesionalizadoras en los estudios de grado de comunicación audiovisual. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 10(1), 57-74. http://doi.org/10.1344/reire2017.10.11014

Sandrea-Toledo, L., y Maritza-Reyes, L. M. (2010). Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. Revista de pedagogía, 31(89), 379-404. https://bit.ly/41UxKmR

Scher, A. (2016). Estigma y discriminación hacia hombres que tienen sexo con otros hombres (HSH) y mujeres trans: el impacto en la vulnerabilidad y riesgo frente al VIH/SIDA / Stigma and discrimination against men who have sex with men (MSM) and transgender women: the impact on vulnerability and risk of HIV / AIDS" (2016). Independent Study Project (ISP) Collection. 2461. Recuperado de https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2461.

Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., Alcaino-Oyarce, M., & Maldonado-Becerra, C. (2022). Prosocialidad y estudiantes universitarios: entre una política educativa transformadora y la docencia basada en responsabilidad social. Formación universitaria, 15(4), 49-58. https://bit.ly/3SdkfM8

UMH (2022). Plan de Innovación Docente 2022/2023. Recuperado de https://innovacion-docente.umh.es/convocatorias-anteriores/

DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE COMUNICACIÓN. PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO *STOP SOLEDAD NO DESEADA*

CARLOS TREVIÑO AVELLANEDA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más acuciantes de la sociedad actual es el de la soledad no deseada, situación de un porcentaje considerable de población al que los poderes públicos tienen que dar respuesta, pero también es fundamental que se conciencie y sensibilice a las personas que no lo sufren y se lleven a cabo labores de voluntariado. Se calcula que en la ciudad de Madrid hay alrededor de 135 000 personas mayores de 65 años que se enfrentan a esta problemática, según datos de 2020 (Fernández, 2021). Aunque el problema afecta a todas las edades y colectivos muy diversos (inmigración, adolescencia, diversidad funcional, etc.), se hace necesario especificar en este sentido la diferencia entre vivir en soledad y sentir soledad sin desearlo (Díez y Moreno, 2015). Es decir, existen personas que viven solas por propia voluntad y no se sienten aisladas, así como personas que viven acompañadas y sienten una profunda soledad emocional.

La soledad no deseada es una sensación subjetiva en la que surge un desasosiego por la discrepancia entre las relaciones sociales que tiene una persona y sus expectativas. Ello conduce a una frustración que genera descontento permanente e incluso lleva al sufrimiento en una espiral que bloquea y acarrea consecuencias en la salud y el bienestar (Caccioppo et al., 2015).

Según Hernán y Rodríguez (2017), un 14,2% de personas mayores de 65 años se encuentran en situación de soledad no deseada que, cruzando datos de población de esta edad en el municipio de Madrid con los datos de 2021 del Instituto Nacional de Estadística (INE), los que se encuentran con sensación constante de soledad no deseada ascendería a 88 623, a lo que hay que sumar a los que lo sienten de forma discontinua. Los datos de la ciudad de Madrid nos muestran una realidad de especial incidencia con respecto al resto del territorio nacional y en cuanto al segmento de edad, puesto que supera en un tercio al porcentaje de otras realidades que sitúa habitualmente en un 8,7% (Díez y Moreno, 2015).

La pandemia ha supuesto un mayor aislamiento y sentimiento de soledad en la población en general. Desde el punto de vista interseccional (Hill, 2015) hay colectivos especialmente vulnerables que aumentan la posibilidad de sufrir soledad no deseada. Factores que multiplican las probabilidades cuando se simultanean son: edad, género, migración, diversidad funcional, disidencia en cuanto a identidad y expresión de género y orientación sexual, autopercepción de situación económica, situación laboral, estado civil y otras situaciones familiares (separación, no tener hijos, etc.). La soledad no deseada es más común en mujeres, personas mayores, bajo nivel socioeconómico, problemas de salud, personas sin pareja o con redes sociales limitadas (Hernán y Rodríguez, 2017).

Ante esta situación, en Madrid se llevan a cabo diversas actuaciones de promoción y organización desde Madrid Salud, organismo autónomo dependiente del Ayuntamiento de Madrid, creado en 2005 para la gestión de las políticas municipales de Salud Pública que abarca desde acciones de promoción de la seguridad alimentaria a la salud sexual, la prevención de drogodependencias, calidad del agua, integración de los animales domésticos a la ciudad y, como no, la soledad no deseada.

Uno de los proyectos de Madrid Salud es el Plan Madrid Ciudad de los Cuidados que, aunque no tuvo continuidad, pudo poner en marcha un programa de cuidados al final de la vida y la prevención de duelos complicados, desarrollando en Carabanchel el proyecto *Comunidades Compasivas*, por el que se advirtió la importancia de crear redes de apoyo basadas en: sensibilizar a la ciudadanía y crear entornos colaborativos; fortalecer las capacidades del vecindario para el cuidado mutuo;

información y asesoramiento para el final de la vida y el duelo complicado. Con la obligación al confinamiento de la pandemia de COVID19, la excepcional e incontrolable situación de fallecimientos, la sensación de impotencia en la situación de las residencias y los llamados "protocolos de la vergüenza" por los que la presidente de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso fue acusada de dejar morir en soledad y sin tomar ninguna medida de actuación a miles de mayores (Pozas, 2023)

1.1. Sensibilización y Docencia

La asignatura de Arte Contemporáneo ha demostrado ser una herramienta muy valiosa para la sensibilización en diversos aspectos sociales desde el análisis del mensaje y los elementos iconográficos en su contexto y su reinterpretación en la sociedad actual, como en los casos de la igualdad de género y la diversidad en cuanto a identidades de género y sexuales (Treviño, 2022).

La búsqueda de la practicidad y utilitarismo que pretenden los alumnos en la actualidad contrasta en ocasiones con el aprendizaje de las humanidades, en las que les suele costar más la aplicación a día a día y, especialmente, a su actividad laboral cuando se trata de la incorporación en empresas de comunicación como la Publicidad y la Comunicación Audiovisual. Si bien ese utilitarismo no debiera ser la finalidad última del aprendizaje de estas asignaturas, aportar una aplicación práctica da resultados muy positivos, como posteriormente se explicará.

La necesaria sensibilización ante este problema, considerado por algunos autores como una de las nuevas "epidemias del primer mundo" (Cacioppo, 2026; Zuil, 2017) propició llevar a cabo un Proyecto de Aprendizaje Servicio aplicado a la soledad no deseada como forma de desarrollar las competencias propias de la asignatura de Arte Contemporáneo de los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad que se cursan en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, integrando en el currículo las labores sociales como forma de aprendizaje activo.

La motivación y el aprendizaje activo se pusieron en primera línea para afianzar los conocimientos de la asignatura. La estrategia de aprendizaje

activa compenetra a los estudiantes a realizar acciones y pensar en ellas (Bonwell y Eison, 1991). La utilización de este tipo de estrategias produce efectos positivos en el aprendizaje asentando la adquisición y retención del conocimiento, además de fomentar una actitud solidaria, motivada y aumentar la autoestima de los participantes (Gasper-Hulvat., 2017).

Este proyecto de innovación docente se inscribe en la filosofía de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, de la Agenda 2030, en el apoyo interinstitucional y la mejora de nuestra sociedad. Se ha dividido en etapas, que se detallarán más adelante y se planteó con la finalidad de poder evaluarse desde los aspectos incluidos en las competencias de las asignaturas en las que se lleva a cabo, así como la satisfacción de todos los participantes: estudiantes, mayores en situación de soledad no deseada y organizadores de las instituciones involucradas.

1.2. Proyecto de Aprendizaje Servicio en Arte Contemporáneo

El aprendizaje servicio es una forma eficaz de educar y aprender. Consiste en recibir una formación mientras se realiza un trabajo en un proyecto social del entorno. Mientras se contribuye al profeso social interviniendo sobre necesidades y problemas sociales se ponen en práctica, asientan los conocimientos y desarrollan las competencias (Treviño, 2023).

El Aprendizaje Servicio tiene que incluirse y organizarse pedagógicamente en el currículo, de lo contrario se trataría únicamente de una labor de servicio a la comunidad y voluntariado. Por ello, el objetivo es siempre doble, aprender contenidos instrumentales incluidos en las competencias de la asignatura (contenidos instrumentales, cognitivos y actitudinales) mientras se mejora la calidad de vida del entorno.

En la relación con la asignatura de Arte Contemporáneo se ha tenido en cuenta la premisa de que las visitas a los museos son herramientas para la mejora cognitiva y las habilidades sociales y se ha demostrado que elevan su calidad de vida. El arte permite comunicarnos, relacionarnos y estimularnos. Aumenta la autoestima de las personas mayores, les anima a vivir y disfrutar del arte, haciéndolos partícipes al convertirse en protagonistas permitiéndoles explorar, enseñar, transmitir nuevas vivencias, emociones y sentimientos, y disminuyendo los efectos

negativos de la soledad no deseada. De esta cuestión ya se hablaba en el *Proyecto estratégico para la prevención de la Soledad No Deseada* (2021), que tenía intención de impulsar una iniciativa vinculada al arte para prevenir la soledad no deseada y se ha podido llevar a cabo gracias a la colaboración de la Universidad Complutense de Madrid.

1.2.1. Disposiciones legales

"Las universidades fomentarán la realización de actividades orientadas al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de conformidad con la normativa sobre la materia" (Ley Orgánica 2/202, art. 30). En este sentido, la vinculación con los ODS se materializa en: ODS3 "Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades; ODS4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos", y sus metas de desarrollar las habilidades y competencias (confianza, innovación, creatividad, emprendimiento y comunicación), y el recuerdo y retención de experiencias realizados por el alumnado como herramienta de aprendizaje; ODS5, "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas", en cuanto a destacar el papel de las mujeres en la Historia del Arte Contemporáneo y la actuación destinada al colectivo mujeres mayores de 65 años en situación de soledad no deseada. También "Las universidades fomentarán el protagonismo activo del estudiantado en la vida universitaria, favoreciendo el aprendizaje integral mediante actividades universitarias de carácter cultural, deportivo, de representación estudiantil, solidarias, de voluntariado y de cooperación al desarrollo" (Íbid., art. 19.2).

A ello se suma el Real Decreto 1791/2010 del Estatuto del Estudiante Universitario "Las universidades deberán favorecer prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social" (art. 64.3).

2. OBJETIVOS

El proyecto tiene dos vertientes a tomar en cuenta en cuanto a la definición de objetivos: una desde el punto de vista del voluntariado y su objetivo de paliar los efectos de la soledad no deseada en mayores a través del arte; una segunda y más relevante en esta publicación, relativa al aprendizaje y desarrollo de competencias de la asignatura de Arte Contemporáneo de los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. Por lo tanto, el desarrollo de esta investigación se basará especialmente en lo relativo al aprendizaje, sin obviar la opinión de las personas participantes en situación de soledad no deseada para comprobar si existe una aportación real a la sociedad.

El objetivo general de esta acción didáctica es desarrollar las competencias específicas contempladas en las asignaturas de los grados mencionados y sensibilizar al estudiantado sobre los problemas de salud de su entorno a la vez que descubren su potencial solidario.

Para ello hay una serie de objetivos específicos necesarios, teniendo como fondo siempre al arte, destinados al alumnado para llevar a buen puerto el objetivo general:

- Despertar el interés y las posibilidades del Arte Contemporáneo como transformador social.
- Desarrollar la competencia para elaborar documentos que incluyan todos los elementos del análisis de obras de arte en sus distintos grados de comprensión (competencia propia de la asignatura).
- Potenciar el trabajo en equipo mediante el aprendizaje por proyectos.
- Desarrollar la capacidad comunicativa, organizativa y las habilidades sociales derivadas del desarrollo de proyecto.
- Elevar la autoestima y dotar de confianza, motivación y constancia para llevar a cabo proyectos gracias a la toma en consideración de la capacidad de las estudiantes para modificar su entorno, colaborar por el bien social e integrarse en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo partió de una consulta de documentación de legislación y cursos informativos implantados por la Universidad Complutense de Madrid, para articular de forma reglada la actividad y su validez curricular. Se consultaron experiencias previas similares, además de estudios demográficos y estadísticos relacionados con la soledad no deseada. También se ha consultado bibliografía sobre estrategias de didáctica y la eficacia de acciones concretas en las aulas, incluyendo experiencias en educación Secundaria.

Para la puesta en marcha del proyecto, se comenzó con labores de sensibilización y motivación en el aula, para lo que se acudió a reuniones participativas y, una vez establecidos los grupos de trabajo, visitas conjuntas al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, en adelante Museo Reina Sofía, citación en tutorías, seguimiento específico de los grupos de estudiantes y evaluación de dosieres.

FIGURA 1. *Estudiantes y mayores participantes el día de la puesta en práctica de la actividad el 4 de mayo de 2023 en la puerta del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.*

Fuente: Carlos Treviño

Para evaluar el resultado de la experiencia se llevaron a cabo encuestas de satisfacción a todos los participantes: estudiantado, personas mayores en situación de soledad no deseada y organizadores (profesores y personal técnico del Ayuntamiento de Madrid).

Además, para comprobar el desarrollo de competencias, se han valorado el trabajo realizado por el estudiantado y se han comparado las notas de otros indicadores evaluativos de los que han participado y de los que no han hecho, especialmente prestando atención al cálculo de medias totales de la nota del examen final en el que un 60% de la prueba consiste en el análisis de la obra de arte.

4. RESULTADOS

Tras una primera fase de preparación del proyecto en sí, que incluye la aprobación del proyecto por parte de la oficina APS de la Universidad Complutense y la firma de convenio con el Ayuntamiento de Madrid.

La actividad se desarrolló en el segundo cuatrimestre del curso académico universitario con dos grupos de Grado de primero de Publicidad y Relaciones Públicas. Participaron 20 alumnos y 14 visitantes (de los 25 previstos no acudieron 9 por diversos motivos).

4.1. FASE 1

La primera fase incluye tres partes. A principio de curso, se lleva a cabo una jornada de sensibilización a la que acude algún experto por parte de Madrid Salud para explicar la soledad no deseada en la ciudad. Se trata de realizar una reunión con todo el grupo de alumnos con participación constante haciendo reflexionar sobre esta problemática. Posteriormente el profesor explica el funcionamiento del proyecto durante las siguientes dos semanas la posibilidad de sustituir las tres prácticas curriculares habituales (un 30% de la nota, en este caso) por este trabajo por equipos. La participación es totalmente voluntaria, de modo que se asegura la motivación. La conformación de estos equipos puede realizarse como se considere dependiendo del criterio del profesor, en este caso la configuración la decidieron los propios alumnos, puesto que se consideró más cómodo para lo estudiantes desde el punto de vista de

las visitas previas preparatorias (esta cuestión no es del todo acertada, como se explica más adelante en el apartado de Discusión).

La segunda parte incluye la preparación del proyecto y los dosieres. Para ello se realiza una sesión conjunta en el grupo, entre participantes y no participantes en el proyecto, explicando la distribución, historia, contenidos, etc., del Museo Reina Sofía. Se reúne a los alumnos participantes en el proyecto y se programa una visita que guía el profesor. En este momento surge el primero problema, puesto que el número de 20 alumnos es excesivo. Tras la experiencia, es preferible llevar a cabo las visitas que sean necesarias con grupos no superiores a 6 estudiantes, pues el profesor puede atenderles de forma más apropiada. Cuando la situación, como fue mi experiencia, es de 20 alumnos y un profesor acompañante, se pierde la concentración completamente.

La visita tiene como fin que los alumnos tengan un primer contacto con el terreno en el que van a actuar, además del hecho de empezar la formación en cuanto a contenidos. En este momento cada grupo elige cuatro obras, de entre todas las del museo, en las que se parará en la visita con el grupo de visitantes para realizar una exposición de análisis detallado y en profundidad, que es el que da lugar a los dosieres que se entregan al final de la visita a los mayores asistentes. La elección de las obras era totalmente libre, pero con la recomendación de que se tratara de obras clave del museo o de distintas etapas y, preferiblemente, realizadas por mujeres o al menos en un porcentaje similar. Las obras se elegían libremente por consenso de cada equipo, pero manteniendo las premisas de que fueran de estilos distintos, relevantes en la historia del arte y mantuvieran una proporcionalidad entre hombres y mujeres artistas de al menos el 50%.

La preparación de dosieres se hizo sobre una plantilla que entrega el profesor, con el fin de obtener uniformidad. La plantilla con los apartados que los grupos tenían que rellenar: autor, título, ficha técnica, descripción, contexto, análisis formal e interpretación. Estos apartados son los mismos que los alumnos tienen que manejar para realizar los análisis de obra del examen que son parte fundamental de las competencias y objetivos que se deben alcanzar y cumplir para superar la asignatura. Todos los grupos solicitaron una tutoría para aclarar conceptos y en

todos se tuvo que corregir, al menos una vez, y modificar el dosier antes de darlo por definitivo.

4.2. FASE 2

La segunda fase tiene lugar en el Museo Reina Sofía con la participación de todos los implicados en el APS. A este respecto hay que comenzar por explicar algunas limitaciones. El Ayuntamiento de Madrid no colaboró con financiación para la contratación de material de amplificación que hubiera sido de gran utilidad, ni en la gestión de grupos. El museo únicamente permite reunir a un máximo de 7 personas, por lo que, en el caso de los 20 alumnos del grado de Publicidad que se sumaban a otros 25 participantes, los grupos de alumnos tenían que dividirse y dos miembros tenían que segregarse. Esta complicación se solventó de forma azarosa, puesto que, al acudir únicamente 14 visitantes, se pudieron mantener los 5 grupos de 4 alumnos con tres o dos visitantes. La visita tuvo lugar el día 4 de mayo.

Se llegó a la conclusión de que era preferible que cada grupo acompañara en cada momento a sus mayores visitantes y les explicara las obras preparadas por cada grupo.

La visita tenía una duración de una hora y media. Cada institución organizadora, en coordinación, citaba a sus participantes. A este respecto, se llegó a la conclusión de que era preferible quedar en el patio del edificio Sabatini (que cada participante sacase su entrada gratuita, al ser mayores de 65 y estudiantes menores de 26 años y entrase por sus propios medios). Allí se conformaron los grupos y realizaron su visita.

Profesores y personal de apoyo del Ayuntamiento estaban disponibles para cualquier eventualidad que surgiera con los grupos. Tras la visita se rellenaron los cuestionarios de satisfacción.

4.2. EVALUACIÓN

Los cuestionarios entregados a visitantes, alumnos e instituciones implicadas contenían una valoración de 1 a 10, donde 1 era la opción más negativa o en desacuerdo y 10 la más positiva o en acuerdo. Las variables del cuestionario entregado a los visitantes eran: nivel de

satisfacción con la organización y el desarrollo de la visita; nivel de conocimientos y habilidades ofrecidos por el alumnado; interés de los temas artísticos tratados; ¿ha disfrutado con la visita al museo?; ¿repetiría la experiencia?

Las variables entregadas a los alumnos eran: nivel de satisfacción con la organización y el desarrollo del proyecto; ¿este proyecto le ha proporcionado nuevos tipos de aprendizaje?; ¿cómo valora la enseñanza práctica recibida para su formación académica y profesional?; ¿la duración del proyecto se adecúa a sus objetivos?; volvería a participar en otro proyecto-aprendizaje.

Los cuestionarios dieron como resultado:

- Evaluación de los visitantes: Total 14 (4 grupos de 3 personas y uno de 2). Mayoritariamente puntuación de 10, con algún 8 en “interés de los temas artísticos tratados”. Y con añadidos espontáneos en los formularios con las siguientes frases: “Agradecemos que nos hayan ofrecido esta oportunidad. Valoramos el trato respetuoso y atento de los chicos” y “Se puede hacer más veces y los estudiantes estupendos”.

- Evaluación de los alumnos: Total 20 alumnos. Puntuaciones de 10 y 9 en todos los campos, y cinco 8 en "adecuación del tiempo del proyecto a los objetivos".

- Evaluación técnicos Ayuntamiento: Total 2 personas. Todo 10 y 9, un 8 desarrollo del proyecto y dos 7 en las preguntas de organización y duración de la visita.

La valoración de los profesores fue excelente en cuanto a las y el visitantes (todas mujeres, menos un hombre) y los y las estudiantes. En cuanto a la planificación y coordinación por parte del Ayuntamiento, debería mejorar y aportar más recursos, como gestionar algún sistema de amplificación de sonido para facilitar la visita (el propio museo lo ofrece a coste de un euro por participante), aportar algún material (carpeta o fotocopias, todo llevado a cabo por el personal docente) e implicarse en el proceso e incluso el día clave, la visita, puesto que se esperaba una actitud participativa y la labor fue únicamente como observadoras.

En cuanto a la relación entre los estudiantes y los resultados en la nota de los exámenes, la gran mayoría de los alumnos han obtenido calificación de notable y sobresaliente en el examen (que incluye análisis de obra artística). En concreto, de los 93 estudiantes de los dos grupos de publicidad, en los que la nota del examen fue de: 3 no presentados, 26 aprobados, 37 notables, 16 sobresalientes y 4 matrículas de honor. Las notas de los estudiantes del APS fue: 3 aprobados, 10 notables, 5 sobresalientes, y la totalidad de las matrículas de honor. Si calculamos una media con la numeración: Suspenso, 3,5; Aprobado 5,5; Notable 7, 5; Sobresaliente 9; y Matrícula de Honor 10 (no se incluyen los No Presentado). El resultado de las medias es:

- Media del total de estudiantes: 6,66
- Media de los 20 participantes en APS: 9,01

Tampoco hay que desdeñar la madurez en habilidades sociales, empatía, aumento de la autoestima por sentirse útiles a la sociedad. Todo ello ha sido expresado verbalmente por los estudiantes participantes en el proyecto que se han ofrecido a repetir la experiencia. Está previsto que puedan ayudar en la organización y acompañar futuros alumnos en años posteriores para llevar a cabo modelos de aprendizaje entre iguales.

Por último, hay que destacar la labor de comunicación de la actividad con presencia en redes sociales, páginas web de Madrid Salud, Ayuntamiento de Madrid y Grupo de Investigación Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad Contemporánea. Puesto que este proyecto revierte como transferencia en el proyecto de Innovación Arte Contemporáneo Research (AC_Research) tanto en la página web y las redes sociales (Chaves, 2023).

5. DISCUSIÓN

La gran cantidad alumnos interesados conllevó adaptar la experiencia en el que se pudo constatar que es preferible reducir el número de estudiantes para mejorar el desarrollo de la actividad. Con esta situación surge la toma de decisión entre elegir que la actividad se desarrolle más convenientemente y con mayor calidad con menos participantes o que participe un mayor número de estudiantes en detrimento de esta calidad.

En cualquier caso, la relación es inversamente proporcional por lo que se recomienda optimizar según las consideraciones y objetivos de los organizadores.

No obstante, esto es referido al día de la visita, no al número de componentes del grupo de estudiantes no afecta negativamente y el aprendizaje por proyecto resulta, incluso, más efectivo cuando se conforman grupos de cuatro alumnos, puesto que la organización del trabajo y las tutorías grupales son perfectamente aprovechables y el trabajo del aula transcurre con perfecta normalidad.

En cuanto a la conformación de grupos de estudiantes, queda en duda si el método que se eligió es el más conveniente, puesto que algunas situaciones como los estudiantes Erasmus o personas con necesidades especiales tienen mayores problemas de socialización o de aceptación a la hora de hacer estos grupos voluntarios y es posible que la adopción de algún método de azar pueda ser preferible.

La asistencia de personal técnico del Ayuntamiento para impartir la sesión de sensibilización se extendió en horario lectivo durante hora y diez minutos y se llevó a cabo de una manera tradicional (clase magistral), lo que provocó tedio. En este sentido, es preferible sintetizar y hacer más participativa esta acción.

En la preparación de dosieres se tuvo en cuenta el diseño adaptado para diversas capacidades visuales: tamaño de tipografía superior a 12 puntos, utilización de lenguaje sencillo (frases cortas, léxico fácilmente comprensible, etc.), pero no fue especialmente valorado por los visitantes.

A tenor de los resultados de las encuestas de satisfacción, estudiantes y visitantes repetirían la experiencia de manera abrumadora. El tiempo de la visita no pareció adecuado, aunque no se puede afirmar si era poco o mucho puesto que había disparidad en este sentido. Lo que sí pudo mejorarse es la organización y la preparación por parte de los estudiantes, puesto que, desde su propia percepción, sintieron cierta inseguridad a la hora de explicar o responder a preguntas a los visitantes.

En cuanto al resultado de las notas de examen, se deduce claramente que hay un mayor desarrollo que en resto de alumnos en la competencia

general 2 del grado: “Capacidad para analizar el discurso audiovisual, atendiendo a los parámetros básicos del análisis de las obras audiovisuales y los modelos teóricos existentes, considerando además los mensajes icónicos como textos y productos surgidos en las condiciones sociopolíticas y culturales de una época histórica determinada. Además, también se da respuesta a parte de la competencia transversal 3 “Conocimiento de los fundamentos artísticos, históricos, literarios, sociológicos, económicos, etc., que le permitan disponer de los recursos necesarios para decidir mediante criterios propios y hacerse aconsejar ante cada producción audiovisual.

6. CONCLUSIONES

El APS contribuye a crear redes de apoyo al establecer lazos de unión entre los mayores en circunstancia de soledad no deseada y jóvenes estudiantes. Estos mayores, además, tienen la posibilidad de acudir a otros centros y residencias a explicar los contenidos recibidos en los dosieres, por lo que la transferencia se multiplica.

Los estudiantes aumentan su autoestima al sentirse útiles para la sociedad, a la vez que desarrollan las competencias necesarias para alcanzar calificaciones notables en la asignatura Arte Contemporáneo de los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

La experiencia es muy satisfactoria como demuestran los resultados de los cuestionarios de satisfacción realizados por todos los involucrados en este proyecto.

Los alumnos, a la vez que adoptan el rol de guías o profesores, desarrollan un pensamiento crítico y aprenden a elaborar documentos, emprender proyectos y trabajar en equipo, mientras asimilan conocimientos de arte en una estrategia en la que se utilizan modelos ya demostrados y especialmente recomendables para el aprendizaje significativo: aprendizaje por proyectos y clase invertida.

El contacto directo con personas mayores en situación de soledad afianza y reafirma la sensibilización y solidaridad y la consciencia tras las en las primeras sesiones introductorias dentro del aula.

Los alumnos participantes demuestran adquirir en mayor grado las competencias de las asignaturas que los estudiantes que siguen el modelo curricular de prácticas tradicionales.

8. REFERENCIAS

Ayuntamiento de Madrid. (2021). Plan de Acción. https://bit.ly/43dBEq0 (Última visita: 3 de julio de 2023)

Bonwell, C.C., y Eison, J.A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Cabrero, G. R., & Rivero, S. S. La soledad no deseada como problema social: una aproximación a su comprensión, impactos y políticas para afrontarla. In https://bit.ly/3NCnv04 (Última visita: 3 de julio de 2023).

Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L. y Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. Perspectives on Psychological Science, 10, 238-249. doi: 10.1177/1745691615570616

Chaves, M. A. y Treviño, C. (2023). Estrategias de innovación en Arte y Comunicación: nuevas aplicaciones en web y redes sociales en Hervás-Gómez, Román, García y Argüello (Coords.), Conexiones digitales: las tecnologías como puentes de aprendizaje (pp. 180-195). Dykinson SL.

Del Pozo, J. S. (2020). La Soledad, como emergente de No Comunidad: La experiencia piloto comunitaria de Madrid de "Prevención de la Soledad No deseada (2016-2019)". In La soledad no buscada: Modelos de políticas públicas y compromiso de la ciudadanía (pp. 67-74). Ararteko.

Díez Nicolás, J. y Morenos Páez, M. (2015). La soledad en España. Madrid: Fundación ONCE y de la Fundación AXA.

Fernández, Rafael. (9 de febrero de 2021). Madrid: Una ciudad de 400.000 personas que viven solas. La Razón. http://bit.ly/3XFS8Gz (Última visita: 3 de julio de 2023).

Gasper-Hulvat, M. (2017). Active learning in art history: A review of formal literature. Art History Pedagogy & Practice, 2(1), 2.

Hernán Montalbán, M.J.; Rodríguez Moreno, I. (2017). La soledad no deseada en la ciudad de Madrid. Informe de resultados. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

Hill, P. (2015) Intersectionality's definition dilemmas. Annual Review of Sociology, 41, 1-20.

Pozas, A. (23 de noviembre de 2013). La Justicia reabre la segunda causa contra Ayuso por las muertes de ancianos en una residencia. elDiario.es. https://bit.ly/3NBChVz

Treviño, C. y Chaves, M. A. (2023). Un modelo de aprendizaje activo del arte contemporáneo para alumnos de Grado. La experiencia del proyecto de voluntariado "Soledad no deseada" con población mayor de la ciudad de Madrid en Díaz-Noguera, Hervás-Gómez, Domínguez-González y Martín (Coords.), Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias (pp. 150-164). Dykinson.

Treviño, C. (2022). El símbolo como recurso didáctico en el arte contemporáneo para la igualdad de género y diversidad sexual. Actas de CIHUM 2022, primer Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades Horizonte 2030 (pp. 709-736). Dykinson.

Proyecto estratégico para la prevención de la soledad no deseada. (2021). Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

8.1. legislación

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Disponible en https://bit.ly/3NHSjMC

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Disponible en https://bit.ly/3JM6CP8

"LA LUZ, HERRAMIENTA DE PERCEPCIÓN EN LA OBRA DE ARTE Y EN EL ESPACIO EXPOSITIVO. CASO DE ESTUDIO MUSEO DE ARTE ABSTRACTO DE LA FUNDACIÓN JUAN MARCH EN CUENCA"

GUADALUPE CANTARERO-GARCÍA
Universidad San Pablo CEU Madrid, CEU Universities

ROBERTO ALONSO GONZÁLEZ-LEZCANO
Universidad San Pablo CEU Madrid, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

La luz es el elemento esencial en la percepción del color y del volumen. Es también desencadenante de otros factores afectantes a la apreciación volumétrica de objetos, así como a la escala de los espacios. Como factores secundarios destacamos los reflejos y las sombras que también afectan a la percepción completa de las superficies y elementos arquitectónicos, urbanos y paisajísticos. Desde el campo de la arquitectura es, sin duda, la herramienta esencial que utilizamos para crear desde el modelo básico, o maqueta, hasta la materialización del proyecto en forma de edificio, pero también es la que utilizamos para evocar diferentes sensaciones en la vivencia del espacio interior y exterior. En la actualidad, y tras la vivencia de una reclusión en la propia vivienda durante la pandemia de la COVID 19, se retoma el trabajo emprendido en los años 50 por Ramón y Cajal sobre neurociencia. La aplicación de esta sobre la arquitectura está dando lugar a la 'neuroarquitectura'[44] aplicada a las sensaciones generadas en las personas desde la vivencia espacial.

[44] El concepto de la neurociencia aplicada a la arquitectura y el espacio se ha denominado: Neuroarquitectura y está siendo trabajado en estos últimos diez años desde este terreno en diversos estudios de arquitectos como es ejemplo el trabajo de Miguel Malato Agüera en: https://oa.upm.es/63519/

La realidad virtual y las nuevas experiencias audiovisuales proyectadas están eludiendo la exposición de la obra real. El objetivo de esta investigación es presentar un análisis de la obra gráfica y su comportamiento frente a la luz que la acompaña dentro de un espacio único y precursor o referente de tendencias artísticas actuales, como es el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca[45], donde se exponen obras de arte únicas, representativas del arte contemporáneo español de postguerra en un espacio único como son las casas colgadas de Cuenca. Las obras que se muestran en este museo fueron pioneras en mostrar un arte conceptual irruptor en la época y que siguen siendo referentes en modelos actuales.

Muchas de ellas se desarrollaron con las primeras herramientas de tecnología informática. Estas obras brindan la oportunidad de comprender situaciones lumínicas desde dentro hacia fuera y viceversa. El método empleado en la presente investigación versa en una selección de obras que tienen un vínculo especial con la luz del espacio museístico. Dichas obras se han clasificado como las que afectan al paisaje exterior, otras que proyectan luz de dentro a fuera en sí mismas y otras que, al contrario, son afectadas por la luz del exterior para dar una imagen diferente al espectador en cada momento del día. Los resultados se presentan como fotografías de las esculturas y obras seleccionadas como desencadenantes de dicho análisis. Como conclusiones se presentan las aportadas por los investigadores autores del presente estudio, así como por las personas entrevistadas que son la Gerente del Museo Celina Quintas y el arquitecto autor de la reforma del Museo Juan Pablo Rodríguez Frade.

Profundizando en el estado de la cuestión sobre los museos actuales, se aprecia que se encuentran en un entorno altamente competitivo puesto que tienen que atraer a sus potenciales visitantes y competir con otras instituciones culturales utilizando elementos innovadores para interactuar con la audiencia (Skulmovskaya y Nikiforova, 2021). Las sensaciones de bienestar en los ambientes interiores dependen de esas experiencias

[45] Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca: https://www.march.es/es/cuenca

multisensoriales que nos puede proporcionar un buen diseño de un ambiente interior (Clements-Croome, Turner y Pallaris, 2019).

De igual manera, en el diseño de una exposición es fundamental tener en cuenta condiciones técnicas de exhibición como la iluminación. Estas condiciones deben permitir disfrutar de las piezas, pero que, a su vez, se pueda garantizar que no sufran daños. A modo de ejemplo, dada la vulnerabilidad de algunas piezas, es necesario tener una escasa iluminación para ejemplo en el caso de los textiles no se deben superar los 50 lux, evitando, en muchas ocasiones la exposición a la luz natural (Guerrero Glez-Valerio y González-Lezcano, 2023).

Además, la puesta en escena y el itinerario adquieren un papel de gran importancia a la hora de proporcionar una experiencia integral; por eso los objetos deben ser organizados en el espacio del museo (Sharif-Askari y Abu-Hijleh, 2018). Se debe tener una idea clara de la ubicación de las piezas en el espacio expositivo y así poder reubicar todos los elementos que giran alrededor de esta. Así mismo, la luz ayudará a generar distintos ambientes (Arroyo, 2016).

En toda exposición interviene la comunicación visual; que es más efectiva que la comunicación verba; ya que en las obras expuesta intervienen otros elementos como objetos y diferentes ambientes creados. No obstante, los textos también juegan un papel decisivo, tanto para comunicar el mensaje de la muestra, como para ayudar en la contextualización de cada una de las piezas expuestas; combinando dos formas de expresión: el visual y el escrito, con elementos propios del diseño; destacando la tipografía, rotulación y la iluminación, interactuando todos en el proceso de interpretación (Ballantyne y Uzzell, 2011).

También es importante considerar que la correcta iluminación en las exposiciones influye en el bienestar y la percepción que tiene un visitante. Así que, una buena estrategia en este contexto determinará el éxito de la colección o el museo en sí. Por último, en este tipo de proyectos de diseño interior hay que utilizar iluminación Led profesional, que proporcione una reproducción cromática lo más fiel posible, como mínimo de índice de reproducción cromática entre 90 y 95, para no

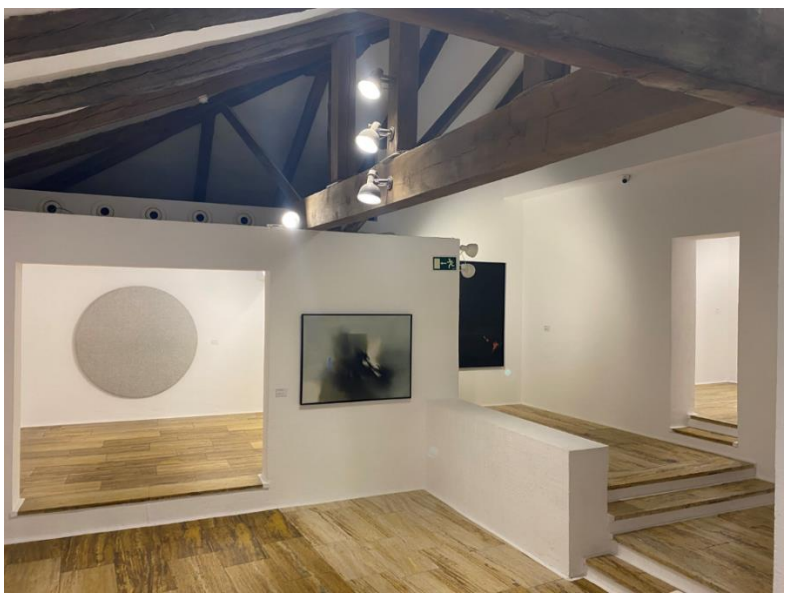
desvirtuar los colores de las obras expuestas (Moyano, Moyano, López, Aznal, y González L.,2021).

La luz, por tanto, es un componente fundamental en el contexto de un museo porque permite a los visitantes observar los objetos, tener percepciones y experimentar emociones nuevas con respecto a un elemento artístico. La iluminación en museos debe tener como objetivo principal, mejorar la experiencia visual y sensorial que el visitante busca y a su vez preservar los delicados materiales de la colección.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación versa en presentar un análisis de la obra gráfica y su comportamiento frente a la luz que la acompaña dentro de un espacio único. Este análisis abre vías de investigación y medición en el comportamiento lumínico natural y artificial con obras de expresión gráfica bidimensionales (en lienzo o bastidor de madera en algunas ocasiones) o tridimensionales a modo de escultura.

FIGURA 1. Espacio expositivo, iluminación artificial y obra gráfica expuesta en el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca en las casas Colgadas.



La innovación radica en conjugar el trabajo de personas especializadas en el terreno artístico con el arquitectónico y técnico. En el presente caso de estudio se ponen de manifiesto características concretas de la obra realizada por autores relevantes del arte contemporáneo español en un espacio único como son las casas Colgadas de Cuenca.

2.1. Objetivos específicos experiencia 1: Clasificación lumínica y gráfica

El primer objetivo específico versa en establecer una clasificación en la que obra y espacio comulguen en una única respuesta al espectador. Es decir, poner de manifiesto unos requisitos clave donde sea la obra la que exija al espacio y no al contrario. El espacio es el que se adapta a la obra y no al revés ya que es la obra la protagonista del espacio expositivo. Esta clasificación se basa en:

- La obra como protagonista:

2.1.1. La obra que emite luz

2.1.2. La obra que cambia con la luz

2.1.3. la obra que filtra la luz

2.1.4. La obra que refleja la luz

-El espacio como contenedor de la obra:

2.1.5. El espacio que recibe luz

2.1.6. El espacio que emite luz

2.1.7. El espacio que filtra la luz

2.2. Objetivos específicos experiencia 2: opinión de los expertos a través de entrevistas

El segundo objetivo específico versa en mostrar, a través de entrevistas, las inquietudes actuales y futuras de las personas involucradas de manera directa en la realidad del museo caso de estudio y de la obra expuesta. Para ello se han entrevistado a las personas que se estiman las más relevantes de este espacio museístico el Museo de Arte Abstracto

de Cuenca de la Fundación Juan March Estas personas son Juan Pablo Rodríguez Frade, arquitecto de la reforma de adecuación interior y Celina Quintas Coordinadora del Museo.

3. METODOLOGÍA

Los autores del presente capítulo, como doctores docentes y expertos de las materias respectivas 'Análisis de Formas Arquitectónicas' y del Área de las 'Instalaciones en la Edificación', dentro del Grado de Arquitectura, se aúnan aquí para dar sentido al estudio global de ámbitos que han de ir de la mano en la comprensión de ámbito museístico, como es el arte y la iluminación.

FIGURA 2. Panorámica de paisaje, espacio expositivo, cortinas de filtro de luz y obra gráfica expuesta en el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca en las casas Colgadas

Fuente: Autores

3.1. Método experiencia 1: Clasificación lumínica y gráfica

El método empleado para llevar a cabo el primer objetivo sobre clasificación versa en los siguientes pasos:

- Elección de las obras representativas de cada índole.
- Fotografía y análisis de las obras y su comportamiento lumínico.
- Conclusiones aportadas al estado de la cuestión tras el análisis anterior.

3.2. Método experiencia 2: opinión de los expertos a través de entrevistas

Entrevista 1 a Juan Pablo Rodríguez Frade, arquitecto de la reforma de adecuación interior del Museo de Arte Abstracto de Cuenca de la Fundación Juan March, en Madrid, 16 de octubre de 2023:

- Comentarios sobre la importancia de la luz natural y artificial en la intervención de una obra singular como la que se llevó a cabo en el museo.
- ¿Cómo crees que la inteligencia artificial afectará al espacio expositivo en un futuro próximo?

Entrevista 2 a Celina Quintas en Cuenca, 17 de octubre de 2023:

- Comentarios sobre la importancia de la luz natural y artificial en la intervención de una obra singular como la que se llevó a cabo en el museo.
- ¿Cómo crees que la inteligencia artificial afectará al espacio expositivo en un futuro próximo?
- Comentarios sobre tu opinión en relación con algunas obras del museo que parecen "emitir luz" o es la sensación que provocan como sucede en la sala oscura. Si lo ves como un arte Conceptual atemporal e incluso como un punto de partida de la investigación lumínica en las obras de arte.

4. RESULTADOS

Los resultados que aquí se muestran son el fruto del análisis por parte de los autores y de las encuestas aportadas por los expertos en el tema de estudio específico del Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca.

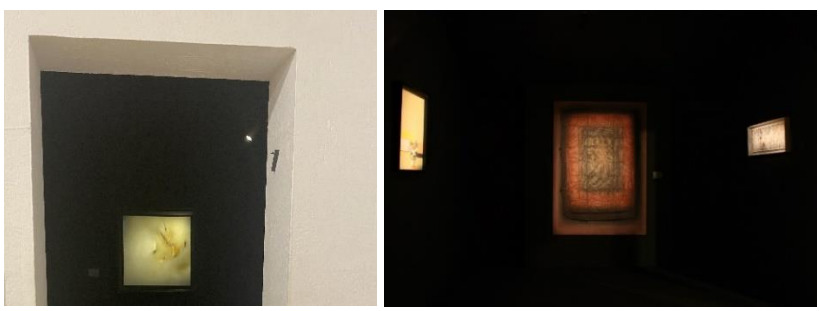
4.1. Resultados experiencia 1:

Se presentan aquí los resultados de algunas obras representativas de la clasificación realizada: La obra que emite, la que cambia, la que filtra y

la que refleja luz. Así se han seleccionado obras de Manuel Rivera, Eduardo Chillida, Eusebio Sempere y Gustavo Torner respectivamente. Como anuncia en la entrevista Celina Quintas "en la Sala Negra los cuadros parecen irradiar luz desde atrás, cuando en realidad la luz procede del techo" (Fig. 3). Los cuadros de Manuel Rivera se conservan en el museo el más representativo de esta clasificación quizás sería 'Espejo del Sol' basado, como la mayoría de los de su autor, en la superposición de telas metálicas, desde el punto de vista formal es de una gran sencillez. Pese a que en él intervenga, como en las máquinas de los cinéticos, la luz real, y pese a que el movimiento del espectador al desplazarse frente a él cree una multitud de puntos de vista posibles, en el fondo, su obra tiene más que ver con el ala más meditativa del expresionismo abstracto norteamericano que con cualquier proyecto racionalista[46].

La obra de Chillida permite observar llenos y vacíos como si se tratara de una maqueta de arquitectura. La entrada de luz cenital y su proyección vertical dirigiendo los rayos de luz artificial hacia las concavidades de la obra, generan espacios cambiantes sugerentes que alteran la percepción de la obra haciendo de esta un elemento activo, dinámico y cambiante (Fig. 4).

FIGURA 3. *De la clasificación:* 'Obras que emiten luz' en la Sala Negra el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca.



Fuente: Celina Quintas

[46] https://www.march.es/es/cuenca/coleccion/obras/espejo-sol

FIGURA 4. *De la clasificación:* 'Obras que cambian con la luz' en el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca.

Fuente: Autores

A mediados de los cincuenta, Sempere desarrolló sus *Cajas de luz* o sus *Relieves luminosos*, que eran cuadros destinados a ser colocados sobre la pared, pero que incorporan la tercera dimensión y la luz real de unas bombillas. *En los 70,* las *Columnas* ingrávidas realizadas en acero cromado, se ubican delante de un ventanal con un estor mediador que tamiza la luz. Sempere es un sutil creador de espacios tridimensionales, con influencias de los móviles de Alexander Calder o de los artefactos tecnológicos de László Moholy-Nagy[47]. La obra de Sempere juega con el espacio - tiempo ya que es móvil y cambiante sobre su eje pero a su

[47] https://www.march.es/es/cuenca/coleccion/obras/columnas

vez en el diálogo con las demás. Se trata de tres estructuras metálicas que, no solo reflejan la luz, sino que la filtran creando densidades variables y se convierten en únicas según su disposición interna (Fig. 5)[48].

FIGURA 5. De la clasificación: '*Obras que filtran la luz' en el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca.*

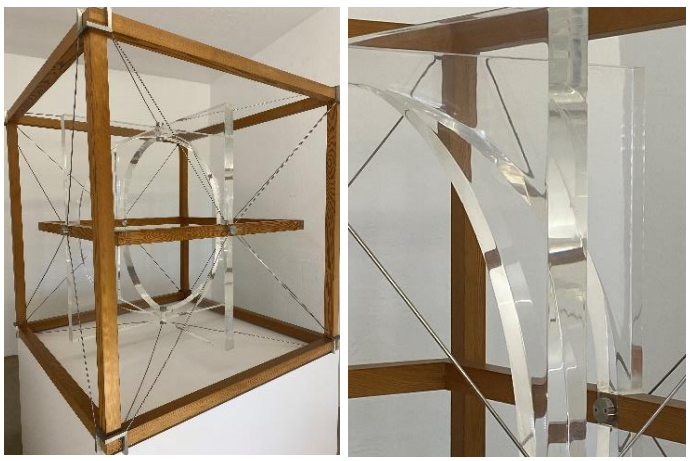
Fuente: Autores

Por último, la obra conceptual de Torner, Mundo Interior de 1972, da lugar a establecer reflexiones de interés en el espectador. Comunica, a través de su estructura sólida, pero a la vez hueca, una geometría bidimensional en el interior de metacrilato que recrea una completa esfera imaginada e invisible dentro de un cubo tridimensional de madera de cedro (Fig. 6). Lo existente y lo no existente entran en juego dentro de la misma obra. Lo inmaterial y lo incompleto constituyen un elemento completo en un espacio virtual que el espectador lo recrea, desde la sugerencia, como y visible. Fragmentos de Heráclito sobre la geometría, en manos de Torner, son tan solo un punto de partida para la metáfora,

[48] proyecto para la compañía IBM: una estructura móvil y luminosa sincronizada con la música y la poesía concreta, elaborada en 1969 por Eusebio Sempere junto con el músico Cristóbal Halffter y el poeta Julio Campal; o su participación en el Proyecto de música electrónica (1967), que realiza con el grupo ALEA de Luis de Pablo entre 1969 y 1972; de los que surgen algunas obras realizadas con computadora.

para una reflexión sobre la belleza y la fealdad, sobre el orden y el desorden del mundo[49].

FIGURA 6. De la clasificación: '*Obras que reflejan la luz' en el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca.*



Fuente: Autores

En cuanto a la clasificación de espacios interiores del museo se determinan aquí de la siguiente manera para establecer algunos criterios de análisis desde la arquitectura y la luz.

Así se selecciona el espacio que recibe luz como aquel que desde fuera hacia dentro proyecta una nueva obra de arte como es el propio paisaje.

Este es el caso de la 'Sala Blanca' que abre ventanas que ejercen de marco de una de las obras expuestas singulares: el paisaje. Los colores de la roca y la vegetación componen estas cuatro vistas enmarcadas de formato idéntico que atraen al espectador del museo como si de una obra gráfica más se tratara (Fig. 7).

[49] https://www.march.es/es/cuenca/coleccion/obras/mundo-interior

FIGURA 7. De la clasificación: '*Espacios que reciben luz', la 'Sala Blanca'*

Fuente: Autores

A continuación, se aprecia que las propias paredes del museo emiten y que filtra la luz y en esto tiene mucho que ver la sensibilidad del arquitecto que idea y adapta el espacio a la exigencia de la obra. A continuación (Fig. 8) se observa lo que llamamos 'proyecto museístico pensado' donde los tabiques comunican espacios de observación con el espacio observado y que ejerce como marco de la obra y el 'tabique emisor de luz' dirigida para potenciar el sentido de la obra.

La creación pensada del arquitecto de paredes que acogen luminarias ocultas con objeto de no restar protagonismo sino acompañar a la obra… sin deslumbrarla, sin intervenir en el sentido conceptual que esta transmite.

FIGURA 8. *De la clasificación:* 'Espacios que emiten luz', en el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca.

Por último, filtrar la luz es un recurso necesario en el espacio museístico. La elección del filtro es decisión única de un arquitecto comprometido con la afectación del material elegido para cumplir dicha misión. La alteración que la obra sufre si permite pasar los haces de luz y el modo en el que dicha luz incide en el soporte artístico es clave. Cortinas, lamas de madera y otras soluciones favorecerán o por el contrario perjudicarán a la obra de manera directa o indirecta. Por tanto, dicha decisión es esencial en el resultado de la percepción gráfica, pero no solo a título perceptivo de la alteración del color o de la forma de la obra sino a efectos longevos de la obra. Los pigmentos de óleos, acrílicos, esmaltes y papeles se ven alterados con el paso del tiempo y la luz juega en esto un papel decisivo. Las maderas de pino, roble, haya etc. se oscurecen y no por igual sino de manera puntual donde los rayos inciden en horas soleadas del día.

La orientación de la fachada es un punto a tener en cuenta para seleccionar el tipo de lama (si móvil o fija) o incluso su longitud de 'pestaña' para cubrir de manera más sutil o más tupida.

FIGURA 9. *De la clasificación:* 'Espacios que filtran luz' en el Museo de Arte Abstracto de la Fundación Juan March de Cuenca.

Ejemplo de ello es la obra 'Bindu'[50] de 1980 de Luis Martínez Muro, circular y aparentemente negra en su materia que recibe la luz filtrada y permite ver así los diferentes pigmentos de porcelánicos machacados y efectos cromáticos que esta obra desprende pasando así a adquirir valores tonales cambiantes y 'aguas' que hacen de esta obra un ente vivo en su apariencia plana y homogénea (Fig. 9).

4.2. Resultados experiencia 2: entrevistas

4.2.1 Comentarios de Juan Pablo Rodríguez Frade (arquitecto de la reforma de adecuación interior del Museo de Arte Abstracto de Cuenca de la Fundación Juan March) sobre la importancia de la luz natural y artificial en la intervención de una obra singular como la que se llevó a cabo en el museo.

La iluminación modifica de forma absoluta la conservación y la percepción de la obra de arte. Posiblemente es el factor más determinante de una instalación museográfica.

En cuanto a la conservación de la pieza, es necesario evitar la radiación ultravioleta (UV) y la radiación infrarroja (IR) a través de un adecuado filtrado de las emisiones nocivas.

Además, es necesario garantizar unos niveles concretos de iluminación para que la obra no se fotodegrade; alrededor de 50 luxes en acuarelas, fotografías y dibujos sobre papel, y 200 luxes para óleos sobre lienzo.

En cuanto a la percepción de la obra de arte es fundamental tener en cuenta la ubicación de los proyectores para que la iluminación no produzca ni reflejos ni deslumbramientos.

Es también de gran importancia seleccionar un tipo de fuente de iluminación que reproduzca correctamente el color, y para ello se suele utilizar una temperatura de color de la luz de 3.000º K.

Aun así, surgen siempre cuestiones a valorar que requieren de un análisis que nos proporcione un criterio acerca del tipo de iluminación; ¿se

[50] bindu, palabra que en sánscrito significa "punto" o "paquetes de energía estética concentrada" en los que los signos se desplazan hacia un punto magnético, tal y como ocurre en los mandalas.

debe iluminar una obra con el tipo de iluminación con la que fue creada?, ¿fría en un país septentrional y cálida en una zona meridional?, ¿y utilizar luz cálida próxima a la luz proveniente de las velas con las que se iluminaba hasta hace menos de dos siglos?, ¿ o bien es preferible una iluminación aséptica que reproduzca los colores según se perciben con la iluminación natural?.

Siempre surgen discrepancias en los criterios y todas ellas pueden tener su sentido.

Por otro lado, las obras deben dialogar con aquellas otras que se encuentran en su proximidad y se debe conseguir un cierto equilibrio de conjunto.

Ahora bien, el Museo de Arte Abstracto Español en Cuenca es un caso especialmente singular. Se trata de un museo instalado en las Casas Colgadas de Cuenca, y abierto al público en 1966 tras una remodelación en donde primaba mantener el espíritu de las Casas adaptándolas al nuevo uso de museo. Un lugar en donde existiera un diálogo muy estrecho entre las colecciones a exponer y el contenedor, evitando intervenciones que desvirtuaran esta premisa.

Gracias al exquisito gusto de los responsables de la obra y del montaje de la colección se produjo un equilibrio perfecto entre contendor y contenido, potenciando los valores tanto de las piezas como de las Casas Colgadas.

Las piezas se exponen en los lugares precisos hasta el extremo que en muchos casos es difícil imaginar otro lugar mejor. Las obras se confunden con los paisajes que se perciben en los ventanales ubicados de forma tan intencionada.

La iluminación artificial se confía a unas cazoletas metálicas de la época que cumplen su cometido sin alardes tecnológicos aun cuando parece probable que se adecúen próximamente para albergar nuevas fuentes de iluminación mediante leds, sin alterar su aspecto formal.

En muchos casos las obras se presentan próximas a ventanales (con sus filtros correspondientes, de manera que la radiación solar no incida

sobre ellas), pero consiguiendo un diálogo muy estrecho entre el interior y el exterior del conjunto.

Pocos museos consiguen aproximarnos de una manera tan eficaz, pero al mismo tiempo tan sencilla, a los valores de la obra de arte de este conjunto excepcional de artistas del grupo El Paso.

La naturalidad de su museografía nos hace reflexionar sobre los museos creados con grandes alardes de tecnología, pero que nos alejan de la emoción que nos produce la visita del que fue llamado "El pequeño museo más bello del mundo"

- ¿Cómo crees que la inteligencia artificial afectará al espacio expositivo en un futuro próximo?

Es muy pronto para conocer cómo va a influir la Inteligencia Artificial en los futuros espacios expositivos, entre otras cosas porque igual aparecen nuevas tecnologías que superen a la IA y que ahora ni siquiera podemos imaginar.

Soy partidario de utilizar la tecnología de una manera equilibrada, evitando que el medio supere al mensaje.

En el caso de los museos de Bellas Artes, el valor del original de la pieza es difícilmente sustituible como bien se está demostrando en las exposiciones inmersivas que se presentan en la actualidad y en donde esta experiencia ya se está completando con la exposición de obra original.

Estos nuevos recursos, son eficaces en los museos si se utilizan como apoyo del valor real de la pieza original. Si no, se estará hablando de otro tipo de centro, pero no de un Museo como lo define el ICOM "Una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial". La IA nos ayudará a investigar, conservar e interpretar, pero difícilmente podrá sustituir la emoción que supone la contemplación directa de la obra de arte original.

4.2.2 Comentarios de Celina Quintas (Coordinadora del Museo de Arte Abstracto Español de Cuenca, Fundación Juan March) sobre la

importancia de la luz natural y artificial en la intervención de una obra singular como la que se llevó a cabo en el museo.

La iluminación es un elemento intrínseco y consustancial al espacio museístico y, junto a otros, igualmente esenciales, conformadores de la idiosincrasia y singularidad de un museo.

En la actualidad, la conservación y preservación de las obras que configuran el contenido de una colección son un objetivo prioritario, aplicable igualmente a las exposiciones temporales; los museos llevan a cabo, periódicamente, programas de conservación preventiva y la preocupación en este tema ha ido creciendo en las últimas décadas. La iluminación es un factor que incide, directamente, en esa función, por lo que debe ser estudiada y meditada con sumo esmero para cumplir con los criterios y parámetros exigibles.

El Museo de Arte Abstracto Español de Cuenca creado en 1966 es un museo singular que ha escrito una página brillante en la historia de la segunda mitad del siglo pasado, un auténtico artist-run space, con un enfoque innovador en el diseño expositivo desconocido entonces en la museografía española del momento.

Su ubicación en el edificio mítico de las Casas Colgadas, un entramado medieval de edificios colgados sobre la Hoz del Huécar, nos habla de un espacio donde se fusiona el arte, la arquitectura y el paisaje. La iluminación, como no podía ser de otra manera, estuvo en el pensamiento de esos artistas que crearon el museo pero, lejos de buscar la sofisticación, lo que quisieron es que la luz estuviera en armonía con el resto de las características espaciales y arquitectónicas del edifico en sí, conservando la esencia de una construcción vernácula donde habitarían piezas artísticas contemporáneas.

Una iluminación natural y artificial se combina o alterna en función de cada sala. Hay espacios donde impera la luz natural que, dependiendo del momento del día o de la estación, hace cambiar la percepción del espectador. Por su parte, la luz artificial se proyecta sobre cada obra a través de unas cazoletas -que llamamos liras- y que se siguen manteniendo como el primer día, acentuando el carácter atemporal del museo. Cada

obra, según las características ontológicas que le son propias, necesitará una luz concreta, en relación con ella misma y con las que la rodean.

Nos encontramos con unos espacios donde los mínimos detalles puede ser definitivos y, en ese sentido, la iluminación ha de ir en consonancia: el color blanco de las pareces rayadas, el mármol de travertino del suelo, las diferentes alturas de las salas, la presencia de elementos decorativos o estructurales de otros momentos, etc.

Por otra parte, existen en el Museo de Arte Abstracto de Cuenca algunas salas (Sala Blanca y Sala Negra) donde la iluminación adquiere un mayor protagonismo. En la Sala Blanca, el blanco de las pareces y del suelo unido al juego de ventanas enmarcadas como si fueran paisajes, generan un ambiente lumínico, de serenidad y placidez, de deseo de espacio habitable, que actúa de manera directa en la percepción del espectador. Por el contrario, en la Sala Negra los cuadros parecen irradiar luz desde atrás, cuando en realidad la luz procede del techo, lo que conduce a una cascada de preguntas y cuestiones. Un sentido religioso, místico y transcendental recorre la sala.

En ambas salas, la iluminación propicia una teatralidad que el visitante incorpora a su experiencia personal, constatándose que la sorpresa sigue existiendo después de casi sesenta años del nacimiento del museo.

-¿Cómo crees que la inteligencia artificial afectará al espacio expositivo en un futuro próximo?

El arte siempre ha estado sometido a procesos de cambio y transformación y, por tanto, no ha sido ajeno al desarrollo científico y tecnológico que se ha producido a lo largo de los siglos.

Pero la aparición de los sistemas de IA ha supuesto un cambio cualitativo y cuantitativo convirtiéndose en una fuerza imparable que modela el pensamiento contemporáneo en muchos ámbitos, también en el artístico. El debate es cada vez más intenso, y me atrevería a decir que bipolar, por una parte, los que sienten una fascinación desmesurada por la AI y, por otra, los que sienten una fobia incontrolable por dichos sistemas.

Conceptos como creatividad, originalidad, autoría están siendo cuestionados como consecuencia de un cambio de paradigma, generándose

nuevos planteamientos teóricos con numerosas preguntas para las que aún no hay respuesta.

En estos momentos la AI es una poderosa herramienta que permite procesar y manejar grandes cantidades de datos, lo que implica optimizar la tarea de clasificación y de gestión de imágenes y documentos que son tenidos en cuenta, museográficamente, en un museo, ya sea reordenando su colección o en un planteamiento temporal. Evidentemente, en este análisis estamos hablando de la AI como una herramienta que facilita la realización de tareas que tradicionalmente conllevarían mayor esfuerzo y más tiempo. Esa información sometida a procesos matemáticos-algorítmicos abre nuevas vías de exploración en el ámbito de las artes visuales.

Pero, si como he comentado, la AI también es una fuerza modeladora del pensamiento, puede producirse un cambio de estética, de percepción, y por tanto un público que necesitará experiencias diferentes. Es muy probable que los sistemas de la AI modifiquen la manera de entender el espacio expositivo y que sea necesario reformular conceptos.

5. DISCUSIÓN

Para mejorar la gestión de luminarias para galerías de arte y museos, siempre se debe tener en consideración los siguientes puntos.

Equilibrio entre la iluminación exterior e interior y entre las sombras y contrastes.

La iluminación en un museo tiene un efecto inmediato sobre el visitante, incluso antes de llegar al recinto y la experiencia se influenciada por el diseño y calidad de la luz.

Aplicar poca luz no permite que se observen detalles importantes de la obra, y las sombras arruinarán el concepto y contexto que se desea transmitir. Asimismo, mucha luz no dejará nada a la imaginación. Y a su vez, se debe saber jugar con la iluminación externa e interna para guiar al visitante en todo momento a través de las exposiciones y galerías; desde la entrada hasta la salida.

6. CONCLUSIONES

Se anticipan nuevas conclusiones que se aportan al estado de la cuestión. Estas son:

- El juego de luz y sombra aumenta o disminuye el drama y compromiso de los visitantes con las obras expuestas, resaltando las mejores cualidades de las exhibiciones, enfatizando la forma y color de pinturas, esculturas y artefactos; sirviendo también como guía visual.

- El ángulo del haz de la fuente de luz resalta las cualidades de las exhibiciones de una manera más dramática que la combinación de luz natural y artificial. Por ejemplo, para objetos 3D, el ángulo de haz de 10 a 20 grados es muy efectivo. Las fuentes de luz con ángulo de haz de luz 25 a 35 grados son ideales para dar luz uniforme a espacios amplios.

- La temperatura de color fría logra que la exhibición sea más nítida y definida, mientras colores más cálidos proporcionan una iluminación tranquila y sugerente. A la hora de iluminar un cuadro o escultura, la temperatura de color tiene que ser la ideal para cada obra. Normalmente, se utilizan valores entre 3000K y 4500K, con un índice de reproducción cromático muy alto, de entre 95 y 97.

- Seguir patones de la psicología del color para obtener varios resultados, e incluso cambiarlos durante el recorrido para variar la perspectiva del conjunto o de cada obra.

- Aprovechar las horas de luz solar es importante en la iluminación de museos, ya que, mantiene una conexión con el mundo exterior y da una sensación natural y cómoda. De eta forma se aprovecha el buen índice de reproducción cromática del sol; pro este tema hay que manejarlo con mucho cuidado.

- La radiación ultravioleta de la luz solar puede dañar muchas obras expuestas de galerías y museos, a la vez que el brillo de las horas más radiantes, puede crear sombras que cambian la

perspectiva. Por esta razón hay que evitar que las obras reciban luz directa mediante difusores o ubicándolas estratégicamente lejos de la misma.

- Utilizar iluminación Les que además de los ahorros que tren consigo ofrecen una excelente calidad de luz, un mejor rango de temperaturas de color con atenuación y otros accesorios que potencian la creatividad. Los LEDs de calidad no emiten radiación UV perjudicial y producen menos calor.

- La característica de la iluminación de un museo es que los visitantes no noten que los cuadros están iluminados. Al iluminarse de forma suave, realzan la textura y los colores. La exposición de las obras a determinados niveles de iluminación puede suponer un desgaste y deterioro irreversible, por lo que es de vital importancia que no se superen unos luxes ni un tiempo determinado de exposición.

- Utilizar luminarias empotrables como downlights para la iluminación general, fija, y de paso de las personas, así como para iluminar salas; ya que es importante crear buena uniformidad para no crear sombras.

- Utilizar proyectores para iluminar obras de arte, ya que las obras son itinerantes y es probable que su orientación deba moverse.

- Utilizar bañadores de pared es un tipo de proyector para iluminar de forma extensiva la pared y se usa para obras muy grandes.

- Utilizar luminarias suspendidas para decorar espacios puntuales, zonas comunes o espacios de trabajo.

- Con los tipos de luminarias antes expuestos es posible conseguir una iluminación centrada en las obras, en guiar a las personas que visitan el museo y en crear un ambiente relajado y confortable.

- Con la combinación de diferentes tipos de iluminación, puntual para destacar obras o detalles; general para aportar luminosidad; uniforme para evitar deslumbramientos en un museo

es posible crear escenas adaptadas a cada zona y obra concreta. De esta manera, se iluminan obras de arte y esculturas haciéndolas destacar sobre todo lo que tienen alrededor, brillando entre las personas y centrando en ellas toda la atención con luz focalizada.

7. AGRADECIMIENTO

A Celina Quintas, Coordinadora del Museo de Arte Abstracto Español de Cuenca, Fundación Juan March y a Juan Pablo Frade Arquitecto de la remodelación del Museo de Arte Abstracto Español de Cuenca de la Fundación Juan March por colaborar ambos en la presente investigación.

La presente investigación se hace posible gracias a la financiación del Grupo de Investigación ARIE, Registro: G 20/6-06 Ref. USP CEU-MGI23RGLde la Universidad San Pablo CEU, CEU Universities.

8. REFERENCIAS

Arroyo, l. (2016): "El proyecto expositivo: estrategias de actuación para la exposición y difusión de fotografías". Image and Research. 14th International Conference. Girona, 16-18 Nov. 2016.

Ballantyne, R., y Uzzell, D. (2011): "Looking back and looking forward: the rise of the visitor-centered museum". Curator 54, pp.85–92. Disponible en: DOI: 10.1111/j.2151-6952.2010.00071.

Clements-Croome, D., Turner, B., y Pallaris, K. (2019): "Flourishing workplaces: a multisensory approach to design and POE". Intelligent Buildings International, 11(3–4), 131–144. Disponible en: https://doi.org/10.1080/17508975.2019.1569491

Guerrero Glez-Valerio, B. y González-Lezcano, R. A. (2023). La moda, los museos y sus sensaciones. Aplicación práctica de la exposición Sybilla. El hiloinvisible. *Indumenta: Revista del Museo del Traje*, (6), 203-231.

Moyano, D. B., Moyano, S. B., López, M. G., Aznal, A. S., & González L., R. A. (2021). Photometric and colorimetric analysis of light emitting diode luminaires for interior lighting design. *Color Research and Application*, *46*(4), 791–807. https://doi.org/10.1002/col.22616

Sharif-Askari, H. y Abu-Hijleh, B. (2018): “Review of museums’ indoor environment conditions studies and guidelines and their impact on the museums’ artifacts and energy consumption”. Building and Environment, 143, pp.186–195. Disponible en: https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2018.07.012

Skulmovskaya, l. G., & Nikiforova, A. A. (2021): “Museums of the Tyumen Region in a Digital Society in Culture, Personality, Society in the Conditions of Digitalization: Methodology and Experience of Empirical Research Conference”. KnE Social Sciences, pp 433-443. Disponible en: https://doi.org/10.18502/kss.v5i2.8386

Referencias website:

Anfa, The Academy of Neuroscience for Architecture (2003). Recuperado de: < http://www.anfarch.org/> [Acceso 2 de marzo de 2020].

Coburn, Alex.; Vartanian, Ossin; Chatterjee, Anjan. “Buildings, Beauty, and the Brain: A Neuroscience of Architectural Experience”. Journal of Cognitive Neuroscience, 11 de mayo de 2017, páginas 1-11.

Fairley, Julia (2018). Roca Gallery: *Neuroarchitecture: The New Frontier in Architecture.* Recuperado de: <http://www.rocagallery.com/the- built-environments-new-frontier> [Acceso 17 de abril de 2020].

SECCIÓN V.

TECNOLOGÍA Y JUSTICIA

INTELIGENCIA ARTIFICIAL, CHATGPT Y APRENDIZAJE INTERACTIVO: ¿OPORTUNIDAD O DESAFÍO EN LA EDUCACIÓN JURÍDICO-TRIBUTARIA?

ESTEFANÍA HARANA SUANO
PhD Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario se presenta como una disciplina jurídica altamente compleja para los estudiantes, lo cual demanda un enfoque pedagógico práctico y dinámico para optimizar su aprendizaje. A pesar de que su origen no se vinculó inicialmente a fines académicos, en este contexto, ha incursionado la Inteligencia Artificial (en adelante, IA), en particular representada por ChatGPT, para desempeñar el papel de un asistente virtual competente.

En primer lugar, ha supuesto una auténtica revolución al facilitar el trabajo de los docentes en la creación de material educativo. Pero, además, contribuye significativamente a la retención de información de los alumnos, al aclarar conceptos, ofrecer ejemplos y simplificar el acceso al material de estudio y, todo ello, de manera interactiva y en tiempo real.

Sin embargo, también plantea interrogantes sobre su uso ya que podría llegar a servir de vía para redactar trabajos académicos sin excesiva o ninguna implicación del alumno, derivando en un importante efecto negativo en la enseñanza superior. Sin embargo, un buen uso de dicha herramienta en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario brinda a los estudiantes una valiosa asistencia que promueve un mejor entendimiento de la misma.

2. OBJETIVOS

La presente investigación se aboca al estudio de cómo la incorporación de ChatGPT puede enriquecer la enseñanza interactiva en el seno del Derecho Financiero y Tributario. Con ello, se busca mejorar la comprensión de los estudiantes en relación con esta disciplina jurídica al proporcionar un asistente virtual que puede desempeñar un papel crucial en la aclaración de conceptos, mediante el método preguntas-respuestas, la presentación de ejemplos y el acceso a material de estudio adicional. Además, se pretende examinar cómo la utilización de la tecnología de ChatGPT puede optimizar la labor de los docentes en la preparación de sus responsabilidades académicas. Esto se traduce en la creación de material educativo de mayor calidad y la posibilidad de centrarse en aspectos más complejos y enriquecedores de la enseñanza, en lugar de invertir tiempo significativo en tareas administrativas o meramente repetitivas.

3. METODOLOGÍA

En aras de alcanzar el propósito central del presente análisis, en primer lugar, se realizará un estudio profundo del aprendizaje interactivo mediante la herramienta ChatGPT, su origen, evolución, sus beneficios e inconvenientes en la aplicación al ámbito educativo, así como las prácticas recomendadas para su éxito.

En segundo lugar, nos aproximaremos a la metodología convencional empleada en la docencia del Derecho Financiero y Tributario para poder extraer sus debilidades y determinar sus áreas de mejora para, seguidamente, presentar el diseño de un programa específico destinado a la integración de dicho recurso tecnológico en el proceso educativo vinculado a la materia, teniendo en cuenta las peculiaridades inherentes a esta área jurídica.

Finalmente, una vez delineado el mencionado programa, examinaremos los beneficios y desafíos que surgen como resultado de la incorporación de ChatGPT en el contexto de la enseñanza de una disciplina tan intrincada como la que se analiza. Y, por último, a partir de este análisis,

finaliza esta investigación aportando recomendaciones y propuestas destinadas a superar los desafíos identificados y a aprovechar plenamente la utilidad de esta innovación pedagógica en el ámbito jurídico-fiscal.

4. RESULTADOS

4.1. Inteligencia Artificial y ChatGPT: sus fundamentos educativos

4.1.1. Origen y concepto

En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC) han experimentado un crecimiento de tal envergadura que ha producido una profunda transformación en la sociedad. Estos avances han tenido un impacto significativo en numerosos aspectos de la vida cotidiana y la educación no ha quedado al margen de esta influencia[51].

Las TIC han desencadenado una auténtica revolución en lo que respecta al acceso al conocimiento y la configuración del proceso de aprendizaje en el contexto universitario. Sin embargo, es importante subrayar que la integración efectiva de estas tecnologías en las instituciones académicas precisa una adaptación de los enfoques pedagógicos tradicionales, así como el desarrollo de competencias pedagógicas por parte del cuerpo docente, a fin de asegurar una implementación exitosa y que redunde en mejoras medibles en el rendimiento académico de los estudiantes[52].

En este contexto, la IA emerge como una herramienta altamente promisoria para afrontar los retos planteados y elevar la calidad de la educación universitaria a un nivel superior.

---

[51] García Sánchez, O.V. (2023). Uso y Percepción de ChatGPT en la Educación Superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 11(23), 98-107. https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009

[52] Astudillo-Torres, M. P., Chévez-Ponce, F. y Oviedo-Vargas, Y. (2020). La exclusión social y las Tecnologías de la Información y la Comunicación: una visión estadística de su relación en la educación superior. *LiminaR*, 18(1), 177-193. https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.721

En términos conceptuales, la IA se define como la capacidad intrínseca de una "máquina" para adquirir conocimientos a partir de la experiencia acumulada[53]. Esto implica que, a través de algoritmos específicos, los mecanismos de IA ostentan la aptitud de discernir patrones, efectuar proyecciones y tomar decisiones informadas, todas ellas fundamentadas en la información que han recabado y procesado previamente.

La historia de la IA se remonta a tiempos antiguos, pero su desarrollo moderno tuvo un punto de partida en la conferencia de *Dartmouth College*, en 1956, la cual se reconoce como el punto de partida de esta disciplina[54]. A lo largo del transcurso de las décadas subsiguientes, la IA ha experimentado avances notables que han marcado su evolución. Desde sus etapas iniciales, caracterizadas por sistemas basados en reglas, hasta su desarrollo en sistemas expertos durante las décadas de 1970 y 1980. No obstante, fue en la década de los años 90 cuando la IA adquirió una popularidad generalizada, coincidiendo con la amplia difusión de Internet y la World Wide Web. En este periodo, se produjo la aparición de algoritmos de aprendizaje automático que facultaron a las "máquinas" para mejorar su rendimiento a partir de la asimilación y análisis de datos, lo que propició un avance significativo en su capacidad para realizar tareas de manera autónoma[55].

En la actualidad, la IA atraviesa una etapa de desarrollo sumamente destacada, caracterizada por la introducción de herramientas innovadoras en el ámbito educativo, entre las cuales destacan los *chatbots*. Estos agentes conversacionales basados en IA han reconfigurado la dinámica de la interacción y el proceso de aprendizaje de los estudiantes al proporcionar una herramienta capaz de efectuar búsquedas en bases de datos extensas para ofrecer respuestas precisas y generar contenido de alta calidad en diversos estilos y formatos. Su influencia en la educación se manifiesta en la facilitación de un acceso más eficiente a la información

---

[53] Duan, Y., Edwards, J. S. y Dwivedi, Y. K. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data–evolution, challenges and research agenda. *International journal of information management*, 48, 63-71. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021

[54] Abeliuk, A. y Gutiérrez, C. (2021). Historia y evolución de la inteligencia artificial. *Revista Bits de Ciencia*, (21), 14-21. https://n9.cl/r96742

[55] Lee, K. (2020). Superpotencias de la inteligencia artificial. Editorial Planeta.

y en la mejora de la experiencia de aprendizaje, lo que ha repercutido en la transformación de los métodos de enseñanza tradicionales.

Así, el 30 de septiembre de 2022 se produjo el lanzamiento de ChatGPT (*Generative Pre-Training Transformer*)[56] bajo la égida de la empresa OpenAI, co-fundada por Elon Musk y Sam Altman. Este modelo de lenguaje experimentó una asombrosa aceptación al superar la marca del millón de usuarios en un lapso de tan solo cinco días desde su introducción al mercado[57]. ChatGPT se ha configurado específicamente para propiciar conversaciones en lenguaje natural con un grado de realismo impresionante, lo cual implica que su modelo de interacción ostenta similitudes notables con la comunicación escrita humana pudiendo utilizarse en el idioma del usuario de la herramienta[58].

Para alcanzar esta capacidad, ChatGPT ha sido sometido a entrenamientos exhaustivos, lo que se traduce en la habilidad para generar resúmenes que se manifiestan en una comunicación fluida y bidireccional con los usuarios[59]. Este sistema se ha nutrido con la ingesta de una voluminosa cantidad de datos, con un total de 570 GB que representan un corpus lingüístico de 300.000 millones de palabras. Además, ha sido equipado con una asombrosa cantidad de 175.000 millones de parámetros incorporados, fortaleciendo, así, su capacidad de procesamiento y generación de texto[60].

Esta herramienta inaugura una nueva era en la IA artificial, al permitir la creación de textos coherentes y bien estructurados a partir de

---

[56] Acciarri, H. (7 de marzo de 2023). *ChatGPT - Inteligencia Artificial como instrumento de aprendizaje y evaluación en la formación jurídica: Un modelo sencillo* [Archivo PDF]. SSRN. Disponible en: https://n9.cl/j8w8h

[57] González, B. (22 de febrero 2023). *ChatGPT, ¿aliado o enemigo de las aulas?* Disponible en: https://n9.cl/gx68n

[58] Jofre, C. M. (2023). ChatGPT, Inteligencia Artificial y Universidad. Nuevas tensiones, transformaciones y desafíos en la educación superior. *Campo Universitario,* 4(7), 1-12.

[59] Arévalo, J. A. y Quinde, M. (2023). ChatGPT: La creación automática de contenidos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. *Revista Desiderata*, (22), 136-142. https://n9.cl/l0qyh

[60] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior Universitario, Propuesta de contenidos para un Policy Brief* [Archivo PDF]. Disponible en: https://n9.cl/g0rl5

instrucciones iniciales de índole sencilla configuradas previamente. Adicionalmente, facilita la resolución de preguntas específicas o de problemas planteados, la ejecución de cálculos matemáticos específicos, así como el análisis de datos y la generación de código informático[61].

En consecuencia, el impacto de ChatGPT en la sociedad ha suscitado un creciente interés en el ámbito educativo, donde esta tecnología disruptiva está promoviendo un cambio sustancial en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje. Este fenómeno se manifiesta a través de su capacidad para ofrecer apoyo tanto a los estudiantes como a los docentes. En este sentido, diversas instituciones académicas de nivel superior están explorando activamente la integración de ChatGPT en sus enfoques pedagógicos, reconociendo su potencial para remodelar y revitalizar los métodos de enseñanza que han prevalecido tradicionalmente en el ámbito educativo.

4.1.2. ChatGPT en la Educación Superior

Esta coyuntura plantea una transformación significativa en el panorama educativo y podría incluso dar inicio a un cambio sustantivo en el actual modelo de enseñanza, siempre y cuando se logre una integración apropiada. No obstante, se debe destacar que, en algunos países, se ha emitido una prohibición total de su uso, fundamentada en el temor de que los estudiantes generen sus trabajos y ensayos utilizando este sistema, como es el caso de Italia[62]. Sin embargo, es imperativo reconocer que esta herramienta posee un valor intrínseco al contribuir al ahorro de tiempo y esfuerzo en las labores investigadoras para los académicos[63]. No obstante, es esencial abordar con profundidad los aspectos éticos inherentes y promover un enfoque crítico en la integración efectiva de

[61] Jofre, C. M. (2023). ChatGPT, Inteligencia Artificial y Universidad. Nuevas ten-siones, transformaciones y desafíos en la educación superior. *Campo Universita-rio*, 4(7), 1-12.

[62] Lizana, J. A. (31 de marzo 2023). *Italia prohíbe ChatGPT "con efecto inmediato". Tienen serias dudas de su política de protección de datos.* Disponible en: https://n9.cl/x0tdd

[63] Rossoni, L. (2022). A inteligência artificial e eu. Escrevendo o editorial juntamente com o ChatGPT. *REDACM*, 21(2), 399-405. http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2022ed3

la IA en los procesos educativos[64] y, además, se requiere la implementación de un control riguroso, ya que, a pesar de que las respuestas y los planteamientos aparenten coherencia, se ha constatado que el contenido generado por esta tecnología no es completamente confiable ni exento de sesgos[65].

La utilización de ChatGPT en el ámbito educativo se erige como una manifestación de aprendizaje colaborativo, si bien en este caso el compañero no es otro ser humano, sino un artefacto tecnológico. Este enfoque arroja luz sobre cinco beneficios potenciales, que comprenden el aprendizaje adaptativo y personalizado, la capacidad de investigación y análisis de datos, la automatización de servicios administrativos y la introducción de enfoques innovadores en el proceso de evaluación. Simultáneamente, se perfilan cinco desafíos, que incluyen aspectos relacionados con la integridad académica, la confiabilidad de las respuestas generadas, la evaluación precisa de las habilidades del estudiante, la calificación de los resultados de aprendizaje y la necesidad de abordar posibles sesgos y la difusión de información errónea[66].

Es pertinente señalar que la incorporación de la IA en la educación ha suscitado críticas relacionadas con su presunta intrusividad y deshumanización del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la detección de sesgos en sus algoritmos. Además, se ha argumentado que esta tecnología podría ampliar la brecha digital al acentuar las disparidades entre aquellos que tienen acceso a las tecnologías digitales básicas y quienes carecen de ello. Sin embargo, es esencial entender esta herramienta como un medio que respalda y complementa el aprendizaje estudiantil, siempre fundamentado en principios pedagógicos sólidos, diseño

---

[64] Sheehan, T. (8 de marzo de 2023) *What about ChatGPT? AI in Higher education; implications, challenges and opportunities*. [Discurso principal] Conferencia y Mesa redonda, Universidad Pontificia de Comillas. Disponible en: https://n9.cl/2ydtn

[65] De Vito, E. L. (2023). Inteligencia artificial y ChatGPT: ¿Usted leería a un autor artificial? *Medicina Buenos Aires*, 83(2), 329-332. Disponible en: https://n9.cl/35557

[66] Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., Rather, R. A. y Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-16. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29

instruccional efectivo y un compromiso ético inquebrantable[67]. La revolución educativa en marcha no puede ser detenida, ya que la implementación responsable de la IA en el ámbito educativo es un elemento crucial en la transformación del proceso educativo contemporáneo[68].

En virtud de ello, diversas instituciones educativas de distintos niveles han promulgado directivas restrictivas que limitan o prohíben la utilización de la herramienta, conocidas como "políticas IA"[69]. A este respecto, la UNESCO, en el marco del Consenso de Beijing sobre la IA y su aplicación en el ámbito educativo[70], ha emitido una serie de directrices y recomendaciones que rigen la integración de la IA en la educación. Entre las principales pautas destacadas se encuentran la necesidad de implementar medidas de apoyo con carácter inmediato a las instituciones educativas, la promoción de la cooperación a nivel internacional, el fomento de alianzas estratégicas entre distintos actores del ámbito educativo, la vigilancia constante y la evaluación de la brecha digital en relación con la IA, así como la consideración de dilemas éticos en torno a la protección de datos, entre otros aspectos relevantes en esta materia.

Por su parte, la Comisión Europea subraya la imperiosa necesidad de establecer un sólido marco ético y jurídico que regule el uso de la IA, cuyos fundamentos se hallan arraigados en el Tratado de la Unión Europea y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea[71]. Dentro de este contexto, se erige como una prioridad ineludible la formulación de directrices éticas que aborden cuestiones cruciales relacionadas con la IA, tales como el impacto futuro en el ámbito laboral, la

---

[67] Fengchun, M. Wayne, H., Huang, R. Zhang, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO. Disponible en: https://n9.cl/u-n-e-s-c-o_g_p_l_p

[68] González, B. (22 de febrero 2023). *ChatGPT, ¿aliado o enemigo de las aulas?* Disponible en: https://n9.cl/gx68n

[69] Nolan, B. (30 de enero de 2023). Here are the schools and colleges that have banned the use of ChatGPT over plagiarism and misinformation fears. Insider. https://n9.cl/rwcqmi

[70] UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación* [Archivo PDF]. Disponible en: https://n9.cl/gnzgc

[71] Comisión Europea (2018). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Inteligencia Artificial para Europa. COM (2018) 237. Disponible en: https://n9.cl/0pmpa

equidad, la seguridad, la protección de datos, la inclusión social y la transparencia en el uso de algoritmos. En aras de abordar estas cuestiones, actualmente se están gestando propuestas legislativas específicas relacionadas con la IA. Esencialmente, se considera vital que las herramientas basadas en IA, como el software de ChatGPT, no generen resultados que sean injustos o discriminatorios hacia grupos específicos de individuos. Esto se fundamenta en la premisa de que, al obedecer las instrucciones de sus creadores, estas herramientas pueden propender a la presencia de sesgos implícitos en las salidas generadas por la IA[72].

Además, su propia creadora, OpenAI, muestra una clara conciencia de las controversias suscitadas en torno a la generación de contenido por parte de sistemas de IA. En respuesta a estas preocupaciones, han desarrollado una herramienta, denominada "AI Text Classifier", que tiene la capacidad de discernir si un texto ha sido creado por una persona utilizando una aplicación de IA o si ha sido generado de forma genuina. Este clasificador se basa en tres análisis fundamentales: un análisis aritmético que examina la repetición de patrones, un análisis en profundidad de los patrones de redacción y un análisis de la dispersión lingüística natural que evalúa la coherencia y las emociones expresadas en el texto. Aunque esta herramienta aún no alcanza una precisión total, ya que una persona podría realizar ediciones manuales en el texto para hacerlo parecer como si hubiera sido producido por un ser humano, se están realizando avances continuos en la mejora de estas opciones de control y supervisión[73].

Por añadidura, la posición editorial de Cambridge University Press en lo que respecta a las normas y políticas éticas en la utilización e investigación de la IA comprende diversas directrices: en primer lugar, se establece la obligación de clarificar y especificar el uso de cualquier IA en todas las producciones académicas. En segundo lugar, se prohíbe la atribución de la autoría a las IA en cualquier trabajo, ya que estas

---

[72] Chomsky, N. (8 de marzo de 2023). *The false promise of ChatGPT.* The New York Times. Disponible en: https://n9.cl/0khpl

[73] Arévalo, J. A. y Quinde, M. (2023). ChatGPT: La creación automática de conte-nidos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. *Revista Desiderata*, (22), 136-142. https://n9.cl/l0qyh

entidades carecen de la capacidad de rendir cuentas sobre sus fuentes y procesos de generación. En tercer lugar, se subraya la prohibición del plagio en relación con el uso de cualquier IA. Por último, se enfatiza que los autores reales de toda producción son los únicos responsables de garantizar la originalidad de su trabajo y de abordar cualquier cuestión relacionada con la utilización de una IA en dicho proceso[74].

Basado en lo anteriormente expuesto, es imperativo que toda la comunidad educativa se mantenga cohesionada en relación con este cambio de paradigma, teniendo en consideración sus ramificaciones profesionales y la explotación de la plenitud del potencial que la IA puede proporcionar en el ámbito educativo y en la esfera del conocimiento. A este nivel, es de suma importancia resaltar la trascendencia de un enfoque ético y equitativo en la utilización de la IA y ChatGPT en la educación, estimulando el desarrollo del pensamiento crítico dentro de toda la comunidad. Estos aspectos contribuyen al uso efectivo y beneficioso de la IA en la educación superior en general y, por ende, en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en particular.

4.2. El Derecho Financiero y Tributario en la Universidad

4.2.1. La enseñanza jurídico-tributaria tradicional: sus oportunidades y desafíos

El enfoque tradicional de la enseñanza en el ámbito del Derecho ha estado caracterizado por su paradigma convencional, basado principalmente en clases magistrales y con un fuerte énfasis en la teoría. Este modelo se sustenta en la transmisión unilateral de conocimientos por parte del docente a través de presentaciones orales, sin interacción con los estudiantes. Además, se complementa con la lectura de los manuales convencionales y la realización de ejercicios teóricos que carecen de contenido práctico significativo. Sin embargo, este método exhibe

[74] Arévalo, J. A. y Quinde, M. (2023). ChatGPT: La creación automática de conte-nidos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. *Revista Desiderata*, (22), 136-142. https://n9.cl/l0qyh

notables deficiencias en la enseñanza de una disciplina tan práctica, compleja y dinámica como es el Derecho Financiero y Tributario[75].

Una de las limitaciones principales que caracteriza al enfoque educativo tradicional reside en su incapacidad para adaptarse de manera efectiva a la generación digital contemporánea. Los estudiantes actuales, comúnmente referidos como "nativos digitales" han crecido inmersos en un entorno saturado de tecnología y herramientas digitales que están omnipresentes en su vida cotidiana[76]. Estos educandos están altamente familiarizados con la búsqueda instantánea de información, la interacción en entornos virtuales y el aprendizaje a través de medios digitales. En contraste, el modelo educativo convencional no logra aprovechar plenamente las ventajas inherentes de las nuevas tecnologías, lo cual resulta en la insatisfacción de las necesidades de aprendizaje de esta generación.

En el contexto del Derecho Financiero y Tributario, es preciso destacar que esta disciplina se caracteriza por su orientación práctica y la necesidad de que los estudiantes adquieran habilidades analíticas, capacidad de interpretación de la normativa fiscal y capacidad para resolver problemas en situaciones legales complejas[77]. Dado este escenario, es fundamental abordar las limitaciones previamente señaladas en el paradigma educativo tradicional. Para ello, la incorporación de enfoques pedagógicos innovadores que promuevan una enseñanza más práctica y fomenten un aprendizaje activo, se torna imprescindible. En este contexto, el uso de la IA emerge como una herramienta con el potencial de proporcionar valiosos beneficios y mejorar significativamente la accesibilidad y atractivo del aprendizaje en esta disciplina para los alumnos.

A pesar de los notables avances tecnológicos y la creciente aceptación y adopción de herramientas tecnológicas en la educación, aún se percibe una cierta reticencia al cambio entre algunos profesores y facultades en el ámbito jurídico. Se argumenta que la enseñanza del Derecho

---

[75] Palao Taboada, C. (1983). La Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. *Revista Española de Derecho Financiero*, (40), 493-504.

[76] Luz Colorado-Aguilar, B. y Edel Navarro, R. (2012). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (30), 1-11. Recuperado de: https://n9.cl/hf91o

[77] Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 35-56. Recuperado de: https://onx.la/88e56

Tributario debe mantener un enfoque predominantemente teórico y doctrinal, sin incorporar metodologías innovadoras que podrían considerarse como elementos distractores en relación con el contenido fundamental de la disciplina. No obstante, es alentador observar que esta perspectiva se encuentra en declive y es compartida por una minoría en el ámbito académico. Cada vez se reconoce, con mayor amplitud, la necesidad de adaptarse al entorno digital y se valora la importancia del aprendizaje práctico como un medio esencial para el desarrollo profesional de los estudiantes[78].

4.2.2. Implementación de ChatGPT en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario

La propuesta educativa se centra en evaluar y potenciar las habilidades de investigación, análisis crítico y comunicación de los estudiantes en el contexto del Derecho Financiero y Tributario, mediante la integración de ChatGPT como una herramienta de apoyo.

El objetivo principal es aprovechar la tecnología de IA para fomentar el desarrollo de competencias clave en el ámbito jurídico, al tiempo que se conciencia a los estudiantes sobre el uso ético y efectivo de estas herramientas innovadoras.

El proceso comienza con la selección de un material de lectura relacionado con temas específicos de Derecho Financiero y Tributario. A partir de esta lectura, los estudiantes tienen la tarea de identificar tres conceptos fundamentales que desean investigar y analizar en profundidad. Estos conceptos actúan como pilares para el desarrollo de un ensayo académico sólido.

Para guiar a los estudiantes en su investigación, se les proporciona un guion semiestructurado elaborado por el docente. Este guion sirve como marco de trabajo y ofrece directrices sobre la delimitación normativa de los conceptos elegidos, las cuestiones jurídicas en disputa relacionadas con esos conceptos y las posibles soluciones a los

[78] Bergas Forteza, A. (2021). Experiencia de "gamificación" en el Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot! *Revista de Educación y Derecho*, 24. Recuperado de: https://n9.cl/lxx9y

problemas planteados. Estas directrices ayudan a los estudiantes a enfocar su investigación y a desarrollar argumentos bien fundamentados.

A medida que los estudiantes desarrollan sus ensayos, emplean ChatGPT para verificar y comparar los conceptos generados por la IA con la investigación que han llevado a cabo en la bibliografía relacionada con el Derecho Financiero y Tributario. Esto contribuye a una mayor conciencia sobre la necesidad de utilizar ChatGPT de manera crítica y reflexiva, evitando la aceptación acrítica de información que pueda ser incorrecta o desviada de la normativa legal vigente.

Además de la creación de los ensayos, se administra un cuestionario tipo test a los estudiantes después de la entrega de sus trabajos. El propósito de este cuestionario es evaluar tanto los conocimientos adquiridos por los estudiantes como su comprensión de los beneficios y posibles riesgos asociados con el uso de herramientas basadas en IA en la educación jurídica.

Desde una perspectiva metodológica, esta propuesta se alinea con enfoques de enseñanza activa, donde se promueve el aprendizaje autodirigido y el desarrollo de habilidades de investigación, análisis crítico y comunicación. Además, se fomenta un enfoque ético y consciente del uso de herramientas tecnológicas, garantizando que los estudiantes no solo se beneficien de la tecnología, sino que también la utilicen de manera responsable y efectiva en su formación jurídica.

Por otro lado, cabe resaltar los beneficios derivados del empleo de ChatGPT por parte del cuerpo docente universitario a la hora de la preparación de su materia. Para ello, ChatGPT puede ser utilizado para crear contenido escrito, como resúmenes de casos legales, explicaciones de conceptos complejos, ejemplos de situaciones tributarias y preguntas de discusión, además, puede ayudar al docente a generar ejercicios, cuestionarios y evaluaciones como la creación de preguntas de opción múltiple, estudios de casos y escenarios legales para evaluar el conocimiento de los estudiantes. La utilización de ChatGPT para generar contenido ahorra tiempo al docente, ya que no es necesario crear todo el material desde cero, lo cual le permite centrarse en la

planificación de lecciones, la interacción con los estudiantes y la tarea investigadora de los profesores universitarios que tan relevante es.

Sin embargo, aunque ChatGPT puede generar contenido inicial, el docente aún juega un papel crucial en la revisión y edición para asegurarse de que el material sea preciso, claro y coherente con los objetivos de aprendizaje. Asimismo, puede recopilar retroalimentación de los estudiantes sobre la utilidad del material generado con ChatGPT y realizar ajustes según las necesidades y sugerencias de los alumnos. Resulta fundamental el control de plagio por parte del docente para asegurar un empleo ético de la herramienta y no incurrir en fraude.

5. CONCLUSIONES

La incorporación de ChatGPT en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario es un paso prometedor hacia la modernización de la educación legal. Esta herramienta ofrece ventajas considerables, como el acceso a recursos legales actualizados y la retroalimentación rápida y personalizada para los estudiantes. La capacidad de facilitar discusiones interactivas y el enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje son elementos valiosos que ChatGPT aporta al aula virtual.

No obstante, como con cualquier innovación, hay desafíos que deben tenerse en consideración. La dependencia excesiva de la tecnología puede obstaculizar el desarrollo de habilidades esenciales, como la investigación independiente y el análisis crítico o, incluso, derivar en la falta de veracidad de la autoría de los documentos y estudios presentados. Además, existe el riesgo de que las respuestas proporcionadas por ChatGPT no sean completamente precisas, lo que podría llevar a la asimilación de información incorrecta si no se supervisa adecuadamente.

Es fundamental reconocer que la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario es un campo que a menudo ha resistido la adopción de las nuevas tecnologías. Los docentes han mantenido un enfoque tradicional en su enseñanza y han sido reacios a incorporar herramientas digitales en el aula. Sin embargo, este panorama está cambiando ya que la necesidad de adaptarse a un entorno educativo que se encuentra en constante evolución es evidente. Los cambios en la sociedad, la globalización y

la creciente importancia de la tecnología en el ámbito legal hacen que sea esencial renovar la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario.

Para mejorar esta implementación, es necesario brindar capacitación a los docentes para que utilicen ChatGPT de manera efectiva y supervisen las interacciones de los estudiantes. El desarrollo de contenido específico para Derecho Financiero y Tributario, adaptado para trabajar en conjunto con ChatGPT, garantizará respuestas más precisas y pertinentes. Además, se deben fomentar actividades que promuevan la investigación independiente, donde ChatGPT actúe como una herramienta de apoyo. Así, la evaluación continua y el monitoreo en tiempo real de las interacciones con la herramienta ayudarán a ajustar y mejorar su uso en el aula. En suma, y como hemos visto a lo largo de este estudio, ChatGPT también ofrece un valioso apoyo para el profesorado en la elaboración de su material docente, ahorrándoles tiempo en la creación de material, actuando como una herramienta complementaria que ayuda a los profesores a ofrecer una educación legal más efectiva.

En última instancia, las mejoras futuras deberían centrarse en mantener un equilibrio adecuado entre la tecnología y el fortalecimiento de las habilidades investigadoras de los estudiantes, con el objetivo de aprovechar al máximo los beneficios de esta revolución tecnológica en la educación jurídica. La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario puede progresar hacia un enfoque más interactivo y personalizado, donde la tecnología, como ChatGPT, desempeñe un papel destacado en la mejora de la comprensión y las habilidades legales de los estudiantes.

7. REFERENCIAS

Abeliuk, A. y Gutiérrez, C. (2021). Historia y evolución de la inteligencia artificial. Revista Bits de Ciencia, (21), 14-21. https://n9.cl/r96742

Acciarri, H. (7 de marzo de 2023). ChatGPT - Inteligencia Artificial como instrumento de aprendizaje y evaluación en la formación jurídica: Un modelo sencillo [Archivo PDF]. SSRN. Disponible en: https://n9.cl/j8w8h

Arévalo, J. A. y Quinde, M. (2023). ChatGPT: La creación automática de contenidos con Inteligencia Artificial y su impacto en la comunicación académica y educativa. Revista Desiderata, (22), 136-142. https://n9.cl/l0qyh

Astudillo-Torres, M. P., Chévez-Ponce, F. y Oviedo-Vargas, Y. (2020). La exclusión social y las Tecnologías de la Información y la Comunicación: una visión estadística de su relación en la educación superior. LiminaR, 18(1), 177-193. https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.721

Bergas Forteza, A. (2021). Experiencia de "gamificación" en el Derecho Financie-ro y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot! Revista de Educación y Derecho, 24. Recuperado de: https://n9.cl/lxx9y

Chomsky, N. (8 de marzo de 2023). The false promise of ChatGPT. The New York Times. Disponible en: https://n9.cl/0khpl

De Vito, E. L. (2023). Inteligencia artificial y ChatGPT: ¿Usted leería a un autor artificial? Medicina Buenos Aires, 83(2), 329-332. Disponible en: https://n9.cl/35557

Duan, Y., Edwards, J. S. y Dwivedi, Y. K. (2019). Artificial intelligence for decision making in the era of Big Data–evolution, challenges and research agenda. International journal of information management, 48, 63-71. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.021

Fengchun, M. Wayne, H., Huang, R. Zhang, H. (2021). Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESCO. Disponible en: https://n9.cl/u-n-e-s-c-o_g_p_l_p

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI, (24), 35-56. Recuperado de: https://onx.la/88e56

García Sánchez, O.V. (2023). Uso y Percepción de ChatGPT en la Educación Superior. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 11(23), 98-107. https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.009

González, B. (22 de febrero 2023). ChatGPT, ¿aliado o enemigo de las aulas? Disponible en: https://n9.cl/gx68n

Jofre, C. M. (2023). ChatGPT, Inteligencia Artificial y Universidad. Nuevas tensiones, transformaciones y desafíos en la educación superior. Campo Universitario, 4(7), 1-12.

Lee, K. (2020). Superpotencias de la inteligencia artificial. Editorial Planeta.

Lizana, J. A. (31 de marzo 2023). Italia prohíbe ChatGPT "con efecto inmediato". Tienen serias dudas de su política de protección de datos. Disponible en: https://n9.cl/x0tdd

Luz Colorado-Aguilar, B. y Edel Navarro, R. (2012). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. Revista de Educación a Distancia, (30), 1-11. Recuperado de: https://n9.cl/hf91o

Nolan, B. (30 de enero de 2023). Here are the schools and colleges that have banned the use of ChatGPT over plagiarism and misinformation fears. Insider. https://n9.cl/rwcqmi

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior Universitario, Propuesta de contenidos para un Policy Brief [Archivo PDF]. Disponible en: https://n9.cl/g0rl5

Palao Taboada, C. (1983). La Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. Revista Española de Derecho Financiero, (40), 493-504.

Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., Rather, R. A. y Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges and future research directions. Journal of Applied Learning and Teaching, 6(1), 1-16. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29

Rossoni, L. (2022). A inteligência artificial e eu. Escrevendo o editorial juntamente com o ChatGPT. REDACM, 21(2), 399-405. http://dx.doi.org/10.21529/RECADM.2022ed3

Sheehan, T. (8 de marzo de 2023). What about ChatGPT? AI in Higher education; implications, challenges and opportunities. [Discurso principal] Conferencia y Mesa redonda, Universidad Pontificia de Comillas. Disponible en: https://n9.cl/2ydtn

UNESCO (2019). Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación [Archivo PDF]. Disponible en: https://n9.cl/gnzgc

CHATGPT: PERCEPCIÓN Y ANÁLISIS DE SU DESEMPEÑO POR PROFESORADO Y ESTUDIANTES DEL GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS DE LA UPCT

SAMANTHA B. FREIRE VITERI
Universidad Politécnica de Cartagena

M. BELÉN COBACHO TORNEL
Universidad Politécnica de Cartagena

SOLEDAD MARÍA MARTÍNEZ MARÍA-DOLORES
Universidad Politécnica de Cartagena

1. INTRODUCCIÓN

Si bien el término Inteligencia Artificial (IA) se ha empezado a escuchar con más frecuencia en los últimos meses, lo cierto es que la IA nos acompaña a diario desde hace ya tiempo. Asistentes de voz en los teléfonos móviles de cada usuario o en los servicios de atención al cliente de muchas empresas, en la automatización o supervisión de ciertas tareas, como el tráfico en algunas ciudades, importantes avances en la industria, o su introducción en el sector de la salud para la detección precoz de ciertas enfermedades son algunos ejemplos. Pero hay un antes y un después a nivel de usuarios a partir del 30 de noviembre de 2022, fecha en que la empresa *OpenAI* lanzó *ChatGPT*. Se trata de una herramienta de IA en formato de chatbot conversacional, capaz de mantener conversaciones con un humano utilizando lo que se conoce como lenguaje natural. En otras palabras, es como un asistente virtual con el que se puede interactuar por escrito haciéndole preguntas, planteándole problemas a resolver, pidiéndole sugerencias, etc., a las que responde de manera coherente, por lo que es como si estuviéramos hablando con una persona (González, 2023).

La evolución de ChatGPT desde entonces ha sido vertiginosa, pasando en pocos meses a crecer su potencia conversacional de forma exponencial (Funcas, 2023), así como su capacidad para procesar la información que se le solicita y generar respuestas coherentes. Podría decirse que ChatGPT ha aprendido, y a su vez ha ampliado la gama de temas y situaciones en las que es capaz de desenvolverse, pudiendo así proporcionar información cada vez más precisa. Esto la convierte en una herramienta más versátil, por lo que ha comenzado a ser cada vez más utilizada en áreas diferentes, tales como atención al cliente en la empresa, y también educación e investigación. En menos de un año y medio, ChatGPT cuenta con 180,5 millones de usuarios activos y más de 1.500 millones de visitas mensuales (Duarte, 2023).

Hemos investigado sobre su posible utilidad en el ámbito empresarial. Diversos autores destacan que es en las áreas de atención al cliente, generación de contenido, ventas y marketing, así como las de análisis de datos, traducción de textos, automatización de tareas, y recursos humanos, entre otras (Fasabri, 2023; Antuña, 2023) donde resulta de mayor aplicabilidad. También nos hemos interesado por conocer su impacto en el ámbito académico. ChatGPT se ha ido incorporando de forma rápida por parte de los estudiantes, lo que ha ocasionado cierta preocupación entre los docentes, en particular por la dificultad de detectar si las tareas encomendadas han sido resueltas por ellos o por la IA.

Por el interés en conocer las posibilidades de uso de esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes, futuros profesionales de la empresa, surgió la investigación que aquí presentamos, acerca del conocimiento y uso de ChatGPT por parte de estudiantes y docentes en la Facultad de Ciencias de la Empresa (FCE) de la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es describir el uso de ChatGPT por parte de profesores y estudiantes del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), y cómo se desenvuelve esta herramienta en

la resolución de tareas relacionadas con la titulación. Para ello, se plantean los siguientes objetivos parciales:

- Obtener una aproximación sobre cómo los estudiantes de GADE perciben y utilizan ChatGPT en el ámbito académico.
- Obtener una aproximación acerca de cómo los profesores perciben y utilizan ChatGPT en sus tareas docentes en el Grado en ADE.
- Conocer el desempeño de ChatGPT en el apoyo a la actividad docente y en la resolución de tareas académicas de GADE.
- Aportar información sobre las posibilidades de optimización del uso de ChatGPT en este ámbito.
- Dilucidar hasta qué punto ChatGPT puede integrarse de manera efectiva en las actividades académicas del Grado en ADE.

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado la metodología de encuestas a través de cuestionarios online, una de ellas específica para los estudiantes de GADE y Turismo, y otra dirigida al profesorado de dichas titulaciones. El objetivo es obtener una aproximación acerca de cómo los participantes están utilizando esta herramienta, si lo hacen, y cuáles son sus percepciones y/o preocupaciones respecto a ella.

La primera encuesta tiene por objetivo obtener una visión de cómo los estudiantes están interactuando con ChatGPT y cómo ven el uso de esta IA en el entorno de su educación universitaria. La encuesta se realizó entre los estudiantes del Grado de ADE y del Grado de Turismo de la FCE en el curso académico 2022/23. Se distribuyó electrónicamente el 25 de mayo de 2023 a través de la plataforma Aula Virtual para estudiantes de la Facultad. El total de matriculados en dicho curso fue de 564 estudiantes, de los cuales 529 eran estudiantes del Grado en ADE y 35 del Grado de Turismo.

El objetivo de la segunda encuesta es obtener una visión de cómo los profesores perciben y utilizan ChatGPT en el ámbito académico. Por otro lado, se solicitó a los docentes que aportaran ejemplos de algunas de las actividades propuestas a sus estudiantes, para intentar resolverlas con ChatGPT y analizar la calidad de sus respuestas. La encuesta se envió a los 95 docentes de los Grados de ADE y de Turismo en el curso académico 2022/23. Se distribuyó a través del correo electrónico institucional de la UPCT (mayo de 2023).

4. RESULTADOS

Se presentan en primer lugar los principales resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada a estudiantes.

4.1. USO DE CHATGPT ENTRE LOS ESTUDIANTES DE LA FCE

Un total de 45 estudiantes (22 mujeres y 23 hombres) respondieron al cuestionario. La mayoría de los encuestados se encuentran en edades comprendidas entre 18-22 años. Un 44% de las respuestas proceden de estudiantes de 2º curso. Se obtuvieron solamente 5 respuestas de estudiantes del Grado en Turismo.

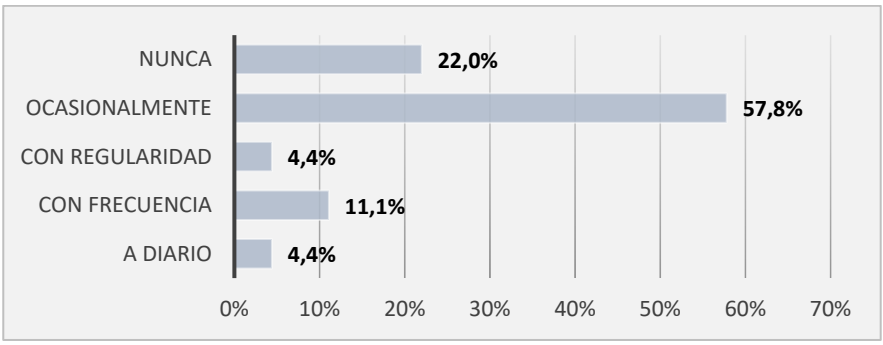
4.1.1. Conocimiento y uso de ChatGPT por parte de los estudiantes

El 97,8% de la muestra conocía ChatGPT, lo que confirma su creciente popularidad en el ámbito académico. El 75,6% de los encuestados indicó haberlo utilizado alguna vez. Estos datos señalan que, aunque es conocido por los estudiantes, su uso aún no está generalizado, lo que podría deberse a la existencia de algunas barreras como la falta de conocimiento sobre su uso, o la percepción de que no es necesario para sus estudios, o que prefieran otros medios tecnológicos que consideran más útiles, o incluso los métodos tradicionales.

Un 57,8% de los encuestados han utilizado ChatGPT solo ocasionalmente (Gráfico 1). Este porcentaje puede indicar que están empezando a utilizarlo, por lo que han recurrido a él solo en alguna ocasión puntual. El 4,4% lo ha utilizado con cierta regularidad, mientras que un 11,1%

lo ha utilizado con frecuencia, y un 4,4% a diario, lo que en cierto modo implica dependencia o confianza en ChatGPT para sus actividades.

GRÁFICO 1. Frecuencia de uso de ChatGPT por los estudiantes de la FCE



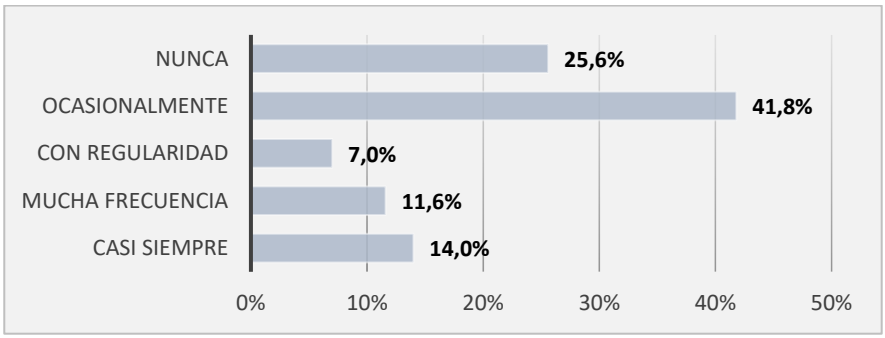
Fuente: Elaboración propia

El 72,8% de los encuestados considera que ChatGPT es fácil de usar; lo que creemos que es debido a que esta IA es bastante intuitiva en su manejo al inicio. Es un chatbot conversacional, por lo que se interactúa con él en lenguaje natural y no hay una gran barrera técnica para aquellos estudiantes que no están familiarizados con este tipo de tecnología. El 22,7% opina que ChatGPT es parcialmente fácil de usar, lo que podría deberse a que tal vez encuentran que ciertas características son intuitivas y fácil su manejo, mientras que otras pueden requerir un tiempo de adaptación. El 4,5% afirma que no es fácil de usar; desconocemos cuáles son las dificultades que estos estudiantes experimentaron, lo que consideramos que sería un tema interesante para investigar.

4.1.2. Uso de ChatGPT para fines académicos

El 25,6% afirma que nunca lo han utilizado en el entorno académico (Gráfico 2), mientras que el 41,8% lo utilizó ocasionalmente, lo que indica que acuden a esta herramienta cuando tienen necesidades puntuales. El 7% lo ha utilizado con regularidad para actividades académicas. El 11,6% lo utiliza con frecuencia y el 14% casi siempre, lo que implica quizás cierta dependencia y confianza en ChatGPT para su uso con fines académicos.

GRÁFICO 2. *Uso de ChatGPT con fines académicos*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 3. *Asignaturas en las que ChatGPT puede ser de utilidad según los estudiantes de la FCE*

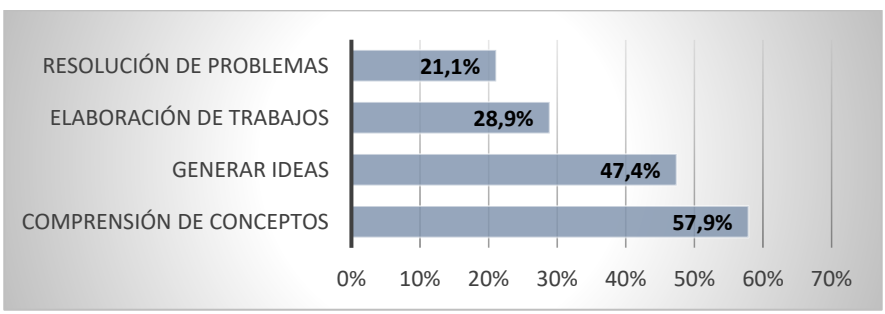
Fuente: Elaboración propia

El Gráfico 3 muestra las asignaturas en las que los estudiantes consideran que ChatGPT puede ser de utilidad. Las asignaturas Economía de la Empresa, Economía Española y Mundial, Dirección Comercial y Recursos Humanos cuentan con mayor número de votos. Estas asignaturas tienen al menos una característica en común: son, en su mayoría, bastante teóricas. Sin embargo, ChatGPT se considera menos útil en asignaturas como Estados Financieros, Gestión Financiera, Dirección Financiera, Dirección de Operaciones y Contabilidad de Gestión que, al contrario que las anteriores, son en su esencia mucho más prácticas, centradas en cálculos y razonamientos matemáticos.

4.1.3. Tipo de tareas en las que los estudiantes utilizan ChatGPT

La comprensión de conceptos obtiene el mayor porcentaje, 57,9% (Gráfico 4), lo que indica que la IA se utiliza como fuente fiable para obtener definiciones claras sobre conceptos. Le sigue la opción de generar ideas con un 47,4%. El 28,9% afirma usarlo en la elaboración de trabajos, aunque no conocemos de qué tipo son, ni en qué medida o partes lo utilizan. Por último, un 21,1% lo utiliza para la resolución de problemas.

GRÁFICO 4. *Tipo de tareas en las que los estudiantes utilizan ChatGPT*



Fuente: Elaboración propia

El 60% de los encuestados piensa que ChatGPT puede ayudar a mejorar la calidad de los trabajos académicos escritos, y un 37,8% considera que sería útil sólo en parte. Estos porcentajes, unidos a respuestas anteriores, pueden implicar que ven el valor de esta herramienta como

complementaria pero no como recurso principal para la elaboración de trabajos, utilizándola para aclarar conceptos, obtener información o ideas, pero no como generadora principal de su contenido. El 2,2% considera que esta herramienta de IA no puede ayudar a mejorar la calidad de los trabajos académicos escritos.

El 54,5% afirma no haber utilizado ChatGPT para elaborar trabajos académicos. Puede ser debido a que existan ciertas barreras, como el desconocimiento sobre cómo optimizar su uso, preocupación sobre el plagio, o simplemente desconfianza en esta tecnología. El 15,9% afirma que lo han utilizado para elaborar un trabajo académico en parte, y el 29,5% afirma haberlo usado para elaborar un trabajo académico. Es importante resaltar este porcentaje, ya que cuando se realizó esta encuesta ChatGPT llevaba pocos meses funcionando; sin embargo, es un porcentaje elevado, con lo que ello puede implicar desde el punto de vista docente.

El 95,6% de los encuestados considera que ChatGPT puede ser una herramienta de ayuda en el estudio. Un 31,8% opina que no podría tener un efecto negativo en su aprendizaje, frente a un 36,4% que cree que sí podría tener un efecto negativo. Existe por tanto un elevado porcentaje de estudiantes que piensan que es una herramienta útil en sus estudios, pero también hay una parte importante con cierta incertidumbre en cuanto a sus posibles efectos a la hora de aprender.

4.1.4. ¿Puede ChatGPT remplazar la asistencia a clase o la labor del profesor?

El 80% de los estudiantes creen que ChatGPT no puede remplazar la asistencia a clase, lo que indica que valoran la interacción cara a cara con el profesor, el aprendizaje colaborativo entre los compañeros, las discusiones en el aula, en general la estructura que proporciona el entorno de clase, que no puede ser sustituido por la IA. El 11,1% opinan que la asistencia a clase puede ser sustituida solo en parte; podría ser debido a que consideran que ChatGPT puede cubrir ciertas tareas del aprendizaje que no se abordan completamente en clase, ya sea por falta de tiempo, recursos, o extensión del temario, considerando así a ChatGPT como una ayuda extra para aclarar dudas. También pueden considerar que, mientras las clases siguen un temario y un ritmo

específico, ChatGPT permite un aprendizaje personalizado y autónomo, adaptado al ritmo y nivel de cada estudiante. Quizás también pueden valorar esta herramienta como más útil en algunas asignaturas específicas, por ejemplo, para aclarar conceptos teóricos. El 8,9% de los estudiantes opinan que sí puede sustituir la necesidad de asistir a clase, lo que puede deberse a la adaptación y comodidad de las herramientas digitales en la educación. Estos estudiantes quizás se sientan más cómodos aprendiendo de manera autónoma a través de plataformas digitales y consideran por ello que la educación tradicional necesita una evolución.

El 77,3% de los estudiantes creen que ChatGPT no puede remplazar la labor de los profesores. El 20,5% de los estudiantes, sin embargo, han contestado que puede remplazar la labor de los profesores en parte. Quizás, como ya se ha comentado anteriormente, los estudiantes vean esta herramienta como un complemento para cubrir cuestiones que en clase no son profundizadas.

4.1.5. Experiencias negativas, limitación de uso, formación

Preguntamos a los estudiantes sobre sus experiencias negativas al utilizar ChatGPT. Sus respuestas implican distintas áreas, tales como errores en operaciones y resolución de problemas matemáticos, fallos en la toma de decisiones entre varias opciones de respuesta (preguntas tipo test), errores en la comprensión de ejercicios contables y en la resolución de casos legislativos. Hemos podido contrastar algunas de estas incidencias con posterioridad en los ejemplos propuestos por los profesores, que muestran una perspectiva acerca de dónde y cómo ChatGPT puede tener limitaciones o puede no responder de forma óptima.

Al preguntar a los estudiantes si piensan que debería limitarse el uso de ChatGPT en el ámbito académico, un 72,7% responden que no, lo que indica que la mayoría está a favor de que ChatGPT siga siendo una herramienta disponible y accesible, frente al 27,3% que cree que sí debería estar limitado su uso. Estas reticencias podrían deberse a preocupaciones sobre posibles problemas académicos, como el plagio.

El 67,4% de los estudiantes expresaron su interés en recibir formación sobre cómo usar ChatGPT. Aunque está herramienta es bastante intuitiva, hay una amplia metodología para que su uso sea el correcto (uso de *prompts*), así como características o formas de interactuar que podrían aprender para obtener mejores resultados. Además, el 88,6% de los estudiantes que lo han utilizado recomendarían ChatGPT a otros estudiantes universitarios, por lo que, si comparten su experiencia, la adopción y el uso de esta herramienta seguirá incrementándose en el ámbito universitario.

4.2. USO DE CHATGPT ENTRE EL PROFESORADO DE LA FCE

La segunda encuesta realizada trata de conocer el uso de ChatGPT en el ámbito docente. De un total de 96 profesores, 25 respondieron al cuestionario y 8 enviaron algunas propuestas de actividades a analizar. Estos docentes imparten asignaturas o materias de Matemáticas para la Empresa, Informática, Dirección de Operaciones, Economía Mundial, Derecho Mercantil, Gestión de los Recursos Humanos, Inglés y Contabilidad, entre otras. Describimos a continuación las respuestas obtenidas.

4.2.1. Familiaridad, conocimiento y uso de ChatGPT por parte del profesorado

El 100% de los docentes que respondieron al cuestionario afirmaron conocer ChatGPT, lo que muestra una alta introducción de la herramienta en el ámbito académico en cuanto a su conocimiento.

Un 64% de los docentes expresó no haber utilizado ChatGPT para fines académicos; podría deberse a que no lo han considerado necesario o conveniente, o a la falta de formación con respecto a esta herramienta y el poco tiempo trascurrido desde que salió. También señalan que resulta necesario contar con recursos que ayuden a los educadores a familiarizarse con esta tecnología emergente y comprender cómo pueden integrarla de manera efectiva en su enseñanza. El 32% de los docentes afirmó haber usado ChatGPT, lo que presenta una rápida adopción por parte de dichos docentes, dispuestos a explorar nuevas tecnologías e incluirlas o adaptarlas a sus clases. La encuesta recoge la intención de alguno de los docentes que, aunque no ha utilizado aún la IA, sí tiene

intención de utilizarla en próximos cursos, lo que indica interés por explorar y adaptarse a estas tecnologías.

4.2.2. ¿Puede ChatGPT ayudar en la labor docente?

El 72% de los docentes piensan que ChatGPT puede ayudarles en su labor docente. Sin embargo, las respuestas a preguntas abiertas reflejan matices importantes en la opinión del profesorado. Algunos señalan la necesidad de investigar más sobre la herramienta antes de adoptarla completamente. Creemos que puede deberse a que el uso de cualquier tecnología no siempre es adecuado para todas las áreas, o que su uso debe ser cuidadosamente estudiado para evitar problemas académicos. También se destaca la necesidad de control y una incorporación medida de ChatGPT en la enseñanza, lo que puede ser debido a la preocupación de que se convierta en un sustituto y no un complemento del proceso educativo tradicional. De las respuestas obtenidas, solo un 4% considera que ChatGPT no podría ayudar en su labor docente.

4.2.3. Preocupación de un uso inadecuado por parte de los estudiantes

El 76% de los docentes creen que ChatGPT puede ayudar a los estudiantes en el estudio de sus asignaturas. Esto indica que los profesores lo ven como un recurso adicional que puede ayudar a la adquisición de conocimientos, responder dudas o complementar el aprendizaje. No obstante, las respuestas de carácter libre indican preocupaciones específicas por parte del profesorado, tales como que esta herramienta puede no ser tan fiable en asignaturas muy técnicas. También se comenta que su beneficio depende en gran medida de cómo los estudiantes finalmente lo usen, ya que, si la herramienta es utilizada sin un pensamiento crítico, los estudiantes confiarán demasiado en los resultados que les aporte y no desarrollarán ciertas habilidades.

El 72% de los docentes muestran preocupación ante la posibilidad de que los estudiantes hagan un uso inadecuado. Volviendo a las respuestas abiertas, nos encontramos con alguna cuestión como que la ética deber ser tomada como una cuestión personal que debería impregnar todos los actos de cualquier individuo, por lo que subraya la idea de que la responsabilidad no recae solo en la herramienta, sino en el usuario.

Otros comentarios giran en torno a que es probable que algunos estudiantes hagan un mal uso de la IA, pero que este proceso puede ser parte del autoaprendizaje, sugiriendo que los errores también pueden ser oportunidades de aprendizaje. Destacan que los alumnos también pueden hacer un mal uso de otras herramientas (diferentes de la IA y anteriores a ChatGPT), y plantean que tal vez la preocupación deba de girar en torno a que los alumnos no sean conscientes de los costes medioambientales de ChatGPT, o del trabajo no remunerado o poco reconocido que hay detrás del entrenamiento de esta herramienta, o de que finalmente no van a adquirir las capacidades que han de tener cuando se gradúen.

Podemos concluir que todos los profesores están familiarizados con ChatGPT, lo que demuestra un creciente interés por la IA en el ámbito académico. Aunque no son muchos los que la han utilizado para fines académicos, sí que se señala un reconocimiento del valor que podría tener en la enseñanza. La mayoría de los profesores considera que ChatGPT podría beneficiar su labor docente, lo que indica una predisposición general positiva en nuestra Facultad hacia la adaptación de la tecnología en la educación. Sin embargo, el plagio y la precisión del contenido, así como una correcta utilización persisten entre sus preocupaciones, surgiendo la necesidad de más formación en su uso.

Preocupa también de manera importante cómo afecta la incorporación de la IA a la hora de evaluar tareas no presenciales que pueden quizás ser resueltas por ChatGPT. Se plantea la idea de que tal vez haya que modificar las formas de evaluación consideradas estándar hasta ahora, haciendo quizás mayor hincapié en el proceso y menos en el producto final de las actividades de evaluación.

4.3. USO DE CHATGPT EN ACTIVIDADES DE ASIGNATURAS DE GADE

En esta sección se pretende comprobar el potencial de ChatGPT para realizar diversas actividades relacionadas con materias de la titulación de GADE. Este análisis se ha llevado a cabo consultando con profesores de la Facultad sobre casos prácticos o tareas sencillas relacionadas con las materias que imparten, que creen que puedan ser abordadas por ChatGPT. También se han hecho comprobaciones por parte de una

estudiante de GADE, utilizando materiales de clase proporcionados por el profesorado. Se pretende conocer la utilidad de la herramienta en el aprendizaje de los estudiantes por un lado y, por otro, para su uso en la labor docente del profesorado, como ayuda en la elaboración de actividades docentes, o para tener en cuenta en la forma de evaluar. El objetivo, en su conjunto, es comprender hasta qué punto ChatGPT puede integrarse de manera efectiva en las actividades académicas de ADE.

La Tabla 1 muestra, de manera esquemática, las actividades con las que se hicieron pruebas en ChatGPT y los resultados obtenidos en ellas.

Comprobamos que los errores son frecuentes en actividades de Matemáticas (la resolución de sistemas de ecuaciones, cálculo de derivadas, despejar una variable). Los profesores de la materia afirman no confiar en ChatGPT para resolver cuestiones en sus asignaturas (salvo realizar tareas dirigidas, en las que los estudiantes deban detectar si la respuesta en correcta o no, y explicar por qué), aunque sí para generar planteamientos de actividades a partir de ejemplos dados, por parte del profesor.

***TABLA 1**. Actividades resueltas con ChatGPT*

MATERIA	ACTIVIDAD	RESULTADO
Matemáticas para la Empresa	Calcular puntos críticos de una función de dos variables dependiente de dos variables y dos parámetros.	Procedimiento correcto. Resultado incompleto. No calcula todas las posibles soluciones del sistema de ecuaciones.
	Resolver integrales indefinidas inmediatas. Resolver la integral indefinida de la función $f(x)=x\sqrt{(x-1)}$	Resultados correctos en integrales indefinidas sencillas.
	Resolver un problema de optimización con restricciones de igualdad utilizando el método de Lagrange.	Error al calcular una derivada parcial (sencilla). Procedimiento incorrecto.
	Resolver el mismo problema de optimización con restricciones de igualdad utilizando el método de Lagrange, proporcionándole los pasos que tiene que seguir para resolverlo.	Procedimiento correcto. Error al despejar una variable en una ecuación en el último paso. Resultado incorrecto.
	Formular un problema de programación lineal a partir de la descripción de una situación dada.	Procedimiento y resultado correctos.
Informática	Crear el código base de una página web sencilla.	Procedimiento y resultado correctos.

Economía de la Empresa	Clasificar una empresa descrita según cinco criterios, y explicarlos	Repuesta correcta.
	Elaborar el organigrama y definir el modelo organizativo de una empresa descrita.	Error al elaborar el organigrama ya que hay puestos de trabajo donde no queda claro el nivel jerárquico y error al definir el modelo organizativo de la empresa. Respuesta incorrecta.
	Explicar cómo se puede mejorar la flexibilidad de una empresa descrita y la forma en la que se puede implementar la propuesta.	Error al explicar cómo mejorar la flexibilidad, ya que según la teoría impartida en clase se esperaba que se comente un cambio hacia el modelo en trébol.
Economía Española	Responder a una pregunta (sencilla) sobre las causas del déficit comercial español en un periodo de tiempo.	Respuesta correcta.
	Responder a la pregunta de cómo afectaría en la tasa de actividad una normativa que establece que la edad mínima para trabajar es 20 años (requiere un razonamiento de cierta complejidad).	Respuesta incorrecta. Error al argumentar que la tasa de actividad se reduciría.
Alemán	Crear una unidad didáctica de la asignatura.	Respuesta insuficiente y superficial. Se esperaba que ChatGPT proporcionara materiales y ejercicios correspondientes de texto, video, audio, de gramática y vocabulario, comprensión lectora, etc.
Dirección de Operaciones	Resolver una práctica relacionada con la elaboración de un grafo PERT, calculando tiempos “early” y “last”, holguras, etc.	No construye el grafo PERT que se pide, no calcula los tiempos “early” ni “last” (puede deberse a que no entiende el contexto de los tiempos), el cálculo de las holguras es erróneo (debido a un error en la elección de la fórmula que utiliza y a que entiende mal los datos). Procedimiento y resultado incorrectos.
Microeconomía	Contestar a varias preguntas relacionadas con un artículo dado: realizar un breve resumen, analizar el contenido, definir conceptos determinados del artículo, indicar cuáles son las conclusiones principales.	Respuesta imprecisa, algunas cosas incorrectas. El resumen y análisis están bien redactados, en cuanto a las definiciones algunas están bien y otras no son adecuadas. Las conclusiones no reflejan lo que dice el artículo.
Contabilidad	Resolver un asiento contable sencillo.	Resultado y procedimiento incorrectos. Identifica correctamente las cuentas que intervienen en el asiento. Error al no incluir el IVA soportado.
	Resolver una pregunta tipo test relacionada con los principios contables, razonando por qué la respuesta elegida es la correcta.	Respuesta incorrecta. Parece hacer un razonamiento correcto, pero la respuesta elegida es contraria a su explicación.

Recursos Humanos	Resolver una pregunta tipo test relacionada con el análisis de puestos de trabajo.	Respuesta correcta.
Dirección Comer-	Resolver una pregunta tipo test relacionada sobre la maldad humana.	Respuesta correcta, hace un razonamiento adecuado.
Derecho Financiero y Tributario	Aclarar conceptos y contenidos del temario.	Respuestas correctas. ChatGPT actuó como un profesor particular, explicando detalladamente cada concepto y contenido solicitado.

Fuente: Elaboración propia

Para la asignatura de Informática, se le pidió a ChatGPT que creara el código base de una página web sencilla. El resultado fue correcto, salvo que no incluyó imágenes ni código QR debido a que la versión utilizada no lo permite. El profesor de la materia comenta que quizás faltan algunas explicaciones del proceso de elaboración, para que sea del todo útil en un proceso de formación. Añade que, hasta ahora, de internet se podían extraer conceptos y demostraciones de cómo llevar a cabo procesos, pero que hoy en día con la IA no es necesario saber programar, diseñar, etc., ya que casi cualquier proceso puede ser creado de forma automática. Por lo tanto, lo realmente importante es saber qué y cómo preguntar a esta IA (prompts), ya que las respuestas están ahí. De modo que lo que considera realmente importante enseñar a nuestro alumnado es cómo preguntar.

Sobre la actividad de Economía de la Empresa en la que se pidió plantear una idea de negocio, describiendo la actividad principal que desarrollaría el negocio y qué estrategia competitiva genérica seguiría el negocio para vender el producto o servicio en el mercado, la profesora de la materia comenta que la idea propuesta por ChatGPT resulta adecuada y muy interesante. Añade que solo con leerlo sería difícil detectar si lo ha hecho un estudiante o ChatGPT. De este modo, plantea modificar la forma de evaluar esta actividad realizando, en la corrección o presentación de la actividad, preguntas acerca de cómo surgió la idea, en qué pasos la desarrollaron, el porqué de las ideas propuestas, etc. En general, la actividad resuelta por ChatGPT sería valorada positivamente (excepto en algún punto) y no sería sencillo detectar que ha sido resuelta por ChatGPT, salvo por expresiones muy formales que no suelen ser frecuentes en las redacciones realizadas por estudiantes de esa edad. Se

plantea realizar la evaluación de este tipo de actividades mediante exposiciones orales, preguntando a los estudiantes no solo por el contenido final sino también por el proceso seguido en la resolución de la tarea, como se ha mencionado con anterioridad.

En algunas respuestas tipo test detectamos que, a pesar de haber dado una explicación incorrecta, se contradice al elegir una respuesta que no corresponde con su explicación; podríamos afirmar que no razona. Al interactuar con él, preguntándole por qué otra respuesta no es correcta, responde dándonos la razón, afirma que se había equivocado y que tenemos razón al proponer esa otra respuesta (que no era correcta). No es consistente por tanto con sus propias explicaciones ni decisiones. No pretendemos con esto aseverar que ChatGPT no es fiable en la resolución de cuestiones tipo test, ni siquiera en las materias con las que aquí hemos trabajado. Si bien es cierto que en las pequeñas comprobaciones que hemos realizado no se muestra como confiable, sería necesario un estudio exhaustivo para obtener conclusiones. Un ejemplo de ello sería el realizado por Kung et al. (2023), quienes afirman que ChatGPT "aprobaría" la versión de junio de 2022 del examen de Medicina USMLE (United States Medical Licensing Examination), el examen que deben aprobar los graduados de medicina que quieren hacer su especialidad y sacar la licencia médica, a pesar de que la IA no recibió ninguna formación especializada previa, aunque se eliminaron en la prueba aquellas preguntas basadas en imágenes.

5. CONCLUSIONES

Pese a llevar poco tiempo entre nosotros, la IA generativa está transformando de forma vertiginosa el paradigma de muchos campos, entre ellos el académico. No saber si un trabajo ha sido realizado por una herramienta de IA o por un alumno es un tema que ha causado una gran preocupación a los docentes de todo el mundo. El presente trabajo pretende aportar una visión aproximada de cómo estudiantes y profesores del Grado en ADE perciben y usan ChatGPT desde la irrupción de esta herramienta en la sociedad, además de analizar su capacidad en diferentes actividades relacionadas con materias de ADE.

Con el objeto de conocer el uso de ChatGPT y la percepción sobre el mismo en el contexto de nuestra Facultad, hemos consultado con estudiantes y profesores varias cuestiones tanto objetivas (datos de uso) como subjetivas (preocupaciones y expectativas). Es importante destacar que los resultados aquí expuestos presentan una limitación importante, ya que el porcentaje de respuestas obtenidas no es muy elevado. Por otro lado, los resultados analizados sobre las respuestas de ChatGPT corresponden a tareas específicas de materias concretas. Somos conscientes que esto afecta a la representatividad de los resultados obtenidos, pero aun así creemos que resulta de interés mostrar esta foto fija de lo que ocurre en un momento determinado del tiempo en nuestra Facultad. Por esta razón no pretendemos generalizar con las conclusiones que se exponen a continuación.

Existe una alta familiaridad con ChatGPT entre los estudiantes de GADE y una buena parte de ellos han usado la herramienta en alguna ocasión. Esto muestra que las herramientas de IA como ChatGPT son cada vez más conocidas y utilizadas en el ámbito académico. Aun así, algunos estudiantes aún no la conocen, lo que plantea la conveniencia de mejorar la difusión de estas herramientas tecnológicas en aquellos casos en los que sea considerada de utilidad. Una propuesta por tanto sería organizar por parte de la Facultad y su profesorado, charlas informativas para dar a conocer y mostrar cómo pueden ser utilizadas en el contexto académico de forma responsable. De esta manera, estaríamos proporcionando al estudiante una base para empezar a utilizarlas de forma ética, influyendo positivamente en su aprendizaje con estas tecnologías posibilitando dejar a un lado malos usos que pueden desencadenar problemas académicos como el plagio.

La familiaridad de los estudiantes con la presencia de ChatGPT puede indicar que están dispuestos a aceptar y utilizar tecnologías de IA para mejorar su aprendizaje. No obstante, esto debería analizarse con detalle para entender si esta disposición se debe a una adopción efectiva y responsable de la herramienta para mejorar el rendimiento académico, o para facilitar la resolución de tareas, trabajos, etc., sin gran esfuerzo y sin valoración crítica por parte del alumnado.

Aunque una gran mayoría conoce y ha utilizado ChatGPT, su integración en el día a día del estudiante sigue siendo limitada (situándonos siempre en el espacio temporal del estudio). Sin embargo, su uso ocasional afirma que ChatGPT es percibido como un recurso útil para momentos específicos.

Los estudiantes reconocen el potencial de ChatGPT en el ámbito académico, sin embargo, una mayoría de ellos cree que ChatGPT no puede remplazar la asistencia a clases o la labor de los profesores, lo que confirma la importancia de la interacción humana en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes perciben estas herramientas de IA como apoyo educativo, pero no como un sustitutivo del profesorado, lo que subraya que, a pesar de los increíbles avances de la tecnología, la educación sigue siendo una tarea humana y los estudiantes valoran las habilidades, la experiencia y la interacción personal que un profesor ofrece, aspectos que van más allá de la IA.

En el caso del profesorado, todos los docentes encuestados están familiarizados con ChatGPT, lo que indica que las herramientas de IA están cobrando un papel significativo en el mundo académico. También muestra que el profesorado está actualizado y al tanto de las tendencias tecnológicas que podrían influir en su labor docente o en la dinámica de aprendizaje de los estudiantes.

Los profesores creen que ChatGPT podría ser una ayuda a su labor docente, lo que implica una disposición general positiva en la adopción de herramientas de IA en la educación. Reconocen el potencial y la utilidad de ChatGPT en el ámbito educativo y creen que puede ayudar en el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, también señalan que tiene sus limitaciones y desafíos: el uso ético y adecuado de estas herramientas de IA es un tema en constante debate. Quizás el uso de IA en el contexto educativo en sí no se presenta ni como bueno ni como malo, sino que depende de la situación y el propósito de su uso. Por ello, es esencial la formación y orientación tanto de profesorado como de estudiantes sobre cómo utilizar ChatGPT de manera efectiva y responsable. Más que limitar su uso en el ámbito académico, plantean la idea de modificar el tipo de actividades evaluables, o la forma de

evaluarlas, poniendo el foco más en el proceso seguido para obtener resultados o contenidos, que en los resultados en sí.

El análisis de las respuestas generadas por ChatGPT en las diferentes actividades relacionadas con asignaturas de la titulación de GADE nos ha conducido a las siguientes conclusiones. De la interacción con ChatGPT en la resolución de tareas de diversa índole encontramos que, cuando le proporcionamos un contexto en los prompts utilizados, es más probable que la respuesta que genere sea correcta por lo que se puede optimizar el resultado. Cuando introducimos el mismo prompt más de una vez, la respuesta generada nunca es igual a otra anterior aunque preguntemos exactamente lo mismo, lo que hace que en ocasiones sea difícil detectar si una actividad ha sido realizada con la IA.

Podríamos decir que ChatGPT en realidad no comprende del todo las preguntas que planteamos, ya que cuando cuestionamos su respuesta, interpreta que no ha sido correcta (lo sea o no), y tiende a buscar una respuesta diferente.

Con el análisis de su actuación en tareas de diferentes asignaturas de GADE, podemos afirmar que ChatGPT es más efectivo en tareas de tipo teórico y creativo. Esto se debe a que es una herramienta que ha sido entrenada a base de texto con miles de palabras, por lo que su objetivo no es "entender" lógicamente los números, sino conversar con el usuario. Al ser un chatbot conversacional, ChatGPT da una respuesta más coherente y acertada en las actividades que hemos realizado sobre asignaturas de carácter teórico, como pueden ser Recursos Humanos o Dirección Comercial, donde incluso es capaz de aportar razonamientos más lógicos explicando el porqué de su respuesta. En cambio, en asignaturas que requieren cálculos y razonamientos lógico-matemáticos, ChatGPT comete errores significativos.

Esta IA es un generador de texto, por lo que no tiene la capacidad de razonar o pensar. Aunque lo parezca no nos "comprende". Está diseñado para predecir palabras, pero, a diferencia de los humanos, carece de análisis crítico, capacidad de pensar, capacidad de comprensión, creatividad, sentimientos, etc. Por esta razón, sus respuestas no son

realmente fiables y además no siempre proporciona la misma, incluso cuando sólo haya una correcta.

Concluimos que ChatGPT puede ser una herramienta que tenga mayor utilidad cuanto más familiarizado se está con el tema sobre el cual le preguntamos, porque de esta manera podemos ser conscientes de sus posibles errores, introducir modificaciones para que mejoren la respuesta, y así ser más eficientes en su uso. Si afrontamos las respuestas generadas con IA con cierto pensamiento crítico, seremos más conscientes de si lo obtenido resulta realmente fiable o no. Comprender el contexto del tema en cuestión por tanto es fundamental, y no basta con lanzar preguntas a la IA y validar sin más su respuesta.

Consideramos que este trabajo realiza una aportación relevante, ya que puede servir como punto de partida para guiarnos sobre cómo puede ser útil ChatGPT en diferentes tipos de asignaturas y tareas de GADE, tanto desde la perspectiva de los estudiantes como de los docentes.

8. REFERENCIAS

Antuña, D. (2023, 18 abril). ¿Cómo usar Chat GPT en el sector empresarial? Next International Business School. https://bit.ly/3ty3qlo

Duarte, F. (2023, 4 diciembre). Number of ChatGPT Users (Dec 2023). Exploding Topics. https://bit.ly/41Gshjt

Fasabri. (2023, 5 agosto). 6 maneras de cómo Chat GPT puede ayudar a los negocios a crecer. Agencia de diseño web. bit.ly/3THe9Vw

Funcas - Fundación de las Cajas de Ahorros. (2023, 5 diciembre). ¿Cómo ha cambiado ChatGPT en el último año? Observatorio de la Digitalización Financiera, ODF – Funcas 74 / 2023. https://bit.ly/41GmtHr

González, C. (2023, 3 febrero). ChatGPT es de récord y se convierte en la plataforma que más rápido alcanza los 100 millones de usuarios. Computer Hoy. https://bit.ly/48byAy7

Kung T.H., Cheatham M., Medenilla A., Sillos C., De Leon L., Elepaño C., et al. (2023). Performance of ChatGPT on USMLE: Potential for AI-assisted medical education using large language models. PLOS Digital Health, 2(2): e0000198. https://doi.org/10.1371/journal.pdig.0000198

DIFICULTADES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE CORPUS ESPECIALIZADOS: EL CASO DEL TFG DE DERECHO ADMINISTRATIVO EN ESPAÑA Y CHILE

JADRANKA GLADIC
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

IRIA DA CUNHA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) es uno de los géneros textuales del ámbito académico más desafiantes a los que se enfrentan los estudiantes en su proceso de educación superior. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, afrontan su producción por primera vez y, porque, además, a partir de este, deben acreditar conocimientos y un conjunto de habilidades adquiridas a lo largo del proceso universitario, que luego les permitirán insertarse en una comunidad discursiva en particular (Meza, 2013; Venegas et al., 2016).

Pese a su relevancia y a los variados estudios que se han hecho respecto al TFG en diversas disciplinas o ámbitos del conocimiento (Meza, 2013; Sánchez-Jiménez, 2016; Venegas et al., 2016; Da Cunha, 2016, 2020; Meza et al., 2023, entre otros), aún existen algunos vacíos en torno a su investigación, en especial, en el ámbito del Derecho. En los últimos 13 años, contamos con algunas investigaciones que abordan el TFG en este ámbito con estudios del tipo de autoridad (López-Escarcena, 2011), es decir, trabajos "cuyas descripciones del TFG provienen de las creencias o conocimientos teóricos o experienciales que poseen sus autores, y no de un proceso de análisis empírico de textos o sujetos" (Gladic y Meza, 2022, p. 303), y otros que abordan íntegramente la caracterización de su proceso de elaboración y dirección, y que, además,

proponen modelos estratégicos de acción para ello (Meza et al., 2023). Sin embargo, aún no contamos con estudios empíricos que se hagan cargo de identificar y comparar los apartados, contenidos y fraseología de los TFG de Derecho escritos por estudiantes españoles y chilenos, así como las Estrategias de Posicionamiento del Autor que utilizan para inscribirse en ellos.

Para abordar este vacío y en el contexto de una investigación mayor[79], estamos construyendo un corpus especializado compuesto por TFG escritos por estudiantes españoles y chilenos que han optado al Grado de Derecho y al Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, respectivamente. Para estos propósitos, en este estudio, consideraremos la definición de corpus de Crystal (1991), quien señala que estos corresponden a: "A collection of linguistic data, either written texts or a transcription of recorded speech, which can be used as a starting-point of linguistic description or as a means of verifying hypotheses about a language" (p. 32).

Asimismo, contemplamos la definición ofrecida por Parodi (2008), quien propone que:

> […] un corpus es una colección o conjunto de textos que está formado por al menos dos o más textos (dicho de otro modo, corpus aquí sería algo así como corpus textual). En este sentido, un corpus debe contener un número importante de textos que comparten ciertos rasgos definitorios, limitado sólo por características inherentes a la naturaleza de los mismos. (p. 106).

Este autor, además, propone un listado de doce características con las que, en la actualidad, debe cumplir un corpus y que, igualmente, consideraremos en esta y en futuras investigaciones. Entre ellas, se encuentran la recolección de textos desde entornos naturales, la explicitud de los rasgos definitorios y compartidos por los textos constitutivos, y la

[79] La investigación mayor corresponde a una tesis doctoral en curso del Programa de Filología. Estudios Lingüísticos y Literarios de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), titulada: "El Trabajo de Fin de Grado en Derecho Administrativo: un análisis comparativo entre España y Chile". Sus objetivos generales son: determinar la estructura prototípica de los TFG escritos por estudiantes de Derecho de universidades españolas y chilenas; y caracterizar la manera en que los estudiantes de Derecho de universidades de España y Chile se posicionan en el TFG y en cada uno de sus apartados.

disponibilidad y accesibilidad a estos textos a través de medios computacionales, entre otros (Parodi, 2008).

Para cumplir con las características mencionadas, la informática ha facilitado, desde hace ya algunas décadas, no solamente la disponibilidad a una gran cantidad de datos reales, sino también su selección, organización y análisis, a partir de herramientas destinadas a ello (Parodi, 2008; Vega, 2012). Pese a estos avances, y desde nuestra experiencia, aún existen dificultades en torno a la creación de corpus especializados de textos escritos, las cuales escasamente han sido reportadas en la literatura (Rojo, 2009; Moreno, 2021; De Cook, 2022). Los trabajos relacionados con esta temática, más bien, se han centrado en dar cuenta del proceso de diseño y compilación de corpus especializados, o en los beneficios y la utilidad que tiene su uso para la investigación en diversos ámbitos del conocimiento (Vargas-Sierra, 2012; Muñoz, 2013; Acebes de la Arada, 2016; Olmo, 2018; De Beni y Hourani-Martín, 2020; De Cook, 2022; Flores Acuña, 2022, entre otros).

2. OBJETIVOS

En este contexto, nuestro objetivo es analizar las dificultades en torno a la construcción de corpus especializados de TFG de Derecho Administrativo producidos en universidades españolas y chilenas. Para ello, en el apartado 3, damos cuenta de las fases de la metodología de nuestra investigación. En el apartado 4, presentamos las principales dificultades que detectamos en la conformación del corpus y las confrontamos con las propuestas de diversos autores. Finalmente, en el apartado 5, exponemos las conclusiones y planteamos algunas líneas de trabajo futuro.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de este estudio, llevamos a cabo una investigación de tipo mixta (Hernández et al., 2014), que incluye diversas fases. En la primera, realizamos un catastro de las universidades españolas y chilenas que ofrecen el Grado de Derecho y el Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, respectivamente. Elaboramos dicho catastro a partir de información extraída del Ministerio de Universidades

(2022), en el caso de España, y de la Subsecretaría de Educación Superior (2022), en el caso de Chile.

En la segunda fase, construimos una tabla Excel que nos permitió caracterizar las universidades que ofrecen el Grado de Derecho y el Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, a partir de los siguientes rasgos:

1. Tipo de universidad (pública o privada, en el caso de España, y pública estatal, pública no estatal y privada, en el caso de Chile).
2. Modalidad en que se imparte el grado (presencial, virtual o en más de una modalidad).
3. Existencia de un repositorio público institucional[80] (Sí o No).
4. Enlace web asociado al repositorio público institucional.
5. Existencia de un repositorio público institucional con presencia de TFG de Derecho (Sí o No).
6. Enlace web asociado al repositorio con presencia de TFG de Derecho.

En la tercera fase, a fin de establecer una comparación entre las instituciones españolas y chilenas con las que trabajaríamos en este estudio, seleccionamos solo las universidades que ofrecen los grados mencionados anteriormente de manera presencial. La razón es que en Chile el Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas solo se ofrece en esta modalidad (Subsecretaría de Educación Superior, 2022). Además, escogimos solo aquellas que cuentan con un repositorio público institucional que aloja TFG del ámbito del Derecho. En la Tabla 1, se recogen las 42 universidades españolas que cumplieron con estos requisitos y, en la Tabla 2, las 16 universidades chilenas que también lo hicieron.

[80] En términos de Barrueco y García (2009), un repositorio institucional corresponde a: "un lugar para la organización, preservación y difusión de la producción digital de las universidades" (p. 99) y, en palabras de Lynch (2003), los repositorios institucionales universitarios son: "un conjunto de servicios ofrecidos a la comunidad científica para la gestión y diseminación de los materiales en forma digital generados por su comunidad" (p. 1).

***TABLA 1**. Universidades españolas que ofrecen el Grado de Derecho en modalidad presencial y que cuentan con repositorio público con presencia de TFG de Derecho.*

N°	Institución	Enlace repositorio
1.	Universidad Carlos III de Madrid	https://e-archivo.uc3m.es/
2.	Universidad Pompeu Fabra	https://repositori.upf.edu/
3.	Universidad Autónoma de Madrid	https://repositorio.uam.es/
4.	Universidad de Valencia	https://roderic.uv.es/home
5.	Universidad de Santiago de Compostela	https://minerva.usc.es/xmlui/?locale-attribute=gl
6.	Universidad de Barcelona	https://crai.ub.edu/es/recursos-de-informacion/repositorios-digitales
7.	Universidad de Zaragoza	https://zaguan.unizar.es/?ln=es
8.	Universidad de Sevilla	https://idus.us.es/
9.	Universidad de Alicante	https://rua.ua.es/dspace/
10.	Universidad Autónoma de Barcelona	https://ddd.uab.cat/?ln=es
11.	Universidad Pública de Navarra	https://academica-e.unavarra.es/
12.	Universidad Jaime I de Castellón	https://repositori.uji.es/xmlui/
13.	Universidad de Málaga	https://riuma.uma.es/xmlui/
14.	Universidad de La Coruña	https://ruc.udc.es/dspace/
15.	Universidad de Alcalá	https://ebuah.uah.es/dspace/
16.	Universidad de Vigo	http://www.investigo.biblioteca.uvigo.es
17.	Universidad de Murcia	https://digitum.um.es/digitum/
18.	Universidad Rovira i Virgili	https://www.crai.urv.cat/es/recursos-informacion/repositorio/
19.	Universidad de Salamanca	https://gredos.usal.es/handle/10366/4843
20.	Universidad de Girona	https://dugi-doc.udg.edu/
21.	Universidad de Granada	https://biblioteca.ugr.es/investigacion/digibug
22.	Universidad de La Rioja	https://reunir.unir.net/
23.	Universidad de Almería	http://repositorio.ual.es/
24.	Universidad de Cádiz	https://rodin.uca.es/
25.	Universidad de La Laguna	https://www.ull.es/servicios/biblioteca/servicios/repositorio/
26.	Universidad Complutense de Madrid	https://eprints.ucm.es/informar.html
27.	Universidad de Cantabria	https://repositorio.unican.es/xmlui/
28.	Universidad de Castilla-La Mancha	https://ruidera.uclm.es/xmlui/
29.	Universidad de Oviedo	https://digibuo.uniovi.es/dspace/
30.	Universidad de Las Islas Baleares	https://dspace.uib.es/xmlui/
31.	Universidad de Extremadura	https://dehesa.unex.es/
32.	Universidad de Burgos	https://riubu.ubu.es/

33.	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	https://accedacris.ulpgc.es/
34.	Universidad de León	https://buleria.unileon.es/
35.	Universidad de Lleida	https://repositori.udl.cat/
36.	Universidad de Valladolid	https://uvadoc.uva.es/
37.	CUNEF Universidad	https://biblioteca.cunef.edu/biblioteca/
38.	Universidad a Distancia de Madrid	https://udimundus.udima.es/
39.	Universidad Cardenal Herrera-CEU	https://repositorioinstitucional.ceu.es/
40.	Universidad de Deusto	https://dkh.deusto.es/comunidad/learning
41.	Universidad San Pablo-CEU	https://repositorioinstitucional.ceu.es/
42.	Universidad Internacional de Cataluña	https://repositori.uic.es/

Fuente: elaboración propia

***TABLA 2**. Universidades chilenas que ofrecen el Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas en modalidad presencial y que cuentan con repositorio público con presencia de TFG de Derecho.*

N°	**Institución**	**Enlace repositorio**
1.	Pontificia Universidad Catolica de Valparaíso	http://repositorio.ucv.cl/
2.	Universidad Alberto Hurtado	https://biblioteca.uahurtado.cl/recursos-de-informacion/
3.	Universidad Arturo Prat	https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20110201/pags/20110201114807.html
4.	Universidad Austral de Chile	http://www.biblioteca.uach.cl/biblioteca_virtual/publicaciones_uach.htm
5.	Universidad Católica de la Santísima Concepción	http://repositoriodigital.ucsc.cl/
6.	Universidad Central de Chile	https://ucdc.ent.sirsi-dynix.net/client/es_CL/catalogo
7.	Universidad de Atacama	https://repositorioacademico.uda.cl/
8.	Universidad de Chile	https://repositorio.uchile.cl/
9.	Universidad de Concepcion	http://repositorio.udec.cl/
10.	Universidad de Talca	http://dspace.utalca.cl/
11.	Universidad de Valparaíso	http://repositoriobibliotecas.uv.cl/
12.	Universidad de Viña del Mar	https://repositorio.uvm.cl/home
13.	Universidad Diego Portales	https://investigacioneinnovacion.udp.cl/repositorio-institucional/
14.	Universidad Finis Terrae	https://repositorio.uft.cl/
15.	Universidad Gabriela Mistral	https://repositorio.ugm.cl/
16.	Universidad Miguel de Cervantes	https://repo.umc.cl/home

Fuente: elaboración propia

En la cuarta fase, una vez determinadas las universidades que contemplaremos como fuentes para el corpus de este estudio, registramos manualmente en un archivo Excel un subcorpus que incluye los TFG de Derecho de las universidades españolas señaladas en la Tabla 1 y un subcorpus que recoge los TFG de Derecho de las universidades chilenas mencionadas en la Tabla 2. Para el registro de estos subcorpus, incorporamos un nuevo requisito de inclusión asociado al período en que se elaboraron los TFG. En concreto, consideramos textos publicados entre los años 2014 y 2022. Mediante este nuevo requisito se eliminó una universidad española (en la Tabla 1, N° 28), ya que solo cuenta con TFG desde el 2023, y dos universidades chilenas (en la Tabla 2, N° 10 y N° 12), pues solo poseen TFG anteriores al 2014.

Contemplamos el año 2014 como punto de partida de la recolección de TFG, ya que, en España, la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, a través del Plan Bolonia, comenzó en el año 2010. En este plan, se indica que, obligatoriamente, los estudiantes de todas las universidades españolas deben elaborar un TFG para finalizar sus estudios superiores de grado (Da Cunha, 2020). Si se considera que en este país el Grado de Derecho tiene una duración de 4 años (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2018), los primeros TFG elaborados bajo el Plan Bolonia debieron ser publicados en el año 2014. En el caso chileno, la elaboración de un TFG, al menos desde el 2014, ha sido un requisito de graduación en la mayoría de las universidades chilenas que otorgan el grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas (Ministerio de Educación, 2010).

Para realizar el registro de cada subcorpus, creamos una pestaña por universidad en cada archivo Excel. Luego, para cada TFG, asignamos un código, que se estableció a partir de la nomenclatura que se presenta en la Tabla 3. Para diferenciar cada uno de estos códigos por universidad, añadimos a cada uno de ellos una sigla asociada a cada institución.

***TABLA 3**. nomenclatura del subcorpus de investigación.*

Nomenclatura	Definición
TFG-DAE	nomenclatura que se utilizará para denominar al subcorpus de textos escritos por estudiantes de Derecho pertenecientes a universidades españolas, en donde TFG corresponde a la abreviatura de Trabajo de Final de Grado, DA a Derecho Administrativo, subdisciplina en la que se centra esta investigación, y E corresponde a España.
TFG-DACH	nomenclatura que se utilizará para denominar al subcorpus de textos escritos por estudiantes de Derecho pertenecientes a universidades chilenas, en donde TFG corresponde a la abreviatura de Trabajo de Final de Grado, DA a Derecho Administrativo, subdisciplina en la que se centra esta investigación, y CH corresponde a Chile.

Fuente: elaboración propia

Además de asignar un código a cada TFG, anotamos la siguiente información: año de publicación, autor o autores, director o directores, título, idioma, departamento al que pertenece, resumen, palabras clave, número de páginas y enlace web que guía hacia el TFG correspondiente. Los archivos de cada uno de estos TFG se almacenaron en carpetas cuyos nombres correspondían a sus respectivas universidades. La Imagen 1 muestra el modo de registro de la información asociada a cada TFG del ámbito del Derecho hallado en repositorios públicos de universidades españolas y chilenas.

***IMAGEN 1.** registro de los datos de los TFG por universidad.*

Código	Año de publicación	Autor(a)	Director(a) (es)	Título	Idioma	Departamento	Resumen	Palabras clave	N° de página	Link
TFG_DACH_UCH_859	2022	Sepúlveda Caro, Paloma; Silva Ordóñez, Bárbara;	Ferrada Walker, Valentín	La jurisdicción penal en la Antártica: análisis de los delitos relevantes cometidos en el continente período 1959-2018: los casos de Chile, Nueva Zelanda y Estados Unidos	Español	Departamento de Derecho Internacional	es un territorio que no pertenece a ninguna nación, aunque hay siete Estados que han hecho reclamaciones soberanas, y en el que las controversi	Sistema del Tratado Antártico, Jurisdicción Penal, Competencia Internacional en materia penal.	105	https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/191858

Fuente: elaboración propia

Finalizada esta fase, pudimos contabilizar un total de 9.241 TFG de Derecho escritos en universidades españolas y 3.550 TFG de Derecho escritos en universidades chilenas.

En la quinta fase, llevamos a cabo un proceso de cribado en cuatro etapas. En la primera, descartamos archivos restringidos, incompletos, dañados o duplicados. En la segunda, eliminamos los TFG que poseían más de un autor. Optamos por eliminar estos TFG debido a que, como ya mencionamos, uno de los objetivos futuros de la investigación es identificar la manera en que los estudiantes de Derecho de universidades españolas y chilenas se posicionan estratégicamente en sus TFG. Para ello, se requiere que los textos analizados hayan sido escritos por un solo autor. De este modo, se evitan confusiones con ciertas marcas lingüísticas de posicionamiento y, además, se pueden hacer comparaciones sin que influya la variable relativa a la cantidad de autores. En la tercera etapa, descartamos TFG escritos en idiomas que no fueran el español. Consideramos abordar solo el TFG en español, pues en Chile solo identificamos textos escritos en este idioma. En la cuarta etapa, eliminamos los TFG relacionados con subámbitos del Derecho que no correspondían al Derecho Público o con ramas del Derecho Público que no fueran el Derecho Administrativo. Esta información se presenta en los repositorios públicos de algunas universidades como parte de los metadatos[81] de los TFG publicados o dentro del cuerpo de los textos.

Consideramos el subámbito del Derecho Público y, en específico la rama del Derecho Administrativo, ya que es el foco central de nuestra investigación. Esto se debe a que, por un lado, el Derecho Público o Administrativo chileno posee una evidente influencia del Derecho comparado, particularmente del español (Vergara, 2002; Cordero, 2012) y, por otro lado, porque, en una investigación anterior, detectamos que el departamento asociado a este subámbito o rama del Derecho es el que aparece con mayor frecuencia en las facultades y escuelas de las universidades españolas y chilenas que ofrecen el Grado de Derecho y el Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, respectivamente (Gladic y Da Cunha, 2023). Esta similitud da cuenta de la importancia que ambos

[81] El Diccionario Panhispánico del Español Jurídico (2023) define metadato como: "Adm. Descripción estandarizada de las características de un conjunto de datos. En el contexto del documento electrónico, cualquier tipo de información en forma electrónica asociada a los documentos electrónicos, de carácter instrumental e independiente de su contenido, destinada al conocimiento inmediato y automatizable de alguna de sus características, con la finalidad de garantizar la disponibilidad, el acceso, la conservación y la interoperabilidad del propio documento.".

países brindan a la investigación y las enseñanzas de este subámbito o rama del Derecho. A modo de síntesis, en la Tabla 4 mostramos las cuatro etapas de cribado mencionadas.

***TABLA 4**. proceso de selección de TFG de Derecho de universidades españolas y chilenas.*

Etapa de cribado	Cantidad de TFG españoles seleccionados	Cantidad de TFG chilenos seleccionados
Número total de textos registrados	9.241	3.550
Disponibilidad	5.763	2.651
Autoría	5.761	1.998
Idioma	5.390	1.998
Subámbito del Derecho	2.451	869

Fuente: elaboración propia

En el caso español, de los 2.451 TFG que resultaron de las cuatro etapas de cribado, 1.940 no señalaban ni el subámbito ni la rama del Derecho al que pertenecen, 551 indicaban pertenecer al subámbito del Derecho Público y, de ellos, 160, en específico, a la rama del Derecho Administrativo. Debido a que esta es nuestra rama de interés, decidimos que nuestro subcorpus de TFG españoles se compondrá de los 160 textos que indican pertenecer a ella. Además, dichos TFG pertenecen a nueve de las 42 universidades españolas que ofrecen el Grado de Derecho de manera presencial y que poseen un repositorio público que recoge TFG de Derecho.

En el caso chileno, de los 896 TFG que resultaron de las cuatro etapas de cribado, 637 no indicaban el subámbito del Derecho al que pertenecen ni tampoco la rama asociada a este subámbito y 231 indicaban relacionarse con el subámbito del Derecho Público, pero no la rama a la que pertenecen. Además, estos 231 TFG corresponden solo a dos instituciones.

Debido a estos resultados, y solo para el caso chileno, decidimos incorporar una quinta etapa de cribado. En esta nueva etapa, con el apoyo de un experto disciplinar, etiquetamos: a) los 637 TFG que no indicaban el subámbito del Derecho al que pertenecen ni tampoco la rama asociada a este subámbito y b) los 231 TFG que indicaban relacionarse con el subámbito del Derecho Público, pero no la rama a la que pertenecen. Una vez que se realizó este etiquetaje, eliminamos aquellos textos que

no correspondían al subámbito o rama de nuestro interés. En la Tabla 5, damos cuenta de los resultados obtenidos después de este nuevo cribado.

***TABLA 5**. quinta etapa de cribado. TFG que no corresponden al subámbito del Derecho Público o rama del Derecho Administrativo.*

N°	Universidad	Total de TFG en el cuarto cribado	TFG que no corresponden a la rama del Derecho Administrativo	Total de TFG en el quinto cribado
1.	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	78	66	12
2.	Universidad Alberto Hurtado	20	19	1
3.	Universidad Austral de Chile	163	144	19
4.	Universidad Católica de La Santísima Concepción	73	68	5
5.	Universidad de Atacama	0	0	0
6.	Universidad de Chile	280	183	97
7.	Universidad de Concepción	2	2	0
8.	Universidad de Valparaíso	22	20	2
9.	Universidad de Viña del Mar	2	2	0
10.	Universidad Gabriela Mistral	14	13	1
11.	Universidad Central de Chile	4	4	0
12.	Universidad Miguel de Cervantes	103	93	10
13.	Universidad Finis Terrae	93	90	3
14.	Universidad Diego Portales	14	14	0
	Total	868	718	150

Fuente: elaboración propia

A partir de esta quinta etapa de cribado, resultaron 150 TFG que pertenecen tanto al subámbito del Derecho Público como a la rama del Derecho Administrativo. Dichos TFG pertenecen a nueve de las 16 universidades chilenas que otorgan el Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y que poseen repositorios públicos con presencia de TFG de Derecho, es decir, representan un 56,25 % de las instituciones contempladas al inicio del estudio.

Pese a que estos resultados nos permitían componer el subcorpus de TFG chilenos, advertimos que, en los repositorios públicos de las universidades chilenas, se alojan todos los TFG aprobados, es decir, aquellos TFG que han obtenido como mínimo una nota de 4 y como máximo

una nota de 7. Esto difiere del caso español, en que se suben únicamente los TFG que han obtenido calificación de sobresaliente (9-10 sobre 10). A partir de esta dificultad y con el propósito de establecer una comparación entre los TFG de ambos países, decidimos realizar un sexto cribado, asociado a las calificaciones de los TFG. Para ello, tuvimos que solicitar, vía correo electrónico o presencialmente, las calificaciones de los 150 TFG mencionados a las facultades y escuelas de estas nueve universidades.

De estas nueve instituciones, dos de ellas indicaban en el cuerpo de los TFG las calificaciones obtenidas, cuatro de ellas nos facilitaron las notas de los TFG solicitados vía correo electrónico, una de ellas rechazó nuestra petición y dos de ellas no respondieron a nuestra solicitud. En total, obtuvimos las calificaciones de 38 TFG. A partir de esta información, descartamos aquellos TFG que tuviesen una nota menor a 6 en la escala de calificaciones chilenas, a fin de establecer una equivalencia con los TFG subidos en repositorios públicos españoles. En la Tabla 6, damos cuenta de los resultados de esta última etapa de cribado.

***TABLA 6**. sexto cribado. TFG con una calificación menor de 6 en la escala de calificaciones chilena.*

N°	Universidad	Total de TFG en el quinto cribado	TFG con calificación menor a 6,0	Total de TFG en el sexto cribado
1.	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	12	4	8
2.	Universidad Alberto Hurtado	1	0	1
3.	Universidad Austral de Chile	19	4	15
4.	Universidad de Valparaíso	2	1	1
5.	Universidad Gabriela Mistral	1	1	0
6.	Universidad Finis Terrae	3	0	3
	Total	38	10	28

Fuente: elaboración propia

Tal como se muestra en la Tabla 6, contamos con 28 TFG que pertenecen a cinco de las 16 universidades chilenas que ofrecen el Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas de manera presencial y que poseen un

repositorio público con presencia de TFG de Derecho. Dichas instituciones representan un 31,25 % del total de universidades del país.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este subapartado, damos a conocer los principales resultados y discusión en torno a las dificultades en la construcción del corpus especializado de TFG de Derecho Administrativo de universidades españolas y chilenas. Para ello, recurrimos al número de textos eliminados en cada una de las cuatro etapas de cribado inicialmente propuestas y mencionadas en el subapartado de metodología. En la Tabla 7, exponemos los porcentajes de TFG eliminados por cribado.

***TABLA 7**. porcentaje de eliminación de TFG por etapa de cribado.*

Etapa de cribado	**% TFG españoles eliminados por cribado**	**% TFG chilenos eliminados por cribado**
Disponibilidad	37,63 %	25,35 %
Autoría	0,02 %	18,39 %
Idioma	4,01 %	0 %
Subámbito del Derecho	31,80 %	31,80 %

Fuente: elaboración propia

En concreto, tal como se observa en la Tabla 7, identificamos dos etapas más problemáticas. La primera está asociada a la disponibilidad de los TFG en los repositorios públicos institucionales. En esta etapa, tal como se ha mencionado, descartamos archivos restringidos, incompletos, dañados o duplicados. La segunda etapa más problemática está relacionada con aquellos TFG que no poseían información respecto al subámbito o a la rama del Derecho a la que pertenecían. Dicha información se presenta en los repositorios públicos de las universidades como parte de los metadatos de los TFG publicados o dentro del cuerpo del texto.

Con relación a la primera problemática detectada, Parodi (2008) menciona en su definición de corpus la necesidad de que este conjunto de textos sea accesible y visible: “de modo que se posibilite su uso en diversas investigaciones con el fin de asegurar acumulación de conocimientos e integración de la investigación de una lengua particular o en

comparación con otra." (Parodi, 2008, p. 106). En este sentido, y para el caso de la investigación más amplia en la que se enmarca este estudio, la falta de acceso a la totalidad de los TFG de Derecho de universidades españolas y chilenas no nos permitiría cumplir con nuestros objetivos. Entre estos objetivos se encuentran identificar y comparar los apartados, contenidos y fraseología incluidos en los TFG escritos por estudiantes de Derecho de universidades españolas y chilenas, así como identificar y comparar las Estrategias de Posicionamiento del Autor halladas en estos trabajos.

Con relación a este mismo punto, Lynch (2003) señala que los repositorios institucionales universitarios, debieran facilitar el alojamiento de textos, pero, además, garantizar su preservación, el acceso y su distribución. A fin de responder a esta demanda, el movimiento del *open access* o acceso abierto, surgido en 2001 (San José Montano, 2009), busca, por medio de la Declaración de Budapest, "maximizar el impacto de la investigación al maximizar el acceso a ella" (p. 301), a partir de la eliminación de barreras financieras, legales o técnicas que limitan el acceso a las publicaciones.

Pese a esta declaración y al avance expansivo de los pilares que sustentan el movimiento del *open access*, no solo en Europa, sino también en Latinoamérica, Melero (2008) señala que existen numerosas reticencias y factores que afectan la participación de los autores respecto a la publicación de sus investigaciones, que podrían también afectar la disponibilidad de los TFG en repositorios públicos institucionales. Entre las principales causas, el autor señala: "miedo al plagio, ignorancia de cómo hacer un depósito en un repositorio o fiabilidad del mismo, entre otros." (Melero, 2008, p. 16). Galina (2011) concuerda con esta idea y señala que las principales resistencias de los investigadores para depositar sus trabajos en repositorios son:

> el temor o desconocimiento sobre lo que se refiere a los derechos de autor; no conocer el repositorio institucional; la falta de tiempo o de recursos, aunque parece existir la disposición a que alguien lo haga por ellos; la falta de reconocimiento del trabajo, o bien la edad y el desconocimiento técnico (Galina, 2011, p. 171-172).

En este contexto, son las bibliotecas de las instituciones las que deben seguir trabajando para intentar convencer a los investigadores de publicar sus trabajos, a fin de lograr su visibilidad e impacto. Solo así los resultados de, por ejemplo, un TFG podrán tener difusión y no únicamente "servirán para que el estudiante cumpla la etapa final de sus estudios y reciba su anhelado título o grado" (En Síntesis, 2010, p. 1).

Tal como mencionamos, otra de las problemáticas recogidas en la Tabla 7 es la falta de información específica de los TFG subidos a los repositorios públicos institucionales. En concreto, una de las mayores dificultades que advertimos en la conformación de nuestro corpus fue la escasez de datos asociados al subámbito o rama del Derecho al que pertenecen los TFG almacenados en repositorios de universidades españolas y chilenas. En el caso español, 18 de las 42 instituciones que cumplieron con los requisitos para participar en nuestro estudio daban cuenta de esta información, es decir, menos de la mitad (42,85 %). En el caso chileno, el porcentaje de instituciones que presentaban estos datos es aún menor. De las 16 universidades que contemplamos para este estudio, solo una de ellas indicaba, en todos sus TFG, el subámbito del Derecho al que estos pertenecían (6,25 %).

Con relación a este punto, Parodi (2008) señala que un corpus, además de ser accesible y visible desde entornos computacionales: "También debe cumplir con aportar detalles relevantes acerca de su recolección y procedencia." (p. 106). La presencia de esta información en repositorios públicos institucionales permitiría realizar mejores procesos de selección de textos susceptibles de ser seleccionados para conformar corpus y para llevar a cabo investigaciones en este ámbito. En este sentido, para Barrueco y García (2009), la presencia de metadatos en dichos repositorios, entendidos como etiquetas que permiten recuperar recursos de información, se convierte en algo primordial. Al respecto, estos autores, en un estudio del ámbito lexicográfico en el que analizaron los repositorios institucionales españoles, indican que incluir metadatos precisos y completos "es fundamental para que los objetos depositados en los repositorios puedan ser identificados, localizados, reutilizados y se puedan crear buenos servicios de valor añadido" (Barrueco y García,

2009, p. 103). Pese a su utilidad en el ámbito de la investigación, los autores señalan que:

> La escasa importancia que parece dársele a proporcionar metadatos suficientes es preocupante. Un repositorio no es un fin en sí mismo. Su utilidad no debe acabar cuando sus contenidos son encontrados a través de su interfaz web o de un buscador general tipo Google, sino que debe ofrecer las bases para proporcionar servicios de valor añadido a su comunidad de usuarios. Esto sólo se conseguirá proporcionando metadatos de completos y de calidad. (Barrueco y García, 2009, p. 104)

A la falta de metadatos presentados en los repositorios institucionales, los autores agregan la heterogeneidad de formatos con que esta información se presenta en dichos espacios. Esta situación, desde nuestra experiencia, derivó en que debimos elaborar los registros de subcorpus de TFG españoles y chilenos de manera totalmente manual, ya que la forma en la que las universidades exponían los datos que requeríamos no eran coincidentes entre unas y otras, y tampoco concordaban, necesariamente, con los intereses de nuestro estudio. Este trabajo retrasó el proceso de conformación del corpus de estudio y, con ello también, el logro de los objetivos generales y específicos de la investigación mayor ya planteada.

A fin de subsanar los problemas mencionados, Barrueco y García (2009) proponen normalizar el uso de metadatos en repositorios institucionales españoles, a través de la creación de una guía de buenas prácticas de aplicación en todas las universidades. Esta iniciativa podría, igualmente, hacerse extensiva para todos aquellos países e instituciones que se encuentran trabajando en pro del movimiento de *open access*.

La última problemática tuvo que ver con las dificultades a las que nos enfrentamos para obtener las calificaciones de los TFG de Derecho chilenos. En esta etapa, solicitamos esta información a nueve universidades, con resultados dispares. Tal como indicamos en el apartado anterior, cuatro instituciones respondieron positivamente, una lo hizo de forma negativa y dos no contestaron. En concreto, tres de las cuatro instituciones que nos facilitaron las notas de los TFG solicitados, una

universidad pública no estatal[82] y dos universidades privadas[83], señalaron que podían ofrecernos dichos datos, pues no revisten el carácter de información sensible, ya que no se requiere permiso previo de su titular, en este caso del estudiante, para que sean de conocimiento público.

La cuarta institución que nos respondió positivamente, una universidad pública, nos solicitó una carta formal en la que, en virtud de la sensibilidad de los datos que requeríamos, debíamos comprometernos a guardar absoluta reserva de la información y solo utilizarla para fines investigativos. Con relación a la institución que nos contestó negativamente, otra universidad pública, esta alegó dos motivos: primero, por tratarse de información que atañe directamente a los autores y no poder actuar la Facultad de Derecho de una institución sin el consentimiento de estos; y, segundo, por tratarse de un requerimiento de carácter genérico, cuya atención y dedicación involucra distraer a los funcionarios involucrados del cumplimiento de sus funciones habituales.

Esta institución nos indicó, además, que la reserva de la información solicitada se encuentra prevista en la Ley 20.285 que regula el acceso a la información pública (Ministerio Secretaría General de la Presidencia, 2008). La disparidad entre las respuestas de las universidades públicas a las que requerimos calificaciones de TFG podría deberse, únicamente, a una definición institucional respecto a la aplicación de esta ley.

Respecto a esta problemática, Parodi (2008) ya advertía que puede que sea imposible conseguir una amplia y variada cantidad de textos especializados, debido a ciertas restricciones "de índole legal y ética que

---

[82] Tal como señalamos en un estudio anterior: "Debemos mencionar que, en Chile, dentro de las universidades públicas, se reconocen dos subgrupos: las universidades públicas estatales y las universidades públicas no estatales. Tal como indica Red G9 (2016, p. 6): "Ambas contribuyen a través de sus actividades al cumplimiento de fines de interés público". Sin embargo, solo las primeras forman parte de la Administración del Estado y poseen un financiamiento permanente por parte de este, a través de un instrumento denominado Aporte Institucional Universidades Estatales (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BNE], 2018)." (Gladic y da Cunha, 2023, p. 293).

[83] "Las universidades privadas, son corporaciones de derecho privado y algunas de derecho público. Por ley no deben tener fines de lucro. […] Todas las universidades privadas se financian con las matrículas que pagan los alumnos y el aporte fiscal indirecto." (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014, p. 2).

complejiza una recolección amplia y ecológica y, muchas veces, sólo obliga a contar con muestras ejemplares o prototípicas (sus autores o usuarios deben respetar estrictas normas de confidencialidad con el fin de no difundir información reservada que pueda dañar a terceros).” (p. 108). Sin embargo, también insta a asegurar la diversidad en los textos recolectados, para permitir una “mayor confiabilidad en la comparación, en especial, de cara a una descripción profunda” (p. 108), objetivo que, justamente perseguimos en nuestra investigación.

5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO

El objetivo de esta investigación ha sido analizar las dificultades en torno a la construcción de corpus especializados de TFG de Derecho Administrativo producidos en universidades españolas y chilenas. Para lograr este objetivo, hemos llevado a cabo una investigación de tipo mixta (Hernández et al., 2014), que contempló seis etapas.

Los resultados de esta investigación evidencian que una de las mayores dificultades para la construcción de corpus especializados tiene que ver con la disponibilidad de los recursos en repositorios públicos. De hecho, esta es una de las etapas de cribado en la que eliminamos más TFG. Otra de las dificultades que identificamos fue la falta de información específica respecto a los TFG subidos a estos espacios. En nuestro caso, hubiese sido útil conocer el subámbito o rama del Derecho al que pertenecían los TFG hallados. Finalmente, y en específico para el caso chileno, tuvimos dificultades para acceder a las calificaciones de algunos de los TFG, ya que las instituciones no siempre ofrecen esta información de manera pública. Esperamos que los hallazgos de este estudio permitan mejorar los procesos de subida y presentación de la información en repositorios públicos de universidades españolas y chilenas y, con ello, facilitar la labor de quienes trabajamos en Lingüística de Corpus.

Nuestra línea de trabajo futuro inmediata es construir el corpus especializado al que nos hemos referido en este estudio, así como analizar y comparar los TFG españoles y chilenos del corpus, en relación con tres niveles de la lengua: a) textual (apartados y contenidos), b) léxico

(fraseología) y c) discursivo (identificación de Estrategias de Posicionamiento del Autor). Una vez finalizado dicho análisis, nos planteamos incorporar la información obtenida en el sistema arText[84] (http://sistema-artext.com/), el primer redactor asistido en español que ayuda a escribir géneros textuales de ámbitos especializados y textos en lenguaje claro. Con ello, pretendemos ayudar a los estudiantes de Derecho Administrativo a elaborar sus TFG con ayuda de la tecnología. Asimismo, estos resultados permitirán elaborar materiales didácticos que apoyen a los estudiantes en la elaboración de sus TFG en el subámbito del Derecho Administrativo.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación está ligada al proyecto de I+D+i "Un prototipo tecnológico para la redacción en lenguaje claro: incorporación en la Administración pública y análisis de su impacto en la ciudadanía (arText_IMPACT)" (PDC2022-133935-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

7. REFERENCIAS

Acebes de la Arada, D. (2016). Diseño y compilación de un corpus especializado en fisioterapia. Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios, 15-23.

Barrueco, J., y García, C. (20-23 de mayo de 2009). Repositorios institucionales universitarios: evolución y perspectivas. FESABID '09 Interinformación: XI Jornadas Españolas de Documentación. Zaragoza, España. http://www.fesabid.org/zaragoza2009/actas-fesabid-2009/99-107.pdf

Biblioteca del Congreso Nacional (2014). Régimen jurídico de las Universidades Privadas en Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20755/5/Informe%20Ues%20Privadas_finaln_eval_v2_v3.pdf

Cordero, E. (2012). El Derecho administrativo sancionador y su relación con el Derecho penal. Revista de Derecho, XXV(2), 131-157.

[84] Para más información sobre el sistema, recomendamos la lectura de Da Cunha (2022a, 2022b).

Da Cunha, I. (2016). El trabajo de fin de grado y de máster: Redacción, defensa y publicación. Editorial UOC.

Da Cunha, I. (2020). Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG). ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante, 34, 39-72.

Da Cunha, I. (2022a). Un redactor asistido para adaptar textos administrativos a lenguaje claro. Procesamiento del Lenguaje Natural, 69, 39-49.

Da Cunha, I. (2022b). El sistema arText claro: el primer redactor asistido para el español que ayuda a escribir textos en lenguaje claro. En I. da Cunha (Ed.), Lenguaje claro y tecnología en la Administración (pp. 151-187). Comares.

De Beni, M., y Hourani-Martín, D. (2020). El discurso especializado del comercio en español: diseño de un corpus para su estudio diacrónico. Lexis, 44(1), 75-112.

De Cock, B. (2022). Sistema pronominal y corpus especializados en español. En G. Parodi, P. Cantos-Gómez y Ch. Howe (Eds.), Lingüística de corpus en español (pp. 163-174). Routledge.

En Síntesis (2010). Las Tesis No Son Todas Publicables. Información tecnológica, 21(6), 1.

Flores Acuña, E. (2022). Compilación de un corpus de especialidad con BootCaT para la traducción jurídica italiano/ español: el caso de un contrato de agencia. Onomázein, 57, 167-214.

Galina, I. (2011). La visibilidad de los recursos académicos: Una revisión crítica del papel de los repositorios institucionales y el acceso abierto. Investigación bibliotecológica, 25(53), 159-183.

Gladic, J., y da Cunha, I. (2023). Una caracterización de la carrera Derecho en universidades españolas y chilenas. En C. Hervás-Gómez, P. Román Graván, J. García Jiménez y C. Argüello Gutiérrez, (Coord.), Conexiones digitales: las tecnologías como puentes del aprendizaje, Dykinson.

Gladic, J. y Meza, P. (2022). Características de las investigaciones en torno al Trabajo Final de Grado: una revisión sistemática. Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 32(1), 468-491.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana.

López-Escarcena, S. (2011). Para escribir una tesis jurídica: técnicas de investigación en derecho. Ius et Praxis, 17(1), 231-246.

Lynch, C. (2003). Institutional repositories: essential infrastructure for scholarship in the digital Age. ARL Bimonthly Report, 226.

Melero, R. (2008). El paisaje de los repositorios institucionales open access en España. BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació, 20.

Meza, P. (2013). La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación de la variación entre grados académicos [tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. https://bit.ly/3NCUDVc

Meza, P., Lillo-Fuentes, F., y Velasco, E. (2023). Elaboración y Dirección de un Trabajo Final de Grado en Ciencias Sociales: Desde la Gestación de la Idea hasta su Publicación. Editorial Universidad de La Serena.

Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2018). Acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos profesionales y grados académicos de educación superior universitaria entre el Reino de España y la República de Chile, hecho en Santiago de Chile el 23 de junio de 2017. https://educacionsuperior.mineduc.cl/acuerdo-de-reconocimiento-de-titulos-con-espana/

Ministerio de Educación (2010). Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005. http://bcn.cl/2x36j

Ministerio de Universidades (2022). Datos y cifras del sistema universitario español. publicación 2021-2022. https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/DyC_2021_22.pdf

Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2008). SOBRE ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=276363

Morcillo, L. (2016). Los repositorios institucionales en las universidades públicas de España: estado de la cuestión. Cuadernos de Gestión de Información, 5, 69-83.

Moreno, F. (2021). Notas epistemológicas sobre variación para una lingüística de corpus. Revista Signos, 54(107), 919-941.

Muñoz, V. (2013). Construcción de un corpus de artículos de semidivulgación: aspectos teóricos y metodológicos. Contextos de Educación, XIII(1), 56-64.

Olmo, F. (2018). Elaboración de corpus textuales y detección de unidades léxicas especializadas en terminología. LFE. Revista de Lenguas para Fines Específicos, 24(2), 54-70.

Parodi, G. (2008). Lingüística de Corpus: una introducción al ámbito. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 46(1), 93-119.

Real Academia Española de la Lengua (2023). Diccionario Panhispánico del Español Jurídico. Metadato. RAE. https://dpej.rae.es/lema/metadato

Rojo, G. (2009). Sobre la construcción de diccionarios basados en corpus. Tradumàtica: traducció i tecnologies de la informació i la comunicació, 7.

San José Montano B. (2009). Acceso abierto (open access), un modelo necesario de comunicación científica. Rev Pediatr Aten Primaria, 11(42), 299-311.

Subsecretaría de Educación Superior (2022). Buscador de carreras universitarias. https://acceso-sup.mineduc.cl/acceso-buscador/buscador-cu

Vargas-Sierra (2012). La tecnología de corpus en el contexto profesional y académico de la traducción y la terminología: panorama actual, recursos y perspectivas. En M. Candela Mora y E. Ortega Arjonilla (Coord.), Tecnología, Traducción y Cultura. Tirant Humanidades (pp. 67-99). https://personal.ua.es/es/chelo-vargas/documentos/gestadm/tecnologia-corpus-traduccion-terminologia.pdf

Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retóricodiscursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. Revista Signos. Estudios de Lingüística, 49(Supl. 1), 247-279.

Vergara, A. (2015). Influencias, derecho comparado y configuración de la Doctrina jurídica nacional. El Mercurio. https://www.elmercurio.com/legal/movil/detalle.aspx?id=904212&Path=/0D/CC/

IMPLEMENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN NACIONAL TRANSVERSAL DE DERECHO CONSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN

LUIS GUILLERMO PALACIOS SANABRIA[85]
Universidad San Sebastián, Chile

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda constante de la excelencia académica y la ecualización educativa ha llevado a la Universidad de San Sebastián a desarrollar iniciativas innovadoras, entre ellas la introducción de la Evaluación Nacional Transversal (ENT) de Derecho Constitucional II durante el segundo semestre del 2022.

La iniciativa se enmarca en indicadores de competencia académica y el contexto más amplio de lograr la ecualización (USS, 2019, p. 8) tal como lo establece el plan educativo de la institución, que tiene como objetivo garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de dónde se encuentren. En 2022 se consolidó la institucionalidad de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Sebastián con el nombramiento de un Director Nacional y la creación del Departamento de Derecho Público como parte integral de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Este hito coincide con la introducción de un nuevo marco curricular y proceso de acreditación de la carrera que subraya el compromiso de la institución con la mejora continua y la calidad educativa (Derecho USS, 2022). El propósito de este artículo es documentar y analizar la experiencia adquirida

[85] Docente Investigador y Director del Departamento de Derecho Público de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad San Sebastián, sede Valdivia. E-mail: luis.palacios@uss.cl. ORCiD: https://orcid.org/0000-0003-0071-4321.

con la implementación de la Evaluación Nacional Transversal de Derecho Constitucional II en las sedes de Santiago, Concepción, Valdivia y Puerto Montt.

Al centrarse en la medición del rendimiento académico y la gestión conjunta de programas educativos, esta experiencia, se convierte en una herramienta clave para evaluar la coherencia y eficacia del proceso educativo. El nuevo Departamento de Derecho Público pone especial énfasis en asegurar el desarrollo integral de los contenidos del área y velar por la calidad de los procesos formativos, y es el organismo central de coordinación en el proceso de impartición de los programas académicos.

Por lo tanto, además de los resultados cuantitativos de la Evaluación Nacional Transversal, este documento también examinará las principales fortalezas y debilidades de la comprensión de los participantes sobre el contenido del programa de la asignatura. La evaluación crítica de la experiencia tiene como objetivo identificar necesidades y fortalezas en las herramientas de evaluación, planes de estudio y cursos. Esta investigación no sólo ayuda a enriquecer la práctica de la enseñanza del derecho constitucional, sino que también ayuda a desarrollar estrategias efectivas para mejorar continuamente el campo académico, la formación profesional y promover la calidad en el rol formador de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad San Sebastián.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la presente experiencia se detallan a continuación.

- Evaluar la Efectividad de la ENT como Estrategia de Medición de Competencias.
- Documentar la Experiencia de la ENT en Derecho Constitucional II.
- Identificar Necesidades y Fortalezas del Instrumento y del Programa Instruccional.
- Contribuir a la Articulación e Integración Académica del Departamento de Derecho Público.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la implementación de la Evaluación Nacional Transversal, se adoptó la siguiente metodología:

3.1. Elaboración del Plan Lectivo Común

Se diseñó un plan lectivo común que abarcara los temas esenciales de Derecho Constitucional II en todas las sedes de la Universidad San Sebastián. Este plan estableció los objetivos de aprendizaje, contenidos temáticos y cronograma de clases para garantizar la uniformidad en la enseñanza (Reyes-Salvador, 2016, p. 88).

3.2. Construcción del Banco de Preguntas

Se llevó a cabo la colaboración activa de los profesores de Derecho Constitucional II en la creación de un banco de preguntas (Krichesky y Murillo, 2018, p. 138). Este recurso se nutrió de sus contribuciones, asegurando la representatividad y diversidad de los temas abordados durante el curso.

3.3. Identificación y Definición de Competencias y Preguntas

Se identificaron variables clave que reflejaran de manera precisa las competencias esenciales abordados en el plan lectivo, con un enfoque específico en los temas de Gobierno y Congreso. Cada variable fue definida claramente para establecer su correspondencia con el contenido teórico.

3.4. Vinculación Preguntas con los Contenidos del Programa

Cada variable identificada fue vinculada explícitamente con los contenidos y competencias del programa, asegurando una conexión directa entre los conceptos enseñados y las preguntas planteadas en la ENT. Esta vinculación facilitó una evaluación más precisa del dominio de los temas por parte de los estudiantes.

TABLA N° 1. *Vinculación de Competencias con las Preguntas del Instrumento*

Competencias	**Preguntas**
Identificación de la regulación jurídica constitucional y legal del Presidente de la República y los Ministros de Estado	Parte I. 1, 2, 3, 4, 5 Parte II. 2, 5 Parte IV. 2
Explicación de los Estados de Excepción Constitucional	Parte II. 4 Parte IV. 1
Identificación de la regulación jurídica constitucional y legal del Congreso Nacional	Parte I. 1 Parte II. 1, 3
Aplicación de los contenidos en el estudio de casos	Parte III. 1, 2, 3, 4

Fuente: Elaboración propia

3.3. Elaboración y Validación de Instrumentos de Evaluación

Con base en el banco de preguntas, se confeccionó el instrumento de evaluación. Este fue sometido a un proceso de validación, donde se consideraron la claridad de las preguntas, su relevancia en relación con los objetivos del curso y la adecuación al nivel de complejidad esperado (Supo, 2013).

3.4. Desarrollo de Pauta de Corrección y Escala de Notas

Se estableció una pauta de corrección detallada que guio la evaluación del instrumento. Además, se diseñó una escala de notas coherente con los estándares de la Universidad San Sebastián, asegurando la objetividad y consistencia en la calificación.

3.5. Elaboración de Presentación de Realimentación General

Se creó una presentación en formato de PowerPoint (PPT) destinada a ofrecer una realimentación general sobre los resultados de la Evaluación Nacional Transversal. Esta presentación incluyó análisis de respuestas, áreas de mejora y recomendaciones para futuros períodos lectivos.

3.6. Recopilación de Resultados mediante Formulario de Google

Se diseñó un formulario de Google que sirvió como herramienta para recabar los resultados de la ENT. Este formulario abordó tanto la

dimensión cuantitativa, mediante respuestas cerradas y puntuaciones, como la dimensión cualitativa, mediante secciones abiertas para comentarios y reflexiones de los profesores.

3.7. Informe Final de Aplicación de la ENT

Se elaboró un informe que documenta todos los aspectos de la implementación de la Evaluación Nacional Transversal. Este informe, que integra datos cuantitativos y cualitativos, identifica las tendencias observadas, destaca puntos fuertes y áreas de oportunidad, y ofrece recomendaciones para ajustes futuros.

3.8. Presentación ante el Consejo de Escuela

El informe final fue presentado ante el Consejo de Escuela, donde se discutieron los hallazgos, se analizaron las implicaciones y se delinearon posibles acciones para mejorar continuamente la calidad de la enseñanza en Derecho Constitucional II en todas las sedes de la Universidad San Sebastián.

TABLA 2. *Metodología y Acciones Realizadas*

Fase de la Metodología	**Acciones Realizadas**
Elaboración del Plan Lectivo Común	Diseño de un plan lectivo uniforme con objetivos, contenidos y cronograma.
Construcción del Banco de Preguntas	Colaboración activa de profesores para crear un banco de preguntas representativo.
Identificación y Definición de Competencias y Preguntas	Se identificaron variables clave que reflejaran de manera precisa las competencias esenciales abordados en el plan lectivo, con un enfoque específico en los temas de "Gobierno y Congreso".
Vinculación Preguntas con los Contenidos del Programa:	Cada variable identificada fue vinculada explícitamente con los con-tenidos y competencias del programa.
Elaboración y Validación de Instrumentos	Creación de instrumentos basados en el banco de preguntas y validación de su pertinencia.
Desarrollo de Pauta de Corrección y Escala de Notas	Establecimiento de una pauta detallada y una escala de notas coherente.
Elaboración de Presentación de Realimentación	Creación de una presentación PPT para la retroalimentación general de resultados.
Recopilación de Resultados mediante Formulario	Diseño de un formulario de Google abordando aspectos cuantitativos y cualitativos.

Informe Final de Aplicación de la ENT	Documentación completa de la implementación, destacando tendencias y recomendaciones.
Presentación ante el Consejo de Escuela	Exposición del informe final ante el Consejo de Escuela para análisis y discusión.

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

En esta sección, se presenta de manera integral y detallada el análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación de la Evaluación Nacional Transversal (ENT) en la asignatura de Derecho Constitucional II correspondiente al segundo semestre de 2022. Este apartado aborda tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos, proporcionando una visión completa de la efectividad y las áreas de mejora identificadas. A través de la evaluación numérica y las percepciones cualitativas de los académicos, se busca ofrecer una comprensión de los logros alcanzados, así como de las posibles áreas de desarrollo, contribuyendo así al proceso continuo de perfeccionamiento de las estrategias pedagógicas y a la excelencia académica en la formación jurídica.

Esta presentación se llevará a cabo considerando el número de respuestas correctas, parcialmente correctas e incorrectas de las preguntas, así como distintos apartados de la prueba. Se prestará especial atención a los aspectos más relevantes que respaldarán la discusión posterior con los hallazgos más destacados y las acciones que parece necesario emprender. Además, se explicará el sentido de cada pregunta en relación con el contenido de la materia, proporcionando una visión de las ventajas y debilidades que surgen en el manejo de los contenidos por parte de los estudiantes. Esta contextualización permitirá una interpretación más precisa y orientada a resultados, facilitando la identificación de áreas específicas que requieren atención y mejoras.

4.1. Presentación de Resultados: Población que Rindió la Evaluación por Sedes

En la Evaluación Nacional Transversal de Derecho Constitucional II, se examinó la participación y desempeño de los estudiantes en las

diferentes sedes de la Universidad San Sebastián. A continuación, se detalla el análisis cuantitativo:

- La sede de Santiago contaba con 64 estudiantes matriculados, de los cuales 62 participaron en la evaluación. De este grupo, 46 estudiantes lograron aprobar, mientras que 16 no alcanzaron el puntaje requerido.
- En Concepción, se registraron 43 matriculados, de los cuales 36 participaron en la evaluación. De este grupo, 26 estudiantes aprobaron, mientras que 10 no superaron la prueba.
- La sede de Puerto Montt contó con 62 matriculados, de los cuales 58 participaron en la evaluación. Un total de 46 estudiantes lograron aprobar, mientras que 12 fueron reprobados.
- En Valdivia, se matricularon 51 estudiantes, de los cuales 49 participaron en la evaluación. En esta sede, 35 estudiantes aprobaron, y 14 no lograron superar la prueba.

A nivel agregado, de los 220 estudiantes matriculados en todas las sedes, 205 participaron en la evaluación. Un total de 153 estudiantes lograron aprobar, mientras que 52 fueron reprobados.

Tabla 3. Población que Rindió la Evaluación por Sedes

Sede	Matriculados	Presentes	Aprobados	Reprobados
Santiago	64	62	46	16
Concepción	43	36	26	10
Puerto Montt	62	58	46	12
Valdivia	51	49	35	14
Total Agregado	220	205	153	52

Fuente: Elaborado por ChatGpT con datos de la Evaluación Nacional Transversal de Derecho Constitucional II 202220.

4.2. Presentación de Resultados: Promedio de Calificaciones por Sede

En la Evaluación Nacional Transversal de Derecho Constitucional II, se evalúa el desempeño académico de los estudiantes mediante el

promedio de calificaciones obtenido en cada sede, considerando una nota máxima posible de 7. A continuación, se presenta el análisis por promedio:

- En la sede de Santiago, los estudiantes lograron un promedio de 4.6, indicando un desempeño moderado y una comprensión satisfactoria de los contenidos evaluados.
- Concepción, por su parte, presenta un promedio de 4.2. Aunque ligeramente inferior al promedio general, refleja un nivel razonable de comprensión de los temas evaluados.
- La sede de Puerto Montt destaca con un promedio de 4.7, señalando un rendimiento sólido y una comprensión adecuada de los contenidos de Derecho Constitucional II.
- Valdivia muestra un promedio de 4.4, denotando un desempeño equilibrado con un nivel satisfactorio de comprensión de los temas evaluados.

A nivel general, considerando todas las sedes, el promedio es de 4.5. Este resultado global indica un desempeño medio de los estudiantes en la evaluación, señalando áreas que podrían beneficiarse de mejoras y ajustes en la enseñanza de los contenidos de Derecho Constitucional II.

TABLA 4. *Promedio de Calificaciones por Sede*

Sede	Promedio
Santiago	4.6
Concepción	4.2
Puerto Montt	4.7
Valdivia	4.4
Promedio General	4.5

Fuente: Elaborado por ChatGpT con datos de la Evaluación Nacional Transversal de Derecho Constitucional II 202220.

Algunos Resultados Agregados por Respuestas

A continuación, se presentarán algunos resultados agregados de las respuestas de los estudiantes en la Evaluación Nacional Transversal de

Derecho Constitucional II. Este análisis se enfoca específicamente en preguntas donde se observó una alta presencia de respuestas incorrectas o parcialmente correctas, proporcionando una visión de los desafíos más significativos enfrentados por los estudiantes.

Estos resultados permitirán identificar áreas específicas que podrían requerir atención adicional y orientarán las acciones recomendadas para fortalecer la comprensión de los contenidos evaluados. Es importante tener en cuenta que este análisis se centrará en aspectos específicos para facilitar la discusión y la implementación de mejoras pedagógicas.

En el detallado análisis de las respuestas de los estudiantes, se enfatizan las preguntas 2 y 3 de la primera parte de la prueba, correspondiente a selección simple o múltiple, observando una notable presencia de respuestas incorrectas o parcialmente correctas. Aquí se presentan los resultados cuantitativos asociados a estas preguntas específicas:

> Pregunta 2: "El Presidente de la República no podrá ausentarse del territorio nacional por más de treinta días sin acuerdo de:"
>
> La opción correcta, "c. del Senado", fue seleccionada por 103 estudiantes, mientras que 102 proporcionaron respuestas incorrectas.
>
> Pregunta 3: "¿Cuál de los siguientes planteamientos es incorrecto?"
>
> En esta pregunta, la opción correcta "e. Para ser elegido Presidente de la República se debe haber cursado enseñanza media o equivalente" fue seleccionada por 125 estudiantes. Por otro lado, 80 estudiantes proporcionaron respuestas incorrectas.

Este análisis arroja luz sobre las áreas específicas en las que los estudiantes enfrentaron dificultades, destacando las preguntas donde se observó una mayor proporción de respuestas no acertadas. Estos resultados orientarán las estrategias pedagógicas futuras, permitiendo una focalización efectiva en los temas que requieren atención adicional.

El detallado análisis de las respuestas de los estudiantes en las preguntas 2 y 3 revela aspectos significativos en relación con los temas evaluados. En la pregunta 2, que aborda la ausencia del Presidente de la República, se destaca que una proporción considerable de estudiantes (102) seleccionó opciones incorrectas, sugiriendo posibles confusiones en torno a los organismos con los que debe acordar el Presidente en

caso de ausencia. Esto resalta la importancia de reforzar el entendimiento sobre los roles y responsabilidades de los distintos órganos del Estado.

Por otro lado, en la pregunta 3, que versa sobre requisitos para ser elegido Presidente de la República, se observa que un número significativo de estudiantes (80) proporcionó respuestas incorrectas. Esto señala posibles áreas de confusión en relación con los requisitos para postular al cargo presidencial, en particular, la necesidad de haber cursado enseñanza media o equivalente. Este hallazgo destaca la importancia de revisar y clarificar conceptos clave relacionados con las condiciones para ser elegido Presidente.

En conjunto, estos resultados sugieren la necesidad de una atención específica en los temas de elección presidencial y requisitos para postular al cargo, con miras a fortalecer la comprensión de los estudiantes en estas áreas específicas del Derecho Constitucional. Estos insights guiarán las estrategias pedagógicas futuras, contribuyendo a un aprendizaje más efectivo y una mejor preparación de los estudiantes en estos conceptos cruciales.

En la segunda parte de la evaluación, que consistió en preguntas de Verdadero o Falso, se destacan las preguntas 1 y 3. A continuación, se presentan los resultados cuantitativos y las respuestas correctas:

> Pregunta 1: "Los acuerdos u observaciones de la Cámara de Diputados, adoptados en uso de su atribución exclusiva de fiscalizar los actos del Gobierno, afectarán la responsabilidad política de los Ministros de Estado".
>
> Respuesta Correcta: Falso
>
> Respuestas Incorrectas: 93
>
> Respuestas Correctas: 112
>
> Pregunta 3: "La Constitución Política de la República exige un quórum especial para la reunión del Congreso con el propósito de llevar a cabo la toma de juramento o promesa del Presidente Electo".
>
> Respuesta Correcta: Falso
>
> Respuestas Incorrectas: 92

Respuestas Correctas: 113

El análisis de las respuestas a las preguntas 1 y 3, ambas de naturaleza Verdadero o Falso, proporciona una visión sobre el nivel de comprensión de los estudiantes en relación con conceptos fundamentales sobre atribuciones y funcionamiento del Congreso Nacional.

En la pregunta 1, donde se exploró la relación entre los acuerdos u observaciones de la Cámara de Diputados y la responsabilidad política de los Ministros de Estado, se destaca la necesidad de abordar posibles áreas de confusión, como quedo evidenciado por las 93 respuestas incorrectas. Este hallazgo sugiere que podría ser beneficioso reforzar la comprensión de la atribución fiscalizadora de la Cámara de Diputados, sus efectos y las consideraciones sobre la responsabilidad política.

Por otro lado, en la pregunta 3, que examinó el quórum necesario para la toma de juramento o promesa del Presidente Electo, la mayoría de los estudiantes (113) proporcionaron respuestas correctas, indicando un sólido conocimiento de este procedimiento constitucional. Sin embargo, las 92 respuestas incorrectas señalan la importancia de revisar y consolidar ciertos aspectos relacionados con los procedimientos constitucionales, en este caso lo relativo a la toma de juramento o promesa del Presidente Electo.

En conjunto, estos resultados subrayan la relevancia de abordar de manera específica y focalizada aquellos temas que presentan desafíos para los estudiantes. Al ajustar estrategias pedagógicas y reforzar la comprensión de estos conceptos clave, se contribuirá significativamente a la formación sólida en Derecho Constitucional y al desarrollo de habilidades analíticas necesarias para su aplicación en contextos jurídicos diversos.

En la evaluación de la Parte 4, la pregunta 2 abordó el tema de la potestad reglamentaria y su distinción con los Decretos con Fuerza de Ley. Aquí se presentan los resultados cuantitativos:

Pregunta 2: "¿Qué es la potestad reglamentaria y cuál es su diferencia con los Decretos con Fuerza de Ley?"

Respuestas Parcialmente Correctas: 95

Respuestas Incorrectas: 77

La evaluación de la Parte 4, correspondiente al desarrollo, centrada en la pregunta sobre la potestad reglamentaria y su diferenciación con los Decretos con Fuerza de Ley, ofrece una perspectiva valiosa sobre la comprensión de los estudiantes en este aspecto crucial del Derecho Constitucional. Las 95 respuestas parcialmente correctas indican un conocimiento medio sobre el tema, revelando una familiaridad con los conceptos, aunque no de manera completa.

Por otro lado, las 77 respuestas incorrectas señalan la necesidad de abordar de manera específica los matices y diferencias entre la potestad reglamentaria y los Decretos con Fuerza de Ley. Estos resultados sugieren la posibilidad de que los estudiantes puedan beneficiarse de una revisión más detallada de estos conceptos, enfocándose en sus aspectos distintivos y aplicaciones prácticas.

En la planificación futura del proceso de enseñanza, se puede considerar integrar enfoques pedagógicos que aclaren y profundicen en estos temas, fomentando una comprensión más holística y detallada. Este análisis reafirma la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza para abordar áreas específicas donde los estudiantes puedan encontrar desafíos, contribuyendo así a un aprendizaje más completo y una aplicación efectiva de las normas constitucionales estudiantes y que resultan aplicables en contextos legales diversos.

5. DISCUSIÓN

Al implementar la Evaluación Nacional Transversal (ENT), la evaluación de la materia de derecho constitucional proporciona una imagen detallada del grado en que los estudiantes comprenden los aspectos fundamentales de los temas del programa. Los resultados revelan áreas de fortalezas y debilidades que son esenciales para guiar estrategias de mejora y garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje más eficaz (Méndez y Figueroa, 2016).

Específicamente, las deficiencias en las respectivas áreas de contenido de los poderes regulatorios, las diferencias entre leyes jurídicamente vinculantes y la comprensión de las excepciones constitucionales apuntan a la necesidad de abordar estas cuestiones de manera específica y

decidida. Tema para futuros ejemplos de aprendizaje. La identificación de estas áreas permite intervenciones docentes más específicas diseñadas para aclarar conceptos, proporcionar ejemplos concretos y fomentar una comprensión más profunda. Se recomienda la participación activa de los estudiantes y profesores ayudantes de la asignatura para reforzar la revisión de conocimientos.

Su participación en la revisión de conceptos y la resolución de problemas puede ser una herramienta valiosa para reforzar el aprendizaje de los estudiantes. La implementación de la evaluación transversal nacional en el marco de la nueva malla de estudios es una oportunidad para obtener información comparativa y evaluar las innovaciones introducidas en el programa. Esto permitirá adaptar las estrategias docentes a las necesidades identificadas y garantizar que la enseñanza cumpla con los objetivos marcados.

Se recomienda desarrollar estrategias de aprendizaje que incluyan actividades que incrementen el conocimiento y comprensión de las instituciones relacionadas con las normas e instituciones del Estado. Esto incluye aspectos como las estructuras ministeriales, las instituciones estatales y la historia y cultura institucional. Sesiones de ayuda adicionales, materiales de apoyo pueden mejorar estas estrategias.

En términos de evaluación, se recomienda aumentar el número de sesiones de ayudantía extra clases, proporcionar materiales de apoyo adicionales y explorar estrategias para fomentar la colaboración y la participación activa de los estudiantes (Sánchez, SanMartín, Mardones y Faure, 2017).

Estos resultados de la evaluación nacional de la materia de derecho constitucional juegan un papel decisivo en el proceso de equiparación de la educación universitaria. En una institución compleja de cuatro sedes, identificar las fortalezas y debilidades del área de contenido permite que las estrategias de instrucción se adapten a las circunstancias y necesidades específicas de cada sede (Guzmán, 2011).

La ecualización es la provisión de igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, independientemente de su sede, reforzada al abordar con precisión las áreas que requieren atención. Los

resultados no sólo guían las decisiones para mejorar la calidad de la enseñanza, sino que también ayudan a garantizar la coherencia y la equidad en la educación jurídica que se ofrece en la Universidad de San Sebastián. La adaptabilidad y la capacidad de responder a las demandas específicas de cada situación se convierten en elementos clave para lograr la excelencia académica general.

6. CONCLUSIONES

La implementación de una evaluación transversal nacional de la materia de derecho constitucional en la Universidad de San Sebastián ha proporcionado información valiosa para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en instituciones complejas. Se han cumplido las metas planteadas al inicio de este trabajo, lo que permite realizar una valoración global del logro de las habilidades de aprendizaje y el alineamiento ofrecido en el programa educativo de la institución.

Los resultados alcanzados revelan áreas de fortaleza y oportunidad. La identificación de brechas específicas, como las relacionadas con las diferencias entre los poderes regulatorios y los estatutos con fuerza de ley, así como la comprensión de los estados de emergencia constitucionales, sugieren la necesidad de realizar ajustes pedagógicos en estas cuestiones críticas. Una discusión detallada de los resultados permite el desarrollo de estrategias específicas para abordar los obstáculos.

La participación activa de los ayudantes académicos, la revisión de conocimientos y la identificación de estrategias de enseñanza específicas se consideraron actividades clave para aumentar la comprensión de los estudiantes. La importancia de estos resultados radica en su contribución al proceso de equilibrio de la enseñanza en universidades con múltiples sedes. La adaptabilidad y la capacidad de respuesta a las circunstancias específicas de cada situación se han convertido en elementos esenciales para garantizar la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes.

Al final, este trabajo permite no sólo documentar la experiencia de implementación de evaluaciones transversales nacionales, sino que también contribuye a establecer bases para la mejora continua de la calidad

de la educación en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de San Sebastián. Los resultados alcanzados servirán como catalizador para la excelencia académica y la entrega de una educación jurídica integral de acuerdo con los estándares institucionales y los requisitos del entorno legal existente.

7. REFERENCIAS

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. Educación XX1, 21(1), 135-155. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.

Méndez Maulén, P., & Figueroa Escudero, J. (2016, 12 de diciembre). Un caso de evaluación de aprendizajes en educación superior: Experiencia de Prueba Nacional en la Universidad Pedro de Valdivia de Chile. Publicaciones Universidad Pedro de Valdivia, Dirección Nacional Académica. Magister en Currículo y Comunidad Educativa.

Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase: una tarea fundamental en el trabajo docente. Maestro y Sociedad Revista Electrónica para Maestros y Profesores, 14(1). Recuperado de https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2048

Supo, J. (2013). Cómo validar un instrumento – La guía para validar un instrumento en 10 pasos. (Depósito legal No. 2012-04073). Lima, Perú: Biblioteca Nacional del Perú. ISBN: 1492278904, ISBN-13: 978-1492278900.

Sánchez-Gómez, V., SanMartín, A. N., Mardones-Segovia, C., & Fauré, J. (2017). La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características. Revista de Sociología, 32(1), 71-86. https://doi.org/10.5354/0719-529x.2017.47886

Universidad San Sebastián. (2022, 7 de diciembre). Derecho USS logra certificación de 6 años. Recuperado de https://www.uss.cl/noticias/derecho-certificacion-de-6-anos/

Universidad San Sebastián. (2019). Síntesis Proyecto Educativo. Recuperado de https://repo.uss.cl/wp-content/uploads/2019/04/Folleto-Proyecto-Educativo_2019.pdf

MEDIACIÓN: INSTRUMENTO PARA GENERAR ACUERDOS EN EL ÁMBITO PENAL Y PROCESAL

EVANGELINA VICENTE MARTÍNEZ.
Fiscal Stta

1. INTRODUCCIÓN

La base esencial de la mediación penal es, el reconocimiento por el sujeto activo y víctima de un delito, de la existencia de un conflicto jurídico, así como del estudio de su origen y sus consecuencias.

Se trata de una forma diferente y alternativa de resolver los conflictos jurídicos procurando satisfacer las necesidades e intereses de las partes en el proceso, mediante la comunicación entre el sujeto activo y pasivo del delito y la participación directa en la *litis,* potenciando el diálogo para resolver sus diferencias, de tal manera, que la víctima no sólo sea indemnizada económicamente, sino también desde un punto de vista emocional y el sujeto activo del delito, reconozca los hechos y se responsabilice de los daños generados, acudiendo para ello, a un mediador imparcial, que facilitará la conciliación.

2. OBJETIVOS

Mecanismo jurídico que tiende a solucionar conflictos jurídicos[86] mediante el diálogo reduciendo la criminalidad, así como, a facilitar la resocialización del delincuente, garantizando la completa satisfacción de la víctima.

[86] Del Moral García, A. "La mediación en el proceso penal. Fundamentos, problemas, experiencias", en Rodríguez-Arana Muñoz J. y De Prada Rodríguez, M. (Dirs.), *La mediación. Presente, pasado y futuro de una institución jurídica*, Netbiblo, Oleiros(A Coruña), 2010, p.51.

3. METODOLOGÍA

Estudio realizado a través Código de Leyes, bibliografía y Jurisprudencia.

Alternativa que tiene su origen en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Resolución de 26/99 de 28 de julio sobre el desarrollo e implementación de la mediación y las medidas de la Justicia restaurativa en la Justicia criminal de la Organización de las Naciones Unidas, Recomendación R(99) 19 del Comité del Consejo de Europa, que define la mediación, la Decisión Marco de 15 de marzo de 2001, por el que se aprueba el Estatuto de la Víctima en el proceso penal. Y define la mediación <<la búsqueda antes o después durante el proceso de una solución negociada entre la víctima y el autor de la infracción, en la que media una persona competente>>. Y el art.783 de la LECrim., establece que <<la defensa podrá manifestar la conformidad con el escrito de acusación>>.

4. RESULTADOS

Es posible aplicar la mediación no sólo en los delitos leves sino también en los delitos graves, así las posiciones que se oponen a la mediación indican que la justicia tiende a la privatización y se produce un desplazamiento de la ley, lo que no sucede, ya que no se trata de que el acusado con mayor capacidad económica consiga mejores condenas sino de que se repare a la víctima emocional y económicamente, sin olvidar desde luego la dimensión resocializadora de la mediación.

Otra teoría en contra de la mediación establece que no es posible aplicar este método cuando existe alta victimización[87], sin embargo, partimos de la igualdad de partes, lo que supone un equilibrio entre sujeto activo y pasivo del delito y la existencia del mediador que en el ámbito judicial está representado por el órgano jurisdiccional que será el fiscalizador de la legalidad y de la proporcionalidad de la respuesta penal final.

[87] Tamarit Sumalla, J., La víctima en el Derecho Penal. De la víctimo-dogmática a una dogmática de la víctima. Aranzadi, Pamplona 1.998, 1ª edición, p.129.

Respecto de la posibilidad de examinar la mediación en las distintas fases del procedimiento indicar que en la fase de instrucción el artículo 299LECrim[88], pretende no sólo conocer los hechos acontecidos sino también, las circunstancias que concurren en el delito, y averiguar quién es el culpable. En este ámbito procesal, previamente se ha podido producir la detención del sujeto activo, y acordado la prisión provisional, y desde luego, este tampoco sería el momento adecuado de mediación porque no estaría presidido por el principio de igualdad de partes.

Y, obviamente es muy difícil compatibilizar en fase de instrucción la mediación con las medidas cautelares personales adoptadas en el procedimiento, que tienden a desarrollar adecuadamente el proceso para que llegue a su fin y se pueda dictar sentencia. Por ello es más adecuado, a mi juicio, que la mediación se desarrolle en otro momento procesal más adecuado.

Pero además durante la investigación es posible acordar el secreto del sumario lo que supone que las diligencias acordadas en fase de instrucción no tendrán carácter público hasta la apertura de juicio oral.

Considero que establecer un plazo con suspensión del procedimiento, para facilitar una mediación con éxito, sería subvertir la buena fe que debe presidir cualquier tipo de procedimiento pues cabría la opción de actuar con ánimo fraudulento, al impedir que la investigación siga sus cauces, asumiendo de esta forma el riesgo de posibilitar la instrumentalización como estrategia procesal de parte en la Justicia Penal.

Respecto de la fase intermedia, manifestar que es posible la mediación a través de la introducción del sobreseimiento provisional por motivos de reparación de la víctima, o socialización del inculpado.

En la fase de enjuiciamiento la mediación se puede lograr sin ningún impedimento, ya que abierto el juicio oral, el letrado /a de la acusación, el letrado/a de la defensa y el Ministerio Público pueden llegar a un acuerdo, siempre y cuando el acusado reconozca los hechos y se

[88] Art. 299 LECrim. <<Constituyen el sumario las actuaciones encaminadas a preparar el juicio y practicadas para averiguar y hacer constar la perpetración de los delitos con todas las circunstancias que puedan influir en su calificación, y la culpabilidad de los delincuentes, asegurando sus personas y las responsabilidades pecuniarias de los mismos>>.

conforme con la pena solicitada o acordada, en este caso, si fuera necesario el Ministerio Fiscal modificará las conclusiones provisionales y el Magistrado/a de lo Penal dictará sentencia de conformidad en la que se expondrán los hechos reconocidos por el acusado, la pena con la que se conforma y la indemnización que el acusado debe abonar a la víctima.

También se plantea que la mediación menoscaba los fines del Derecho Penal, nada más lejos de la realidad, ya que tanto al acusado como a la víctima se les informa de sus derechos y de las prohibiciones del Código Penal, y el autor de un delito al reconocer los hechos en los que ha participado ante el/la Juez/a, se esfuerza por reinsertarse y, al proceder a reparar de forma íntegra y completa el daño causado, restablece la paz social.

5. DISCUSIÓN

Se plantea, en primer lugar, sí cualquier delito puede ser sometido a mediación por las partes, o sí debe operar sólo para los delitos leves, se analiza sí debe existir un límite de pena para acudir a la mediación y de esta forma asumir la indemnización, sin embargo dada la flexibilidad que debe presidir la mediación me inclino por no limitar el campo en que debe operar la mediación lo que permite adaptarse a una realidad cambiante sin olvidarnos que la mediación debe adaptarse a cada caso concreto y por lo tanto habrá que tener en cuenta las circunstancias del sujeto pasivo de la infracción así como los derechos violentados.

Se destaca que la gravedad de los hechos delictivos puede determinar la existencia de mediación[89], a este respecto hay que considerar que la víctima independientemente de la gravedad del hecho puede ser favorable a la mediación y sí de entrada se niega la posibilidad de mediación se está limitando a las partes y se les está impidiendo que lleguen a soluciones dialogadas, también es cierto que en estos supuestos hay que evitar el desamparo de la víctima y por ello, examinar su capacidad o grado de victimización y procurar la igualdad de las partes, pudiendo llegar a acuerdos para garantizar la paz social.

---

[89] Barona Vilar, S., *Mediación Penal. Fundamento, fines y régimen jurídico*. Tirant lo Blanch, Valencia 2011, cit. p. 287-288.

Otra cuestión a tener en cuenta es que se asocie la gravedad del hecho delictivo con la violencia generada para producirlo, ahora bien, si se observa que tanto sujeto activo como pasivo del delito son favorables a resolver el conflicto jurídico mediante acuerdo, y que además la víctima será indemnizada emocional y económicamente y se garantiza la igualdad de partes, en este caso concreto, no encuentro ningún obstáculo para acudir a la mediación.

Además, si utilizamos la mediación para delitos de escasa trascendencia[90], impidiendo llegar a acuerdos en delitos que exigen mayores garantías la mediación, se configuraría como método excepcional, y evidentemente estaría abocada al fracaso, sin olvidarnos de que se está limitando la capacidad de resocialización y la posibilidad de reparación a delitos eminentemente de carácter leve.

También nos cuestionamos sí es factible la mediación en los delitos de peligro abstracto puesto que no existe una víctima concreta, y tanto en Francia como en Alemania se oponen indicando que la mediación pierde su eficacia al no ser factible especificar una víctima concreta, no obstante, hay que evitar ideas preconcebidas de manera que si bien no existe una víctima en concreto, no es menos cierto que, sí existen partes legítimamente constituidas en el ámbito procesal que representan entidades, organizaciones y asociaciones que representan los derechos e intereses colectivos de quienes son el sujeto pasivo del delito, lo que implica que mediante el diálogo se puede llegar a la reparación de la víctima ya sea asociación, organización o entidad y desde luego se fortalece la idea de participación en la comunidad.

Otra cuestión a examinar son los delitos en grado de tentativa, el Código Penal define la tentativa en su art.16[91]. En estos supuestos se cuestiona que el delito no se ha consumado[92] y en consecuencia no hay víctima a

---

[90] Martín Diz, F., La mediación: sistema complementario de la Administración de Justicia, C.G.P.J., Madrid 2.010, p.340.

[91] Hay tentativa cuando el sujeto da principio a la ejecución del delito directamente por hechos exteriores, practicando todos o parte de los actos que objetivamente deberían producir el resultado, y sin embargo éste no se produce por causas independientes a la voluntad del autor.

[92] Pascual Rodríguez, E. *La mediación en el sistema penal* ,Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2.011, p.200.

la que se deba indemnizar, no obstante, la víctima en este caso es determinable, y quizás no existe daño material pero sí puede existir daño psicológico, en consecuencia, podría ser factible la aplicación de la mediación, y esto se aprecia en la tentativa del delito de robo con fuerza en las cosas de los arts. 237; 238.2,, 241 en relación con el art.62 y 16 del C.P., en que el sujeto activo del delito pude conformarse con la pena de un año y nueve meses de prisión y la indemnización reclamada por la víctima.

Por lo tanto, la conformidad se aplica siempre y cuando el sujeto activo del delito reconozca los hechos. Además, si fuere delincuente primario y abona la indemnización antes del juicio o se comprometiera a abonarla podrá suspenderse la ejecución de la sentencia y no ingresará en el centro penitenciario siempre y cuando la pena privativa de libertad no supere los dos años.

Más problema presenta, a mi juicio, la violencia de género, que regula el art.153 del Código Penal que castiga <<al que por cualquier medio o procedimiento causare a otro un menoscabo psíquico o una lesión o enfermedad de menor gravedad de las previstas en el apartado 2 del artículo147, o golpeare o maltratare de obra a otro sin causarle lesión, cuando la ofendida sea o haya sido la esposa, o mujer que esté o haya estado ligada a él por un análoga relación de afectividad aun sin convivencia o persona especialmente vulnerable que conviva con el autor>>, en estos supuestos está claro que existe una desigualdad entre la víctima necesitada de protección y el sujeto activo del delito, y que además estas víctimas requieren de apoyo psicológico durante un largo periodo de tiempo y precisan de especial tutela[93] a través de las medidas de alejamiento y prohibición de comunicación que se imponen al inculpado, en fase de instrucción, al acusado hasta la apertura de juicio oral y en la parte dispositiva de la Sentencia al condenado por este tipo de delitos, sin embargo, también en estos supuestos es factible que el acusado se conforme con la pena y medidas solicitadas por el Ministerio

[93] Ríos Martín, J.C. y Olavarría Iglesia T., "Conclusiones del curso la mediación civil y penal. Dos años de experiencia, 2ª parte del curso sobre alternativas a la judicialización de conflictos dirigidos a jueces de familia y penales", en Pérez Salazar Resano, M.C y Ríos Martín, J.C.(Dirs), *La mediación civil y penal*, C.G.P.J., Madrid 2008, p.264-265

Fiscal, y que el órgano jurisdiccional dicte Sentencia imponiendo dichas medidas aunque se suspenda la ejecución de la Sentencia de tal manera que se mantendrán según art.83 párrafos 1 y 2 del Código Penal.

Otra cuestión a tener en cuenta es cuando intervienen en el proceso penal las personas jurídicas[94], y desde mi punto de vista no excluye en absoluto la mediación penal, ya que el Código Penal en su art 31bis y 31ter establecen la responsabilidad penal de las personas jurídicas de tal forma que sí la persona jurídica es el sujeto activo del delito podrá actuar a través de sus representantes legales acudiendo al diálogo para llegar a acuerdos con la víctima o perjudicada por el delito, así como indemnizarle por los perjuicios ocasionados.

También es objeto de estudio la intervención de menores de edad[95] que sean víctimas del delito cuando el sujeto activo es una persona mayor de edad, en un primer examen es evidente que existe una desigualdad real entre la persona mayor de edad y la víctima menor de edad, pero considero que no hay que negar de plano la mediación, porque es evidente que el menor estará sometido a patria potestad, y tanto los progenitores del menor o quienes ejerzan la patria potestad podrán ser asesorados para llegar a un consenso con el sujeto activo del delito y así facilitar la mediación, ahora bien, dado que el menor comparecerá y estará asistido por sus representantes legales para conseguir un acuerdo con el sujeto activo del delito se deberán adoptar siempre las cautelas y medidas necesarias que garanticen la igualdad formal y material entre las partes.

Si bien considero que no se debe establecer un *numerus clausus* en relación a las conductas que pueden ser susceptibles de derivarse a mediación, no obstante, siempre hay que estar a las especiales circunstancias de cada caso concreto, sobre todo en lo que se refiere a los elementos subjetivos y especialmente en la igualdad de partes para poder

---

[94] Díaz López, J.A., "Propuestas para la práctica de la mediación penal. Delitos patrimoniales cometidos entre parientes y responsabilidad penal de las personas jurídicas", Indret Revista para el análisis del Derecho, nº3 año 2011, p.29.

[95] Estirado de Cabo, C., "Cuestiones relevantes de derecho sustantivo y procesal respecto de la incorporación de la mediación a la jurisdicción penal de adultos en fase de instrucción y enjuiciamiento" en Pérez-Salazar Resano, M., y Ríos Martín J.C., (Dirs.), *La mediación civil y penal. Un año de experiencia, …cit*.,p.215.

comprobar la viabilidad del procedimiento mediador, por ello es preciso examinar la vertiente procesal de la delimitación del elemento objetivo de la mediación.

La doctrina no ha examinado lo suficiente la posibilidad de mediación durante la fase de instrucción o en un sumario y en el procedimiento de jurado[96], ahora bien, cuando se requiere el desarrollo a través del procedimiento abreviado, que contempla <<delitos castigados con penas privativas de libertad que no sean superiores a nueve años o cualesquiera otras penas de distinta naturaleza ya sean conjuntas o alternativas, cualquiera que sea su cuantía o duración>>, es posible acudir a mediación en las diferentes fases del procedimiento, porque posibilita conformidades, que es el método que facilita la transacción en el ámbito penal.

En cuanto a los delitos leves[97] el hecho de que no exista instrucción, porque directamente se cita a las partes a juicio, no excluye la posibilidad de mediación, pero se plantea sí sería lo más adecuado, téngase en cuenta que de conformidad con el art.963LECrim., cuando en el órgano jurisdiccional se presenta el atestado por la Policía Nacional, Guardia Civil o Policía Local, y se acuerda incoación del juicio y el sobreseimiento del mismo e inmediatamente se dicta auto de archivo de las diligencias, a instancia del Ministerio Fiscal, porque en el delito leve no concurre interés público, o, porque se trata de un delito patrimonial, el perjudicado ha sido indemnizado y no ha presentado denuncia, en este caso, no se celebra juicio y el auto de archivo se notifica a todas las partes.

Evidentemente, aunque la mediación fuere posible en el delito leve no parece lo más adecuado.

De lo expuesto se deduce que las limitaciones derivadas de la vertiente procesal relativa al ámbito objetivo afectan a todo el proceso considerado en su conjunto, no únicamente, en la fase de instrucción donde se lleva a cabo la investigación de los delitos.

---

[96] Moreno Catena, V., "El proceso ante el Jurado", en Moreno Catena V., y Cortés Domínguez, V., *Derecho Procesal Penal,* Tirant lo Blanch., Valencia 2.012, p. 476.

[97] Santos Martínez A.M., "*La actividad instructora en los juicios de faltas y delitos leves*", en Ley Penal, nº114,Sección Estudios, mayo-junio 2.015, Editorial La Ley, nº 4108, año 2015, p.13 y ss.

Ahora bien, el instituto de la conformidad se aplica cuando se ha formulado acusación, es decir, cuando se ha terminado la instrucción y entre dos fases procesales reguladas por diferentes principios, no obstante, es posible que en diligencias previas el sujeto activo del delito reconozca los hechos y entonces el órgano jurisdiccional convoca al Ministerio Fiscal y a las partes personadas para que se presente escrito de calificación con la conformidad del acusado y siempre que la pena se halle incluida según lo dispuesto en el art.801LECrim., y sí de forma unánime, las partes se conforman entonces se reconduce el procedimiento a través de diligencias urgentes.

Así de forma específica, se constituye la mediación en la fase de instrucción existiendo inicialmente conformidad respecto de los hechos, pero no en relación a la pena, lo que nos lleva a pensar que responde al principio de economía procesal, más que al principio de igualdad de partes que debe presidir la mediación.

Otro elemento que dificulta la mediación en la fase de investigación son las medidas de aseguramiento[98], que deberán adoptarse para facilitar que el proceso llegue a su fin, es decir, garantizar la plena efectividad de la eventual sentencia de condena, impidiendo que durante el proceso el sujeto activo pueda volver a lesionar bienes jurídicos, sustraerse de la acción de la Justicia, destruir pruebas, u ocultar bienes haciendo imposible las eventuales responsabilidades civiles, por ello distinguimos medidas que en los delitos de violencia de género tienden a proteger a la víctima como medidas de alejamiento o prohibición de comunicación, de aquéllas medidas cautelares personales como es la prisión provisional.

Y, para facilitar la mediación en fase de investigación se plantea sí el Ministerio Fiscal debiera dirigir la investigación, de tal manera que el Juez/Jueza tendrían competencias en materia de garantías de derechos fundamentales, y en segunda instancia se resolverían apelaciones sobre autos de prisión, sobre apertura o no de juicio oral, ahora bien, el mayor avance en este aspecto se llevó a cabo a través de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de Menores, no obstante en el ámbito penal de

[98] Moreno Catena, V., "Las medidas cautelares. La detención", en Moreno Catena, V., y Cortés Domínguez, V., Derecho Procesal Penal…,cit.p.268

adultos podría ponerse en duda la imparcialidad del Ministerio Fiscal lo que evidentemente se solucionaría de manera en que hubiese un fiscal diferente para cada instancia.

No se puede obviar la relación entre el Poder Ejecutivo y el Ministerio Fiscal que pudiera afectar la objetividad en la fase de instrucción, pero hay que tener en cuenta que el Ministerio Fiscal no pertenece ni al Poder Ejecutivo ni al Poder Judicial y actualmente Flores Prada[99] manifiesta que el Ministerio Fiscal ha debido abandonar la dependencia jerárquica para buscar otros parámetros sobre los que asentar la vinculación entre el Gobierno y el Ministerio Fiscal que transmiten una realidad más compleja y global.

Otra opción que plantea la doctrina encabezada por Gimeno Sendra[100] es que la Policía Judicial dependa del Ministerio Fiscal de forma orgánica de tal forma que el Ministerio Fiscal dirigiría la investigación en el sumario y la policía judicial ejecutaría las diligencias.

Para incardinar la mediación en la fase de instrucción un sector doctrinal considera que se podría al igual que en la jurisdicción civil, suspender durante un plazo el procedimiento, ahora bien la diferencia es que la jurisdicción civil es pacífica mientras que la jurisdicción penal y en concreto en la fase de instrucción se adoptan medidas de aseguramiento para evitar la fuga del inculpado y garantizar la responsabilidad civil con lo que la suspensión del procedimiento no sólo supondría paralización de diligencias sino incluso la pérdida de fuentes de prueba esenciales para la completa terminación del procedimiento. Y, además suspender de forma provisional el procedimiento sería dejar en manos de las partes no sólo la estrategia procesal[101] sino los plazos, de tal manera, que la suspensión del procedimiento podría paralizarlo y en consecuencia impedir que se siga investigando y por lo tanto impedir descubrir pruebas que perjudiquen al inculpado y obviamente la estrategia

---

[99] Flores Prada, I., , *El Ministerio Fiscal en España,* Tirant lo Blanch., Valencia 1.999, p.291 y ss.

[100] Gimeno Sendra, V., "Hacia un nuevo modelo de proceso penal " en *Nuevos retos de la justicia penal,* Madrid 2008, 1ª edición, La Ley 7979/2010.

[101] Castillejo Manzanares, R. "El Nuevo Proceso Penal. La mediación", *Revista de Derecho y Proceso Penal,* Thomson-Reuters Aranzadi, año 2010, p. 21.

procesal sería aceptar un acuerdo que beneficiaría al inculpado, y desde luego sería más benevolente que la sentencia que realmente correspondería en aras a la investigación desarrollada y pruebas existentes.

Durbán Sicilia[102] considera que en fase de instrucción es posible la mediación estructurada con los siguientes elementos: contacto, acogida, encuentro dialogado, acuerdo, reparación y ejecución de acuerdos.

El elemento de contacto[103] tiene por objeto plantear sí las partes una vez que sean informadas de sus derechos, conociendo circunstancias sobre el hecho y teniendo en cuenta lo que supone la remisión para mediación accederán al encuentro dialogado lo que se produciría cuando se incoa diligencias previas si ambas partes prestan su libre consentimiento para someterse al proceso en ese momento el órgano jurisdiccional sin perjuicio de practicar las diligencias que correspondan acordará mediante resolución judicial que se dé inicio a la mediación antes del dictado del auto de procedimiento abreviado.

En este caso se enviaría copia del atestado al mediador, las declaraciones de las partes y testigos, así como la documental oportuna, se comunicará a las partes que el caso ha sido derivado a mediación y las consecuencias de la misma.

El equipo mediador establecerá comunicación con las partes, en primer lugar, con el inculpado para que preste su conformidad, y sí alguna de las partes no presta su consentimiento se comunicará al órgano jurisdiccional para que continúe la tramitación ordinaria del procedimiento.

Si se acepta la mediación por ambas partes, el elemento denominado acogida, consiste en realizar una entrevista a cada parte para valorar la pertinencia de seguir la mediación, así como visualizar la existencia de posibles intereses.

Así una vez que se ha prestado el consentimiento y el mediador lo considere oportuno tendrá lugar un encuentro entre las partes al objeto de

---

[102] Durbán Sicilia, L., "Mediación, oportunidad, y otras propuestas para optimizarla instrucción penal", *Ley Penal, nº 73,*Sección Estudios, año 2.010.La Ley 5943/2010.

[103] Pascual Rodríguez, E., *La mediación en el sistema civil,* Universidad Complutense. Madrid 2.011, 1ª edición p.352

lograr un acuerdo entre las partes que constará en un documento y se comunicará al órgano jurisdiccional. Además, las partes serán convocadas por el órgano jurisdiccional para ratificar el acuerdo.

Logrado el acuerdo, es necesario ejecutarlo teniendo en cuenta la responsabilidad civil y las medidas que deben adoptarse de conformidad artículo 83 del Código Penal.

También existe la posibilidad de no lograr un acuerdo[104], en cuyo supuesto el equipo mediador lo comunicará al órgano jurisdiccional respetando en todo caso el principio de confidencialidad, y el órgano jurisdiccional procederá a la apertura del juicio oral, remitiéndose al Juzgado de lo Penal la causa para enjuiciamiento.

Es preciso determinar cuándo nos hallamos ante la fase intermedia del procedimiento[105], definida como aquella fase en que ha terminado la investigación el órgano jurisdiccional y decidirá sí se produce sobreseimiento de la causa o la apertura del juicio oral y todo ello según lo dispuesto en el art.780.1de LECrim., en definitiva, se trata de valorar las diligencias de instrucción para determinar, sí procede la apertura de juicio oral.

Sí el hecho no es constitutivo de delito, el órgano jurisdiccional acordará el sobreseimiento libre[106], recabándose con posterioridad el visto del Ministerio Fiscal. Ahora bien, para proceder a la apertura del juicio oral es imprescindible de conformidad con el principio acusatorio, que lo solicite cualesquiera de las acusaciones ya se acusación pública o particular.

Una vez que hemos determinado la fase intermedia se hace necesario comprobar sí la mediación es viable en esta fase, de tal forma que el mediador emite informe y sí las partes han llegado a un acuerdo, el Ministerio Fiscal convocará a las partes a comparecencia, el inculpado

---

[104] Pascual Rodríguez, E., *La mediación en el sistema civil,* Universidad Complutense. Madrid 2.011, 1ª edición p.353.

[105] Cortés Domínguez, V., "La fase intermedia" en Moreno Catena, V., y Cortés Domínguez V., *Derecho Procesal Penal,*cit..,p.337.

[106] Soto Nieto, F., "Procedimiento Abreviado", Archivo de diligencias por no ser el hecho constitutivo de infracción penal, La Ley , nº283, tomo VI, año 2.001, p.11061.

asistirá con su Letrado y manifestará su conformidad de forma libre y voluntaria y además que acepta restituir, reparar e indemnizar inmediatamente a la víctima y se comprometerá a satisfacer sus responsabilidades civiles, así aceptados todos los extremos del acuerdo se traslada al órgano jurisdiccional que acordará el sobreseimiento provisional por motivos de oportunidad tales como resocialización del inculpado y reparación de la víctima.

El Ministerio Fiscal y la Policía Judicial junto al mediador realizarán el oportuno control de todas las condiciones a las que el inculpado se obligó, Pero si el inculpado no cumple las condiciones acordadas, las actuaciones se reanudarán bien en la fase intermedia o bien en la fase de juicio oral.[107]

Cuando todas las condiciones hayan sido cumplidas por el inculpado, el Ministerio Fiscal lo comunicará al órgano jurisdiccional para el dictado de auto de sobreseimiento libre.

En la fase de enjuiciamiento, se puede derivar el caso a mediación y así cuando la valoración resulte positiva el Letrado de la Administración de Justicia debe citar a las partes al encuentro dialogado siempre que el equipo mediador lo considere posible dadas las circunstancias del caso y que las partes manifestarán su conformidad.

Si no fuere posible alcanzar acuerdo se comunica al Ministerio Fiscal para continuar la causa por los trámites ordinarios.

Si se alcanza el acuerdo debe ser documentado y da lugar a Sentencia de conformidad y el acuerdo será controlado por el órgano encargado de la ejecución.

La mediación se puede llevar a cabo en la fase de enjuiciamiento, así, una vez que existe el acuerdo de las partes, sí es necesario el Ministerio Fiscal modificará las conclusiones provisionales, quedando reflejados los

---

[107] González Cano, M.I., "La mediación en el proceso penal. Especial consideración de la Decisión Marco del Consejo de la Unión Europea de 15 de marzo de 2.001(2001/220/JAI)",en Etxeberría Guridi, J.F.(Dir.), *Estudios sobre el significado e impacto de la mediación:¿Una respuesta innovadora en los diferentes ámbitos jurídicos?,* Thomson-Reuters Aranzadi,(Navarra), año 2.012, p.324 -326

antecedentes de hecho, los hechos reconocidos por el acusado y los fundamentos jurídicos que se le imputan y que el acusado acepta la calificación jurídica, además se determinará que el acusado ha consignado con anterioridad al juicio oral, la cantidad solicitada como responsabilidad civil.

6. CONCLUSIONES

La mediación tiene lugar en el ámbito del proceso y en consecuencia dentro del control judicial y permite un trato igualitario y adaptado a las circunstancias del caso, ya que el mediador por su experiencia, es capaz de detectar eventuales vicios del consentimiento en cualquiera de las partes, analizar la naturaleza de los acuerdos a los que hubieren llegado la víctima y el acusado, actuando siempre de acuerdo a la legalidad, evitando cualquier tipo de fraude o abuso. Y, finalmente fiscaliza la proporcionalidad y legalidad del acuerdo alcanzado.

En el procedimiento distinguimos las siguientes fases: instrucción, intermedia y juicio oral.

En la fase de instrucción es muy difícil compatibilizar la mediación con las medidas cautelares personales adoptadas en el procedimiento, que tienden a desarrollar adecuadamente el proceso para que llegue a su fin y se pueda dictar sentencia.

Respecto de la fase intermedia, manifestar que es posible la mediación a través de la introducción del sobreseimiento provisional por motivos de reparación de la víctima, o socialización del inculpado, que persigue evitar costes emocionales y sociales del proceso y así conseguir un proceso penal presidido por los fines de la pena.

En la tercera fase del procedimiento o fase de enjuiciamiento resulta la más adecuada para incardinar la mediación, formalizada mediante acuerdo entre las acusaciones pública y privada y el acusado a través de su letrado/a, que al reconocer los hechos y aceptar la pena propuesta por el Ministerio Fiscal, facilita la Sentencia de conformidad dictada por el órgano jurisdiccional.

Los acuerdos alcanzados en el proceso penal aumentan la eficacia preventivo especial del sistema penal, puesto que el acusado se

compromete a reparar el daño causado a la víctima en todos sus aspectos (moral y económico), con lo que se restablece la paz en la sociedad.

8. REFERENCIAS

Barona Vilar, S., Mediación Penal. Fundamento, fines y régimen jurídico. Tirant lo Blanch, Valencia 2011.

Castillejo Manzanares, R. ”El Nuevo Proceso Penal. La mediación”, Revista de Derecho y Proceso Penal, Thomson-Reuters Aranzadi, año 2010.

Castillejo Manzanares, R. “El Nuevo Proceso Penal. La mediación”, Revista de Derecho y Proceso Penal, Thomson-Reuters Aranzadi, año 2010.

Cortés Domínguez, V., “La fase intermedia” en Moreno Catena, V., y Cortés Domínguez V., Derecho Procesal Penal. Tirant lo Blanch., Valencia 2.012.

Del Moral García, A. “La mediación en el proceso penal. Fundamentos, problemas, experiencias”, en Rodríguez-Arana Muñoz J. y De Prada Rodríguez, M. (Dirs.), La mediación. Presente, pasado y futuro de una institución jurídica, Netbiblo, Oleiros(A Coruña), 2010.

Díaz López, J.A., “Propuestas para la práctica de la mediación penal. Delitos patrimoniales cometidos entre parientes y responsabilidad penal de las personas jurídicas”, Indret Revista para el análisis del Derecho, nº3 año 2011.

Durbán Sicilia, L., “Mediación, oportunidad, y otras propuestas para optimizarla instrucción penal”, Ley Penal, nº 73,Sección Estudios, año 2.010.La Ley 5943/2010.

Estirado de Cabo, C., “Cuestiones relevantes de derecho sustantivo y procesal respecto de la incorporación de la mediación a la jurisdicción penal de adultos en fase de instrucción y enjuiciamiento” en Pérez-Salazar Resano, M., y Ríos Martín J.C., (Dirs.), La mediación civil y penal. Un año de experiencia. C.G.P.J., Madrid 2.008.

Flores Prada, I.,, El Ministerio Fiscal en España, Tirant lo Blanch. Valencia 1.999.

Gimeno Sendra, V., “Hacia un nuevo modelo de proceso penal ” en Nuevos retos de la justicia penal, Madrid 2008. La Ley 7979/2010.

González Cano, M.I., “La mediación en el proceso penal. Especial consideración de la Decisión Marco del Consejo de la Unión Europea de 15 de marzo de 2.001(2001/220/JAI)”,en Etxeberría Guridi, J.F.(Dir.), Estudios sobre el significado e impacto de la mediación:¿Una respuesta innovadora en los diferentes ámbitos jurídicos?, Thomson-Reuters Aranzadi,(Navarra), 2012.

Martín Diz, F., La mediación: sistema complementario de la Administración de Justicia, C.G.P.J., Madrid 2.010.

Moreno Catena, V., "El proceso ante el Jurado", en Moreno Catena V., y Cortés Domínguez, V., Derecho Procesal Penal, Tirant lo Blanch., Valencia 2.012.

Pascual Rodríguez, E. La mediación en el sistema penal, Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2.011.

Ríos Martín, J.C. y Olavarría Iglesia T., "Conclusiones del curso la mediación civil y penal. Dos años de experiencia, 2ª parte del curso sobre alternativas a la judicialización de conflictos dirigidos a jueces de familia y penales", en Pérez Salazar Resano, M.C y Ríos Martín, J.C.(Dirs), La mediación civil y penal, C.G.P.J., Madrid 2008.

Santos Martínez A.M., "La actividad instructora en los juicios de faltas y delitos leves", en Ley Penal, nº114,Sección Estudios, mayo-junio 2.015, Editorial La Ley, nº 4108, año 2015.

Soto Nieto, F., "Procedimiento Abreviado", Archivo de diligencias por no ser el hecho constitutivo de infracción penal, La Ley, nº283, tomo VI, año 2.001.

Tamarit Sumalla, J., La víctima en el Derecho Penal. De la victimo-dogmática a una dogmática de la víctima. Aranzadi, Pamplona 1.998.

PRINCIPIOS QUE INFORMAN LA MEDIACIÓN PENAL

EVANGELINA VICENTE MARTÍNEZ.
Fiscal Stta.,del Ministerio de Justicia

1. INTRODUCCIÓN

La mediación es un medio para resolver conflictos jurídicos[108] en el que una parte imparcial ayuda a las partes del proceso para que alcancen un acuerdo a través del diálogo, de tal forma, que el sujeto activo del delito reconoce los hechos y se responsabiliza de los daños generados indemnizando de forma íntegra a la víctima.

2. OBJETIVOS

Esta forma alternativa para solucionar diferentes conflictos tiene unos principios esenciales que vamos a analizar y que deben regir la mediación en el área penal, para llegar a una solución dialogada.

3. METODOLOGÍA

Estudio realizado a través de Código de Leyes, y bibliografía.

Alternativa que tiene su origen en la Decisión Marco de 15 de marzo de 2001, Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2.012, Recomendación nº R(99) 19 del Comité del Consejo de Europa, Ley 4/15, de 27 de abril, por la que se aprueba el Estatuto de la Víctima del Delito en el proceso penal. Y art.783 de la

[108] Vázquez- Portomeñe Seijas ,F.,<<La mediación entre la víctima y el agresor como forma de resolución de conflictos en el Derecho Penal de adultos>> en Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra nº 86, año 2010, p.315-320.

LECrim., que establece <<la defensa podrá manifestar la conformidad con el escrito de acusación>>.

La Decisión Marco de 15 de marzo de 2.001 define la mediación como <<la búsqueda, antes o durante el proceso penal, de una solución negociada entre la víctima y el autor de la infracción en la que medie una persona competente>>.

Recomendación nº R(99) 19 del Comité del Consejo de Europa establece que: << la mediación como todo proceso penal permite a la víctima y al delincuente a participar libremente y de manera activa en la solución de dificultades resultantes del delito, con la ayuda de un tercero independiente>>.

Y, configura los siguientes principios definidores de la mediación penal: la voluntariedad, la confidencialidad y la autonomía.

La Ley 4/15 con el objeto de conseguir una apropiada reparación material y moral de los perjuicios causados por el delito, las víctimas podrán acceder a los servicios de la Justicia restaurativa cuando se cumplan los siguientes elementos:

El primero es que no concurra prohibición legal para el delito cometido, obviamente, no se puede mediar en un marco no legal.

El segundo elemento consiste en que tras recibir información imparcial y completa acerca del contenido, consecuencias y los mecanismos para hacer posible su cumplimiento, la víctima haya manifestado su aprobación, sin embargo, no se indica sí se trata de conformidad, o de una atenuante de reparación.

Además, se consagra el principio de confidencialidad, estableciendo en el art.15 de la Directiva que la información conocida durante la mediación debe ser secreta y, en consecuencia, todos los profesionales que intervengan no pueden transmitir este conocimiento sin la conformidad de la víctima y el infractor.

En este sentido la Directiva establece que <<los debates en los procesos de justicia reparadora que no se desarrollen en público serán confidenciales, salvo con el acuerdo de las partes o sí así lo exige el Derecho nacional por razones de interés superior>>.

El tercer elemento exige que el infractor no sólo haya prestado su consentimiento, sino que haya reconocido los hechos esenciales de los que surge su responsabilidad.

Y, el cuarto elemento, que la mediación no comporte riesgo alguno que pueda generar nuevos daños para la víctima.

La Ley 4/2015, tiene requisitos susceptibles de valoración positiva puesto que refuerza los derechos de las víctimas de los delitos, a las víctimas les ofrece apoyo y protección en especial frente a la victimización secundaria y facilita los medios adecuados para contribuir a su reparación material y a su recuperación psíquica desde el sistema de justicia penal.

4. RESULTADOS

La participación debe ser libre, consentida y también debe ser informada para que las partes puedan llegar a través del diálogo a un acuerdo conforme el ordenamiento jurídico.

La agilidad para solucionar conflictos deviene de la inexistencia de cauces procesales o del cumplimiento de estrictas normas jurídicas, destacando la sencillez para lograr acuerdos, adaptándose a cada caso concreto.

El mediador del conflicto debe ser imparcial para garantizar la igualdad de partes, tanto formal como material y así facilitar el diálogo, pero en ningún caso debe proponer opciones a los sujeto activos y pasivos del delito, sino que serán las partes con su libre participación, quienes tienen capacidad para gestionar el conflicto planteado, regularlo y en última instancia solucionarlo.

La igualdad entre sujeto activo y pasivo[109] del delito supone que existe un equilibrio entre posiciones y que ambas partes disponen de medios para llegar a una solución dialogada de ahí que el mediador deba cerciorarse de que ambas partes (víctima e infractor), tienen capacidad para llegar a acuerdos y ambas quieren el acuerdo a través del diálogo,

[109] Sánchez Prieto, S <<La superación del rol de la víctima pasiva: I Congreso Internacional sobre Justicia Restaurativa y Mediación Penal>>, *Lex Nova La Revista*, año 2.022, p.7 y 8.

y, ello sin perjuicio de que el acuerdo alcanzado sea más favorable para una parte que para otra, siempre y cuando sea ésta la solución alcanzada de mutuo acuerdo.

Para configurar la mediación, el mediador deberá respetar y evitar la vulneración de los principios en que se basa la mediación, reunir los requisitos que la legalidad vigente establece para el desarrollo del ejercicio profesional, asesorar e informar con precisión al sujeto activo y pasivo de la mediación(víctima), indicando en qué consiste la mediación, sus características y su intervención para asegurarse de que las partes actúan de forma consciente, libre y voluntaria, terminar el procedimiento mediador en el plazo fijado y lo que es muy importante, no abandonar la mediación sin causa que lo justifique, redactar el acta de mediación y asistir a todas las sesiones sin delegación, así como terminar la mediación cuando intuya que continuar puede perjudicar a las partes o cuando una de las partes no quiera continuar o cuando exista algún impedimento legal, o cuando obviamente, llegue a la conclusión de que es mejor escoger otra vía para solucionar la controversia, inhibirse del ejercicio de la profesión, cuando su desarrollo coincida en el caso con una función previa o simultánea de propuesta concreta o no entrevistarse con personas menores o discapacitadas sin sus representantes legales en los supuestos establecidos por Ley.

Lo realmente importante, es que la mediación favorece de modo real y efectivo la reparación de la víctima, puesto que puede proponer fórmulas para conseguir una reparación total, por los daños sufridos, y además se puede oponer a aquellas fórmulas que considere insuficientes o no adecuadas, es decir, tanto por afirmación como por exclusión, la víctima podrá fijar los términos de la indemnización.

La mediación presenta elementos de identificación muy ventajosos en relación al desarrollo convencional del proceso penal, ya que incorpora la cultura del diálogo en la solución de controversias jurídicas y procura el restablecimiento de la víctima y la reinserción social del causante del daño, favoreciendo la paz social y el respeto del ordenamiento jurídico.

El acuerdo conseguido a través de la mediación genera una sentencia de conformidad, por ello, el órgano jurisdiccional competente para la

ejecución será el encargado de examinar y controlar la ejecución, puesto que se trata de ejecutar la sentencia de conformidad, así cuando se trate de Sentencia dictada por el Juzgado de Instrucción, este órgano será competente para controlar la ejecución, y cuando la Sentencia sea dictada por el Juzgado de lo Penal, será este el órgano el competente para examinar la ejecución.

Cuando el procedimiento no termina por Sentencia, sino por auto de sobreseimiento, al haber renunciado la perjudicada, el equipo mediador puede realizar labor de seguimiento para vigilar que se cumplan los términos del acuerdo al que se hubiere llegado, lo que será importante no sólo a efectos de gestión de cumplimiento de acuerdos, sino también para determinar los fines que informan el sistema penal, porque en relación a la prevención general positiva, el mediador puede en relación con su función de seguimiento, contribuir al fortalecimiento de la actitud del infractor en la afirmación de las normas esenciales de la sociedad democrática y al refuerzo de la conciencia social de las normas jurídicas.

5. DISCUSIÓN

Se plantea como principios esenciales de la mediación penal: la participación libre, la agilidad en optar por soluciones, la imparcialidad del mediador, la igualdad de partes, la bilateralidad y la oficialidad.

Indicar que el principio participación libre, supone en la mediación que las partes deberán ser informadas y consentir de forma libre y voluntaria en la participación para llegar a acuerdos o para alcanzar acuerdos que respeten el ordenamiento jurídico[110].

El segundo principio es la agilidad del procedimiento, lo que implica amplia flexibilidad en el método utilizado, siendo esencial la facilidad en la adaptación a diversas variables como los distintos delitos[111], las

---

[110] Barona Vilar ,S.,<<Mediación Penal como pieza del sistema de tutela penal en el siglo XXI. Un paso más hacia la resocialización y la justicia restaurativa>, *en Revista* de Derecho *Penal*, nº26, año 2009, p.3.

[111] Pascual Rodríguez, E, *La mediación en el sistema penal,* Universidad Complutense de Madrid, Madrid 2.011, 1ª edición, p.181.

diferencias socio-culturales de las partes, o los valores que inspiran a la víctima y al acusado.

Respecto al mediador hay que indicar que debe ser eminentemente neutral[112] y garantizar la igualdad formal y material de las partes.

En lo relativo al principio de confidencialidad, hay que manifestar que, en el documento relativo a la undécima sesión celebrada del 16 al 25 de abril de 2.002, redactado por el Consejo Económico y Social, la Comisión para la prevención del crimen y la Justicia Criminal de la ONU, se destaca este principio como fundamental de la mediación, ello supone que el órgano jurisdiccional no podrá conocer lo acontecido durante el desarrollo del diálogo, a excepción del acuerdo alcanzado[113].

El principio de igualdad de partes[114], implica que para que exista un equilibrio entre posiciones, debe existir igualdad de oportunidades, lo que supone equilibrio en el procedimiento pero que no debe identificarse con equilibrio en el acuerdo alcanzado precisamente porque surge de un consenso desde una posición de igualdad, ello supone que no es preciso que el acuerdo sea equitativo, ya que puede ser un acuerdo más beneficioso para una parte que para otra, si así lo han consentido de forma voluntaria, libre y sin coacciones.

La oficialidad deriva de la efectividad de los acuerdos en vía judicial[115], en concreto en el proceso penal, de tal manera, que sí se alcanza un acuerdo se formalizará ante el órgano jurisdiccional, lo que proporciona seguridad jurídica a las partes y a sus defensores y constituirá la respuesta judicial en el procedimiento penal y si no se llega a un acuerdo el proceso se inicia como si no hubiere existido mediación.

---

[112] Castillejo Manzanares, R., *Hacia un nuevo proceso penal. Cambios necesarios*, 1ª edición, editorial La Ley, Madrid 2010. LA LEY 14957/2010.

[113] Pelayo Lavín, M., La mediación como vía complementaria de resolución de conflictos, Salamanca 2011,1ª edición, p.108 y ss.

[114] Barona Vilar, S.,<<La incorporación de la mediación en el nuevo modelo de Justicia>>, en *Tirant on line,* TOL 2..313.226

[115] Pascual Rodríguez, E., *La mediación en el sistema penal,…*cit.,p.175.

Asimismo, la oficialidad implica que no pueden existir límites en el ejercicio de los derechos que el Código Penal y la Ley de Enjuiciamiento Criminal reconocen. Y, que se garantiza el derecho a defensa.

El principio de bilateralidad supone que existe por un lado la víctima y por otra el infractor, sin embargo, no es exigible la presencialidad, sobre todo, porque actualmente existen diversos medios telemáticos a través de los cuales también se puede alcanzar un acuerdo, además tampoco es imprescindible la oralidad, puesto que a través de diferentes escritos se puede conseguir una solución pactada.

La mediación surge como un diálogo bilateral entre dos partes en conflicto y para articular este diálogo, es preciso la intervención de un tercero totalmente ajeno a la controversia existente, que aplicando criterios heterogéneos y generalistas establezca espacios comunes de libertad para que las partes implicadas resuelvan la controversia suscitada, en definitiva, el mediador es imparcial y neutral, siempre extraño al conflicto de las partes que pretende conseguir un acuerdo entre las posiciones enfrentadas, sujeto activo y pasivo del delito.

De ello se deduce que los principios que rigen las funciones del mediador pueden ser esencialmente: confidencialidad, neutralidad, imparcialidad y buena fe, y este último principio que no encuentra apoyo en la doctrina, sin embargo, debe presidir la mediación como parte de código deontológico, lo que conlleva ética profesional, cuando considere que el supuesto no es mediable. Así el mediador no tiene funciones decisorias por sí mismo, es un especialista que facilita al sujeto activo y pasivo la comunicación entre ellas, proporcionándoles a través del procedimiento la posibilidad de solucionar una controversia de forma extrajudicial, lo que supone que no sólo no debe imponer soluciones sino tampoco proponer las mismas, ya que el mediador no debe suplantar la voluntad del sujeto activo y pasivo del delito.

En definitiva, la mediación como instrumento en que es importante la imparcialidad, la neutralidad y la independencia del tercero totalmente

ajeno a la controversia[116], no permite la propuesta de solución por parte del mediador.

La figura de mediador resulta imprescindible como garante del buen funcionamiento del procedimiento y de un necesario impulso procesal, por ello, hay que destacar que el mediador debe gozar de libertad para aceptar o renunciar la mediación, podrá desechar el caso, además si dadas la circunstancias que presenta el caso, llega a la conclusión de que no será útil, podrá renunciar a la mediación.

Además, podrá recibir del Juzgado o de la Fiscalía copia de la documentación relativa al caso derivado a mediación, en la que serán imprescindibles aquellos documentos precisos para el desarrollo de la función conciliadora.

También podrá paralizar mediaciones en las que las transacciones pongan en peligro derechos indisponibles o perjudiquen de forma evidente a una de las partes, obviamente cualquier controversia que afecte al normal desarrollo de la mediación debe de ponerse en conocimiento del órgano jurisdiccional o de la fiscalía siempre que obviamente afecte al procedimiento. Y, desde luego, puede entrevistarse con el sujeto activo y pasivo todas las veces que considere oportunas, establecer sesiones y la duración de las mismas.

Y, esencialmente debe actuar con independencia y libertad en el desarrollo de la profesión.

Si bien hemos descrito los principios que rigen los derechos del mediador también debemos fijarnos en los principios que deben presidir las obligaciones del mediador.

En primer lugar, debe actuar conforme los principios inherentes al procedimiento: voluntariedad y neutralidad.

---

[116] Martín Diz, F., *La mediación sistema complementario de la Administración de Justicia*, Consejo General del Poder Judicial, Madrid 2.010, p.74 y 75.

También debe obviamente, promover y facilitar la situación conflictiva generada, mediante el diálogo[117].

Y, asesorar para lograr la controversia suscitada,[118] respetando siempre el principio de buena fe. Además, debe tomar nota en el acta de reparación de los acuerdos adoptados por las partes, así como el traslado de lo acordado al órgano jurisdiccional, respetando el principio de confidencialidad, lo que supone, por un lado, no comunicar la información de la que tiene conocimiento por su función de mediador y otra la privación de los asuntos tratados durante la mediación que cuando no se llega a un acuerdo, evita que el mediador tenga que declarar en calidad de testigo en el proceso penal.

Y, también el mediador durante la mediación, deberá respetar la legalidad que rige el procedimiento penal y las normas esenciales del proceso, sin olvidar las disposiciones de carácter orgánico.

El procedimiento mediador le proporciona al sujeto activo del delito un marco en el que afrontar el hecho cometido y las consecuencias que afectan a la comunidad y esencialmente a la victima de forma real y efectiva, asumiendo el sujeto activo no sólo la responsabilidad de sus actos sino también la efectiva reparación de la víctima y, desde luego, de la comunidad[119].

Se trata de evitar la rigidez del procedimiento penal, que puede difuminar el daño real causado a la víctima, para establecer un espacio en que el diálogo sea real y efectivo con la víctima, se pretende que el sujeto activo asuma valores tales como la empatía, al objeto de establecer un nuevo aprendizaje social y de esta forma, facilitar la reeducación y resocialización, es decir, se trata de que el sujeto activo del delito participe de forma libre y activa en la solución del conflicto que ha generado

---

[117] Pelayo Lavín, M., La mediación como vía complementaria de resolución de conflictos, cit…p.,170.

[118] Barona Vilar, S., Mediación penal. Fundamento, fines…cit. p.365.

[119] Pérez Sanzberro G., Reparación y conciliación en el sistema penal: ¿apertura de una nueva vía?, Granada 1.999, 1ª edición, p.166

percibiendo el daño que ha causado en la víctima para repararlo y evitar en el futuro la comisión de cualquier delito.

Además, tiene por objeto, desvincularse del concepto de delincuente que recogía la criminología en sus inicios y se evitan las distintas fases del procedimiento, pasando el sujeto activo de inculpado en la fase de instrucción, a la fase de juicio oral en que será considerado acusado y cuando se dicte la Sentencia, será condenado, de tal manera, que al optar por el diálogo para lograr un acuerdo, se concibe al sujeto activo como persona capaz de reconocer las consecuencias de su conducta y de participar en la búsqueda de respuestas responsables evitándose cualquier tipo de estigma.

Destacando como principios la valoración de la dignidad y autonomía de la persona y fomentar esa autorresponsabilidad.

Además de las partes y el mediador, pueden concurrir en el proceso de mediación otros implicados en la controversia jurídica suscitada[120], se trata de terceros que resultan imprescindibles en el procedimiento mediador (facultativos, peritos, abogados), ahora bien, estas intervenciones no modifican la correlación de poderes entre la víctima y el victimario, cuyo objeto sería únicamente facilitar el acuerdo reparador, así será necesaria la intervención de abogados cuando se llegue a un acuerdo que obviamente tendrá consecuencias jurídico procesales, y la intervención de un perito que aportara sus conocimientos técnico- científicos contribuyendo al esclarecimiento de lo sucedido y siempre que le sea requerido, tanto esta decisión, como el nombramiento del experto debe contar con la unanimidad de los participantes garantizando de esta forma su imparcialidad.

De lo expuesto podemos deducir que existen dos tipos de interventores: aquéllos que aportan asesoramiento legal a través de dictámenes con respecto a la legalidad de las cláusulas a pactar por las partes, cuyo papel será reforzar la confianza para conseguir un acuerdo y la actuación en defensa de los intereses de una de las partes.

---

[120] Marques Cebola C., La mediación .Un nuevo instrumento de la Administración de Justicia para la solución de conflictos. Salamanca 2.011, 1ª edición, p.156.

En el primer supuesto, es preciso, estudiar la intervención del letrado[121], cuya función será asesorar a su cliente en relación a la posibilidad de acudir o no a la mediación, también sobre las conclusiones de las diferentes sesiones celebradas, y, sin olvidar que, deberá informar de forma previa a la firma del acuerdo, en consecuencia, el letrado deberá respetar los derechos, libertades y todas las garantías del proceso penal, otorgándole por lo tanto un papel importante en el ámbito de la mediación, lo que no implica que en todas y cada una de las sesiones deba estar presente, puesto que existe un mediador que actúa como director de las sesiones que creará la confianza necesaria para garantizar la mediación independientemente de la asistencia del letrado en todas las sesiones, por lo tanto, la participación del abogado se circunscribe a asesorar al cliente sobre la posibilidad de mediación no a la comparecencia en todas las sesiones.

En conclusión, en este sistema no se observan riesgos para los derechos de defensa y de asistencia letrada ya que están presentes en el proceso y a disposición de la víctima

Se plantea sí puede quedar afectado el derecho a la presunción de inocencia, puesto que el sujeto activo del delito debe reconocer los hechos en la mediación, lo que así se establece de conformidad con el artículo 15.1 a) de la Ley 4/2015.

Para evitar que el derecho de presunción de inocencia[122] pueda verse afectado, cuando exista diálogo y se alcance un acuerdo, podrá darse traslado del reconocimiento de los hechos, que únicamente consten en el acta de reparación, o dicho de otra forma, sí terminadas las sesiones es imposible llegar a un acuerdo, porque una de las partes prefiera la vía judicial o bien porque el mediador considere que no existen los

---

[121] García Alvarez, R.,<<Guía para la mediación de abogados>>, Diario La Ley, nº7828, año 2012,p.11.La Ley 3291/2012.

[122] Vázquez. Portomeñe Seijas, F., <<Presunción de inocencia, mediación y conformidad. Algunas observaciones críticas sobre los programas españoles de mediación penal de adultos>>, en Carbonell Mateu, J.C., González Cussac J.L., y Orts Berenguer, E.,(Dirs.), *Constitución, Derechos Fundamentales y Sistema Penal. Semblanzas y estudios con motivo del sesenta aniversario del profesor Tomás Salvador Vives Antón,* Tomo II, Tirant lo Blanch, Valencia 2.009, p.1957.

elementos necesarios para concluir la mediación o porque simplemente no se alcanza un acuerdo, entonces el reconocimiento de hechos realizado, no podrá trasladarse al procedimiento penal, lo que indirectamente conecta con el principio de confidencialidad, que es un pilar esencial de la mediación, y así podrá darse traslado del número de sesiones realizadas, pero no se debe trasladar la información facilitada en el desarrollo del procedimiento mediador, lo contrario, sería conculcar el consentimiento informado que previamente las partes han firmado.

Ahora bien, si la mediación termina a través de acuerdo, entonces se da traslado del acuerdo de mediación mediante el acta de reparación al órgano jurisdiccional, lo que sucederá al inicio del juicio oral, para precisamente evitar la vulneración del principio de inocencia.

Además, la información que consta en el acta de reparación sólo tendrá la consideración de prueba en el supuesto de que abierto el juicio oral se ratifique por ambas partes, de ello se deduce que la información facilitada en la mediación exige el consentimiento de las dos partes que intervienen en la mediación.

En definitiva, cuando el infractor reconoce los hechos no implica asumir responsabilidad alguna en el proceso penal.

El segundo supuesto, respecto de la participación de los familiares y testigos que coadyuvan a la solución de la controversia, deberá ser valorada por el mediador para evitar que los sentimientos afecten a la controversia suscitada, impidiendo llegar a un acuerdo dialogado.

Por ello, dada la especial naturaleza de la mediación, cuando intervengan testigos o familiares se hace necesario que el mediador cuente con la unanimidad de la víctima y el victimario, para que valoren esta posibilidad y determinen lo que crean más adecuado, puesto que el mediador nunca planteara de oficio esta participación.

Y, para el supuesto de que no exista acuerdo en el procedimiento mediador, se exige el máximo respeto al principio de confidencialidad, evitando dar traslado de la información proporcionada por el infractor en el proceso penal e impidiendo que los miembros del equipo

mediador intervengan en el procedimiento penal como peritos o testigos para evitar la vulneración el principio de inocencia.

Pero también es necesario examinar ¿cómo afecta este sistema mediador a la víctima del delito?, pues inicialmente pasa de ser un mero sujeto pasivo del delito, como sucede en el sistema penal tradicional, a pesar de que se ventilan cuestiones que le afectan tanto a su integridad física, como psíquica, a desempeñar un papel activo, ya que se revitaliza de forma progresiva la posición de la víctima, que a través de distintas sesiones y en presencia del mediador podrá reunirse con el causante del daño, lo que permite desempeñar un papel más adecuado con sus necesidades reales y ser la protagonista de su propia controversia.

Y, el sujeto activo del delito, por interacción en el sistema de Justicia en el ámbito penal, puede sufrir victimización en el desarrollo de actuaciones policiales, o durante el procedimiento judicial y por último, en la ejecución de las diferentes penas, sin embargo, la mediación produce efectos positivos no sólo porque estimula la efectiva reparación de la víctima y la paz social, sino también porque puede contribuir a la resocialización del infractor, evitando esta victimización y estimulando su responsabilidad en los hechos delictivos cometidos,[123] ya que la Ley Orgánica General Penitenciaria de fecha 26 de septiembre de 1.979, en el artículo 59 recoge que <<el tratamiento penitenciario tiene como objetivo la reeducación y reinserción social de los penados y por lo tanto, debe orientarse hacia el interno para que interiorice la voluntad y capacidad de respetar la ley penal, de lo que se trata en que los internos desarrollen una actitud de respeto a sí mismos y de responsabilidad individual y social con respecto a su familia, y, a la sociedad>>.

6. CONCLUSIONES

Dentro de los diferentes sistemas de reacción frente al delito, la mediación supone optar por un modelo de integración, frente a un sistema que busca el castigo como garantía de prevención de la criminalidad,

[123] Vázquez- Portomeñe Seijas ,F.,<<La mediación entre la víctima y el agresor como forma de resolución de conflictos…cit.p.323.

olvidándose de la socialización del delincuente, obviamente este modelo integrador pretende conjugar los intereses de la sociedad, de la víctima y del sujeto activo del delito, ya que la mediación permite vincular al sujeto activo del delito con el diálogo, con explicación de lo sucedido y justamente de aquí parte su capacidad de cambio, en la posibilidad que facilita un nuevo aprendizaje, y esto es lo que facilita la prevención del delito, puesto que une al sujeto activo del delito con el sujeto pasivo del mismo, lo que conlleva a la reparación (física y psíquica) y favorece la consideración de un daño concreto.

La mediación derivada del proceso penal garantiza la seguridad jurídica y el cumplimiento de lo acordado y no implica limitaciones en el ejercicio de los derechos que el Código Penal y la Ley de Enjuiciamiento Criminal reconocen.

La adopción de la mediación en un proceso penal, implica contemplar el principio de intervención mínima que coadyuva a la dimensión preventiva especial: la responsabilidad ética del infractor y su reinserción social, en su dimensión de asunción del conflicto y de nuevos aprendizajes, sin olvidar la participación de la sociedad en la solución de controversias que se originan en su seno.

7. REFERENCIAS

Barona Vilar, S.,<<Mediación Penal como pieza del sistema de tutela penal en el siglo XXI. Un paso más hacia la resocialización y la justicia restaurativa>, *en Revista* de Derecho *Penal*, nº26, año 2009.

Barona Vilar, S.,<<La incorporación de la mediación en el nuevo modelo de Justicia>>, en *Tirant on line,* TOL 2..313.226.

Castillejo Manzanares, R., *Hacia un nuevo proceso penal. Cambios necesarios*, 1ª edición, editorial La Ley, Madrid 2010. LA LEY 14957/2010.

García Alvarez, R.,<<Guía para la mediación de abogados>>, Diario La Ley, nº7828, año 2012,p.11.La Ley 3291/2012.

Marques Cebola C., La mediación.*Un nuevo instrumento de la Administración de Justicia para la solución de conflictos*. Salamanca 2.011, 1ª edición, p.156.

Martín Diz, F., *La mediación sistema complementario de la Administración de Justicia*, Consejo General del Poder Judicial, Madrid 2.010, p.74 y 75.

Pascual Rodríguez, E, *La mediación en el sistema penal,* Universidad Complutense, Madrid 2.011.

Pelayo Lavín, M., *La mediación como vía complementaria de resolución de conflictos*, Salamanca 2011,1ª edición.

Pérez Sanzberro G.*, Reparación y conciliación en el sistema penal: ¿apertura de una nueva vía?,* Granada 1.999.

Sánchez Prieto, S <<La superación del rol de la víctima pasiva: I Congreso Internacional sobre Justicia Restaurativa y Mediación Penal>>, *Lex Nova La Revista*, año 2.022

Vázquez. Portomeñe Seijas, F., <<Presunción de inocencia, mediación y conformidad. Algunas observaciones críticas sobre los programas españoles de mediación penal de adultos>>, en Carbonell Mateu, J.C., González Cussac J.L., y Orts Berenguer, E.,(Dirs.),*Constitución, Derechos Fundamentales y Sistema Penal. Semblanzas y estudios con motivo del sesenta aniversario del profesor Tomás Salvador Vives Antón,* Tomo II, Tirant lo Blanch, Valencia 2.009.

Vázquez- Portomeñe Seijas, F.,<<La mediación entre la víctima y el agresor como forma de resolución de conflictos en el Derecho Penal de adultos>> en Boletim da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra nº 86, año 2010.

LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DE LA RESPONSABILIDAD PENAL DEL MENOR: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS DE MEDIDAS EN RÉGIMEN ABIERTO

EVANGELINA VICENTE MARTÍNEZ
Fiscal Stta

1 INTRODUCCIÓN

La ley Orgánica 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores enumera en el artículo 7 las diferentes medidas susceptibles de ser impuestas a menores infractores[124], ordenadas según la restricción de derechos que imponen, siendo en la Exposición de Motivos de la referida Ley donde se hace una restricción del contenido de cada una de las medidas, que han de ser aplicadas conforme a las reglas contenidas en el artículo 9 del citado texto legal.

El elemento determinante para la elección y ejecución de tales medidas como proclama la propia Exposición de Motivos ha de ser siempre el superior interés del menor tal y como proclama la propia Exposición de Motivos. Por otra parte, el artículo 6 del Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000 impone unas reglas que han de ser observadas en la ejecución de las medidas, entre las que destacan la aplicación de programas fundamentalmente educativos que fomenten en los menores el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de los otros y la prioridad de las actuaciones en el propio entorno familiar y social, siempre que no sea perjudicial para el interés del menor utilizando preferentemente los recursos normalizados del ámbito comunitario.

[124] ABEL SOUTO, M. <<Las medidas del Nuevo Derecho Penal Juvenil>> (Consideraciones en torno al art.7 de la Ley penal del menor)>>, *Actualidad Penal*, año 2002, p.105 a 164.

Esta preferencia normativa por la intervención en medio abierto se ve apoyada por las múltiples opiniones de expertos entre ellos el Psicólogo D. Javier Urra[125] para quien las medidas alternativas al internamiento buscan devolver la justicia a la sociedad y cambiar cognitivamente al muchacho sin apartarlo del entorno. Con ellas, además, se consigue frecuentemente implicar a la familia en la tarea educativa que se desarrolla con sus hijos durante la ejecución de la medida judicial.

2. OBJETIVOS

Se trata de averiguar sí La Justicia de Menores está dotada de instrumentos normativos adecuados a su función, flexibles y adaptables a la situación de cada persona y sí cuenta con un amplio abanico de medidas en medio abierto que posibiliten el trabajo educativo con el menor, así como la participación de la familia y de la propia sociedad en la resolución del conflicto generado por el acto penal.

3. METODOLOGÍA

Estudio realizado a través de Bibliografía, Leyes y Jurisprudencia.

Método deductivo.

4. RESULTADOS

En la práctica, en la medida de tratamiento ambulatorio[126], son las entidades públicas las que pretenden abordar la ejecución de esta medida con los medios de la red de sanidad social, en particular los Centros de Salud Mental, siendo el caso de que estos centros ya están suficientemente saturados por la demanda de la población en general, unido a que un especialista de salud mental infantil-juvenil tiene a su cargo un cupo excesivo de pacientes en régimen ambulatorio con lo que resulta

---

[125] URRA PORTILLO J., *El pequeño dictador, La Esfera de los Libros,* 1ª edición Madrid 2.021, p.192 y ss.

[126] GARCÍA RIVAS, N.,<<Aspectos críticos de la legislación penal del Menor>>, Revista Penal año 2.005, p.88 a 105.

evidente que la periodicidad de las consultas no puede hacerse con la frecuencia adecuada para el abordaje del tratamiento padecido por el menor y se acude a la prescripción farmacológica para el mismo.

La experiencia indica que existe una gran carencia de Centros de Día donde cumplir medidas judiciales. Cuando existen frecuentemente no cuentan con suficientes recursos para abordar las necesidades educativas, formativas, laborales o de ocio que requiere el menor al que ha sido impuesta tal medida judicial. Sin embargo, también hay que mencionar, alguna experiencia positiva respecto de la ejecución de esta medida, hay centros en los que se trabaja con los menores en áreas tales como educación biológica-corporal, con un programa que incluye educación para la salud (drogadicción), educación afectivo-sexual, educación ambiental y educación física y además un programa de vida cotidiana. Asimismo, se trabaja en ayuda psicosocial para tratar de ayudar a madurar a los menores y de que adquieran las habilidades necesarias con el que se trata de desarrollar el pensamiento, el razonamiento, y la toma de perspectiva social en el menor, destacando el trabajo que se realiza en el ámbito de la resolución de conflictos, manejo de la ansiedad, educación en valores y pensamiento creativo.

En lo referente a la medida de permanencia de fin de semana, cuando se impone esta medida en la jurisdicción de menores por infracciones que lo permiten, se está detectando problemas en su ejecución, entre los que destacamos los siguientes: en primer lugar, el del control de la permanencia del menor en su domicilio. En muchas ocasiones, los educadores que tienen que realizarlo se ven con las dificultades propias de una familia o de un entorno hostil a dicho control, por lo que, algunas veces, han de llevarlo a cabo a través de teléfonos móviles que en absoluto garantizan la presencia del menor en el domicilio.

Por otro lado, respecto a las tareas a desarrollar, durante la permanencia de fin de semana, he de recoger aquí la opinión de algunos educadores, que manifiestan que, a pesar de la realización de tales tareas, la medida es escasamente educativa, toda vez que los menores procuran adaptar sus hábitos de ocio a la situación de permanencia en el domicilio, realizando en él, lo que habitualmente realizan fuera (litronas, consumo de tóxicos etc).

Por ello parece aconsejable abstenerse de imponer esta medida cuando no se den unas condiciones mínimas de control y supervisión por parte de la familia o cuando las circunstancias personales del menor aconsejen una intervención educativa más intensa o continuada.

La medida de libertad vigilada acordada[127], día a día, está planteando diversos problemas entre los que destaco:

En muchas ocasiones, con la medida de libertad vigilada se tratan de abordar la totalidad o gran parte de carencias o problemas que presenta el menor, a través de la imposición de muy diversas reglas de conducta u obligaciones añadidas a las previstas en el artículo 7.1h) de la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. A este respecto, es preferible atender las necesidades educativas prioritarias que presenta el menor, imponiendo menos reglas de conducta y dejar en manos del educador que controle la libertad vigilada, la determinación de las sucesivas facetas en las que se ha de trabajar con éste, en función de lo previsto en el programa individual.

Otro de los problemas que está planteado la libertad vigilada, deriva precisamente, de la regla de conducta u obligación que se impone a menores en situación de desprotección familiar o en problemas de convivencia con la misma, de residir en centro de protección. En la práctica, estamos apreciando que el encaje de cumplimiento de una medida judicial en un centro de protección, aunque sea únicamente a efectos de residencia, resulta bastante problemático.

En primer lugar, la filosofía que impera en el ámbito de protección y reforma es totalmente diferente, por lo que nos encontramos que actitudes o comportamientos del menor, que en el ámbito de reforma, podrían ser asumibles para trabajar educativamente sobre los mismos, en el ámbito de protección, resultan intolerables porque se afecta a la normal convivencia del resto de componentes del centro de protección.

Ello resulta aún más patente en los Hogares Funcionales donde residen niños de corta edad protegidos por la Administración.

---

[127] GARCÍA PÉREZ, O., <<La ejecución de las medidas no privativas de libertad>>. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid,* año 2011, p. 271 a 291.

Las situaciones que se exponen están dando lugar a que en los Juzgados de Menores se estén recibiendo informes de la entidad de protección y de la reforma sobre el mismo menor, que, en ocasiones, resultan bastante dispares, presentándonos un comportamiento cumplidor del menor desde el ámbito de protección, que no es entendido así por los educadores de reforma encargados del control de la libertad vigilada impuesta al mismo.

En la medida de convivencia educativa abogamos porque existan familias y personas profesionalizadas o voluntarias para realizar convivencia educativa, con preparación suficiente como para abordar de forma adecuada la problemática que presenta el menor.

Esta medida es muy utilizada en el ámbito anglosajón, donde existen familias acogedoras que tienen asignada una cantidad de dinero para los gastos que origina el menor, además de otra cantidad que el Gobierno le paga por su trabajo. En definitiva, se trata de profesionales especializados.

Precisaremos que la medida de convivencia educativa se muestra adecuada para los menores maltratadores, que no presentan problemas psíquicos, sin perjuicio de que en un primer momento, puedan precisar de una medida de mayor contención para mostrarles la existencia de límites que no pueden traspasar.

Como quiera que, la medida de trabajos en beneficio de la comunidad es de las pocas a imponer al menor que lleva a cabo una infracción de carácter leve, por ello, ruego que las entidades públicas cuenten con los recursos necesarios y específicos para este tipo de problemática, donde se tenga en cuenta, las carencias educativas del menor y se dedique especial atención a ayudar al mismo, en el cumplimiento de la medida impuesta.

En la práctica, la medida de amonestación está siendo escasamente utilizada por el pobre resultado educativo que se alcanza con la misma, a excepción de aquellos casos en los que se aplica a menores infractores primarios, que respetan figuras de autoridad, que no precisan resocialización y que han cometido hechos no graves.

5. DISCUSIÓN

En la práctica, en la medida de tratamiento ambulatorio[128], son las entidades públicas las que pretenden abordar la ejecución de esta medida con los medios de la red de sanidad social, en particular los Centros de Salud Mental, siendo el caso de que estos centros ya están suficientemente saturados por la demanda de la población en general, unido a que un especialista de salud mental infantil-juvenil tiene a su cargo un cupo excesivo de pacientes en régimen ambulatorio con lo que resulta evidente que la periodicidad de las consultas no puede hacerse con la frecuencia adecuada para el abordaje del tratamiento padecido por el menor y se acude a la prescripción farmacológica para el mismo.

La experiencia indica que existe una gran carencia de Centros de Día donde cumplir medidas judiciales. Cuando existen frecuentemente no cuentan con suficientes recursos para abordar las necesidades educativas, formativas, laborales o de ocio que requiere el menor al que ha sido impuesta tal medida judicial. Sin embargo, también hay que mencionar, alguna experiencia positiva respecto de la ejecución de esta medida, hay centros en los que se trabaja con los menores en áreas tales como educación biológica-corporal, con un programa que incluye educación para la salud (drogadicción), educación afectivo-sexual, educación ambiental y educación física y además un programa de vida cotidiana. Asimismo, se trabaja en ayuda psicosocial para tratar de ayudar a madurar a los menores y de que adquieran las habilidades necesarias con el que se trata de desarrollar el pensamiento, el razonamiento, y la toma de perspectiva social en el menor, destacando el trabajo que se realiza en el ámbito de la resolución de conflictos, manejo de la ansiedad, educación en valores y pensamiento creativo.

En lo referente a la medida de permanencia de fin de semana, cuando se impone esta medida en la jurisdicción de menores por infracciones que lo permiten, se está detectando problemas en su ejecución, entre los que destacamos los siguientes: en primer lugar, el del control de la

---

[128] GARCÍA RIVAS, N.,<<Aspectos críticos de la legislación penal del Menor>>, Revista Penal, año 2.005, p.88 a 105.

permanencia del menor en su domicilio. En muchas ocasiones, los educadores que tienen que realizarlo se ven con las dificultades propias de una familia o de un entorno hostil a dicho control, por lo que, algunas veces, han de llevarlo a cabo a través de teléfonos móviles que en absoluto garantizan la presencia del menor en el domicilio.

Por otro lado, respecto a las tareas a desarrollar, durante la permanencia de fin de semana, he de recoger aquí la opinión de algunos educadores, que manifiestan que, a pesar de la realización de tales tareas, la medida es escasamente educativa, toda vez que los menores procuran adaptar sus hábitos de ocio a la situación de permanencia en el domicilio, realizando en él, lo que habitualmente realizan fuera (litronas, consumo de tóxicos etc).

Por ello parece aconsejable abstenerse de imponer esta medida cuando no se den unas condiciones mínimas de control y supervisión por parte de la familia o cuando las circunstancias personales del menor aconsejen una intervención educativa más intensa o continuada.

La medida de libertad vigilada acordada[129], día a día, está planteando diversos problemas entre los que destaco:

En muchas ocasiones, con la medida de libertad vigilada se tratan de abordar la totalidad o gran parte de carencias o problemas que presenta el menor, a través de la imposición de muy diversas reglas de conducta u obligaciones añadidas a las previstas en el artículo 7.1h) de la Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. A este respecto, es preferible atender las necesidades educativas prioritarias que presenta el menor, imponiendo menos reglas de conducta y dejar en manos del educador que controle la libertad vigilada, la determinación de las sucesivas facetas en las que se ha de trabajar con éste, en función de lo previsto en el programa individual.

Otro de los problemas que está planteado la libertad vigilada, deriva precisamente, de la regla de conducta u obligación que se impone a menores en situación de desprotección familiar o en problemas de

[129] GARCÍA PÉREZ, O., <<La ejecución de las medidas no privativas de libertad>>. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid,* año 2011, p. 271 a 291.

convivencia con la misma, de residir en centro de protección. En la práctica, estamos apreciando que el encaje de cumplimiento de una medida judicial en un centro de protección, aunque sea únicamente a efectos de residencia, resulta bastante problemático.

En primer lugar, la filosofía que impera en el ámbito de protección y reforma es totalmente diferente, por lo que nos encontramos que actitudes o comportamientos del menor, que en el ámbito de reforma, podrían ser asumibles para trabajar educativamente sobre los mismos, en el ámbito de protección, resultan intolerables porque se afecta a la normal convivencia del resto de componentes del centro de protección.

Ello resulta aún más patente en los Hogares Funcionales donde residen niños de corta edad protegidos por la Administración.

Las situaciones que se exponen están dando lugar a que en los Juzgados de Menores se estén recibiendo informes de la entidad de protección y de la reforma sobre el mismo menor, que, en ocasiones, resultan bastante dispares, presentándonos un comportamiento cumplidor del menor desde el ámbito de protección, que no es entendido así por los educadores de reforma encargados del control de la libertad vigilada impuesta al mismo.

En la medida de convivencia educativa abogamos porque existan familias y personas profesionalizadas o voluntarias para realizar convivencia educativa, con preparación suficiente como para abordar de forma adecuada la problemática que presenta el menor.

Esta medida es muy utilizada en el ámbito anglosajón, donde existen familias acogedoras que tienen asignada una cantidad de dinero para los gastos que origina el menor, además de otra cantidad que el Gobierno le paga por su trabajo. En definitiva, se trata de profesionales especializados.

Precisaremos que la medida de convivencia educativa se muestra adecuada para los menores maltratadores, que no presentan problemas psíquicos, sin perjuicio de que en un primer momento, puedan precisar de una medida de mayor contención para mostrarles la existencia de límites que no pueden traspasar.

Como quiera que, la medida de trabajos en beneficio de la comunidad es de las pocas a imponer al menor que lleva a cabo una infracción de carácter leve, por ello, ruego que las entidades públicas cuenten con los recursos necesarios y específicos para este tipo de problemática, donde se tenga en cuenta, las carencias educativas del menor y se dedique especial atención a ayudar al mismo, en el cumplimiento de la medida impuesta.

En la práctica, la medida de amonestación está siendo escasamente utilizada por el pobre resultado educativo que se alcanza con la misma, a excepción de aquellos casos en los que se aplica a menores infractores primarios, que respetan figuras de autoridad, que no precisan resocialización y que han cometido hechos no graves.

6. CONCLUSIONES

La Justicia de Menores está dotada de instrumentos normativos adecuados a su función, flexibles y adaptables a la situación de cada persona y cuenta con un amplio abanico de medidas en medio abierto que posibilitan el trabajo educativo con el menor, así como la participación de la familia y de la propia sociedad en la resolución del conflicto generado por el acto penal, al tiempo que se evita el desarraigo del menor de su entorno.

Estas bondades de las medidas de régimen abierto quedan totalmente desvirtuadas si, en la práctica, no se pueden hacer efectivas por falta de recursos o por la saturación de éstos, lo que resulta aún más grave en el caso de las medidas dirigidas a tratar disfunciones psíquicas o adicciones de los menores, toda vez que no solamente se dejará sin respuesta educativa un acto penal, además, se habrá perdido una ocasión y un tiempo decisivos para evitar consolidar procesos patológicos que destruyen lo más elevado del ser humano y abocan a la delincuencia, y que, de otro modo, podrían haber tenido un abordaje adecuado o incluso una solución definitiva.

8. REFERENCIAS

ABEL SOUTO, M. <<Las medidas del Nuevo Derecho Penal Juvenil>> (Consideraciones en torno al art.7 de la Ley penal del menor)>>, *Actualidad Penal*, año 2002, p.105 a 164.

BARQUÍN SANZ J. Y CANO PAÑOS, M.A., <<Justicia penal juvenil en España: legislación a la altura de los tiempos>>, *Revista de Derecho Penal y Criminología,* año 2.006, p.37 a 95.

BUENO ARÚS, F., <<Líneas Fundamentales sobre la reinserción de los menores delincuentes>>, Madrid 2005, *Boletín del Ministerio de Justicia* Madrid 2005, nº 1.836.

DE LA CAL, J.C., <<Violencia Doméstica. Cuando los hijos son los que pegan>>, *Diario EL Mundo* (suplemento 18 mayo 2003).

DE LA ROSA CORTINA, J.M.,<<Imputabilidad y Medidas terapéuticas en el sistema penal juvenil>> *Revista de Derecho y Procesal Penal,* año 2.011.

DÍEZ AGUDO, M.J. <<Adolescencia, sexismo y violencia de género>>. *Papeles del Psicólogo*, año 2003.

GARCÍA PÉREZ, O., <<La ejecución de las medidas no privativas de libertad>>. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid,* año 2011.

GARCÍA RIVAS, N.,<<Aspectos críticos de la legislación penal del Menor>>, Revista Penal año 2.005.

ORNOSA FERNÁNDEZ, M.R., *Derecho Penal de Menores, comentarios a la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores*, 2ª edición, Bosch. Barcelona 2003.

PÉREZ FERRER, F.,<<la nueva regulación de las medidas en la Ley Orgánica 8/2006 de 4 de diciembre que modifica la Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores>>, *Diario La Ley,* año 2009.

URRA PORTILLO J., *El pequeño dictador, La Esfera de los Libros.,* 1ª edición Madrid 2.021.

SECCIÓN VI.

EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN ENSEÑANZA

TOCAR, OLER Y OÍR EL ARTE A TRAVÉS DE DIFERENTES TEXTURAS. LAS PERCEPCIONES SENSORIALES APLICADAS A LA PEDAGOGÍA INTERACTIVA E INMERSIVA EN LA E.P.V.A. DE SECUNDARIA

MÓNICA TORRES CARRASCO
Universidad de Sevilla

DAVID ARQUILLO AVILÉS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En este proyecto se pretende llevar a cabo una investigación en el ámbito de la Educación Artística basada en la temática de las texturas, las cuales serán trabajadas con alumnos de secundaria manipulando distintos materiales donde se priorizarán los sentidos del tacto, oído y olfato, anulando la visión para aprender a potenciar las distintas sensaciones que éstas pueden trasmitirnos, con el fin de que estas percepciones puedan ser sumadas posteriormente a la impresión provocada por la vista cuando contemplamos las texturas que nos rodean, ya que los jóvenes de hoy en día basan sus experiencias básicamente en la cultura visual.

Las texturas forman parte de la unidad temática de la asignatura de Educación Plástica Visual y Audiovisuales (E.P.V.A.), pero a pesar de ello, no deja de ser un tema menospreciado en el aula, a veces incluso se omite su estudio en determinados centros educativos, en la mayoría de los casos por estar calificado por algunos profesores como un tema poco trascendente, cuya opinión evidentemente no compartimos.

Una de las razones por las que queremos otorgar importancia a este proyecto, es porque consideramos que es fundamental trabajar con los alumnos estas percepciones sensoriales centrándonos principalmente

en los sentidos ya mencionados: tacto, oído y olfato, puesto que de este modo estaremos desvinculando al alumno en cierta medida de la inmersión a la que este colectivo está sometido en la actualidad con respecto "al ocularcentrismo" (Vázquez, 2016), y aprovecharemos también para enseñarles valores de inclusión social como la sensibilidad y la empatía hacia la ciudadanía en general y compañeros que cuenten con alguna discapacidad en cualquiera de los sentidos sensoriales.

Continuando con la justificación de la elección del tema para trabajar de cara a la educación secundaria, tiene como propósito que los alumnos apuesten por visitar museos, dado que, según los estudios llevado a cabo por los investigadores, se subraya "la poca atención que se le ha prestado a los adolescentes en los museos" (Pérez, 2016. p. 286), y de este modo podrán apreciar el empleo de otros métodos sensoriales para contemplar el arte de una forma distinta a la que estamos acostumbrados: exclusivamente ver las obras.

Finalmente, consideramos y defendemos que las texturas tienen bastante importancia como recurso expresivo y creativo, para que estén tan deslustradas en el ámbito educativo y en especial en una asignatura: Educación Plástica. Es por ello que concluimos con este interrogante del que partimos para nuestro trabajo de innovación e investigación:

- ¿Se puede lograr, trabajando las texturas con alumnos de secundaria en la asignatura de E.P.V.A. empleando los diferentes sentidos a excepción de la vista para percibir el arte de un modo distinto, y así empatizar con un colectivo que presente discapacidades visuales?

1.1. DELIMITACIÓN DE CAMPO

El campo de estudio en el que vamos a desarrollar nuestra investigación abarca la educación secundaria, concretamente en 2º y 4º de E.S.O, trabajando con los alumnos del I.E.S. Itálica de Santiponce de Sevilla.

En función de la información publicada en la normativa correspondiente a la Orden del 14 de julio de 2016 recogido en el BOJA, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación secundaria. Haciendo alusión a la materia de Educación Plástica Visual y Audiovisual, podemos afirmar que según el documento: los procesos científicos como

la percepción de la luz, la refracción del color o el origen de las texturas son comunes a las materias científicas (BOJA, 2016).

En el primer ciclo de E.S.O. las texturas se contemplan en el Bloque 1. Expresión Plástica. En este se hace referencia a las texturas y su clasificación; a las texturas gráficas; y a las técnicas para la creación de texturas, cuyos criterios de evaluación consistiría en expresar emociones utilizando distintos elementos configurativos y recursos gráficos: línea, puntos, colores, texturas, claroscuros. CAA, CEC. Por otro lado, otro criterio consistiría en diferenciar las texturas naturales, artificiales, táctiles y visuales y valorar su capacidad expresiva. CMCT, CAA.

En cuanto a 4º de E.S.O., conforme redacta el BOJA, también se encuentran las texturas en el Bloque 1. Expresión Plástica, donde simplemente se mencionan las texturas como tal.

1.1.1. Hipótesis del trabajo

Para el desarrollo de este trabajo partimos tres hipótesis fundamentales:

- Los alumnos de secundaria que recibieron la formación teórica y práctica sobre las texturas y los sentidos tendrán un mayor desarrollo sensorial y conocimiento sobre el tema.
- Los alumnos de secundaria que recibieron la formación se concienciarán de un modo más intenso en utilizar todos sus sentidos, y no priorizar únicamente la vista.
- Al educar las capacidades sensoriales y los valores humanitarios a través de las texturas como medio de expresión plástica, se conseguirá una mayor integración social.

1.2. MARCO TEÓRICO

Nos gustaría comenzar por una reflexión de la filósofa belga Luce Irigaray, que consideramos oportuna añadir como punto de partida:

> "Más que cualquier otro sentido, el ojo materializa y domina. Se establece a una distancia, y mantiene una distancia. En nuestra cultura el predominio de la mirada sobre el olor, el gusto, tocar y escuchar ha traído consigo un empobrecimiento de las relaciones corporales" (Andrella, 2017, párr. 20).

La obra de Martín Jay también ha sido objeto de estudio, concretamente su trabajo titulado *Ojos abatidos: la denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX* (Martin, 2007), de cuya obra hemos extraído las palabras que el autor incorpora de Julia Kristeva cuya reflexión es también compartida por Irigaray, que decía lo siguiente refiriéndose al término de *imaginario*:

> "…la captación de su imagen por parte del niño es el resultado de un proceso. A ese proceso se le puede dar el nombre de "imaginario", pero no en el sentido especular de la palabra, puesto que se realiza a través de la voz, del gusto, de la piel, en definitiva, de todos los sentidos, pero no moviliza necesariamente a la vista" (Kristeva, 1984, p. 401).

Por otro lado, la obra por excelencia en la que nos hemos basado para enmarcar teóricamente nuestro proyecto es la obra de Juhani Pallasmaa, *Los ojos de la piel,* la cual trata sobre la importancia que posee el sentido del tacto en nuestra experiencia perceptiva. Este libro muestra una especie de "cortocircuito conceptual entre el sentido dominante de la vista y la reprimida modalidad sensorial del tacto" (Pallasmaa, 2006, p. 10), donde el autor describe que ha aprendido que la piel puede distinguir colores, y que somos capaces de ver a través de ella.

Nuestra cultura occidental está protagonizada por el sentido de la visión, el cual ha sido desde tiempos remotos el más noble de los sentidos, siendo esta visión defendida por los filósofos más conocidos, como Platón, Aristóteles, o Heráclito, que escribió, que "los ojos son testigos más exactos que los oídos" (Pallasmaa, 2006, p. 15). Pero en la actualidad, debido a la cultura tecnológica a la que estamos expuestos, ha logrado separar los sentidos, tanto que la vista y el oído son los más privilegiados, a diferencia del resto que son considerados arcaicos.

Sin duda alguna, estamos ante una cultura ocularcentrista, "una interpretación del conocimiento, la verdad y la realidad que se ha generado y centrado en la vista" (Pallasmaa, 2006, p. 16). Pero el hombre no ha estado siempre dominado por la vista, afirma Pallasmaa que el sentido

primigenio fue el oído, y describe a los sentidos privados al olfato, gusto y tacto.

Robert Mandrou, dice lo siguiente:

> "la jerarquía [de los sentidos] no era la misma [que en el siglo XX] porque el ojo, que actualmente rige, se encontraba en tercer lugar, muy por detrás del oído y del tacto. El ojo que organiza clasifica y ordena, no era el órgano favorito de una época que prefería al oído" (Pallasma, 2006, pp. 34-35).

En lo respectivo al tema del arte, afirma Pallasmaa, que la pintura y la escultura están perdiendo su sensualidad, dado que, en lugar de invitar a una interacción sensorial, las obras de arte rechazan los placeres sensuales, en lugar de estar dirigidas a los sentidos. Tanto es así, que las imágenes han llegado al punto de ser convertidas en productos manipulados "que aplazan el aburrimiento, cada persona se ha mercantilizado" (Pallasmaa, 2016, p. 33).

Pero con nuestro proyecto, pretendemos sumar a la vista el resto de los sentidos, y es que como dice Pallasmaa, "a pesar de que las nuevas tecnologías han fortalecido la hegemonía de la vista, también pueden ayudar a re-equilibrar los ámbitos de los sentidos" (Pallasmaa, 2006, p. 35). Pero esta suma a la visión debe de estar controlada y complementada con otros sentidos, tal y como afirma Don José María Salvador, Coordinador Científico del Consorcio MUSACCES, que "el arte también puede sentirse, además de con la vista, a través del oído, el gusto, el tacto o el olfato" (Salvador, 2016, párr. 2), cuya opinión compartimos.

Ashley Montagu, escribe que:

> "En el mundo occidental estamos empezando a descubrir nuestros sentidos abandonados. Esta conciencia creciente representa algo así como una insurgencia a destiempo contra la dolorosa privación de experiencia sensorial que hemos sufrido en nuestro mundo tecnológico" (Montagu, 2004, p. 38).

Estamos de acuerdo con la afirmación de Juhani, en la que dice que "el ojo quiere colaborar con el resto de los sentidos", y que todos los sentidos, incluido la vista, pueden considerarse como especializaciones de la piel. (Pallasmaa, 2006, p. 43).

Los sentidos son el medio por el cual dilatamos la imaginación, no son únicamente un medio de trasmisión de la información, y cada forma artística contiene un en sí un compromiso sensorial, al que debemos de prestar atención.

Así mismo, atestigua Pallasmaa que la vista es el sentido del observador solitario, mientras que alude al oído como el creador de contacto y solidaridad. En cuanto al olor, el autor argumenta que un olor particular nos conduce a un espacio casi olvidado por la memoria, "la nariz hace que los ojos recuerden" (Pallasmaa, 2006, p. 55). En lo respectivo a la piel, ésta lee la textura, el peso, la densidad y la temperatura de la materia, por lo que el sentido del tacto nos conecta con el tiempo (Pallasmaa, 2006, p. 58).

Dejando a un lado las teorías de nuestros autores, nos gustaría dedicar cierta atención a los modelos educativos que cada vez están cobrando más relevancias entre las familias que apuestan por una educación diferente para sus hijos. Hablamos de los métodos de enseñanzas que se salen de "los programas tradicionales con resultados cuestionables" (Díaz, 2019, p. 60), donde no existen aulas, deberes, y apenas horarios.

Aprender a través de estímulos diferentes a los que los alumnos normalmente están acostumbrados, y hacerlo también en entornos no convencionales, provoca en ellos un incentivo de la creatividad y sobre todo el trabajo en equipo, un objetivo que consideramos primordial en estas nuevas corrientes pedagógicas.

Hemos de recordar en este contexto a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en 1876 por un grupo de catedráticos entre los que destacan Francisco Giner de los Ríos, que llevaron a cabo importantes tareas de renovación cultural y pedagógica (Esteban, 2014). A sus actividades se les denominaba: Misiones Pedagógicas, que consistían básicamente en una escuela ambulante compuesta por un grupo de personas solidarias (estudiantes, maestros, intelectuales, artistas, etc.) que iban de pueblo en pueblo con el fin de trasladar sabiduría, educación y cultura a las personas que estaban alejadas de una vida privilegiada.

Con ello se realizó un proceso de democratización del sistema educativo, se irrumpió en una educación participativa, y en un impulso de la

renovación pedagógica, en la que se empleó otros medios distintos a las escuelas clásicas, creándose un concepto de escuela nueva, y primando la diversión como uno de los objetivos principales de su enseñanza, por lo que todo ello, condujo a una transformación del sistema educativo aplicado en el entorno y en la sociedad de la época.

Desde entonces hasta nuestros días, el sistema educativo se ha visto envuelto en una serie de cambios profundos. "La escuela del siglo XXI debe enseñar a los alumnos a transformar la información en conocimiento" (Tribó, 2008, p. 187), y es que recibimos mucha información a través de internet, que nos llega a través de una visión fragmentada de la realidad, recayendo gran parte de la responsabilidad para ordenar este caos en el propio sistema educativo, y para ello el profesorado ha de estar dotado de múltiples recursos.

Pero es que resulta que "la evolución del universo Internet ha tenido, tiene y, por supuesto, tendrá una repercusión en nuestra forma de establecer las relaciones sociocomunicativas y educativas" (Escaño, 2010, p. 135), y este mundo tecnológico nos consumirá cada vez más, restándole atención al mundo real, aunque reiteramos que los avances y las oportunidades que ofrecen las tecnologías han de ser bien recibidas, porque como afirma Carlos Escaño, "el rumbo pedagógico artístico en el universo web estuvo marcado por el signo de la visibilidad, el acceso plural a la información, la democratización educativa y la explotación de recursos iconográficos" (Escaño, 2010, p. 138).

Un "buen proceso de enseñanza siempre está precedido de una organización y reflexión previa por parte del profesor" (Tribó, 2008, p. 189), y somos partidarios que para ello ha de emplearse métodos interactivos, donde el profesor buscar estimular la autonomía cognitiva del alumnado a través de procesos de descubrimiento o investigaciones escolares. Este es un método heredero de la "Escuela Activa" (Tribó, 2008, p. 180), donde se incluyen proyectos, debates, simulaciones, juegos…

Pero según Martín-Moreno en base a su análisis de las organizaciones educativas como metáforas, podemos distinguir los centros educativos como, por ejemplo: *El centro educativo como fábrica,* la cual define a los centros escolares como "recintos de producción en cadena de

conocimientos" (Martín-Moreno, 2006, p. 62), *El centro educativo como teatro*, *El centro educativo como Hospital*, o *el Centro Educativo como Familia.* Con estas comparaciones metafóricas de los centros educativos, lo que reafirmamos es que una buena organización escolar surge cuando hay una presencia de una estructura estable de toda la comunidad educativa.

En definitiva, un nuevo concepto de desarrollo profesional adaptado en las aulas favorecería de forma generaliza a todos los integrantes del sistema educativo, favoreciendo el aprendizaje del alumnado con una pedagogía interactiva, instructiva, colaborativa, y ética, siendo tan necesaria para el bien común, por lo que "la mejora del desarrollo profesional radica en conquistar mejoras pedagógicas, laborales, y sociales" (Imbernón, 2011, p. 19).

1.2.1. Artistas

Para contextualizar nuestro proyecto dentro del ámbito artístico consideramos de gran necesidad tener en cuenta a artistas que abordan en sus trabajos una gran materialidad que aporten texturas interesantes, bien en esculturas, pinturas o instalaciones, dado que perseguimos obras que sean atractivas al tacto, al olfato y al sonido principalmente, en lugar de observarlas únicamente visualmente

Destacable es el trabajo del grupo colectivo Cosmoscene, que expuso en la Biacs de Sevilla en 2006 una instalación interactiva titulada *Akousmaflore*, en la que se utilizaba los sensores naturales de los vegetales para crear un pequeño jardín musical, y así cada planta emitía un sonido concreto a través del sentido del tacto y la proximidad del espectador. El aura eléctrica y térmica invisible del público actuaba sobre hojas y flores, de modo que éstas generaban una melodía si los espectadores las acariciaban suavemente o percibiendo su calor si pasaban muy cerca de ellas.

FIGURA 1: *"Akousmaflores", 2007. Instalación. © scenocosme: Grégory Lasserre & Anaïs met den den Ancxt.*

Fuente: © scenocosme

2. OBJETIVOS

- Emplear las texturas de forma didáctica e interactiva para potenciar los sentidos únicamente del tacto, oído y olfato manipulando distintos materiales, con el fin de que los alumnos valoren el arte de forma distinta a la habitual, comprendan la complejidad que supone prescindir del sentido de la vista, y fomentar con ello la integración social.
- Pretender que los alumnos reflexionen sobre las sensaciones trasmitidas por las diferentes texturas experimentadas.
- Favorecer la percepción lenta con los sentidos del tacto, oído y olfato.
- Conferir a los alumnos valores de empatía y sensibilidad al hacerles comprender las dificultades que padecen otras personas al no disponer de sus mismas capacidades sensoriales.

- Incentivar el aprendizaje por descubrimiento basado en la experimentación, el juego y en la identificación de materiales.
- Reflexionar con el alumnado sobre por qué en la cultura contemporánea prima la imagen frente a otros sentidos.

3. METODOLOGÍA

Entre los métodos para obtener respuestas para nuestra investigación nos basaremos en la modalidad de investigación-acción participativa y en la investigación evaluativa, realizándolos desde un enfoque cualitativo (Bisquerra, 2009), por lo que recurriremos a la flexibilidad para acceder a lo que pretendemos saber desde una perspectiva de proceso (Bisquerra, 2009).

De entre las distintas técnicas que emplearemos dentro del contexto cualitativo son la observación, el análisis de documentos, grupos de discusión orientados a profundizar en el sentido de las situaciones planteadas y el significado (Bisquerra, 2009) que los alumnos le atribuyen al tema en cuestión: las texturas y los sentidos en el arte.

Las actuaciones para ponerlo en práctica serán las siguientes:

En primer lugar, llevaremos a cabo un "estudio de autobservación" (Bisquerra, 2009, p. 385), que nos ayude a identificar motivaciones e intenciones, y para valorar a priori el conjunto de alumnos existente en las distintas aulas en las que vamos a desarrollar nuestro proyecto enfocado a las texturas trabajadas con los sentidos del tacto, oído y olfato, que en este caso corresponden a dos cursos distintos de 2º E.S.O. y a un curso de 4º E.S.O. (Diversidad). De este modo, podremos obtener una primera impresión de la actitud participativa y motivadora que el alumnado exterioriza en la asignatura de E.P.V.A.

En segundo lugar, tras la valoración realizada, podremos obtener una idea preliminar del nivel que cada alumno despliega en la asignatura, de modo que lograremos advertir los márgenes de dificultad que son aptos para ellos, y el interés que cada curso otorga a la materia.

En tercer lugar, se diseñará el temario y la actividad en función del número de horas en las que se nos permita realizar la investigación.

Por otro lado, intentaremos conseguir una actitud participativa en los alumnos, incentivando el aprendizaje de un modo teórico diferente al que están acostumbrados en clase. Por lo que consideramos, que, captando la atención de los estudiantes desde el inicio, lograremos que el tema cobre importancia, les provoque inquietud, y desarrollen las actividades con ilusión.

Necesitamos conocer qué conocimientos tienen los alumnos sobre el tema, y para ello se realizará "un estudio de encuesta" (Bisquerra, 2009, p. 233), facilitándoles un cuestionario que nos permita recoger información a partir de la formulación de preguntas cortas sobre las texturas y algunas cuestiones personales acerca de los sentidos, además de interesarnos si algunos de ellos presentan algún problema sensorial para aplicar medidas de adaptación en el caso de que fuera necesario.

Tras esta información previa, nos adentraremos en la teoría, la cual consideramos que es fundamental para poder conocer el tema que vamos a tratar, donde trabajaremos las texturas desde múltiples perspectivas, con el propósito de que aprendan a diferenciarlas entre sí.

Posteriormente, trabajaremos en una actividad experimental donde el alumnado tenga que manipular mediante los sentidos del tacto, oído y olfato una serie de materiales que serán proporcionados por nosotros, con la idea de que tengan que identificar de qué se trata sin emplear el sentido de la vista, dado que es el que prima en la sociedad y sobre todo en los adolescentes al hacer un uso excesivo de las tecnologías privando al resto de sentidos de captar otras sensaciones que ellos mismo pueden percibir, sin valorar el privilegio que supone disponer de todas las capacidades sensoriales. El gusto es un sentido que ha sido omitido en nuestra investigación debido al grado de riesgo que supone emplear ciertos materiales alimenticios en alumnos menores de edad, por temas alérgenos y de intolerancia.

A continuación, se repetirá de nuevo un cuestionario similar a la sección inicial, donde los alumnos tengan que demostrar lo aprendido, y de este modo poder juzgar mediante una evaluación de ambos test si las medidas metodológicas planteadas en la explicación de nuestro temario son fructíferas, y si finalmente hemos logrado que el colectivo

estudiado haya comprendido que deben prestar más atención al resto de sus sentidos (tacto, oído y olfato).

Conseguir estos objetivos significará entonces que podrán contemplar el Arte de un modo distinto al que estaban acostumbrados, interesándose por descubrir otras sensaciones que la misma obra que antes contemplaban haciendo uso exclusivo de la vista, ahora pueden recibir más información de ella si utilizan el resto de sus capacidades sensoriales, siempre y cuando los museos e instituciones estén autorizados para este tipo de contemplaciones.

Para culminar con nuestra investigación en este ámbito, se les explicará a los alumnos el trabajo individual que han de desarrollar en base a las texturas.

Finalmente, se establecerá también una valoración conjunta entre los distintos grupos, los dos segundo de E.S.O. y el grupo de cuarto de E.S.O., con el objetivo de conocer los distintos niveles intelectuales existentes en cada una de las clases, dado que en el grupo de cuarto forma parte de diversidad, pero nosotros pretendemos manifestar, que en función de la metodología y la motivación llevada a cabo en el aula, el alumnado desarrolla unas aptitudes y actitudes distintas si se les presta la atención requerida. Recordamos que la sistemática aplicada ha sido igualitaria para ambos cursos a pesar de sus discrepancias, tanto a nivel jerárquico por curso, como intelectual.

3.1. Diseño metodológico

Hemos optado por un diseño enfocado en lo educativo-artístico, dado que consideramos que la educación artística, al igual que se publicó en el libro *Pedagogía Crítica Artística* "se convierte en un instrumento muy poderoso y efectivo no sólo para la visibilidad de una problemática sociocultural, sino para la transformación social desde un punto de vista creativo y crítico" (como se citó en Escaño *et. al*, 2016, p. 37), además de que las artes son una herramienta fundamental para favorecer la inclusión social que pretendemos llevar a cabo en nuestro proyecto.

En lo referido a las actividades han sido diseñadas con la misma complejidad tanto para ambos cursos, dado que realmente el proyecto

didáctico era muy básico y con directrices interactivas aptas para los alumnos de diversidad (4º E.S.O.), por lo que no consideramos necesario ninguna adaptación especial para ellos.

No obstante, hemos de aclarar que estos alumnos de cuarto no presentan ningún trastorno o discapacidad patente, salvo que al llegar al cuarto curso, la asignatura de E.P.V.A. es optativa, por ello en este grupo convergen dos cuartos distintos, el C y el D, y al parecer es la elección preferente de aquellos alumnos que no quieren continuar con sus estudios con posterioridad, o que visualizan esta materia como una de las que pueden aprobar sin esfuerzo alguno, y es por ello, que el curso de 4º E.S.O. no requiere medidas ordinarias dentro del aula.

En base a esta consideración, nos apoyamos para reforzarla en la de Mayalen Piqueras que dice que "La educación artística, en su desarrollo normativo, está concebida como una 'instrucción' de poca trascendencia" (Rodrigo y Piqueras, 2019, párr. 8), pero también afirma que la educación artística se encuentra en plena reconceptualización, donde se le ha de otorgar sentido a las creaciones culturales, y ello implica la reivindicación de nuevos espacios para la educación en las artes, que están muy alejados de la legislación vigente: la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), y sumamos a esta afirmación el argumento de Marina Subirats, que articula que esta ley vigente implica un retroceso democrático en la legislación educativa española, es decir, "es una ley profundamente antidemocrática" (Subirats, 2014, p. 47).

En cuanto al ratio de alumnos por clases, en 2º D había un total de 31, y en 2º E, 32 estudiantes. En cambio, en 4º el número era de 15 alumnos.

Las actividades propuestas para nuestro proyecto han sido clasificadas en tres secciones:

- Primer día: Cumplimentación de cuestionario inicial: las texturas; recepción de información teórica sobre el tema, y análisis de los distintos tipos de texturas.

- Segundo día: Experimentación y manipulación de diversos materiales empleando exclusivamente los sentidos del tacto, oído, y olfato, excluyendo la vista y el gusto, y descripción de

las sensaciones trasmitidas por cada uno de los elementos dados a conocer.

- Tercer día: Cumplimentación de cuestionario final sobre el tema de las texturas, y entrega y evaluación del ejercicio propuesto a los alumnos.

3.3. DESARROLLO

Nuestra actividad investigadora se ha desarrollado en tres aulas distintas, dos de ellas pertenecientes a 2º de E.S.O. y una a 4º de E.S.O. del I.E.S. Itálica de Sevilla.

La propuesta ha sido trabajada con un total de tres horas lectivas en cada uno de los cursos, con directrices igualitarias.

Lo primero que hicimos fue repartir el cuestionario inicial en el que se recogían preguntas simples del tipo: ¿Qué es una textura?, ¿Cuántos sentidos tiene el ser humano?, o si tenían algún problema sensorial, de entre otras cuestiones.

Una vez recogido el cuestionario, nos dispusimos a la explicación teórica del tema. Para ello preparamos una presentación mediante diapositivas con bastante atractivo visual y dinamismo para captar la atención de los alumnos, en las que abordamos algunos de los siguientes epígrafes:

- ¿Qué es una textura?
- ¿Todos los materiales u objetos presentan texturas?
- ¿Cómo podemos apreciar las texturas?
- ¿Cuántos tipos de texturas existen?
- ¿Creéis que sólo se puede apreciar las texturas con la vista y el tacto?
- ¿Y si empleamos también los sentidos del oído y el olfato?
- ¿En la cultura contemporánea prima la visión frente a otros sentidos?
- ¿Cómo crear texturas?
- La textura en la obra de arte, y artistas.

Con los interrogantes presentados en las diapositivas conseguimos que los alumnos tuvieran una actitud participativa en todos los cursos.

A continuación, nos posicionamos en el segundo día de la actividad. Para poder desarrollar el ejercicio práctico consistente en la experimentación y manipulación de materiales diversos utilizando los sentidos del tacto, oído y olfato, les pedimos a los alumnos que trajeran un pañuelo o antifaz para cubrirse los ojos, dado que uno de nuestros objetivos radicaba en alejar el sentido de la vista de la prueba, para potenciar el resto de las capacidades sensoriales, a excepción del gusto como ya comentamos en ocasiones anteriores.

Los elementos que empleamos en esta sección fueron un total de nueve: pétalos de flores secas (buganvilla), azúcar, canicas, clips, arena, trozos de cemento, canela, slime (material viscoso de aspecto gelatinoso), y gelatina de fresa, en cuyas imágenes podrán apreciar algunas de las diferentes materias.

FIGURA 2. *Material: (gelatina de fresa) ofrecido a los alumnos para su experimentación*

Fuente: Procedente de archivo propio.

FIGURA 3. *Material: Slime. Ofrecido a los alumnos para su experimentación sensorial*.

Fuente: Procedente de archivo propio.

FIGURA 4. *Material: Flores secas. Ofrecido a los alumnos para su experimentación sensorial.*

Fuente: Procedente de archivo propio.

FIGURA 5. *Material: Canicas. Ofrecido a los alumnos para su experimentación sensorial.*

Fuente: Procedente de archivo propio.

FIGURA 6. *Material: Piedras. Ofrecido a los alumnos para su experimentación sensorial.*

Fuente: Procedente de archivo propio.

Cada material fue depositado en bolsas herméticas de plástico, con la idea de que la manipulación pudiera ser cómoda y limpia.

La sistemática establecida fue:

- Experimentación del material con los ojos cerrados, de forma sucesiva.
- Recogida de pruebas para que no pudieran ver de qué se trataba al quitarse las vendas de los ojos, y pudieran escribir las experiencias que éste les había trasmitido en la ficha que les facilitamos.

Para concluir con esta segunda clase formativa, explicamos el trabajo que debían realizar los alumnos fuera del horario de clase, que consistía en aplicar distintas texturas en un formato de 15x15 cm.

Finalmente, en la tercera jornada se entregó a los alumnos el ultimo cuestionario, para comprobar si realmente habían comprendido los argumentos del proyecto, y se recogieron los trabajos solicitados.

FIGURA 7. *Ejemplo de uno de los trabajos finales sobre texturas entregado por una alumna.*

Fuente: Procedente de archivo propio

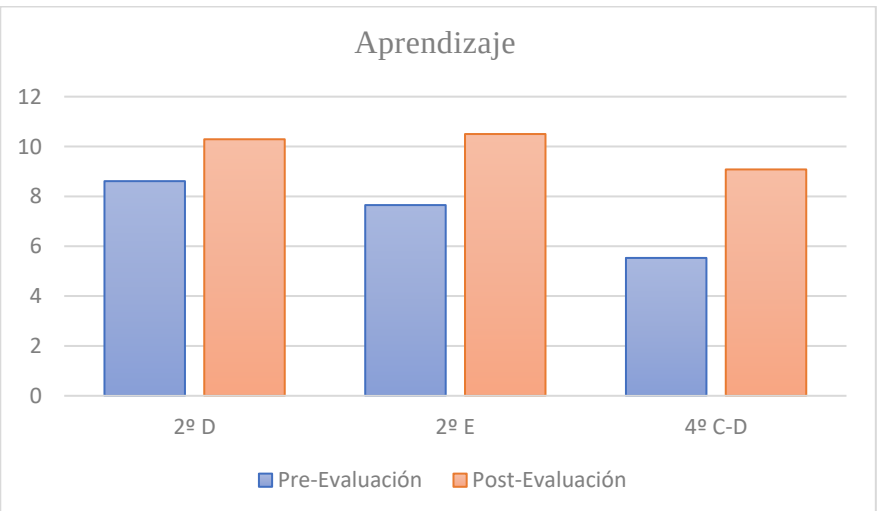
4. RESULTADOS

La obtención de los resultados lo hemos reflejado en gráficas y nos hemos basado en los análisis derivados en los cuestionarios iniciales y en finales, ambos prácticamente con las mismas preguntas, con el fin de conocer si a través de nuestra metodología pedagógica en Educación Artística, el alumnado captaba rápidamente los conocimientos pretendidos.

Los criterios de puntuación para obtener los resultados han sido: 0 puntos: no tenían ningún tipo de conocimiento, 1 punto para los que exteriorizaron algunas competencias, y de 2 puntos, para quienes refirieron lo correcto.

Como podrán comprobar en la gráfica 1, los alumnos correspondientes al curso de 2º D, adquirieron una media de 8,61 (n = 31) en la primera evaluación, en cambio, tras las explicaciones y actividades propuestas, el alumnado obtuvo en la valoración una media de 10,29 (n = 31). En lo respectivo a 2º E, en la pre-evaluación alcanzaron un 7,65 (n = 30) de media incrementándose a un 10,5 (n = 30) en la post-evaluación. Finalmente, los alumnos de 4º C-D, en el cuestionario previo la media fue de 5,53 (n = 13), y de un 9,08 (n = 13) en la evaluación final.

GRÁFICA 1. *Resultados obtenidos en base al Aprendizaje del temario*



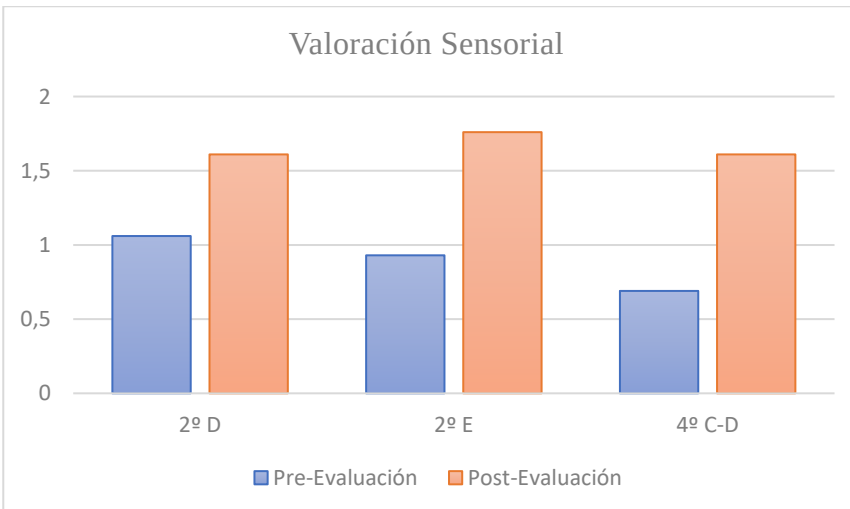
Fuente: Procedente de archivo propio.

También estudiamos los valores referidos a una de nuestra hipótesis, concretamente en la de que estos alumnos tendrían una mayor concienciación acerca del uso de todos los sentidos en el modo de poder identificar las texturas que nos rodean de cara al mundo artístico, tras la didáctica empleada en la formación, en lugar de priorizar el sentido de la vista tal y como indicaron en el primer cuestionario.

La pregunta en la que nos hemos basado para la obtención de estos datos se corresponde con el número cuatro tanto del primer test, como del segundo: ¿Cómo podemos identificar las texturas de las cosas que nos rodean?

En esta Gráfica 2, el curso de 2º D, la puntuación media obtenida por los alumnos que se decantaron únicamente por el sentido de la vista o el tacto fue de 1,06 (n = 31), en cambio, tras la explicación y reflexión establecida los alumnos cambiaron sus percepciones obteniéndose una media de 1,61 (n = 31). Del mismo modo sucedió en el resto de los cursos, donde la puntuación media inicial en 2º E fue de 0,93 (n = 30), y en 4º C-D de 0,69 (n = 13), y en la post-evaluación de 1,76 (n = 30) para 2º E, y de 1,61 (n = 13) para 4º C-D.

GRÁFICA 2. *Resultados obtenidos en base a la Valoración sensorial*



Fuente: Procedente de archivo propio

Finalmente, en la tercera hipótesis planteada presuponíamos que al instruir las capacidades sensoriales (tacto, oído y olfato) a través de las texturas como medio de expresión plástica, se conseguirá una mayor integración social por parte de estos alumnos hacia un colectivo con deficiencias en algunos de sus sentidos.

En base a ello, según hemos podido observar en las respuestas equivalente a la número seis de los test, en la que se preguntaba qué sentido consideraban ellos más importante, la mayoría de alumnos en la fase inicial contestaron que la vista, y en algunas ocasiones el tacto, si embargo, en las respuestas pertenecientes al tercer test, muchos de ellos mencionaron que todos los sentidos, incluso introdujeron en sus respuestas a las personas invidentes o con algunos problemas sensoriales, siendo conscientes de la importancia de la integración social y del uso de todos los sentidos que poseemos para recibir información.

5. DISCUSIÓN

En la sección de discusión de este proyecto centrado en la enseñanza de texturas en el ámbito de Educación Artística, se investigan los resultados y experiencias prácticas derivadas de la supresión del sentido de la vista para potenciar otras capacidades sensoriales en los alumnos de secundaria.

Se destaca la contribución de esta metodología al desarrollo de la sensibilidad y empatía, permitiendo a los estudiantes comprender mejor las experiencias de aquellos con discapacidades sensoriales en la vida cotidiana y al enfrentarse a obras de arte. Además, se aborda la influencia de la cultura visual y se proponen estrategias educativas para contrarrestar la atención insuficiente a otras sensibilidades provocadas por los sentidos.

Hubo un cambio significativo en la percepción de los estudiantes sobre la importancia de los diferentes sentidos. Inicialmente, la mayoría valoraba la vista y, en menor medida, el tacto. Sin embargo, tras la intervención, reconocieron la relevancia de todos los sentidos, incluyendo la empatía hacia personas con discapacidades visuales o sensoriales.

Esta evolución en la percepción de los alumnos subraya la importancia de la integración social y el reconocimiento de que todos los sentidos son fundamentales para recibir información.

El cambio en las respuestas de los alumnos entre el primer y el tercer test demuestra un aumento en la valoración y comprensión de todos los sentidos, no solo los dominantes como la vista.

Finalmente, la inclusión de personas con discapacidades visuales o sensoriales en las respuestas del tercer test indica una mayor conciencia y empatía desarrollada por los estudiantes hacia la integración social de individuos con deficiencias sensoriales.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, con la metodología interactiva y participativa establecida en llevar a cabo las actividades formativas, hemos logrado que ambos grupos (2º y 4º E.S.O.) hayan mostrado una actitud bastante más interesante a lo habitual en otras clases en las que suele emplearse una metodología calificada de monótona.

En segundo lugar, el grupo de 4º E.S.O, que recordamos que estaba formado por un número total de 15 alumnos de dos grupos distintos, C y D, destacó tanto en actitud como en responsabilidades a la hora de entregar los trabajos que pedimos sobre texturas, algo inusual en otras entregas, por lo que aquí tenemos una muestra clara de que hay que motivarlos con el tema, y sobre todo, prestarles la atención y el cariño que este grupo en concreto necesita, al estar formado por alumnos totalmente desmotivados con la formación educativa y sin expectativas ninguna de futuro.

Igualmente nos resulta interesante destacar cómo los tres cursos han aprendido a valorar el resto de sus sentidos, siendo conscientes de que prestan demasiada atención a la visión.

Los alumnos comprendieron que existen diversas formas de comprender y de apreciar el arte al emplear otros sentidos, además del de la vista, para ellos el más empleado.

También comprendieron las dificultades que supone prescindir de una de nuestras capacidades sensoriales. La mayoría de ellos expresaban lo

agobiante que suponía que no poder ver, estableciendo con ello lazos de empatía hacia las personas invidentes.

Los alumnos descubrieron sensaciones que desconocían al manipular los materiales con los sentidos del tacto, oído y olfato, algunos de ellos especificando en los cuestionarios finales que no sabían que tenían el sentido del olfato o del oído tan desarrollado. Por lo que podemos afirmar que favorecimos la percepción lenta a través de los sentidos, e incentivamos el aprendizaje por descubrimiento empleando el juego, una herramienta fundamental en la educación.

En lo respectivo a las texturas como unidad temática propia del currículo, hemos de decir que nos sentimos satisfechos por otorgarle un lugar importante en el ámbito de la Enseñanza Artística, por lo que podríamos destacar que se han logrado los fines educativos que se pretenden en secundaria sobre el tema de las texturas.

Además, hemos logrado enriquecer el abanico culturas de estos alumnos con los estudios que hemos realizado sobre los artistas que trabajan en sus obras la materialidad, sorprendiendo muchas de las obras expuestas. Por los que traspasamos las barreras de lo imposible para ellos en el ámbito artístico, y se interesaron por conocer al colectivo, toda una gran satisfacción para nosotros.

Finalmente, destacamos que a pesar del breve periodo de tiempo con el que hemos contado para llevar a cabo el proyecto, hayamos afianzado tantos conocimientos y valores tan necesarios en nuestra sociedad actual como son la empatía, la sensibilidad, la integración y el compañerismo entre ellos.

7. REFERENCIAS

Andrella, F. (2017). Genealogía del Ojo Postmoderno. Recuperado de https://fabrizioandreella.wordpress.com/2017/02/24/genealogia-del-ojo-postmoderno/

Baudrillard, J., Crimp, D., Foster H., Frampton, K., Habermas, J., Jameson, F., Krauss, R., Owens, c., Said, E., y Ulme, G. (2008). Lo visible y lo invisible. En Edición a cargo de Hal Foster, La posmodernidad (pp. 112-124). Barcelona: Kairós.

Bisquerra, R. 2009. Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

BOJA. 2016. Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 144 de 28 de julio de 2016. Recuperado el 29 de mayo de2019, de https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18

Díaz, P. (2019). Otros modelos educativos. Revista Ser Padres, 45(532), 60-64.

Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. Arte Individuo y Sociedad, 22 (1), 135-144. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3211192

Escaño, C., Maeso, A., Villalba, S., Zoido, M. (2016). Educación Artística y Desarrollo Humano: un proyecto de cooperación al desarrollo en India. Revista ASRI. Arte y Sociedad, 10, 34 – 57. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/48236

Escaño, J. C. y Villalba, S. (2009). Pedagogía Crítica Artística. Sevilla: Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica.

Esteban, J. (20 de julio de 2014). Las misiones pedagógicas de la II República española [vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=l7R4L4Lw_1g

Imbernón, F. (Julio 2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. Revista Educação Skepsis, 2, pp. I-XX. Recuperado de http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html

Kristeva, J. (1984). Conversation with Rosalind Coward, en Desire. Londres: ICA Documents.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 1- 64. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Martín-Moreno, Q. (2007). Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil. Madrid: McGraw-Hill.

Montagu, A. (1986). Touching: the human significance of the skin. Nueva York: Harper & Row.

Pallasmaa, J. (2006). Los ojos de la piel. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Pérez, L. (2016). Estudios sobre públicos y museos. Volumen 1. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Salvador, J.M. (2016). El Consorcio MUSACCES organiza un seminario para experimentar algunas obras del Museo del Prado desde los cinco sentidos. Recuperado de http://www.musacces.es/wp-content/uploads/5sentidos.pdf

Subirats, M. (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28 (3), 45-57.

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. Educación XXI,11, 183-209.

Vázquez, A. (2016). Ocularcentrismo. La nueva discapacidad de los sentidos. Claustronomía. Revista gastronómica digital, Universidad del Claustro de Sor Juana, México, D.F. Recogido de http://elclaustro.edu.mx/claustronomia/index.php/investigacion/237-ocularcentrismo-la-nueva-discapacidad-de-los-sentidos

APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LAS TIC PARA MEJORAR LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE 4º ESO EN LA ASIGNATURA DE ECONOMÍA

MARINA CHECA OLIVAS
Universidad Europea de Madrid

MARÍA GONZÁLES NADAL
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Con la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentarse al siglo XXI y a los distintos retos que nos plantea, acoger los dispositivos y herramientas digitales en nuestras aulas, es a día de hoy una prioridad para la comunidad docente. El impacto generado por la *World Wide Web* obliga a los sistemas educativos a reestructurar sus prácticas pedagógicas, quedando atrás esa tradicional óptica de enseñanza-aprendizaje (Buxarrais y Ovide, 2011), donde el profesor decide la información y los contenidos a impartir y el alumno es un mero recipiente de información (Redondo, 2008).

Nuestro sistema educativo en general y la asignatura de Economía impartida en 4º ESO en particular, pueden verse beneficiaos de estos nuevos avances en la tecnología, para conseguir un aprendizaje significativo del alumnado. Las TIC han venido para quedarse, y es evidente que, existe un abanico de herramientas potentes desde el punto de vista educativo, capaces de favorecer el aprendizaje autónomo de los alumnos e impulsar un estilo docente de carácter participativo (Colás, et al. 2018).

La importancia de las nuevas tecnologías queda reflejada en las distintas políticas educativas, tanto europeas, nacionales como autonómicas que se han desarrollado los últimos años. En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de calidad educativa

(LOMCE, 2013), se refleja la importancia de que el sistema educativo se ajuste a la transformación social en la que estamos sumergidos, donde aparecen nuevas demandas de aprendizaje que deben ser satisfechas, algunas de ellas relacionadas con el uso intensivo que las nuevas generaciones hacen de las nuevas tecnologías (LOMCE, 2013).

Por otro lado, en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, *Programme for International Student Assessment*, en inglés) llevado a cabo en el año 2018, se evaluó el nivel de educación financiera de los jóvenes de más de 90 países, en el cual se analizaron conceptos tales como: el dinero, la economía y las finanzas. El informe en el que se indican sus resultados se publicó en el mes de mayo del año 2020 y, en él se resalta la importancia de impartir educación financiera a toda la población. La máxima puntuación la obtuvo Estonia, con un 547, y la mínima fue de 388. España, tuvo una puntuación de 492, situándose en el 11º puesto y considerado como uno de los países con un índice en educación financiera en el aula inferior a la media. Asimismo, el programa establecía 5 niveles de competencia (siendo 1 el nivel inferior y 5 el superior) para clasificar a los estudiantes. En el caso de nuestro país, sólo el 10% del alumnado alcanzó el nivel 5 de competencia y el 15% en el nivel 1 o por debajo. En la misma línea, el informe arroja el dato sorprendente de que, el alumnado que ha manejado un libro de texto que contiene cuestiones financieras obtiene un peor desempeño (cifrado en 25 puntos menos) (Domínguez y López, 2020).

Algunos autores apuntan que esta falta de comprensión de los contenidos en general y de los contenidos económicos en particular se debe a que el sistema educativo actual aún está muy anclado a la enseñanza tradicional dónde existe una estructura piramidal entra el profesorado y el alumnado y la transmisión de los contenidos se basa principalmente en la clase magistral (Calleja, 2010). Por ello, se insta necesario comenzar a caminar hacia metodologías activas permitan el desarrollo integral de los estudiantes (Muntaner et al., 2020). Debemos dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia modelos donde el alumnado sea el protagonista, tenga un papel activo en su aprendizaje y pueda adaptarse a las nuevas exigencias sociales del entorno que le rodea. El mundo en el que vivimos ha sufrido cambios notorios, tanto sociales, económicos,

como culturales, por ello, debemos potenciar la formación de ciudadanos capaces de aprender a aprender, adaptarse a los cambios, comprometidos con sus responsabilidades y críticos de pensamiento (Muntaner, et al., 2020). En este punto, cabe subrayar los resultados aportados por Mingorance y Calvo (2013), en los cuales se desarrolla la idea de que los alumnos obtienen mejores calificaciones en actividades con las cuales se evalúan sus habilidades y destrezas. Por el contrario, en pruebas en las que impera el acto de memorizar, los resultados tienden a ser más bajos al adquirir una actitud más relajada a la hora de desarrollar los ejercicios, siendo sus niveles de motivación e implicación mínimos (Mingorance y Calvo, 2013). Así, trascender la metodología tradicional en aras de lograr un aprendizaje significativo en el alumnado a través de metodologías innovadoras que potencien la motivación del alumnado se erige como uno de los retos claves del sistema educativo actual (Tapia, 2005)

Por todo lo expuesto, el presente trabajo tiene como objetivo general analizar la motivación de los alumnos de 4ºESO que cursan la asignatura de Economía antes y después de implementar una metodología innovadora basada en el aprendizaje colaborativo y en el uso de las TIC a través de las redes sociales. Concretamente se indaga en cómo las redes sociales pueden ser un recurso tecno-pedagógico, al ser éstas últimas un instrumento con capacidad para crear comunidades virtuales, donde los distintos usuarios se comunican, establecen vínculos e intercambian contenido e información de diversa índole que puede ser interesante para acercar a las jóvenes la economía y motivarles a aprender desde otro entorno.

2. MARCO TEÓRICO

El concepto de “metodología didáctica”, ha estado siempre presente en el mundo de la educación. Podríamos definirla como la forma de enseñar que propone un docente a la hora de impartir una determinada asignatura a su alumnado, con el fin último de que adquieran unos aprendizajes concretos y, todo ello apoyado en una base científica sólida.

La variedad de métodos, objetivos y situaciones evidencian que los profesores son los responsables de elegir la metodología más adecuada, optando por métodos centrados en el profesor o enfocados en el alumno (Fernández, 2006). En este punto, haremos una revisión de las metodologías didácticas tradicionales, así como de las activas. Además, expondremos la importancia del factor motivacional en el proceso 6 de enseñanza-aprendizaje e indagaremos en la metodología activa del aprendizaje colaborativo aplicado a través de las TIC.

2.1. Metodología tradicional

Fundamentalmente, el modelo didáctico tradicional se caracteriza por la importancia que reciben los contenidos de enseñanza. Es una vertiente didáctica muy arraigada en nuestra sociedad, en la cual se plasma en manuales el conocimiento escolar que se desea impartir, cuya fuente son las investigaciones científicas. Una de sus funcionalidades principales es inculcar a los alumnos una determinada cultura, por ello, las ideas o intereses del alumnado no se tienen en cuenta (García, 2000).

El profesor es considerado como fuente de saber, al que se le asocia un elevado dominio de la materia a impartir. Su estrategia en el aula para transmitir determinados conocimientos a los jóvenes es a través de una exposición ordenada y clara de lo que está estipulado que debe enseñarse. Se usa el libro de texto como recurso básico, así como la realización de ejercicios para reforzar lo enseñado. Por su parte, el alumno se limita a escuchar atentamente, realizar los ejercicios, estudiar de forma memorística, para finalmente, reproducir en una prueba lo aprendido. Es una metodología que fomenta el individualismo frente a la solidaridad, entendiéndose la socialización escolar como una mera reproducción, que pone hincapié en el aprendizaje de las nuevas generaciones para vivir en sociedad y prepararlos para la incorporación al mundo laboral (García, 2000).

2.2. Metodologías activas

Las metodologías se pueden definir como el conjunto de estrategias, técnicas y métodos que un profesor selecciona para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en ejercicios que promuevan la

participación activa del alumnado y les permitan adquirir un aprendizaje significativo (Puga y Jaramillo, 2015). Según Bernal y Martínez (2009), estos procedimientos de enseñanza deben seguir tres principios fundamentales:

- El aprendizaje debe ser un proceso donde el alumno tenga una participación activa, sea el protagonista de la experiencia.
- La interacción entre los alumnos es imprescindible y fomenta el aprendizaje social.
- El aprendizaje de los alumnos debe tener sentido, ser significativo.

Como indican Muntaner et al. (2020), Dewey planteó una propuesta metodológica abierta y centrada en el alumno, que constaba de 5 fases (las cuales se incluyen en el proceso de Convergencia Europea y en el modelo de competencias impulsado por la OCDE):

- Atender experiencias reales y presentes de los estudiantes.
- Reconocer problemas o dificultades originados por dichas experiencias.
- Proponer premisas para dar solución a la problemática identificada.
- Comprobar si la acción llevada a cabo es efectiva y coherente.

En definitiva, quedan relegadas a un segundo plano las propuestas educativas basadas en la memorización y repetición de contenidos, así como la transformación del rol del docente como guía y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiriendo el estudiante un rol activo y exigiéndosele mayores niveles de implicación. Curricularmente, se promueve el acercamiento a las necesidades e inquietudes del alumno, en aras a favorecer propuestas muchos más variadas que con el método tradicional. Además, con estas metodologías cobran relevancia el aprendizaje por competencias y la preparación para la vida real, al entenderse la evaluación como una herramienta formativa que permite (Muntaner, et al., 2020):

- Aprender del error a los estudiantes.
- Desarrollar sus habilidades de metacognición.
- Evidenciar la existencia de múltiples inteligencias

Por último, indicar que en los últimos años se han realizado numerosos estudios que ponen de manifiesto los beneficios que dichas metodologías reportan a la comunidad educativa. La inclusión de metodologías activas se consideran los métodos adecuados para lograr la mejora de calidad educativa, así como el rendimiento de los estudiantes, promoviendo con ellos la reducción de las tasas de abandono y el fracaso escolar. Bajo esta óptica, en Muntarner et al. (2020), se esclarecen las conclusiones del estudio de Bietenbeck (2014), que aportan el siguiente apunte: las metodologías tradicionales solamente tienen efecto en la adquisición de conocimiento formal acumulado y en la capacidad de resolver problemas rutinarios, pero no en la capacidad de razonamiento.

2.3. Factor motivación

Siguiendo a García y Doménech (1997), se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta. En el ámbito educativo, son relevantes en la dirección motivacional las variables internas, tales como: las actitudes, percepciones, expectativas y representaciones que los alumnos tiene de sí mismo, de las actividades a realizar, así como de las metas u objetivos a alcanzar. No obstante, el contexto y las dinámicas que en él se generan también influirán y serán determinantes para el nivel motivacional de los estudiantes (García y Doménech, 1997).

Para un profundo análisis en el ámbito educativo de la motivación, debemos ligar los aspectos cognitivos ("poder hacerlo") y los afectivo-motivacionales ("querer hacerlo"), ya que, como indican los expertos, sin "voluntad" y sin "habilidad", no puede haber buenos resultados académicos (García y Doménech, 1997).

2.3.1. Variables personales de motivación

Siguiendo estudios como los de García y Doménech (1997) y González et al. (1996) para influir en la motivación de los estudios hay que tener en cuenta tres variables a nivel personal e individual:

- El autoconcepto: constructo de valoraciones y creencias que una persona hace de sí misma, en base a experiencias propias y la información recibida de su entorno más cercano (amigos, compañeros, familia, docentes).

- Las metas de aprendizaje: esta variable acoge dos tipos de motivación, la intrínseca y la extrínseca. La primera, estaría relacionada con el deseo e interés de los estudiantes por saber y conocer más, retarse a ellos mismo. La segunda, la motivación extrínseca, evidencia el deseo del estudiante por obtener buenas notas, sentirse recompensado por su esfuerzo y conseguir la aprobación de su entorno más cercano.

- Las emociones: la gestión de las emociones (inteligencia emocional) y la motivación están ligadas. Una buena gestión emocional influirá positivamente en la motivación académica de los alumnos.

2.3.1. Variables contextuales de la motivación

En cuanto a las variables contextuales que pueden influir en la motivación del alumnado, debemos de destacar la siguientes (García y Doménech, 1997):

- Interacciones sociales: influyen en el autoconcepto de los estudiantes. El feedback que el alumno recibe de su entorno estructurará la percepción 10 personal que los alumnos tiene de sí mismos. Dentro del aula, comentarios positivos o negativo del profesor determinarán una autoestima más fuerte o más débil en el alumno. En cambio, una buena relación con los compañeros de clase le permitirá el desarrollo de habilidades sociales, así como autonomía frente a figuras adultas.

- Organización y estructura de la clase: determinará el tipo de metas que los estudiantes establezcan. Recaerá la responsabilidad exclusivamente en el profesor, al ser éste la figura que determinará la dinámica, metodologías y normas a aplicar en el aula.

- Tipo de tarea, contenido y estrategia metodológica aplicada: emocionalmente, el estudiante necesitará dotar de "sentido" la tarea a realizar. Unido al aprendizaje significativo, si el alumno o la alumna disfruta de lo que hace y entiende lo que se le enseña, le encontrará sentido a la tarea y las emociones positivas guiarán su motivación.

3. METODOLOGÍA

3.1. Hipótesis y objetivos

La hipótesis principal de este trabajo es que la metodología innovadora del aprendizaje colaborativo a través de la red social de Instagram aumenta la motivación y el aprendizaje significativo del alumnado de 4º ESO que cursan la asignatura de Economía.

Así, el objetivo principal de este estudio es analizar la motivación de los alumnos de 4ºESO que cursan la asignatura de Economía tras implementar una metodología innovadora basada en el aprendizaje colaborativo y en el uso de las TIC a través de las redes sociales. Para la consecución de este objetivo principal se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Observar el comportamiento general del alumnado de 4º ESO que cursan la asignatura de economía a través del diario de observación.

- Analizar el nivel de motivación en el aula a través del cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) antes de implementar la metodología innovadora del aprendizaje colaborativo a través de las TIC. o Implementar una propuesta didáctica innovadora basada en el aprendizaje colaborativo a través de las TIC.

- Evaluar la motivación del alumnado tras haber implementado la metodología innovadora en el aula.

3.2. Muestra

La investigación de este trabajo se va a desarrollar teniendo como muestra a los alumnos de 4º de la ESO que cursan la asignatura de Economía en el colegio concertado Salesianos Juan XXIII del municipio de Alcoy (Alicante). La clase está compuesta por 7 alumnos, 2 chicos y 5 chicas. Ninguno de los alumnos tiene necesidades especiales, por lo que, a lo largo del desarrollo de la actividad, no será necesaria ninguna adaptación curricular.

3.3. Plan de trabajo

3.3.1. Observación

El objetivo de esta fase es observar el comportamiento general de los alumnos de 4º ESO que cursan la asignatura de Economía. La fase de observación se iniciará en el mes de enero, con el inicio de las prácticas en el centro docente. Se indagará en la dinámica establecida en el aula, sus intereses, así como la forma de impartir las sesiones por parte del profesor. Todo ello se registrará en un diario de observación (Anexo I), que nos permitirá completar nuestro análisis y centrar nuestros resultados.

3.3.2. Recogida de datos inicial

Esta fase se iniciará en la 4º semana del mes de febrero y tendrá como objetivo analizar el nivel de motivación en el aula a través del cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) (Anexo II). Durante una de las sesiones semanales de la asignatura de economía, se facilitará a los alumnos dicho cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) (Quevedo, et al., 2016). El cuestionario, consta de 33 preguntas que permiten el análisis de la motivación intrínseca, extrínseca, así como global, complementándose su análisis con la identificación del sexo y la edad de los participantes (Quevedo, et al., 2016).

Los resultados que se obtendrán con dicha herramienta serán previos a la implementación de la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI), y nos

ayudarán a contextualizar de forma cualitativa el nivel de motivación que presentan los alumnos de 4º de la ESO con carácter general.

3.3.3. Implementación de la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI)

El objetivo de esta fase es implementar una metodología activa basada en el aprendizaje colaborativo a través del uso de las TIC. La implementación tendrá lugar durante la primera semana de marzo. Se crearán las actividades y se concretarán las sesiones y acciones necesarias para implementarla, con el fin último, de desarrollarla durante las tres últimas semanas de dicho mes. A continuación, en la tabla 1 se detallan las sesiones, así como los contenidos a impartir en cada una de ellas y las actividades.

TABLA 1: *Sesiones PDI (Propuesta didáctica Innovadora)*

Sesiones	**Contenidos**	**Actividades**
Sesión 1 (55 min)	Los ingresos del Estado	Actividad 1 Visualización de vídeo
Sesión 2 (55 min)	Los gastos del Estado	Actividad 2 Búsqueda de noticias Gastos Extraordinarios
Sesión 3 (55 min)	Ciclo económico y fases	Actividad 3 Elaboración gráfico ciclo económico
Sesión 4 (55 min)	Política fiscal	Actividad 4 RolPlay Ministerio H y FP de Política Fiscal
Sesión 5 (55 min)	Déficit Público y Presupuestos Generales del Estado	Actividad 5 RolPlay Ministerio H y FP de PGE Actividad 6 Publicación en Instagram PGE

Fuente: elaboración propia

La unidad en la que se implementará la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI), será la Unidad 6: Los ingresos y gastos del Estado, que tendrá lugar durante la segunda evaluación.

En la primera sesión se reproducirá un vídeo en el aula para contextualizar los ingresos del Estado, y se impartirá a los alumnos la teoría correspondiente a dicho punto. Por su parte, en la segunda sesión, se explicarán los gastos del Estado y se propondrá a los alumnos la búsqueda de noticias en Internet relacionadas con los gastos extraordinarios, asociados con las distintas situaciones inesperadas como catástrofes o

desastres naturales a las que el Estado ha de hacer frente. La sesión tendrá lugar en el aula de informática del centro, para facilitar ordenadores con acceso a Internet a los alumnos. En la última parte de la sesión, se pondrán en común las noticias consultadas.

La tercera sesión se dedicará al ciclo económico. Se explicará a los alumnos el concepto de ciclo económico y sus fases, además, se propondrá a los alumnos la elaboración del gráfico del ciclo económico para que lo trabajen de forma más visual.

En las sesiones cuarta y quinta, se impartirán los apartados de Política fiscal, del déficit público, así como los Presupuestos Generales del Estado. En ambas sesiones, la mitad del tiempo en el aula, los alumnos trabajarán de forma colaborativa para realizar las actividades propuestas. En ambas actividades, los alumnos se pondrán en el papel del Ministerio de Hacienda y Función Pública. Por un lado, dado un contexto económico para España, los alumnos deberán debatir qué Política Fiscal será la más idónea a implementar. Por otro lado, en el segundo ejercicio, deberán volver a actuar como el Ministerio de Hacienda y Función Pública para negociar y elaborar los Presupuestos Generales del Estado del año en curso. Se les indicará una partida de ingresos inicial, así como distintas partidas de gastos entre las cuales deberán repartir el dinero (educación, sanidad, seguridad, I+D+i…). Por último, los alumnos deberán crear un perfil en la red social de Instagram, y proponer un post para publicar y compartir con los ciudadanos la resolución del Presupuesto General del Estado acordado, así como las herramientas de la Política Fiscal establecidas.

3.3.4. Recogida de datos tras la implementación de la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI)

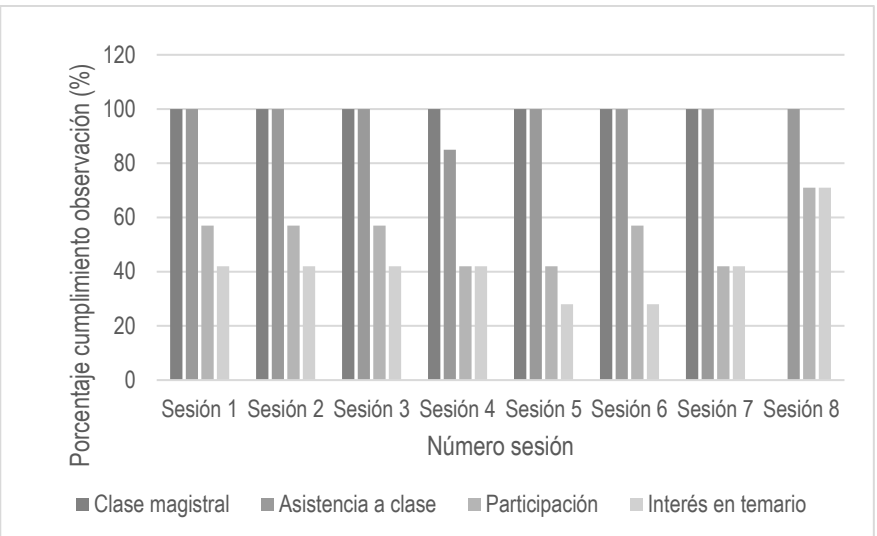
Esta fase tiene como objetivo evaluar la motivación del alumnado tras la implementación de la metodología innovadora en el aula. Para ello, se empleará de nuevo el cuestionario EMPA (Anexo II) de forma que nos permita comparar la motivación general, extrínseca e intrínseca antes y después de la implementación de la propuesta.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados fase de observación

El primer objetivo de nuestra investigación es observar el comportamiento general del alumnado de 4º ESO que cursan la asignatura de Economía a través de un diario de observación. Para llevar a cabo dicha observación se utilizó la herramienta del diario de observación (Anexo I). Se evaluaron, de forma general, 4 ítems: si la sesión era de carácter magistral o no, la asistencia, la participación, así como el interés en el temario. A continuación, se exponen los resultados gráficamente (gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Resultados observación inicial*



Se pudo constatar que, en general, la mayoría de clases eran de carácter magistral, donde el profesor proyectaba y explicaba la teoría y luego los alumnos copiaban el resumen indicado por el profesor en sus libretas y realizaban algunos ejercicios teórico-prácticos propuestos en el libro. En la sesión previa al examen de la unidad (sesión 8 del gráfico), el docente elaboró un cuestionario con la herramienta Plickers, llevando a cabo así un repaso global de los contenidos vistos en la unidad.

4.2. Resultados fase de recogida de datos inicial

Seguidamente, y teniendo en cuenta el segundo objetivo del presente trabajo, se analizó el nivel de motivación en el aula a través del cuestionario EMPA (Anexo II) con anterioridad a la implementación de la metodología innovadora. Como se indicó cuando se presentó el cuestionario EMPA, dicho cuestionario realiza un análisis de la motivación intrínseca, extrínseca, así como global a través de 33 preguntas. Los ítems que analizan la motivación extrínseca son: 1, 2, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 21 y 22. Por su parte, los ítems relacionados con la motivación intrínseca son: 3, 4, 6, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 y 33 (Quevedo, et al., 2016).

Teniendo en cuenta que la encuesta está basada en una escala Likert de 5 niveles, hemos establecido cinco tamos para agrupar las respuestas de los alumnos para analizar la motivación extrínseca. En este caso, el rango era de 10 a 50, con una puntuación mínima de 10 y una máxima de 50. En la tabla 2 observamos que los alumnos se distribuyen entre los 3 tramos centrales, es decir, ninguno de ellos presenta una motivación mínima, pero tampoco máxima.

TABLA 2. *Escalas y tramos puntuaciones motivación extrínseca antes implementación PDI*

Escala	Tramos	Nº Estudiantes
1	10 a 18	
2	18 a 26	3
3	26 a 34	1
4	34 a 42	3
5	42 a 50	

Fuente: elaboración propia

Así, los estadísticos básicos obtenidos para dichos ítems se plasman en la tabla 3. En esta tabla se observa que la media global de los ítems relacionados con la motivación extrínseca es de 2,22, existiendo medias de algunos ítems muy elevadas como la media del ítem 22 (Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variados y divertidos para explicar la clase.) de 4,67, así como medias muy bajas, como la del ítem

11 (Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo), de 1,17.

TABLA 3. *Estadísticos básicos ítems motivación extrínseca antes implementación PDI*

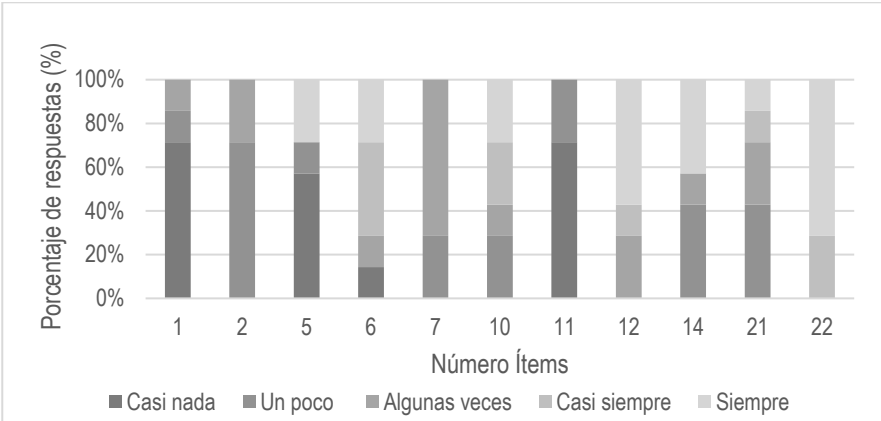
ítems	Media	Mínimo	Máximo	Moda	Desviación estándar
1	1,20	1	3	1	0,79
2	2,21	2	3	2	0,49
5	2,06	1	5	2	1,60
7	2,63	2	3	3	0,49
10	3,13	2	5	4	1,27
11	1,17	1	2	1	0,49
12	4,08	3	5	5	0,95
14	2,88	2	5	5	1,51
21	2,68	2	5	2	1,15
22	4,67	4	5	5	0,49
Media	2,22				

Fuente: elaboración propia

En el gráfico 2, puede observarse la distribución de las respuestas para cada uno de los ítems que contextualizan la motivación extrínseca del alumnado.

Al igual que en el caso anterior, la motivación intrínseca también viene definida por una serie de preguntas acogidas a una escala Likert de 5 niveles. De nuevo, se establecen cinco tamos para agrupar las respuestas de los encuestados. En este caso, el rango es de 20 a 100, con una puntuación mínima de 20 y una máxima de 100. En la tabla 4 observamos que los alumnos se distribuyen entre los 3 últimos tramos, es decir, ninguno de ellos presenta una puntuación inferior a 52, siendo el rango de 68 a 84 el que mayor nombre de alumnos abarca (4 alumnos de 7).

GRÁFICO 2. *Distribución respuestas ítems motivación extrínseca antes implementación PDI*



Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Escala y tramos puntuaciones motivación intrínseca antes implementación PDI*

Escalas	Tramos	Nº Estudiantes
1	20 a 36	
2	36 a 52	
3	52 a 68	2
4	68 a 84	4
5	84 a 100	1

Fuente: elaboración propia

Los estadísticos básicos obtenidos para dichos ítems se plasman en la tabla 5. En esta tabla, se observa que la media global de los ítems relacionados con la motivación intrínseca es de 2,99, 0,77 puntos superior a la de la motivación 29 extrínseca. Las medias a destacar en este caso serían la del ítem 8 (Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.), el cual tiene una media de 5, es decir, todos los encuestados han dado la máxima puntuación en sus respuestas para dicho ítem. Por otro lado, la media más baja es la del ítem 20 (Me gusta que el profesor me mande tareas difíciles para aprender más.), de 1,27, donde las respuestas han oscilado entre las puntuaciones 1 y 2.

TABLA 5. *Estadísticos básicos ítems motivación intrínseca antes implementación PDI*

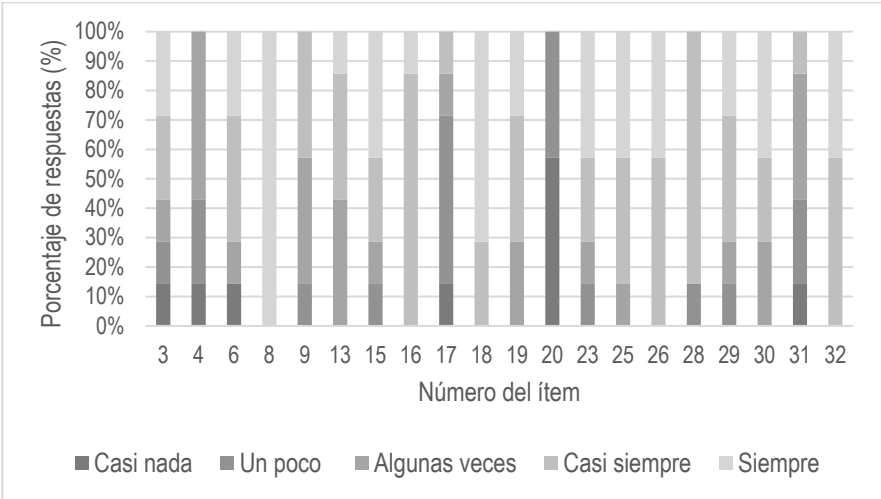
Ítems	Media	Mínimo	Máximo	Moda	Desviación estándar
3	2,56	1	5	4	1,51
4	2,10	1	3	3	0,79
6	2,82	1	5	4	1,38
8	5,00	5	5	5	0,00
9	3,11	2	4	3	0,76
13	3,59	3	5	3	0,76
15	3,62	2	5	5	1,15
16	4,12	4	5	4	0,38
17	1,95	1	4	2	0,95
18	4,67	4	5	5	0,49
19	3,85	3	5	4	0,82
20	1,27	1	2	1	0,53
23	3,62	2	5	5	1,15
25	4,16	3	5	4	0,76
26	2,98	1	5	5	1,41
28	3,50	2	4	4	0,76
29	3,53	2	5	4	1,07
30	3,96	3	5	5	0,90
31	2,15	1	4	3	0,98
32	4,38	4	5	4	0,53
Media	2,99				

Fuente: elaboración propia

En el gráfico 3, se refleja la distribución de las respuestas para cada uno de los ítems relacionados la motivación intrínseca del alumnado.

Las preguntas 24 (Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?), 27 (¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?) y 33 (¿Te gusta estudiar?), las analizaremos por separado y basándonos en el Cuadro Lógico de Iadov adaptado al cuestionario EMPA (Quevedo, et al., 2016). Dicho cuadro analiza las respuestas de las tres preguntas de forma simultánea ofreciendo una escala con varios índices que analizan el grado de satisfacción en la motivación (Quevedo, et al., 2016) (tabla 6) de cada uno de los alumnos.

GRÁFICO 3. *Distribución respuestas ítems motivación intrínseca antes implementación PDI*



Fuente: elaboración propia

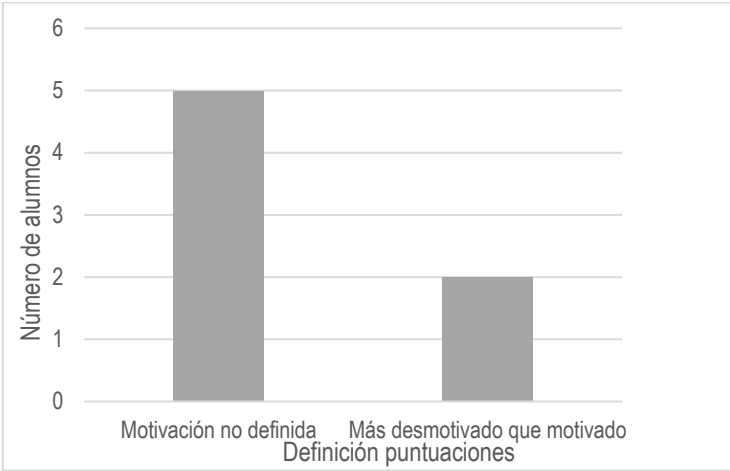
TABLA 6. *Índices grado satisfacción motivación*

1	Clara motivación
2	Más motivado que desmotivado
3	Motivación no definida
4	Más desmotivado que motivado
5	Clara desmotivación
6	Contradictorio

Fuente: Elaboración propia

Tras analizar las respuestas de los alumnos a estas tres preguntas, observamos que la puntuación varía entre 3 y 4, siendo un total de 5 alumnos los que se situarían en una "Motivación no definida". A continuación, se representan en la grafico 4 los resultados:

GRÁFICO 4. *Resultados interrelación preguntas 24, 27 y 33 antes implementación PDI*



4.3. Resultados fase implementación de la PDI

El tercer objetivo del presente trabajo es implementar una propuesta didáctica innovadora basada en el aprendizaje colaborativo a través de las TIC. Dicha acción se llevó a cabo durante las sesiones de las tres últimas semanas del mes de marzo. Aunque en un principio se estimó que la unidad se impartiría en 5 sesiones, finalmente fueron necesarias 9 para poder dar todos los contenidos y trabajar en las actividades propuestas. La teoría impartida a los alumnos, se hizo a través de apuntes y esquemas realizados por el profesor de la asignatura. La parte teórica se impartió manteniendo la forma de proceder del docente, es decir, los apuntes se proyectaban en la pizarra, la teoría se explicaba y los alumnos copiaban el resumen de lo explicado. El único cambio en dichas sesiones fue exponer distintas noticias relacionadas con los gastos excepcionales del Estado, mostrar el Instagram del Ministerio de Hacienda y Función Pública y llevar a cabo la primera actividad de Role-Play, en la cual se pidió la participación activa y colaborativa de todos los alumnos y alumnas.

En las sesiones 6 y 7, los alumnos tuvieron total libertad para trabajar, repartirse las tareas, hablar y consensuar entre ellos. Cada uno de ellos utilizó uno de los ordenadores del aula de informática. En primer lugar, se repartieron las tareas y crearon un documento Drive en el cual iban

compartiendo y viendo al mismo tiempo todos lo que se estaba realizando. Asimismo, la publicación de Instagram que se les solicitaba en la actividad de los Presupuestos Generales del Estado, la trabajaron con la herramienta Canva. Aunque la publicación finalmente no se puedo realizar por falta de tiempo, sí que se creó una cuenta de Instagram con un nombre de usuario y su descripción.

En la octava sesión se compartió aula con el grupo de alumnos de la asignatura de IAEE. Se cogieron algunas mesas y sillas y se indicó a los alumnos de Economía que se sentaran en círculo en la parte derecha del aula. Se aprovechó dicha disposición de los alumnos para comentar las dos actividades de RolePlay realizadas en las sesiones anteriores, aunque, se profundizó más en la segunda (relacionada con Presupuestos Generales del Estado). La última sesión tuvo lugar en el aula asignada para la asignatura de Economía. En dicha sesión se resolvieron dudas que los alumnos pudieran tener acerca del contenido de la unidad, y, además, se les explicó el índice la curva de Gini.

4.4. Resultados recogida de datos tras la implementación de la PDI

El último objetivo específico de este trabajo es evaluar la motivación del alumnado tras la implementación de la metodología innovadora en el aula. La evaluación se realizó a través de un nuevo cuestionario EMPA que se facilitó a los alumnos en una de las sesiones que tuvieron lugar la primera semana del mes de abril. Estos resultados se han analizado igual que en el caso del cuestionario EMPA realizado con anterioridad a la implementación de la PDI.

En el caso de la motivación extrínseca observamos en la tabla 7 que los alumnos, se encuentran repartidos entre dos tramos, los de las puntuaciones que oscilan entre 26 a 34 y las puntuaciones de 34 a 42, es decir, no hay alumnos con puntuaciones inferiores a 26 ni superiores a 42.

TABLA 7. *Escala y tramos puntuaciones motivación extrínseca después implementación PDI*

Escala	Tramos	N.º Estudiantes
1	10 a 18	
2	18 a 26	
3	26 a 34	4
4	34 a 42	3
5	42 a 50	

Fuente: Elaboración propia

Si observamos la tabla 8, que recogen los datos de los estadísticos básicos calculados, se observa una media general de los ítems de 2,37, ligeramente superior a la media de los ítems de la motivación extrínseca obtenida en la primera encuesta (antes implementación PDI) (0,15 puntos superior). De nuevo, la media más elevada de los ítems es la del número 22, de 4,30 y las más baja la del ítem 11 de 1,27.

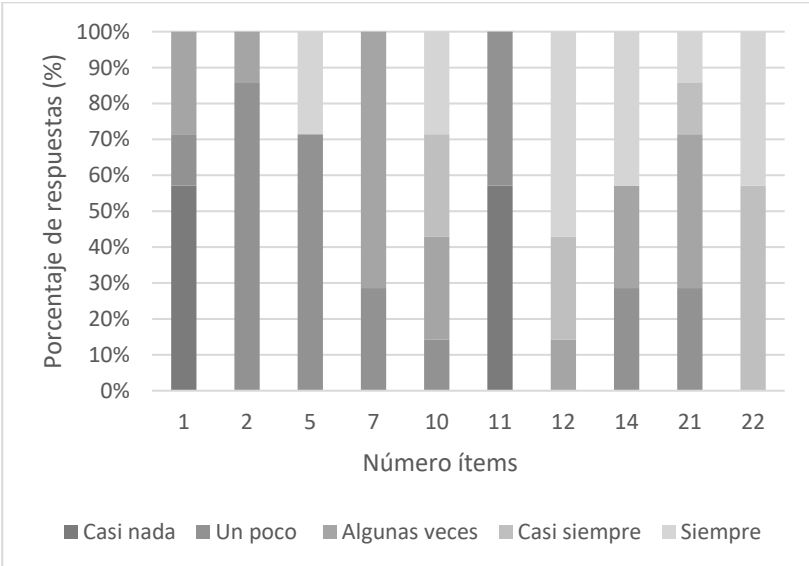
TABLA 8. *Estadísticos básicos ítems motivación extrínseca después implementación PDI*

ítems	Media	Mínimo	Máximo	Moda	Desviación estándar
1	1,35	1	3	1	0,95
2	2,10	2	3	2	0,38
5	2,41	2	5	2	1,46
7	2,63	2	3	3	0,49
10	3,39	2	5	4	1,11
11	1,27	1	2	1	0,53
12	4,29	3	5	5	0,79
14	3,09	2	5	5	1,40
21	2,86	2	5	3	1,07
22	4,38	4	5	4	0,53
Media	2,37				

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 5 se refleja la distribución de las respuestas para cada uno de los ítems relacionados con la motivación extrínseca del alumnado.

GRÁFICO 5. *Distribución respuestas ítems motivación extrínseca después implementación PDI*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al análisis de la motivación intrínseca, en la tabla 9 se reflejan los alumnos y los tramos de las puntuaciones obtenidas en base a las respuestas de los distintos ítems. En dicha situación, encontramos a 2 alumnos en el tramo de las puntuaciones de 52 a 68 y 5 alumnos en el tramo de las puntuaciones de 68 a 84. A diferencia que en los resultados previos a la implementación de la PDI (Propuesta Didáctica Innovadora), no aparece ningún alumno en el tramo de las puntuaciones de la quinta escala.

TABLA 9. *Escala y tramos puntuaciones motivación intrínseca después implementación PDI*

Escalas	**Tramos**	**Nº Estudiantes**
1	20 a 36	
2	36 a 52	
3	52 a 68	2
4	68 a 84	5
5	84 a 100	

Fuente: elaboración propia

En la tabla 10 se puede observar que en este caso la media global de los ítems relacionados con la motivación intrínseca es de 3,03 ligeramente superior al dato obtenido de la encuesta previa a la implementación de la propuesta. El ítem con la media superior vuelve a ser el 8, aunque esta vez no hay unanimidad en las 38 respuestas. Por su parte, de nuevo el ítem con la media más pequeña es el 20, pero las puntuaciones de las respuestas oscilan entre 1 y 3.

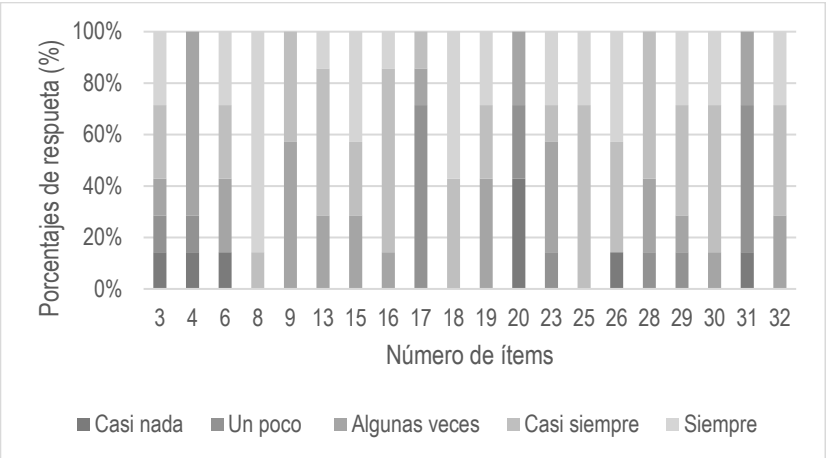
TABLA 10. *Estadísticos básicos ítems motivación intrínseca después implementación PDI*

Ítems	Media	Mínimo	Máximo	Moda	Desviación estándar
3	2,56	1	5	4	1,51
4	2,21	1	3	3	0,79
6	2,73	1	4	5	1,40
8	4,83	4	5	5	0,38
9	3,36	3	4	3	0,53
13	3,75	3	5	4	0,69
15	3,96	3	5	5	0,90
16	3,93	3	5	4	0,58
17	2,27	2	4	2	0,79
18	4,52	4	5	5	0,53
19	3,68	3	5	3	0,90
20	1,50	1	3	1	0,90
23	3,26	2	5	3	1,13
25	4,24	4	5	4	0,49
26	2,98	1	5	5	1,41
28	3,23	2	4	4	0,79
29	3,53	2	5	4	1,07
30	4,04	3	5	4	0,69
31	1,91	1	3	2	0,69
32	3,85	3	5	4	0,82
Media	3,03				

Fuente: elaboración propia

En el gráfico 6 observamos la distribución de las respuestas de los ítems de la motivación intrínseca tras la implementación de la PDI.

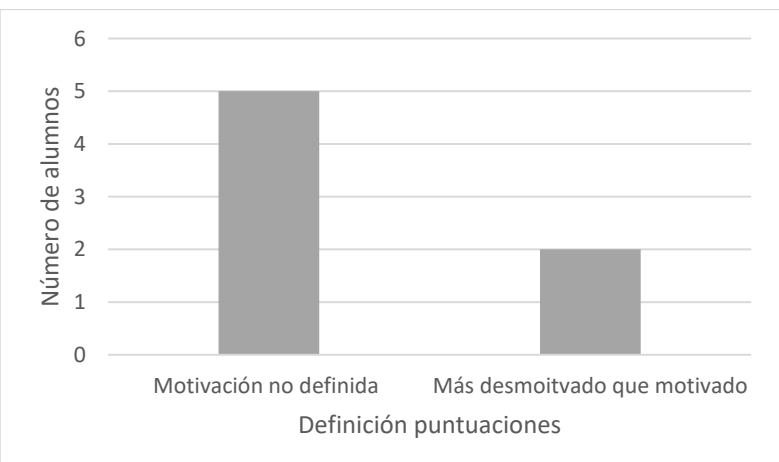
GRÁFICO 6. *Distribución respuestas ítems motivación intrínseca después implementación PDI*



Fuente: elaboración propia

Para las preguntas 24, 27 y 33, los resultados coinciden con los resultados obtenidos de la primera encuesta, habiendo 5 alumnos con una puntuación de tres (Motivación no definida) y 2 alumnos con una puntuación de 4 (Más desmotivado que motivado). La representación gráfica de los resultados se encuentra en el gráfico 7:

GRÁFICO 7. *Resultados interrelación preguntas 24, 27 y 33 después implementación PDI*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los resultados expuestos, podemos afirmar que el objetivo general y los objetivos específicos del proyecto han sido alcanzados. No obstante, la hipótesis planteada en dicho trabajo de investigación no puede darse por corroborada de forma certera, ya que, se basa en una muestra muy pequeña y las indagaciones realizadas al comparar los resultados de la encuesta antes y después de implementar la Propuesta Didáctica Innovadora (PDI), no son reveladores ni claros de forma unánime. Se observan ligeros cambios en positivo en un análisis conjunto, pero, como se ha comentado con anterioridad, si desgranamos las puntuaciones para cada uno de los ítems antes y después de la implementación, se observa que algunas empeoran.

En definitiva, la materia de Economía debería ser una asignatura impartida a todos nuestros alumnos y alumnas durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ya que permite un adecuado desempeño social, así como, comprender las distintas situaciones a las que como ciudadanos deberán enfrentarse, no solo a nivel personal, sino también global.

Como docentes, debemos hacer el esfuerzo de implementar metodologías innovadoras en el aula, como, por ejemplo, la del aprendizaje colaborativo que hemos defendido a lo largo de este trabajo. Asimismo, la integración de las nuevas tecnologías en el día a día de las sesiones, nos permitirá acercarnos más a la realidad que rodea a nuestros alumnos, así como dinamizar y agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en pro de conseguir ese aprendizaje significativo que desde la comunidad educativa se persigue.

Otro aspecto a destacar, y que ha sido parte central del presente trabajo, es la motivación de nuestro alumnado. Como indicábamos con anterioridad en palabras de García y Doménech (1997) se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Aunque se ha trabajado con un grupo de alumnos de 4º ESO con un nivel académico bajo, se ha realizado la investigación en un corto periodo de tiempo y bajo una experiencia profesional en el ámbito

educativo limitada, se puede apreciar que las metodologías innovadoras, así como la integración de las TIC en el aula, realmente despiertan la curiosidad, atraen a los estudiantes y, por ende, su motivación es mayor de cara a seguir aprendiendo acerca de una determinada materia. No obstante, es cierto que por el contexto y las circunstancias en las que se ha realizado la investigación, los resultados no pueden ser concluyentes y es necesario que se siga investigando para poder aportar al engranaje del sistema educativo mejoras sólidas y demostradas contundentemente.

8. REFERENCIAS

Bernal González, M. D. C., y Martínez Dueñas, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. OPENAIRE (14). http://dx.doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790

Bietenbeck, J. (2014), Teaching practices and cognitive skills. Labour Economics, 30,143-153. https://bit.ly/471caxZ

Buxarrais Estrada, M. R., y Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. Sinéctica, (37), 1-14. https://bit.ly/47ZVk3Q

Calleja, R. (2010). Un nuevo modelo educativo para el siglo XXI. Comunidad Escolar, periódico digital de información educativa, nº 880, digital 251, 27 de octubre. https://bit.ly/47QHHnH

Colás Bravo, M. P., de Pablos Pons, J., y Ballesta Pagán, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. Revista de Educación a Distancia (RED), 56 (2). http://dx.doi.org/10.6018/red/56/2

Decreto 87 de 2015. Por el que se establece y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachilerato en la Comunitat Valenciana. 10 de junio de 2015. DOGV. No 7544.

Domínguez Martínez, J. M., y López Jiménez, J. M., 2020.El nivel de la cultura financiera en los jóvenes: los resultados de PISA 2018.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI, 24, 35-56. https://bit.ly/4aoXLP9

García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar, Revista electrónica de Motivación y Emoción, 1 (0). https://bit.ly/41pU2wC

García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 207, 1-12. https://bit.ly/3GLKW3L

González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., y González Pienda García, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. Psicothema, 8 (1), 45-61. https://bit.ly/48is0oZ

Ley orgánica 8 de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. D.O. No. 12886.

Mingorance, C. y Calvo, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. Revista de Investigación Educativa, 31(1), 275-293. https://doi.org/10.6018/rie.31.1.153291.

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado, 24 (1), 96-114. https://bit.ly/47Y4RbD

Puga Peña, L. A. y Jaramillo Naranjo, L. M. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. Sophía, (19), 291-314. https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.14

Quevedo Blasco, R., Quvedo Blasco, V. J., y Téllez Trani, M. (2016). Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA). EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 6(2), 83-105.

Real Decreto 1105 de 2014. Por medio del cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 3 de enero de 2015. D.O. No. 37.

Redondo, J. G. R. (2008). De profesor tradicional a profesor innovador. Temas para la educación, 11. https://bit.ly/41x2nyQ

Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos, 209-242. https://bit.ly/3Rtpohk

ANEXOS

ANEXO I: GUÍA DE OBSERVACIÓN INICIAL

Día:				
Sesión:				
N º Ítem	Ítem	Se observa	No se ajusta	No se observa
1	Clase magistral			
2	Asistencia a clase			
3	Participación			
4	Interés en temario			
Comentarios generales				

Fuente: elaboración propia

ANEXO II: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN MOTIVACIONAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE (EMPA)

Edad: Curso:

Sexo: Masculino Femenino

Instrucciones:

A continuación, se te van a presentar unas preguntas para evaluar tu nivel de motivación. Señala con una "X" las casillas que mejor corresponda con tu situación y recuerda que solo debes marcar una sola respuesta en cada una de las preguntas. Por favor, responde con sinceridad.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Preguntas	Casi nada 1	Un poco 2	Algunas veces 3	Casi siempre 4	Siempre 5
1. Intento se buen estudiante porque así mis padres hablan bien de mí.					
2. Me preocupa lo que piensan de mí los compañeros(as) de clase cuando saco malas notas.					
3. Estudio y estoy atento en clase para mejorar mis notas.					
4. Cuando llego a casa, lo primero que hago son los deberes para luego tener más tiempo libre.					
5. Cuando el profesor(a) me pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros(as) se rían de mí por no saber la respuesta.					
6. Cuando saco buenas notas me sigo esforzando y estudio igual o más.					
7. Estudio y hago las tareas porque me gusta cómo el profesor(a) da las clases.					
8. Me siento bien conmigo mismo cuando saco buenas notas.					
9. Estudio y hago las tareas porque me gusta aprender a resolver los problemas que el profesor(a) me manda en clase.					
10. Me gusta que los compañeros(as) de clase me feliciten por sacar buenas notas.					
11. Estudio y hago las tareas porque así el profesor(a) se lleva mejor conmigo.					
12. Me gusta que el profesor(a) me felicite por ser buen estudiante.					
13. Estudio y hago las tareas de clase para aprender a ser mejor persona en la vida.					
14. Me preocupa lo que el profesor(a) piensa de mí cuando me comporto mal en clase y no estudio.					

15. Estudio e intento sacar buenas notas para aprender a tomar decisiones correctas sin ayuda de nadie.					
16. Estudio para tener más aciertos y cometer menos errores en la vida.					
17. Estudio porque me gusta y me divierte aprender.					
18. estudio e intento sacar bunas notas para poder tener un buen futuro cuando sea mayor.					
19. Estudio y hago las tareas porque me gusta ser responsable.					
20. Me gusta que el profesor(a) me mande tareas difíciles para aprender más.					
21. Estudio y hago las tareas para que mi profesor(a) m considere un buen alumno(a).					
22. Estudio más cuando el profesor(a) utiliza materiales variado y divertidos para explicar la clase.					
23. Estudio e intento sacar buenas notas porque me gusta superar obstáculos y mejorar día a día.					
24. Si pudieras escoger entre estudiar o no estudiar, ¿estudiarías?	No		Depende		Si

Preguntas	Casi nada (1)	Un poco (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
25. Estudio y hago las tareas para poder resolver, por mí mismo, los problemas que me surjan en la vida.					
26. Me siento mal cuando hago un examen y el resultado es peor del que esperaba.					
27. ¿Te gustaría, ahora mismo, estar haciendo otras cosas en lugar de estar en clase?	No		Depende		Si

Preguntas	Casi nada (1)	Un poco (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
28. Estudio para aprender a cambiar cosas de mi vida que no me gustan y quiero mejorar.					
29. Estudio para aprender mejor el mundo que me rodea y así, poder actuar mejor en él.					
30. Me animo a estudiar más cuando saco buenas notas en algún examen.					
31. Cuando las tareas de clase me salen mal, las repito hasta que me salgan bien.					
32. Estudio más y mejor en clase cuando me gusta lo que el profesor(a) está explicando.					

33. ¿Te gusta estudiar?	No sé qué decir (1)	Nada (2)	Me gusta muy poco (3)	Me da lo mismo (4)	Me gusta bastante (5)	Me gusta mucho (6)

OBSERVACIONES:

EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

ANTONIO DÍAZ-LUCENA
Universidad Rey Juan Carlos

PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La innovación educativa, entendida como un "proceso sistemático, complejo que lleva a la reflexión e intervención de diferentes clases de una institución educacional con la finalidad de mejorar el aprendizaje" (Carrera-León, 2021, p. 697), se define por su carácter transformador del proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta el punto de que el 88% de los docentes encuestados en la investigación de Mero (2022) le otorgan relevancia desde el punto de vista epistemológico, pedagógico y didáctico. Tiene como principales objetivos mejorar los procesos educativos y lograr un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al ser un instrumento de desarrollo clave en la esfera educativa.

Como cambio de paradigma que ayuda a plantear la labor docente de una manera diferente (Eizaguirre *et al*., 2018), la innovación docente encuentra en las instituciones de Educación Superior una plataforma idónea a través de la cual vehicular experiencias de diversa índole y variedad de ramas de conocimiento. Según sostiene López (2017), la cultura de la innovación universitaria debe edificarse sobe pilares como "la puesta en valor de la docencia en la enseñanza universitaria, la participación de todos los sectores de la comunidad educativa y la importancia de la formación y coordinación pedagógica del profesorado" (p. 11), entre otros. Así, se propone un modelo participativo y colaborativo mediante buenas prácticas que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la implementación de diferentes

estrategias y metodologías, que implican "una reestructuración en la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades en el aula" (Vargas D'Uniam *et al*., 2016, p. 71). Por tanto, se valora la innovación docente del profesorado como una competencia orientada tanto a la calidad de la docencia como a la consecución de un mejor aprendizaje por parte del alumnado (Pagés *et al.,* 2016).

Una primera aproximación a la innovación docente en la actualidad conlleva el hecho de concebir el rol de la Universidad como una puerta de acceso a los conocimientos (Rodríguez, 2012); de este modo, se trata de agentes sociales con un papel activo al ser instituciones vivas y dinámicas que aprenden constantemente (Jaimes, 2009; Tintoré, 2010), así como espacios o lugares comunes para la discusión y la acción. Al mismo tiempo, se erigen en plataformas de desarrollo y debate de experiencias prácticas en temáticas de investigación e innovación docentes, proporcionando visibilidad a aquellas iniciativas de estas características que se plantean dentro de su seno. A través de congresos, jornadas, seminarios… se intercambian propuestas al convertirse estos encuentros en foros de debate transversal que aúnan prácticas pedagógicas y diferentes puntos de vista, a nivel nacional o internacional y con repercusión multinacional.

A este respecto, la propuesta de cualquier práctica de innovación docente en el contexto de las instituciones de Educación Superior presenta una necesaria reflexión como punto de partida, que contempla una serie de características que enmarcan la implementación de este tipo de iniciativas. Específicamente, y desde el marco de referencia de las particularidades del ecosistema educativo vigente, las experiencias de innovación docente se ven condicionadas por circunstancias contextuales, de la institución educativa en sí y relativas a la comprensión de las figuras del docente y del discente en el ámbito de la enseñanza, entre otras.

Desde la perspectiva del contexto en que se postulan, se asiste a un escenario social y cultural digitalizado (Montalbá y Russo, 2021), donde destaca el liderazgo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de sus herramientas como instrumentos imprescindibles en todos los niveles de enseñanza (Silva y Martínez, 2021). En cuanto a la institución educativa, la asimilación de la innovación docente posibilita

que su relevancia trascienda las paredes del aula convencional al subrayar la importancia de las experiencias de innovación más allá de las posibles ventajas para docentes y discentes: las prácticas de innovación se vinculan a las tareas de responsabilidad social que tiene la Universidad con la comunidad y el entorno que le rodea (Vázquez y Ortiz, 2018), asumiéndose como parte esencial de la transferencia del conocimiento a la sociedad (Morón-Monge y Daza, 2021). Se entiende como una "tercera misión" de la Universidad, que no consiste en la simple aplicación del conocimiento sino en "encontrar las vías eficaces de crear una necesidad de esa aplicación o hacer ver esa necesidad a los receptores de la red de transferencia" (Touriñán, 2020, p. 41). Todo ello no es posible sin el docente como facilitador de esta tipología de prácticas, cuyo rol es clave por su capacidad de influencia en la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pila *et al*., 2020). Su compromiso determina la consecución de estas prácticas, al ser el gestor de la innovación educativa "que oriente la transformación, la creación y recreación del mundo" (Zamora-Lucas, 2022, p. 501). Por este motivo, debe participar de forma creativa, involucrándose en las actividades, que posibilitan la mejora de las prácticas para el crecimiento de sus competencias pedagógicas. Pero si hay una característica determinante dentro de este ecosistema educativo es la que se concibe a nivel del discente y se focaliza en sus necesidades e inquietudes, y tiene que ver con su protagonismo indiscutible como eje vertebrador en torno al cual confluyen todo tipo de prácticas y experiencias. Como "principio clave para la motivación y el aprendizaje significativo" (Levratto *et al*., 2022, p. 16), la innovación docente apuesta por prácticas constructivas que propician aspectos como la autonomía, la independencia y la participación del estudiantado (Porto *et al*., 2019) y favorecen las relaciones interpersonales.

Como consecuencia de lo anterior, la innovación docente se alza como un estímulo transformador para toda la comunidad educativa en la sociedad contemporánea (Levratto *et al*., 2022), y un incentivo para mejorar todo tipo de prácticas educativas en el siglo XXI a través de la implantación de entornos de aprendizaje anclados en torno a la figura del discente. Como indican Macanchí *et al.* (2020), "en ella descansa la

calidad educativa y la extensión de una actitud proactiva y positiva de toda la comunidad universitaria, hacia el progreso y la mejora" (p. 396).

Una de las áreas de aplicación de la innovación docente universitaria radica en la evaluación del aprendizaje del discente, uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los profesionales de la educación al aunar tanto contenidos como competencias educativas. La evaluación es un elemento clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que va más allá simplemente de "calificar" o "poner notas" (López-Pastor *et al*., 2019). Así, la preocupación parte de "diseñar una evaluación para el aprendizaje y no sólo del aprendizaje, en la búsqueda de formas de evaluación capaces de mejorar su calidad" (Martínez-Miguel *et al*., 2018, p. 400). Para el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, concebir y practicar una evaluación como instrumento de aprendizaje implica asumir la evaluación como ayuda al alumnado a aprender cada vez mejor y a ser cada vez más autónomo, recurso de investigación, formación y desarrollo profesional del docente y garantía de calidad para el centro educativo.

La participación del alumno en la elaboración del proceso de evaluación afecta a la metodología docente (Camacho y Vázquez, 2020). Dentro de estas prácticas, sobresale la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC), que "se desarrolla en el marco de un proceso formativo, en el cual participan de manera individual y colaborativa los estudiantes a partir de un sistema de criterios de evaluación previamente consensuados entre los agentes educativos" (Ruiz, 2019, p. 501). Empleada con destreza, esta metodología proporciona beneficios tales como mayor consciencia y control sobre el aprendizaje, la inclusión de competencias no contempladas tradicionalmente, un elevado *feedback* por parte del alumnado y la mejora de la práctica docente.

2. OBJETIVOS

La implementación de la dinámica de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la prueba práctica que se explica a continuación tiene como objetivo principal que el alumnado mejore la calidad de sus ejercicios. Este fin, que también impactará sobre sus notas y de este modo

facilitará una medición cuantitativa de la posible mejora de los ejercicios, se sustenta sobre los siguientes objetivos secundarios:

- Comprender con celeridad el ejercicio.
- Ejecutar los pasos con mayor criterio.
- Poner más atención en clase a la elaboración del trabajo de los compañeros.
- Fomentar el espíritu crítico.
- Asumir el reto de la evaluación de un igual.

3. METODOLOGÍA

Con este propósito, se compararán los resultados obtenidos de una prueba práctica, que forma parte de la asignatura Investigación de Audiencias y Planificación de Medios, sin la implementación de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) y con ella. Para ello, se han elegido alumnos universitarios del tercer curso del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid durante el curso académico 2021/2022 (53 alumnos) y 2022/2023 (51 alumnos). Estos últimos han sido los que han realizado la actividad práctica con la implementación de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC).

Además, se ha diseñado un cuestionario con tres preguntas que se ha facilitado a los 51 estudiantes del curso 2022/2023 al finalizar el periodo académico para medir la percepción de alumnado sobre el empleo de esta herramienta. El uso de este tipo de análisis ayudará a recoger la valoración del alumno con respecto a la actividad docente propuesta (Román y Prendes, 2020). De este modo, también se podrán averiguar las posibles carencias y ventajas que ha tenido su implementación en el aula (Portillo *et al.*, 2020).

El cuestionario facilitado a los alumnos ha sido estructurado con tres cuestiones. La primera de estas (Tabla 1) cuestiona a los alumnos sobre el beneficio que ha podido procurar la inclusión de EFyC sobre la

actividad de un compañero para la comprensión y desarrollo del ejercicio propio.

TABLA 1. *Cuestionario facilitado a los alumnos (1ª parte)*

Encuesta pregunta cerrada	SÍ	No
¿Evaluar a su compañero le ha ayudado a comprender y realizar mejor la actividad?		

Fuente: elaboración propia.

Las dos preguntas siguientes han sido diseñadas usando la escala de Likert (Tabla 2) con cinco opciones (muy negativo a muy positivo) para medir la relevancia y la dificultad de la EFyC aplicada a la calificación de un compañero.

TABLA 2. *Cuestionario facilitado a los alumnos (2ª parte)*

Encuesta pregunta con escala likert	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo
¿Cómo valoraría la relevancia de evaluar a su compañero para la comprensión y asimilación de la actividad?					
	Muy alta	Alta	Neutro	Baja	Muy baja
¿Qué grado de dificultad ha tenido la evaluación a su compañero?					

Fuente: elaboración propia

4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad planteada se diseña sobre la adquisición de las competencias generales y específicas —recogidas en la tabla 3— con la finalidad de conseguir un aprendizaje completo y significativo.

TABLA 3. *Relación de competencias generales y específicas incluidas en la asignatura*

Competencias Generales
Capacidad para resolver problemas, plantear estrategias y evaluar la repercusión de las soluciones propuestas desde los marcos teórico-prácticos ofrecidos por las Ciencias de la Comunicación
Preparación para adaptarse a los cambios tecnológicos, sociales y culturales que se producen en la sociedad, y capacidad de anticiparse a dichos cambios
Capacidad para adaptar la tecnología disponible a las posibilidades y necesidades de una comunicación estratégica eficaz, mediante la actitud crítica y reflexiva aprehendida

Competencias Específicas
Conocer y aplicar las funciones del perfil profesional del planificador publicitario en sus dimensiones teórica, histórica, jurídica, deontológica y empresarial
Potenciar las capacidades expresivas de los medios, soportes y formatos publicitarios y de comunicación organizacional, tanto convencionales como digitales, para la elaboración de mensajes y campañas de comunicación
Valorar y seleccionar los vehículos de difusión más adecuados en función de las estrategias de comunicación, tanto en medios convencionales como digitales
Planificar y evaluar campañas publicitarias en el ámbito de las empresas e instituciones
Utilizar la documentación y las bases de datos como instrumento auxiliar para el ejercicio profesional del gestor de comunicación
Introducir a los estudiantes en las posibilidades y en el uso de la convergencia multimedia permitida por la red internet para el ejercicio profesional

De estas competencias citadas, se han elaborado unos objetivos que van a definir la actividad práctica a desarrollar en la que se ha agregado la EFyC; estos propósitos son los siguientes:

- Adquirir contenidos desde un ángulo multidisciplinar.
- Implicar a los alumnos en el diseño, ejecución y evaluación de la asignatura.
- Organizar y crear una actividad donde profesor y alumno se compenetren mediante el trabajo conjunto.
- Crear una evaluación mediante el empleo de una rúbrica pertinente que facilite una valoración objetiva del trabajo individual y colectivo desarrollado por el alumnado.
- Fomentar y motivar el interés por las asignaturas mediante su trabajo teórico-práctico.
- Promover, ampliar y consolidar las relaciones entre los estudiantes trabajando en equipo.
- Visualizar, fomentar y articular la práctica de la evaluación formativa en clase.

La actividad planteada a los alumnos de la asignatura de Investigación de Audiencias es una investigación sobre una parte del temario de la asignatura y tiene un peso del 15% sobre el total. Esta fracción de nota está repartida en dos tramos: un 10% se centra en el ejercicio y el 5%

restante se alcanza con la Evaluación Formativa y Compartida a un compañero.

Asimismo, esta prueba práctica tiene una estructura definida y explicada en los documentos que se ponen a disposición del alumno el primer día de clase: introducción, metodología, análisis y conclusiones. Además, alumno y profesor deben reunirse obligatoriamente para sincronizar la clase teórica con la presentación del alumno. Los tópicos o preguntas a desarrollar que derivan de cada segmento teórico son proporcionados por el profesor el primer día de clase. Cada alumno o grupo de alumnos, dependiendo del número de estudiantes en el aula, eligen un tópico que tendrán que investigar y exponer en clase.

El tiempo estimado de la presentación de este ejercicio es de 10 a 15 minutos de duración. Después de la exposición, los alumnos deben generar un debate formulando dos preguntas al resto de la clase (duración del debate entre 10 y 15 minutos).

TABLA 4. *Rúbrica que determina la Evaluación Formativa y Compartida de la práctica*

A.	**Calidad de la puesta en escena**
1.	Exposición fluida (no lee la comunicación)
2.	Entiende los conceptos que explica
3.	Transmite confianza
4.	Utiliza recursos adecuados para dinamizar la presentación
5.	Interacciona con la audiencia
6.	Reflexiona durante la presentación
7.	No utiliza coloquialismos
8.	Se toma la puesta en escena en serio
B.	**Calidad de contenido**
1.	Es amplio y profundiza sobre la cuestión que expone
2.	Demuestra conocimiento en el uso de los conceptos
3.	Utiliza ejemplos que facilitan la comprensión de la comunicación realizada
4.	Se observa reflexión y solidez en las argumentaciones
5.	La presentación es plástica y visual
6.	Valoración de la creatividad en la exposición
C.	**Calidad del debate**
1.	¿Son las cuestiones planteadas trascendentes?
2.	¿Tienen relación con el contenido expuesto?
3.	¿Involucra a los estudiantes?
4.	¿El debate se ha prolongado en el tiempo entre 10 y 15 minutos?

Fuente: elaboración propia

Y, por último, la calificación del ejercicio por parte de los alumnos será encomendada a aquellos que tengan que realizar su ponencia la siguiente semana. Para llevar a cabo la Evaluación Formativa y Compartida disponen de una rúbrica proporcionada por el profesor al principio del curso y que se lista a continuación (Tabla 4).

Una vez calificado el ejercicio, el alumno debe enviar la rúbrica en Excel al profesor por email el mismo día de la exposición. La valoración que debe realizar el alumno se ha simplificado con el empleo de una escala de Likert (Tabla 5) de cinco niveles (muy deficiente, deficiente, aceptable, notable y excelente) estructurada por las tres variables citadas (calidad de la puesta en escena, calidad del contenido y calidad del debate). Si la valoración llevada a cabo por los alumnos a sus compañeros es parecida a la del profesor, estos obtienen la fracción de nota por la EFyC, que en esta actividad concreta sería de 0,5 puntos. Alternativamente, si la calificación de los alumnos es extremadamente diversa a la del profesor, pierden la oportunidad de puntuar en este ejercicio. De este modo, se incentiva que sigan la presentación de los compañeros y se familiaricen con la rúbrica proporcionada por el profesor. Además, la asimilación de este proceso deberá ayudarles a una mejor construcción de su ejercicio la semana siguiente.

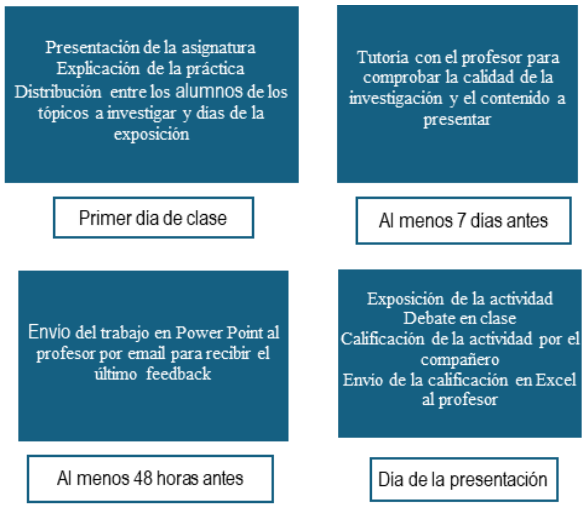
TABLA 5. *Escala de Likert para la valoración del alumnado*

Equipo a calificar		**Nombres**			
Equipo que califica		**Nombres**			
Variables	**Muy deficiente: 0**	**Deficiente; 0,25**	**Aceptable 0,5**	**Notable: 0,75**	**Excelente: 1**
A. Calidad de la puesta en escena					
B. Calidad de contenido					
C. Calidad del debate					

Fuente: elaboración propia.

Consecuentemente, como se puede extraer, la organización y coordinación óptimas del profesor se antojan necesarias para completar la actividad con éxito. Para una mayor comprensión del proceso, se ha generado una calendarización de las fases y necesidades utilizando un diagrama de Gantt (Figura 1).

FIGURA 1. *Etapas y calendarización de la actividad*



Fuente: elaboración propia.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta actividad práctica realizada en la asignatura de Investigación de Audiencias en el curso 2021/2022, donde no se implementó la Evaluación Formativa y Compartida, son inferiores a aquellos obtenidos en el curso siguiente. Así, se puede observar en la Tabla 6 el incremento de la nota media de la actividad en el curso 2022/2023. Este aumento ha sido de un 20% de la nota.

TABLA 6. *Comparativa de resultados entre ambos cursos académicos*

Investigación de Audiencias 2021/2022	Alumnos: 48
	Fracción de nota en juego: 1,5
	Media de la actividad en el grupo: 0,95
Investigación de Audiencias 2022/2023	Alumnos: 51
	Fracción de nota en juego: 1,5
	Media de la actividad en el grupo: 1,15

Fuente: elaboración propia

Asimismo, los datos extraídos del cuestionario que se facilitó a los alumnos que realizaron la práctica de Evaluación Formativa y Compartida para recoger sus pensamientos e impresiones sobre esta dinámica, son reveladores. En primer lugar, el porcentaje de respuesta al

cuestionario ha sido de un 45%. Contestaron 23 de los 51 posibles. Una cifra inferior a la que se esperaba, pero que ha permitido indagar un poco más sobre sus impresiones. La primera pregunta les interpelaba sobre el efecto de la Evaluación Formativa y Compartida para comprender y realizar la actividad con mayor éxito. El 99% de los estudiantes (Tabla 7) confirma que ha sido de ayuda para comprender y ejecutar la prueba práctica.

TABLA 7. *Cuestionario facilitado a los alumnos (1ª parte)*

Encuesta pregunta cerrada	SÍ	No
¿Evaluar a su compañero le ha ayudado a comprender y realizar mejor la actividad?	22	1

Fuente: elaboración propia.

Y, por último, la segunda y la tercera pregunta del cuestionario fueron diseñadas con el formato de escala de Likert (Tabla 8). En la primera se pedía que valoraran la relevancia de esta dinámica para la comprensión y asimilación de la actividad. Las respuestas positivas y muy positivas han sumado el 61% de los participantes. En cuanto a la valoración de la dificultad que han tenido para evaluar a un compañero, la suma de las respuestas que consideran la Evaluación Formativa y Compartida con una dificultad baja o y muy baja es de un 67%.

TABLA 8. *Cuestionario facilitado a los alumnos (2ª parte)*

Encuesta pregunta con escala likert	Muy negativo	Negativo	Neutro	Positivo	Muy positivo
¿Cómo valoraría la relevancia de evaluar a su compañero para la comprensión y asimilación de la actividad?	0	0	9	12	2
	Muy alta	**Alta**	**Neutro**	**Baja**	**Muy baja**
¿Qué grado de dificultad ha tenido la evaluación a su compañero?	0	6	4	8	5

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

La Evaluación Formativa y Compartida como práctica de innovación docente tiene consecuencias en el aprendizaje del alumno, la docencia del profesor y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Pascual *et al*., 2019). En esta investigación se demuestra que el uso de la EFyC en

una actividad práctica universitaria ha obtenido una mejora sustancial de la calidad de la actividad realizada por alumnos con un mismo perfil. La nota media de la práctica se ha incrementado un 20%. En este aumento de la nota media de la prueba se concitan aquellos objetivos que se han referenciado en esta investigación y que conjuntamente han impulsado un avance. Así pues, se ha conseguido una mejora en las siguientes acciones: 1) una comprensión más rápida del ejercicio debido a que los alumnos estaban obligados a evaluar a sus compañeros. No se puede calificar adecuadamente si se desconoce la prueba; 2) en las etapas del proceso también se ha percibido un cambio. Mayormente visibilizado en los resultados obtenidos: más concretos y de mayor calidad; 3) sin lugar a duda, los alumnos han prestado más atención a los trabajos de sus iguales, en tanto que esta labor se volvía más necesaria para evaluar a los otros; 4) además, este tipo de dinámicas empuja a los alumnos a ser más críticos y ecuánimes. Todos los alumnos han conseguido puntuar en la calificación, es decir, no ha habido nadie que enviara una nota extremadamente diferente a la calificación emitida por el profesor; y 5) asumir el reto de ponerse en la posición virtual del docente ayuda a los alumnos a aceptar responsabilidades y dar un paso hacia adelante en su formación.

A pesar del grado de mejora alcanzado con la implementación de una EFyC, se extrae de la retroalimentación recogida de los alumnos que se debe seguir trabajando en ello para conseguir que esta dinámica resulte cada vez más sencilla y familiar para los estudiantes universitarios.

7. REFERENCIAS

Camacho Peñalosa, M. E. y Vázquez Cueto, M. J. (2020). El diseño del discente de su proceso de evaluación por competencias aplicando el Método Analítico Jerarquizado. En R. Roig-Vila (Ed.), La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas (pp. 539-547). Barcelona: Octaedro.

Carrera-León, P. A. (2021). La innovación educativa en los centros educativos. Polo del Conocimiento: revista científico-profesional, 6(6), 695-712. Recuperado de https://acortar.link/Q1UhPi

Eizaguirre Zarza, A.; Bezanilla Albisua, M. J. y García Olalla, A. M. (2018). Innovación docente en educación superior. Buenas prácticas que nos inspiran. Madrid: Pearson Educación.

Jaimes Plata, M. C. (2009). La universidad una institución que aprende. Revista Docencia Universitaria, 10(1), 111-121. Recuperado de https://acortar.link/2q71yK

Levratto, V.; Vicente Fernández, P. y Puebla Martínez, B. (2022). La innovación docente, principio clave para la motivación y el aprendizaje significativo. En V. Levratto, P. Vicente Fernández y B. Puebla Martínez (Coord.)., El fomento de la innovación docente como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI (pp. 16-20). Madrid: Dykinson. Recuperado de https://acortar.link/KTCnm2

López Martín, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para reflexión. Foro Educacional, (28), 11-28.

López-Pastor, V. M.; Molina Soria, M.; Pascual Arias, C. y Manrique Arribas, J. C. (2019). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. Retos, 37, 620-627. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193

Macanchí Pico, M. L.; Orozco Castillo, B. M. y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. Universidad y Sociedad, 12(1), 396-403. Recuperado de https://acortar.link/RMmLgV

Martínez-Miguel, E.; Solano Ruiz, M. C.; García-Carpintero Blas, E. y Manso Perea, C. (2018). Impacto de la evaluación de competencias en la calidad del aprendizaje: percepción de discentes y docentes de Grado de Enfermería. Enfermería Global, 17(2), 400-429. https://doi.org/10.6018/eglobal.17.2.263041

Mero García, W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza de la unidad educativa "Augusto Solórzano Hoyos". Educare, 26(2), 310-330. Recuperado de https://acortar.link/CUEW6p

Montalbá Ocaña, C. y Russo Botero, M. (2021). Socio-digital intervention: Towards what future do we want to walk to? Sociología y Tecnociencia, 11(2), 310-325. https://doi.org/10.24197/st.2.2021.310-325

Morón-Monge, H. y Daza Navarro, P. (2021). De la innovación docente universitaria a su transferencia a la escuela: una experiencia educativa desde la perspectiva de género. Revista Andina de Educación, 5(1), 000511. https://doi.org/10.32719/26312816.2021.5.1.1

Pagés, T.; Hernández Escolano, C.; Márquez, D.; Bueno García, C.; Abadía, R.; Ubieto Artur, M. R.; Sabaté, S. y Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna, 34(1). 33-43. Recuperado de https://acortar.link/MEOP5Y

Pascual Arias, C.; López Pastor, V. M. y Hamodi Galán, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente. La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de transferencia del conocimiento entre Universidad y Escuela. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(1), 29-45. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002

Pila Martínez, J. C.; Andagoya Pazmiño, W. G. y Fuertes Fuertes, M. E. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(2), 212-232. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327

Portillo Peñuelas, S. A.; Castellanos Pierra, L. I.; Reynoso González, O. U. y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones, 8(SPE3), e589. http://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589

Porto Currás, M.; García Hernández, M. L. y Hernández Valverde, F. J. (2019). Innovación y mejora docente: fomentando la autonomía en el aprendizaje. Brazilian Journal of Development, 5(9), 16150-16163. https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-173

Rodríguez, M. E. (2012). El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente. REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(4), 119-125. Recuperado de https://acortar.link/SWkTku

Román García, M. M. y Prendes Espinosa, M. P. (2020). Entornos Personales de Aprendizaje: instrumento cuantitativo para estudiantes universitarios (CAPPLE-2). Edutec: revista electrónica de tecnología educativa, (73), 82-104. https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1709

Ruiz Morales, Y. A. (2019). Evaluación formativa y compartida para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. Educere: Revista Venezolana de Educación, (75), 499-508. Recuperado de https://acortar.link/q6AOJT

Silva, F. y Martínez, G. (2021). Estrategias de innovación docente mediante las TIC. 3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 10(4), 89-103. https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.104.89-103

Tintoré Espuny, M. (2010). Las Universidades como organizaciones que aprenden. El caso de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (Tesis Doctoral). Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de https://acortar.link/lSWvvu

Touriñán López, J. M. (2020). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. Contextos Educativos. Revista de Educación, (26), 41-81. https://doi.org/10.18172/con.4446

Vargas D'Uniam, J., Chiroque Landayeta, E. y Vega Velarde, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. Educación, 25(48), 67-84. https://doi.org/10.18800/educacion.201601.004

Vázquez Parra, J. C. y Ortiz Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(17), 133-144. Recuperado de https://acortar.link/wK4fYb

Zamora-Lucas, M. V. (2022). El Docente como Gestor de la Innovación Educativa. Polo del Conocimiento: revista científico-profesional, 7(9), 500-511. Recuperado de https://acortar.link/pygJtV

EL COIL COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD, LA NARRATIVA VISUAL Y LA REFLEXIÓN CRÍTICA

BEATRIZ GUERRERO GLEZ-VALERIO
Universidad CEU San Pablo, CEU Universities
Grupo ICOIDI

1. INTRODUCCIÓN

Mediante esta comunicación se pretende reflexionar sobre los conocimientos y, especialmente, las habilidades adquiridas a raíz de la experiencia vivida con el COIL (Colaborative Online International Learning) titulado "Color y emoción: uso comunicativo del color". Este COIL fue realizado por los alumnos que cursaban la asignatura "Taller de fotografía" que se imparte en el cuarto año del grado de Comunicación de la Universidad de Lima, Perú, dictada por el profesor Dante A. Pineda Palomino y los alumnos de primero de la asignatura "Fundamentals of Photography and Aesthetics" impartida por la profesora Beatriz Guerrero González-Valerio, en la Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo de Madrid.

Conocidos por sus siglas en inglés, es un acrónimo de "Collaborative Online International Learning". Un COIL es una colaboración entre dos universidades que fomenta el aprendizaje basado en proyectos, centrándose en una o varias tareas para obtener un producto final. Todo ello en el marco de un entorno online. A través de los COIL se promueve el desarrollo del aprendizaje independiente en el aula por parte de los estudiantes, así como el aprendizaje mutuo entre compañeros y entre dos universidades distintas porque "una sociedad en continuo cambio requiere educar desde la incertidumbre a través de la experiencia y construyendo conocimientos compartidos generados desde la interacción y

fomentando la autonomía" (Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, s.f.).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) se basa en la resolución de problemas. El resultado esperado es profundizar en el conocimiento de una materia y, a la vez, generar habilidades como: pensamiento crítico, colaboración y comunicación.

En otro orden de ideas, la globalización apremia a que los estudiantes aprendan manejarse en ambientes y entornos de diversidad cultural mediante el fomento del conocimiento y el respeto hacia otras identidades culturales. De ahí que, dentro del panorama universitario, se recurra con más frecuencia a promover la internacionalización, buscando acercar a los estudiantes a entornos heterogéneos que les permitan aceptar la diversidad y aumentar sus competencias interculturales. No se debe olvidar que el aprendizaje intercultural "favorece que los espacios que actualmente son multiculturales se encaminen hacia nuevos contextos interculturales" (Adalid et al., 2018, p. 102). De ahí que en este contexto actual de multiculturalidad estén adquiriendo un gran auge los COIL.

Este COIL en concreto se refiere al desarrollo de la creatividad, coincidiendo con Sir Ken Robinson, quien en su reflexión sobre la creatividad destaca que todos los seres humanos somos creativos, pero no trabajamos esta cualidad igual que otras materias, de manera que se va perdiendo (Cantero, 2011, p. 16). Así mismo, en su artículo, "Creatividad en el aula", Cristina Cantero (20011, p. 17) señala que existen una serie de dimensiones que ayudan a crear un clima favorable que propicia el desarrollo de creatividad en el entorno académico. Se ha considerado que la puesta en práctica de un COIL como el propuesto ayudará a fomentar todas ellas. Estas son 1. Reto: porque supone un desafío a superar. 2. Libertad: porque se les da la opción de poder elegir. 3. Confianza y apertura: dado que se promueve la comunicación y el respeto entre los alumnos. 4. Tiempo para idear: respetando los tiempos y ritmos de trabajo de cada alumno. 6. Conflicto: creando formas constructivas para resolver las posibles dificultades que pudieran surgir. 7. Apoyo a las ideas: teniendo siempre presente que es importante escuchar las propuestas de los alumnos. 8. Discusión o debate: potenciando que los alumnos puedan expresas sus ideas sin temor a ser criticados. 9. Toma

de riesgos: para que así los alumnos aprendan a experimentar cosas nuevas sin sentirse presionados por los resultados a obtener. En esta misma línea, José Mario Horcas comenta que "una persona es creativa cuando se muestra inconformista, no dándose por satisfecha con aprender lo que dicen los demás, siempre intenta hallar la verdad por sí misma, independiente, se sumerge por completo en su trabajo" (Horcas, 2009).

El punto de inicio de este COIL era como sigue: dos grupos de alumnos de fotografía con niveles muy diferentes, dos Facultades, dos docentes, dos países, dos culturas. Y con todos estos componentes había que buscar un reto para llevar a la práctica, de manera que los alumnos vivieran una experiencia didáctica diferente y que fomentara su desarrollo integral. El mayor desafío era establecer un programa de actividades que ofrecieran oportunidades de aprendizaje intercultural y de colaboración conjunta, fomentando la creatividad e impulsando el currículo básico, así como el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

Tras diversas reuniones preliminares se optó por un proyecto que fomentara el desarrollo de la creatividad a través de un trabajo colaborativo.

Como se ha indicado anteriormente, este COIL fue titulado "Color y emoción. Uso comunicativo del color". El fin era realizar un proyecto colaborativo en el que los alumnos pudieran adquirir habilidades de comunicación, afianzaran el trabajo en equipo, tomaran parte en procesos de pensamiento divergente y, sobre todo, apostar por una actividad que incentivara la creatividad. Así como otras competencias profesionales: aprender a manejarse en contextos multiculturales, buscar una convivencia e interacción en armonía y fomentar el respeto mutuo.

Todo ello con el soporte de las nuevas tecnologías. Ya que de acuerdo con Resta y Laferrière (2007) como se señala en "Using Padlet for collaborative learning" son principalmente cuatro los motivos que justifican el uso de la tecnología para promover el aprendizaje colaborativo en el aula: 1) prepara a los estudiantes para la sociedad del conocimiento incrementando sus habilidades colaborativas y la creación de conocimiento. 2) promueve un conocimiento profundo de conceptos

clave. 3) permite gran flexibilidad de tiempo y espacio. 4) fomenta la participación de los estudiantes en la creación de conocimiento (Beltrán-Martín, 2019, p. 203).

Del mismo modo, se decidió que el desarrollo del COIL fuera en lengua castellana o inglesa dependiendo de los grupos. Esto último debido a que en el curso de "Fundamentals of Photography and Aesthetics" había más de 10 alumnos Erasmus que no hablaban español. De manera que se crearon grupos específicos que sólo trabajarían en inglés. Seleccionando previamente en Lima alumnos de alto nivel de inglés para que trabajaran en los mismos grupos de los Erasmus de Madrid.

Así mismo, debido a la gran diferencia horaria entre España y Perú se decidió que la mayor parte de las actividades deberían ser asíncronas, es decir, podían ser realizadas en momentos distintos, de manera que cada grupo podía establecer su propio ritmo de trabajo. Otro aspecto acordado en estas reuniones preliminares fue que se iba a establecer que el COIL fuera obligatorio tanto para los estudiantes de España, como para los de Perú. Respecto al número de estudiantes participantes de cada país, lo más conveniente es que, en la medida de lo posible, sea parejo para que no haya un gran desequilibrio en los grupos. Por parte de la Universidad de Lima el grupo tenía 30 estudiantes y por parte de la Universidad CEU San Pablo 36, quedando bastante ajustado.

El principal propósito era dar respuesta a los desafíos planteados con relación a las nuevas formas de enseñanza basadas en metodologías mucho más participativas que sitúan al estudiante como responsable de su proceso de aprendizaje. Así como vincular lo que los alumnos aprenden en el aula con lo que perciben del mundo exterior.

En base a lo anteriormente expuesto se fijaron los siguientes objetivos de aprendizaje:

- OG1: Aplicación de conocimientos teóricos para la resolución de problemas.
- OG2: Comprensión y análisis crítico del objeto de estudio del COIL.

- OG3: Comunicación en línea y uso de las herramientas de la información y de la comunicación en un contexto global.
- OG4: Concienciación de otras culturas y desarrollo de la inteligencia emocional.
- OG5: Construcción colaborativa de conocimientos.
- OG6: Creación de relaciones interpersonales internacionales en contextos de aprendizaje y trabajo en equipo.
- OG7: Desarrollo de habilidades profesionales en un contexto de trabajo en equipos virtuales.
- OG8: Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas interculturales.

Los objetivos específicos de este COIL, conocidos también como SLO (student learning outcomes) fueron seis:

- OE1: Desarrollo de la narrativa visual permitiendo al estudiante reflexionar críticamente entorno a la imagen, potenciando una estrategia narrativa, en la cual, la imagen -y no el texto-, fuera el principal elemento comunicativo.
- OE2: Aplicar de manera creativa y expresiva las herramientas técnicas de manejo del color, la iluminación y postproducción de la imagen.
- OE3: Desarrollo de un pensamiento crítico, aprendiendo a elegir un tema específico que interesara y motivara a todos los integrantes de cada grupo.
- OE4: Capacidad para tomar fotografías a partir del tema escogido por cada equipo.
- OE5: Aprender a editar las imágenes realizadas por uno mismo: evaluando y analizando las fotografías, seleccionando unas y descartando otras.
- OE6: Conocer y trabajar con personas de otras naciones para comparar perspectivas y romper estereotipos.

3. METODOLOGÍA

Para empezar, se realizó una revisión de la bibliografía sobre el aprendizaje basado en proyectos (también conocido por las siglas ABP) y sobre los COIL. En una fase posterior se procedió a determinar y precisar qué elementos resultaban más sobresalientes. Por tanto, en esta segunda fase se usó una metodología cualitativa de análisis y contrastación de instrumentos.

Después, se realizó un análisis global, empezando por las sesiones previas de preparación para dar forma al programa de colaboración, continuando por los principales desafíos al establecer un mismo reto que resultase atractivo e inspirador para estudiantes de dos países distintos.

A posteriori, se ha analizado exploratoriamente lo aprendido con este COIL, considerando qué se ha hecho de manera acertada y qué debería ser modificado o eliminado.

El primer paso a la implementación de un COIL es la elección de un socio en la comunidad universitaria. En este caso, se decidió llevar a cabo una colaboración con el profesor Dante A. Pineda Palomino, docente del departamento de Arte Visuales, que imparte y coordina el "Taller de fotografía" que se imparte en el cuarto año del grado de Comunicación de la Universidad de Lima, Perú. Esta era la primera vez que se realizaba un COIL entre ambas asignaturas. Una vez elegida la Universidad con la que realizar el COIL, a continuación, viene plantear instrumentos para asegurarse una colaboración efectiva, estructurada mediante actividades. Se optó, por el aprendizaje basado en un reto (ABR), pivotando entorno a 2 ejes que se consideraron de interés para los estudiantes universitarios: la psicología del color y el mundo de las emociones.

Partiendo de la hipótesis de que debía ser un trabajo en el que los estudiantes cooperaran y colaboraran, el primer paso era establecer una tarea común para que los alumnos tuvieran un alto nivel de implicación y cooperación. El reto consistía en que cada equipo debía crear una serie fotográfica en la que el color fuera el protagonista consiguiendo

transmitir diferentes emociones a través de las propiedades comunicativas de este.

Entre los desafíos que se planteaban estaba la desigualdad de niveles respecto al conocimiento en técnica fotográfica, puesto que los alumnos de la Universidad de Lima ya habían cursado un año de fotografía y los alumnos de la Universidad CEU San Pablo no tenían ninguna noción de fotografía. Además de ser de primer año, es decir, acaban de llegar a la Universidad y el nivel de madurez era diferente.

3.1. Cronograma de trabajo

Cuando se acomete la planificación de un COIL se debe tomar en cuenta que lo aconsejable es que la duración mínima sea de 4 semanas. En el caso de este COIL se estableció una colaboración mucho más larga, del 25 de septiembre al 27 de noviembre.

Primera fase: se establecieron cuatro objetivos.

- Explicar a los estudiantes qué era un COIL e informar de las actividades que se iban a llevar a cabo.
- Unir perspectivas que "a priori" eran diferentes. Además de las diferencias culturales, como se ha indicado anteriormente, el nivel técnico de conocimientos fotográficos y el nivel de madurez eran distintos.
- Establecer qué plataforma tecnológica se iba usar
- Generar un clima de confianza entre los alumnos

En aras de romper el hielo y de generar ese clima de confianza los dos profesores comenzaron por grabar un vídeo conjunto de bienvenida en el que explicaron en qué iba a consistir el proyecto. Siguiendo lo establecido por Appiah-Kubi y Annan (2020) en el artículo que escribieron sobre los COIL, indicaban la información esencial que debía trasladarse a los participantes en el COIL en estas fases iniciales: en primer lugar, clarificar los motivos para realizar el COIL; en segundo, aclarar las expectativas, oportunidades y los desafíos que este les ofrece y, por

último, la logística, es decir, explicar de manera detallada cómo se iba a llevar a cabo.

Segunda fase: la intención era que los estudiantes comenzaran a conocerse y relacionar entre ellos. Para ello se plantearon varias actividades. Marcillo-Gómez y Bendreff (2018) afirman que las primeras fases de un COIL son de suma importancia, por eso se debe impulsar la intervención de todos los estudiantes. Una manera de conseguirlo es que intercambien entre ellos información de tipo personal (como aficiones, comidas preferidas, etc.) generando un clima de confianza. Para este COIL, se comenzó pidiendo a los alumnos que eligieran su color preferido (pudiendo elegir entre 9 colores diferentes). Y se establecieron grupos en función de los colores elegidos. Cada uno de estos grupos debía grabar un vídeo, en español o en inglés, que no excediera de dos o tres minutos de duración, en el cual cada estudiante debería presentarse a sí mismo, diciendo su nombre, su lugar de procedencia y lo que más les gustaba de ese sitio. Así mismo, en ese vídeo debían responder las siguientes cuestiones: qué estaban estudiando, cuál era su color favorito y por qué; y qué les atraía de ese color en concreto.

Se consideró que si los estudiantes hablaban un poco de sí mismos (lugar de procedencia, lo que más les gustaba de ese lugar, contar lo que estudiaban), decir su color favorito y explicar los motivos, les ayudaría a encontrar elementos de interés atractivos y motivadores.

Todos estos vídeos, una vez grabados, debían ser subidos al padlet creado para este COIL. Se optó por un vídeo grabado con su propio móvil porque los alumnos están muy habituados a grabarse vídeos con sus teléfonos móviles. A través de los vídeos podían ver y oír hablar a los estudiantes de la otra Universidad, un primer paso para empezar a conocerse.

Tan pronto como los vídeos fueron subidos al padlet cada alumno debía visualizar alguno de los vídeos de la otra Universidad y escribir en este un breve comentario sobre algún aspecto que hubiera llamado su atención. Se pretendía con ello incitarles a romper barreras y empezar a vincularse entre ellos.

Tercera fase: después de que los vídeos hubieran sido subidos al padlet y comentados por todos los alumnos, se procedió a constituir los equipos de trabajo. Se organizaron 10 grupos con estudiantes de España y Perú, procurando que todos los equipos fueran parejos respecto al número de alumnos y que hubiera tanto alumnos españoles como peruanos. Fomentando así la creación de equipos interdisciplinarios para incentivar la diversidad, el debate y el trabajo en equipo.

A continuación, se procedió a solicitar a los estudiantes que vieran un vídeo sobre el color, titulado "La teoría del color en fotografía".

Cuarta fase. La tarea final que debían acometer consistía en producir una serie fotográfica en la que las imágenes estuvieran relacionadas entre sí por un tema común (en nuestro caso, las emociones) y el uso comunicativo del color.

Las instrucciones que se les dieron eran: debían crear una serie fotográfica con 6 u 8 imágenes en las que mediante el color se representara con imágenes una emoción o varias, previamente acordadas. Toda la serie fotográfica (el conjunto de imágenes) debían tener alguna relación entre sí, se debían ver como una unidad. Era fundamental aplicar el buen uso del color en función de lo que se quisiera comunicar. La edición, es decir, la selección de las imágenes y su orden estaría a cargo del grupo. Toda la serie fotográfica debía presentarse acompañada de un texto explicativo. Así mismo, se debía anexar en el trabajo un mínimo de 2 referentes fotográficos y otros dos referentes extra fotográficos (podía tratarse de una película, un libro, una poesía, un vídeo, etc.). Debía explicarse qué había aportado cada referente a la serie realizada.

De esta manera tenían libertad para buscar diferentes recursos que atrajeran a todos los integrantes del equipo, y a la vez comprobar ellos mismos qué tan cerca o lejos estaban los estudiantes españoles y peruanos en cuestiones como las emociones y el uso del color.

Para ayudar a decidir el tema se sugirió a los alumnos que practicaran la lluvia de ideas, para llegar así llegar a un concepto, una noción o una idea en común que uniera a las imágenes y actuara de hilo conductor. El hecho de incorporar la luvia de ideas o "brainstorming" suponía

introducir una herramienta de trabajo grupal que buscaba generar soluciones creativas.

Una vea decidido el tema, el siguiente paso era resolver estas cuestiones: ¿cómo se realizarían las imágenes fotográficas?, ¿qué estilo de fotografía se usaría?, ¿de qué modo el estilo, el uso del color y los recursos visuales ayudarían a comunicar la idea principal?

Quinta fase: en esta se llevaron a cabo tres procesos de gran relevancia: edición, presentación y reflexión. De todas las imágenes tomadas, cada grupo debía elegir las que mejor se adaptaran al tema elegido y las que tuvieran un mayor nivel técnico. La finalidad era que pusieran en común todas las fotografías y valorarlas, tanto desde un punto de vista estético como de contenido. De esta manera se trabajaba en equipo en la edición y selección de las imágenes realizadas. El proceso de seleccionar fotografías es complejo, se necesita dedicar mucho tiempo y ejercer habilidades como tener ojo, capacidad crítica, nivel de conocimientos de composición, así como compartir opiniones y poder aceptarlas o generar una crítica constructiva (Guerrero, 2023, p. 1013).

Sexta fase. Presentación del trabajo final. Además de la serie fotográfica, se debía incluir un título y también texto explicando en qué se habían inspirado y cuales habían sido los referentes. El COIL culminaba con un producto que debía presentarse ante los demás (la difusión interna y externa es un aspecto importante dentro de los COIL).

4. DISCUSIÓN

Tras la consulta de varios artículos y diversa documentación respecto a otras experiencias COIL, se determinó que este COIL se debía asentar en cuatro dimensiones, las cuales han permitido un desenlace muy positivo del mismo. Para empezar, una de las premisas era que los alumnos pusieran en práctica habilidades para manejarse en entornos multiculturales dentro de un ambiente de aprecio y deferencia hacia los otros entornos culturales. Los autores consultados destacan la importancia de la primera fase, por ser trascendental crear un clima cálido de apertura y bienvenida para que los alumnos se sientan cómodos para expresarse y así conseguir las interrelaciones e intercambios de ideas que se

persiguen. Esta premisa se consideró cuando los dos profesores grabaron un vídeo conjunto explicando en qué consistiría el proyecto. Esta idea también se consideró cuando se comenzó por dividir a los alumnos de cada país según su color preferido y, según el color elegido, se crearon grupos. Como ya se ha indicado, después, se solicitó a los grupos grabar un vídeo en el que debían presentarse cada componente.

El segundo aspecto fue crear un espacio que propiciara la interlocución porque para que haya acuerdo y formar equipo es necesario la creación de un ambiente de cordialidad. Esto nos llevó a los profesores a determinar que no se les daría a los estudiantes un tema cerrado, sino que, entre ellos, debían elegir un tema en común, buscando fomentar el diálogo y el intercambio de ideas. De ahí que se les facilitara el tema las emociones ya que es muy amplio y ofrecer enfoques muy diversos.

El tercer elemento ha sido fomentar la creatividad, ya que consideramos que es una habilidad muy importante en la vida actual de los estudiantes y también en la futura ya que esta actúa como motor de cambio y generadora de conocimientos.

El cuarto ha sido impulsar el trabajo en equipo frente al esfuerzo individual, aptitud cada vez más apreciada en el entorno académico y laboral. Según los expertos el trabajo en equipo incrementa la sociabilización, mejora las capacidades comunicativas, promueve la empatía, potencia el respeto y la inclusión y, además, crea sentido de pertenencia y también de responsabilidad.

5. RESULTADOS

Antes de empezar un COIL es muy recomendable que los estudiantes sepan que van a ser evaluados. De igual modo, se deben fijar con antelación los criterios de evaluación. En el caso de este COIL se creó crear una rúbrica por ser una herramienta fiable para evaluar los resultados. Mediante la creación de una rúbrica se obtenía un mecanismo que ayudaba a reducir la subjetividad a la hora de calificar.

Se establecieron cinco dimensiones para evaluar los trabajos presentados por cada equipo. En primer lugar, “coherencia visual” que hubiera

cohesión a nivel visual con la idea principal y que la serie fotográfica fuera homogénea y no fragmentada. En segundo lugar, nivel técnico (imágenes bien enfocadas, con un buen encuadre, con una composición sugerente, imágenes limpias e equilibradas). En tercer lugar, uso comunicativo del color. En cuarto lugar, la creatividad. Y, en quinto lugar, respecto al texto: la coherencia, claridad, así como la justificación de la propuesta.

Respecto a las puntuaciones establecidas, se decidió que estuvieran en una horquilla de 1 a 3 puntos, para que ninguno de los equipos obtuviera un cero en ninguno de los criterios. La horquilla iba desde el nivel básico (1 punto); al "en progreso" (2 puntos); y terminaba con "conseguido" (3 puntos).

La evaluación no buscaba emitir un juicio sobre el desempeño de los alumnos, sino también generar una reflexión, que ayudara a tomar decisiones respecto al aprendizaje y establecer si se alcanzaron los objetivos.

Entre los factores que determinan que el transcurso de una experiencia COIL se desarrolle convenientemente podemos destacar tres: en primer lugar, no tardar en ofrecer "feedback" a los alumnos, en segundo lugar, fomentar una actitud positiva hacia el COIL y, por último, cuidar la carga de trabajo para que resulte equilibrada (Appiah-Kubi y Annan, 2020, p. 114). Al diseñar el cronograma de trabajo de esta colaboración realizada con la Universidad de Lima se tuvieron en cuenta todos estos fatores.

5.1. Reflexión de la experiencia

A modo de cierre del aprendizaje se ha procedido a reflexionar y concluir sobre este. Por un lado, hicimos autocrítica entre los dos profesores sobre la preparación necesaria por parte de los instructores del COIL y también se pidió a los alumnos una breve encuesta. Todo ello buscando una mejora cualitativa de la práctica de la enseñanza, y con ello, el aprendizaje de los alumnos (Mauri et al., 2007).

En los anteriores COIL realizados ya se vio necesario que los profesores participantes formaran un buen equipo entre ellos y que tuvieran habilidades de comunicación. Otro aspecto que hemos ratificado en este

COIL es que para el éxito de un COIL es esencial el soporte por parte de ambas instituciones universitarias.

La reflexión y autocrítica por parte de los estudiantes es un factor de suma importancia. Por tanto, este año también se envió un breve cuestionario. Los estudiantes debían responder a cinco cuestiones en primer lugar, si la realización del COIL había supuesto cumplir sus expectativas. Explicando por qué sí y por qué no. En segundo lugar, qué habían aprendido. En tercer lugar, si había habido integración dentro de los equipos de trabajo. En cuarto lugar, qué repetirían de la experiencia del COIL. Entre los resultados de los alumnos los aspectos que destacaron los participantes de este COIL fueron: una mayor apertura, es decir, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Así como la creación de relaciones interpersonales y la concienciación hacia otras culturas. Otros aspectos destables fueron: conocer de primera mano y entender mejor las dificultades de trabajar con una diferencia horaria tan grande. Y, por último, se puso de manifiesto las dificultades para conseguir una adecuada comunicación a través de la tecnología.

A través de actividades reflexivas, creativas e interpretativas en grupo los alumnos alcanzaron los objetivos propuestos. Se ha trabajado el trabajo en equipo, la selección de información y diversas herramientas como la lluvia de ideas, técnica de pensamiento creativo para aportar nuevas ideas y resolver problemas y el análisis crítico. Así mismo destacar el uso de herramientas digitales como: *Padlet* (aplicación web gratuita que resulta de gran interés en el ámbito de la enseñanza. Se trata de una pizarra colaborativa online que permite compartir contenido multimedia a través de vídeos, audios, fotos o documentos), *Adobe Photoshop* (para el retoque y edición de las imágenes), *Youtube,* la plataforma *Blackboard Collaborate Ultra* (para subir los proyectos finales y poner las notas finales en el centro de calificación), *Office* y para poder comunicarse entre los alumnos se recurrió a *WhatsApp, Zoom y Teams*.

Se ha generado impacto, a la vez que se ha motivado y originado curiosidad entre el alumnado. Así mismo, mediante el trabajo en equipo se ha promovido la interacción entre diferentes culturas. Y se ha conseguido la adquisición de un aprendizaje, transmitiendo el conocimiento con estrategias innovadoras.

6. CONCLUSIONES

Hay que destacar el carácter motivador e integrador de esta nueva metodología COIL que mejora habilidades como el pensamiento crítico y la reflexión.

Un proyecto que aúne varias disciplinas resulta muy aconsejable en el contexto actual. A través de este COIL se ha fomentado el trabajo autónomo del alumno, así como que los estudiantes aprendieran a manejarse en un contexto multicultural, siendo capaces de llevar a cabo un proyecto colaborativo y de romper estereotipos.

Con el reto propuesto en este COIL se han trabajado diversas habilidades que consideramos son necesarias como la creatividad, la fertilidad y variedad de ideas, la narrativa visual, la flexibilidad, la originalidad en el sentido de buscar soluciones y respuestas que no sean obvias o banales y la capacidad de análisis crítico, es decir, la capacidad de extraer detalles de la totalidad y comprender las relaciones entre los componentes.

Hoy en día la creatividad es un aspecto esencial ya que facilita que el alumno se sienta valorado y que participe en el proceso de aprendizaje, consiguiendo mejorar su motivación, así como su autopercepción. Además, no se debe olvidar que se puede aprender a ser creativo.

7. BIBLIOGRAFÍA

Adalid Donat, M., Carmona Rodriguez, C., Vidal Mollón, J. & Benlloch Sanchis, M.J. (2018). Competencias interculturales en Educación Superior: aspecto clave para la movilidad = Intercultural Competences in Higher Education: A Key for Mobility, Education in The Knowledge Society (EKS): 19, 1, 2018, pp. 97-114. https://doi.org/10.14201/eks201819197114.

Appiah-Kubi, P. & Annan, E. (2020). A review of a Collaborative Online International Learning. Engineering Management and Systems Faculty Publications. 2. Vol. 10, nº 1. University of Dayton, Ohio, USA. https://ecommons.udayton.edu/enm_fac_pub/2.

Beltrán-Martín, I. (2019). Using Padlet for. Collaborative learning. HEAD´19. 5th International Conferencde on Higher Education Advances. Ed. Universitat Politecnica de Valencia. pp. 201-211. http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188

Cantero Sánchez, C. (2011). La importancia de la creatividad en el aula. Pedagogía Magna. ISSN-e 2171-9551, Nº. 9, 2010, pp. 14-19 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628182

Conserjería de Educación del Gobierno de Canarias (s.f): Aprendizje basado en proyectos. https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagotic/aprendizaje-basado-proyectos/

Guerrero Glez.-Valerio, B. (2023). La Sal de la Tierra, superando las desigualdades. COIL, herramientas para el aprendizaje basado en proyectos. En Cruz-Carvajal, I., Méndez, C., Suay, F. (coords) Sostenibilidad e internacionalización como pilares de vanguardia educativa. pp. 1005- 1019. Ed. Dykinson.

Horcas Villareal, J.M. (2009). La creatividad en el aula. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Servicios Académicos Intercontinentales. Vol. 1, nº 3, mayo 2009. https://www.eumed.net/rev/ced/03/jmhv2.htm

Marcillo-Gómez, M. & Desilus, B. (2016). Collaborative Online International Learning Experience in Practice. Opportunities and Challenges. Journal of technology management & innovation 11(1), pp. 30-35 https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242016000100005.

Mauri, T., Coll, C. & Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. Revista de docencia universitaria, vol 5, nº 1. https://revistas.um.es/redu/article/view/3341

OPTIMIZANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPLORANDO EL POTENCIAL DE LAS TUTORÍAS EN LÍNEA PARA EL DEARROLLO DEL TRABAJO FIN DE TÍTULO

MIRIAM MARTÍN PACIENTE
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aparición de las TIC´s en el panorama educativo, la relación entre docente y alumnado universitario ha sufrido modificaciones. De pasar a un contexto totalmente presencial, en aulas tradicionales, hemos pasado a las sesiones online como parte de la rutina. Por medio de las plataformas virtuales llamadas Moodle, se ha facilitado la labor, tanto a el estudiantado como a los docentes (De Lahidalga,2008) (Casales, y Paulí, 2008) (Peña, 2014) (Rodríguez, 2018). Pero la utilización e implementación de estas herramientas tradicionalmente se han infrautilizado, ya que no se han aprovechado niveles superiores de educación como sería deseable. Esto se puede deber al desconocimiento de los docentes en el manejo de estas, de una edad media elevada o por falta de iniciativa en su uso. O incluso, podría deberse entre otros, al grado de insatisfacción del profesor universitario, con respecto a la relación con sus compañeros. (Dunkim, 1990) (Cebrián y Serrano, 1991) (Santos, 1991; Sáenz y Lorenzo, 1993) Esto genera apatía y reticencia a la hora de mejorar e implementar herramientas TIC.

Se ha observado, como el COVID-19 ha tenido efectos que el ámbito educativo en todos los niveles (de Santiago, O., 2020) (Baleriola, y Contreras-Villalobos, 2021). El cambio a la educación en línea fue una respuesta necesaria, pero también presentó desafíos significativos. (Ollero y Fernández, 2021). Este cierre obligado de los centros universitarios no

solo tomó desprevenidos a los sistemas educativos, sino que les planteó una exigencia que parecía casi imposible: mantener viva la educación mientras los centros estaban cerrados, implementando diversas modalidades de aprendizaje a distancia para las que nunca se habían preparado realmente. El ajuste de clases presenciales a virtuales ha presentado obstáculos, pero también ha permitido el desarrollo de nuevas competencias y ha planteado retos reales y la satisfacción en tiempos de pandemia de los estudiantes. (Bautista, 2020) (Ferro, 2021) (Mosquera, 2022). Una de las herramientas utilizadas en la época de pandemia, fueron las tutorías online, a la hora solventar las dudas de los alumnos. En la actualidad se ha recuperado la presencialidad por completo, "desaprendiendo" en algunas ocasiones el manejo de herramientas de innovación educativa que fueron útiles en plena pandemia.

Ya que estos medios fueron utilizados durante la pandemia y tanto alumnos como profesores conocen de ellos, se quiere realizar un estudio sobre las tutorías online, un "nuevo" canal comunicativo bidireccional (Ramos, 2007). Se estudiará su implementación en el ámbito educativo en formato mixto en una universidad pública española por medio de un grupo de control de docentes. El objetivo principal es intentar comprobar si es aceptada la propuesta una vez realizada, las ventajas que poseen, si son o no beneficiosas y su rendimiento desde el punto de vista del profesorado, todo ello mediante una encuesta mixta.

1.1. LAS TIC,s Y SU USO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La situación excepcional derivada de la pandemia del COVID-19, ha acelerado el proceso de digitalización, poniendo de relieve las fortalezas, pero también las carencias relativas en nuestro país. El trabajo fin de grado (en adelante TFG) y el trabajo finde máster (en adelante TFM) se han tenido que ir adaptando a lo largo de los años al Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), sobre todo en lo concerniente a la digitalización y modernización de la docencia en las aulas de la educación superior.

A la hora de mencionar canales de comunicación dentro de las TIC, Macia (2016) señala las plataformas digitales (CVA, Plataformas Moodles, Campus Virtuales) y los correos electrónicos, como medio de

comunicación bidireccional, de forma que tanto alumnos como docentes intercambien información, sea en la realización de tareas propuesta en los proyectos docentes o evaluaciones parciales dentro de una determinada área.

Estos elementos poseen un gran potencial a la hora de favorecer el desarrollo de la comunicación docente-alumno. Sin embargo, "para la integración y uso pedagógico de las TIC deben darse, tres condicionantes principales: infraestructura, formación y una actitud favorable hacia los recursos" (Macia y Garreta, 2018, p. 241). Estos factores pueden llegar a verse afectados por distintos condicionantes como los problemas de conectividad de los centros, el tiempo del que dispone el profesorado y con ello, la formación que tienen los docentes sobre las TIC (Beneyto et al., 2013).

Para poder trabajar de forma eficiente con los canales comunicativos digitales, Macia y Garreta (2018) comentan que es necesario una alfabetización digital de toda la comunidad, es decir, tanto alumnos como docentes deben ser capaces de utilizar las tecnologías para buscar, crear y comunicarse. Para desarrollar estas capacidades, se deben trabajar los ámbitos competenciales de la alfabetización digital, los cuales Area y Pessoa (2012) comentan que son las competencias instrumentales (manipulación del hardware y de los programas informáticos), las competencias cognitivas (utilizar la información de forma inteligente), las competencias socio comunicativas (ser capaz de mantener conversaciones fluidas con otros usuarios), las competencias axiológicas (evitar conductas negativas) y las competencias emocionales (aprender a controlar las emociones que pueden llegar a aparecer durante el uso de las TIC). Para sacar todo el potencial a la docencia se deben aplicar en las instituciones de enseñanza superar la Línea 3. *"Digitalización de la Educación y desarrollo de las competencias digitales para el aprendizaje en la Educación". En* sus líneas 6, 7, 8, 9 y 10 establecen unos objetivos como los siguientes:

> Línea 6: "Plan de Digitalización y Competencias Digitales del Sistema Educativo para la dotación de medios digitales para los centros educativos y el alumnado", para el desarrollo de la competencia digital con

programas de formación específicos, recursos educativos digitales y el desarrollo de metodologías y competencias digitales avanzadas.

Línea 7. "Incorporación en los currículos de las etapas obligatorias de *competencias digitales y de programación".*

Línea 8. "Creación de Recursos Educativos Abiertos para la enseñanza con medios digitales y evolución de una herramienta de autor para su creación".

Línea 9. "Plan de Formación Profesional digital (FPDigital), para la digitalización de las enseñanzas de Formación Profesional y la introducción de competencias digitales en el currículum de los diferentes títulos".

Línea 10. "Plan Uni Digital de modernización del Sistema universitario español, que impulsará el aprendizaje de competencias digitales tanto promoviendo un mayor número de titulaciones como renovando los programas existentes".

2. LA TUTORIZACIÓN DE LOS TFT´S Y LLEGADA DEL COVID-19

Este proceso de alfabetización que se comenta se ha ido desarrollando de manera progresiva a lo largo de los años. Sin embargo, debido a la situación de pandemia Calle, Torres y Tusa (2022) afirman lo siguiente:

> "La crisis sanitaria de la COVID-19 ha generado un escenario de aceleración en cuanto al uso de herramientas tecnológicas con el propósito de buscar solución a la continuidad de los estudios. Al respecto, familias enteras han tenido que adaptarse al uso de herramientas digitales e informacionales para poder suplir diferentes necesidades de acuerdo con su entorno de convivencia, y lidiar con las brechas digitales existentes; en particular, en el entorno educativo (p. 96)".

Como se dijo anteriormente, no había la suficiente formación para la implementación de las TIC en el ámbito educativo debido a múltiples factores. Debido al COVID-19, la preocupación iba más allá, ya que era "obligatorio" que tanto docentes como alumnos fueran capaces de comunicarse mediante las TIC´s. Por ello, es imprescindible que los alumnos tengan conocimientos sobre los recursos educativos online para afrontar estos nuevos retos a los que se enfrenta la educación (Peñalva, et al., 2018). Esto es debido a que son los propios alumnos los que tienen la misión de entregar las tareas asignadas y el cumplimiento

a la asistencia a las clases de una manera correcta y eficaz mediante las plataformas online como *Google Meet, Zoom, Microsoft Team, BBB Big blue Bottom* o incluso plataformas que utilicen los propios centros de manera concreta.

Actualmente, las clases se han retomado de forma presencial, pero esta crisis sanitaria ha permitido un gran avance en la implementación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, debido a que, sin ella, probablemente la evolución hubiera sido mucho más lenta. Este avance obligado ha permitido normalizar, entre otras, el uso las tutorías online incluso cuando las clases se han retomado de forma presencial.

Debido a este hecho, se va a realizar un estudio para poder comprobar el grado de aceptación de estas nuevas mecánicas en la educación y si ellas, han conseguido implementarse de forma correcta para no solo retomar los estudios de los alumnos, sino para mejorar la comunicación entre los docentes y alumnos. La idea es conseguir de manera personalizada el rendimiento de un canal de comunicación bidireccional y que se integre en la mecánica de las universidades.

Seis beneficios de las tutorías online en el ámbito universitario:

Acceso flexible: Las tutorías online permiten a los estudiantes acceder a la ayuda académica desde cualquier lugar y en cualquier momento, eliminando las barreras geográficas y de horarios. Esto brinda mayor comodidad y flexibilidad a los estudiantes.

Individualización: Las tutorías en línea ofrecen una atención más personalizada, ya que el tutor puede centrarse en las necesidades específicas de cada estudiante. Esto facilita un aprendizaje adaptado a cada individuo y promueve un progreso más efectivo.

Mayor interactividad: A través de herramientas digitales, las tutorías online pueden ofrecer una experiencia interactiva. Los estudiantes pueden compartir pantallas, realizar actividades en tiempo real y participar en discusiones en línea, lo que fomenta la participación y el aprendizaje colaborativo.

Amplia disponibilidad de recursos: Durante las tutorías en línea, es posible acceder a una amplia variedad de recursos digitales, como

materiales de estudio, ejercicios prácticos, videos explicativos, entre otros. Esto enriquece el proceso de aprendizaje y brinda a los estudiantes una gama diversa de herramientas para su desarrollo académico.

Ahorro de tiempo y costos: Las tutorías en línea eliminan la necesidad de desplazarse físicamente a un lugar específico, lo que ahorra tiempo y costos de transporte. Esto es especialmente beneficioso para los estudiantes que viven lejos de su institución educativa o tienen horarios complicados.

Apoyo adicional: Las tutorías en línea pueden proporcionar un apoyo adicional a los estudiantes que lo necesiten. Ya sea para aclarar dudas, repasar conceptos o recibir retroalimentación sobre su progreso académico, las tutorías en línea ofrecen un respaldo importante para el éxito estudiantil. Debido a los beneficios presentados realizaremos una experiencia con un grupo de profesores para realizar una tutorización en un 80 % online y constatar cómo se han sentido ellos con esta forma de evaluar los TFT.

Todos estos beneficios son los que tratamos de demostrar a los docentes que realizaron el sistema propuesto.

3. OBJETIVOS

A continuación, estableceremos una serie de objetivos generales que trataremos de demostrar con la recogida de datos. Estos datos se recogerán tras la realización de la experiencia por parte de un grupo de docentes universiatrios.

3.1. OBJETIVOS GENERALES

- Demostrar el grado de aceptación de la Propuesta - Implementación de mecánica de tutorización del TFT ONLINE hibrida. Implementarán una serie de sesiones online intercaladas con dos presenciales, la primera y la última.
- Comprobar el nivel en la competencia digital de los docentes y los alumnos junto al efecto que ha tenido el COVID-19 en dicha competencia.

- Conocer el pensamiento del profesorado en cuanto a las tutorías online. Saber si les resultan beneficiosas y mejoran el rendimiento de la relación docente-alumno en comparación con las tutorías presenciales.
- Conocer si las tutorías online de las dudas referentes a los TFT han sido aceptadas tanto por PDI como por el estudiantado.
- Descubrir las principales ventajas o inconvenientes que las tutorías online ofrecen.
- Comprobar la aceptación de la educación híbrida en un grupo de control. Ver si el profesorado ve reflejo la acogida de este método de parte de los alumnos.

4. METODOLOGÍA

Para la realización de este estudio se ha empleado un cuestionario formado por trece preguntas en *Google Forms*, facilitando así su realización, ya que mediante un enlace web es posible completarlo desde cualquier dispositivo con conexión a internet. El estudio va dirigido a los docentes que estén impartiendo clases de nivel universitario y para ello se ha escogido la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, (en adelante ULPGC), situado en la zona céntrica de Tomás Morales, en el Edificio de Humanidades, en la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se imparte el Máster Formación del Profesorado con un total de 60 créditos.

La muestra de estudio está formada por 10 profesores y profesoras que impartieron docencia en ese máster, con la participación de 3 profesores del módulo genérico (dos aulas por año) y los 7 restantes profesores de las 9 especialidades específicas de cada rama.

En cuanto al instrumento, se utilizará un cuestionario mixto, en el que de manera cuantitativa (del 1 al 6, siendo 1 el valor más bajo y 6 el más alto) (Nada, algo, aceptable, bueno, muy bueno y excelente) Se valoran distintos aspectos de las competencias digitales y de las tutorías online, a excepción de la primera pregunta, la cual va dirigida a la edad del

docente y, de manera cualitativa, una última pregunta que permite desarrollar una respuesta de forma libre a los encuestados.

La herramienta utilizada (*Google Forms)* genera gráficos mostrando el porcentaje en base a las respuestas, los cuales pueden observarse en el siguiente apartado. Para el análisis de los datos se tendrán en cuenta dichos porcentajes, valorando así el nivel de satisfacción y eficiencia de estas tutorías según los docentes, además del nivel en las competencias digitales de ellos y los. Se analizarán las cuestiones que tienen relación entre sí para más tarde valorar los resultados obtenidos y adquirir unas conclusiones.

Además, el cuestionario dispone de una pregunta escrita en la que podrán desarrollar y describir las distintas ventajas que han observado durante el curso en canal comunicativo.

TABLA 1. *Cronología de las sesiones híbridas propuestas al grupo de control.*

Sesión 1	**Sesión 2**	**Sesión 3**	**Sesión 4**	**Sesión 5**	**Sesión 6**
Presencial	Online	Online	Online	Online	Presencial
Elección del tema y primer contacto	Elaboración del índice y líneas claves	Trabajo autónomo del alumno (Revisión y dudas)	Trabajo autónomo del alumno (Revisión y dudas)	Trabajo autónomo del alumno (Revisión y dudas)	Exposición y Defensa

Fuente: elaboración propia

Tras hacer la recogida de las encuestas realizadas hemos llegado a los siguientes datos. Importante destacar, que pese a nuestros esfuerzos la muestra no es lo amplia que hubiéramos deseado. Una de las razones es la reticencia para organizar el trabajo del docente, utilizando un sistema con el cual no se siente cómodo en principio.

Para la realización de las tutorías online se les ofrecieron diferentes plataformas. Se recomendaron tres:

Big Blue Button: Es una plataforma de videoconferencia diseñada específicamente para la educación en línea. Esta plataforma es altamente utilizada por universidades en todo el mundo y ofrece diversas funcionalidades que facilitan la interacción y el aprendizaje en línea. Entre sus características se

incluyen la posibilidad de compartir pantalla, realizar presentaciones en vivo, interactuar a través de un pizarrón virtual, entre otros.

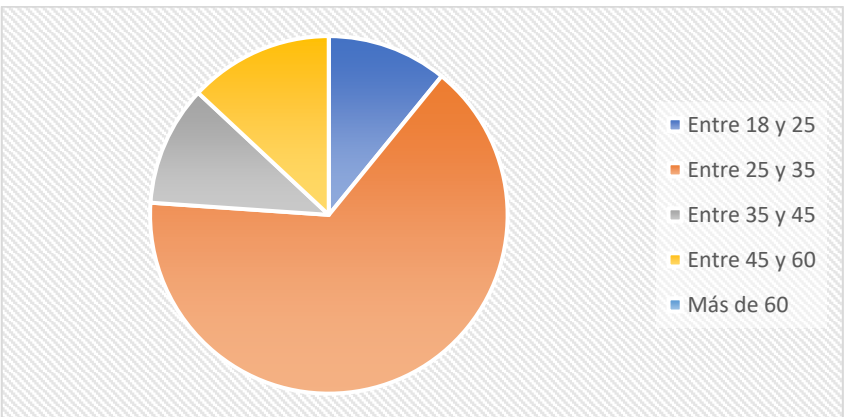
Microsoft Teams: Es una plataforma que se ha fortalecido en el ámbito de la educación a distancia, especialmente a raíz de la pandemia. Teams no solo permite realizar videollamadas, sino que también integra otras herramientas de Microsoft 365, como Word, Excel y PowerPoint, lo que facilita la colaboración y el intercambio de información entre los usuarios.

Skype: es una de las plataformas más conocidas para realizar videollamadas. Aunque no está diseñada específicamente para la educación, puede ser utilizada para realizar tutorías online. Skype permite realizar videollamadas individuales o grupales, compartir pantalla y enviar mensajes instantáneos, lo que puede facilitar la comunicación entre el tutor y los estudiantes.

5. RESULTADOS

A continuación, mostraremos los resultados de las encuestas realizadas:

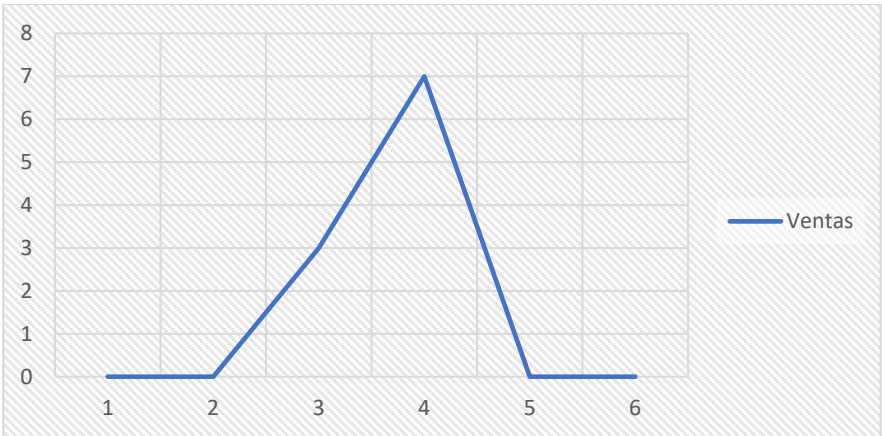
GRÁFICO 1. *Edad de los docentes universitarios en el grupo de control*



Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos recogidos en la primera pregunta de la encuesta (Gráfico 1) muestra como los docentes del centro, en su mayoría, son de media edad, ya que un 70% de ellos tienen menos de 56 años. Se observa entonces como el centro se ha ido adaptado a este cambio generacional incluyendo docentes jóvenes a su plantilla, pero siendo mayoritariamente de elevada edad.

GRÁFICO 2. *Nivel de los docentes en la competencia digital desde su criterio*

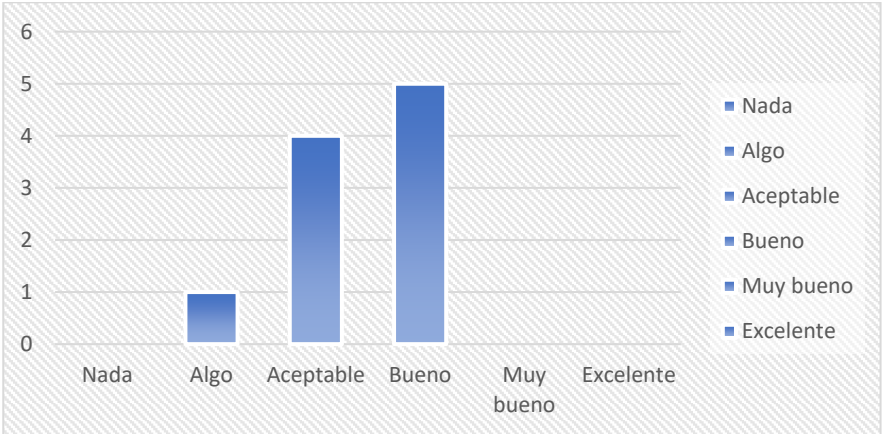


Fuente: elaboración propia

El Gráfico 2 se ve reflejado que, bajo el criterio de los docentes, un 80% posee un grado elevado en las competencias digitales, estando el otro 20% en mitad de la escala. De forma que la muestra entera considera que tiene un nivel con el que son capaces de manejarse en las tecnologías de hoy en día.

El Gráfico 3 nos muestra el grado de mejoría en competencias digitales de los docentes que se presentaron voluntarias a realizar la experiencia. Cabe destacar, que tras utilizar de manera más asiduas la plataforma que se les recomendó, en este caso la plataforma BBB, todos reconocen haber subido sus competencias y desarrollar más soltura a la hora de realizar actividades online.

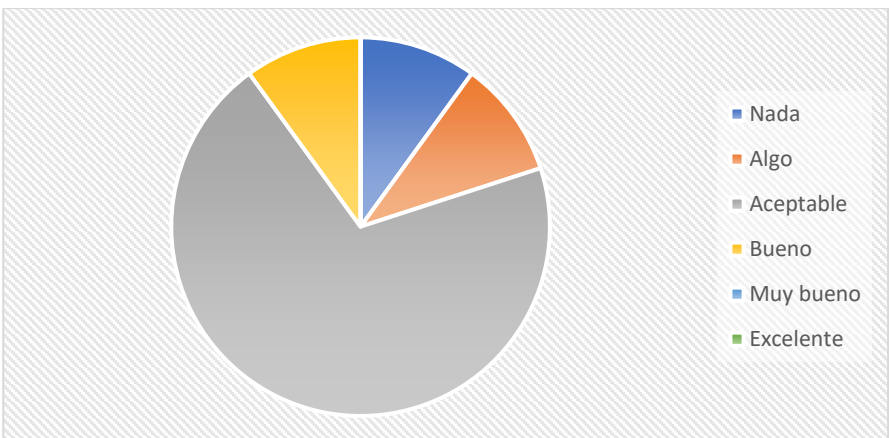
GRÁFICO 3. *Grado de mejoría de los docentes en la competencia digital (bajo su criterio)*



Fuente: elaboración propia

El 90% de los encuestados reconocer haber obtenido un nivel bueno en manejo de TIC,s o aceptable, lo cual demuestra que el uso continuado entraña la adquisición de competencias digitales.

GRÁFICO 4. *Nivel de los alumnos en la competencia digital (bajo el criterio de los docentes).*



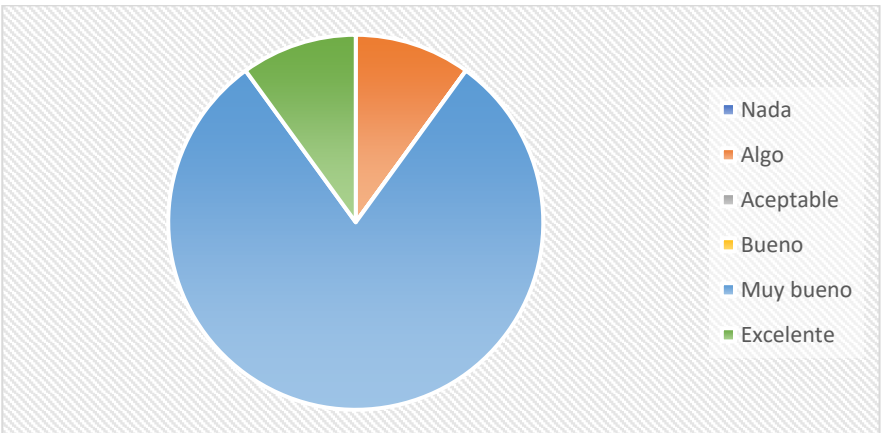
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se ha estudiado el nivel que poseen los alumnos de la facultad en esta competencia desde el punto de vista del profesorado.

En el Gráfico 4 se observa cómo un 70% coincide con que el nivel en esta rama es medio (3), siendo el resto inferior, a excepción de un 10% que considera que tienen un nivel aceptable.

En este momento, se debe tener en cuenta que estas preguntas están hechas al profesorado, y las respuestas puedes estar sesgadas por múltiples factores. Grado de apatía del estudiante, lo que hará implicarse más o menos con el sistema, incapacidad de asistencia a las reuniones programadas, etc. Es palpable que los alumnos universitarios, podríamos denominarlos nativos digitales. Sin embargo, esto nos es óbice para que no muestren interés en estas herramientas.

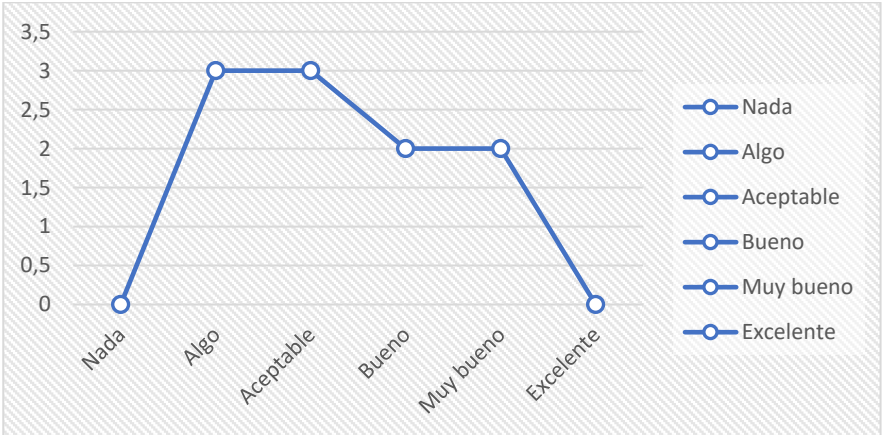
GRÁFICO 5. *Grado de mejoría de los alumnos en la competencia digital tras el Covid-19 (bajo el criterio de los docentes*



Fuente: elaboración propia

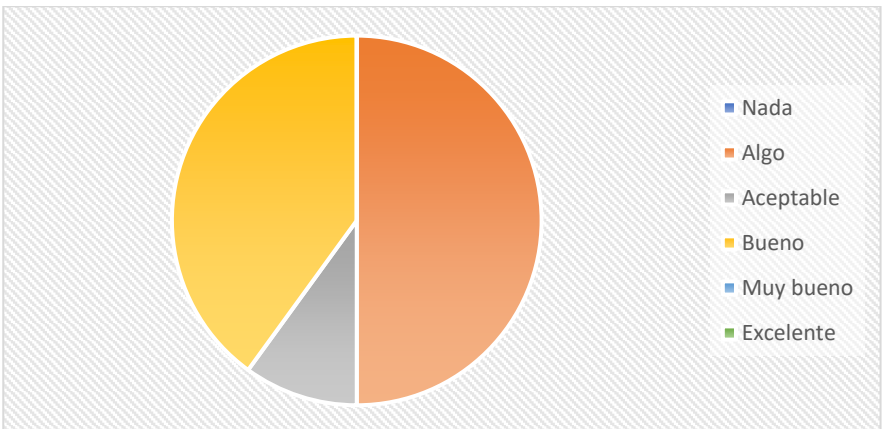
En el Gráfico 5, se interpreta como este nivel actual de los alumnos y el grado de mejoría de los alumnos en la competencia digital tras el Covid-19. Al igual que los docentes, se produce una mejoría por la pandemia, valorando un 80% de los docentes de forma positiva un grado de mejora elevado, mientras que solamente, un 10% valora que esta pandemia no ha permitido mostrar cambios significativos en el nivel de los alumnos del máster.

GRÁFICO 6. *Porcentajes de beneficios sobre las tutorías online para alumnos y docentes (bajo el criterio de los docentes)*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 7. *Porcentajes de beneficios del estudiante. Rendimiento y comportamiento (bajo el criterio de los docentes)*



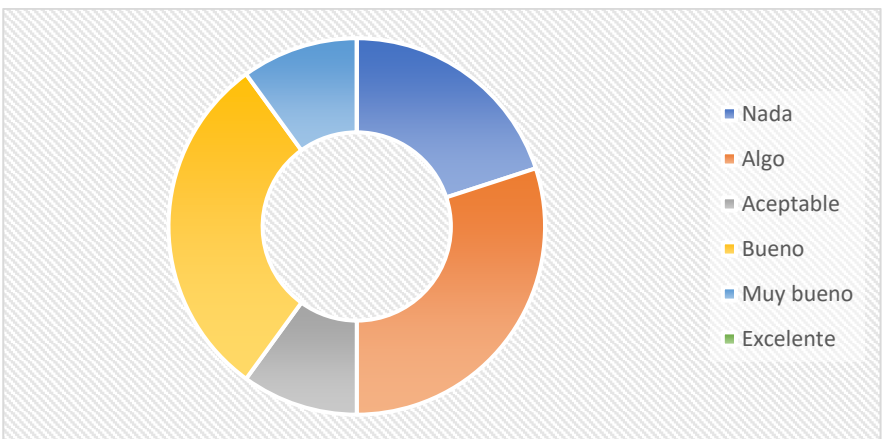
Fuente: elaboración propia

A la hora de valorar el beneficio que estas tutorías ofrecen a todos las partes (alumnos y profesores) tal y como se expone en el objetivo segundo, en el Gráfico 6 se puede observar una repartición en los porcentajes. Sin embargo, ningún encuestado las calificó con la mínima nota (1).

Esto ocurre de forma similar en el Gráfico 7, el cual valora el rendimiento y comportamiento del alumnado después de estas reuniones. Se analiza una repartición total entre una nota positiva (4), teniendo esta un 40%, y una nota negativa (2), con un 50% de la población de la encuesta.

En cuanto a las siguientes estadísticas, las cuales se centran en la aceptación de las tutorías online (objetivo tercero) mediante el estudio de la relación y la participación, pueden observarse datos muy repartidos. En el Gráfico 8, el cual estudia sobre la mejoría de la relación alumno-docentes referentes al solucionar dudas y cuestiones refrentes al temario después de la implementación de las tutorías online. Se interpreta de forma muy positiva en un 40%, mientras que está valorado negativamente en un 50%, la mitad de los encuestados. Estos porcentajes cambian ligeramente en el estudio de la participación, ya que, en el Gráfico 9, se indica una participación positiva de un 60%, valorando el resto de los encuestados de forma inferior el aumento de la participación tras esta dinámica.

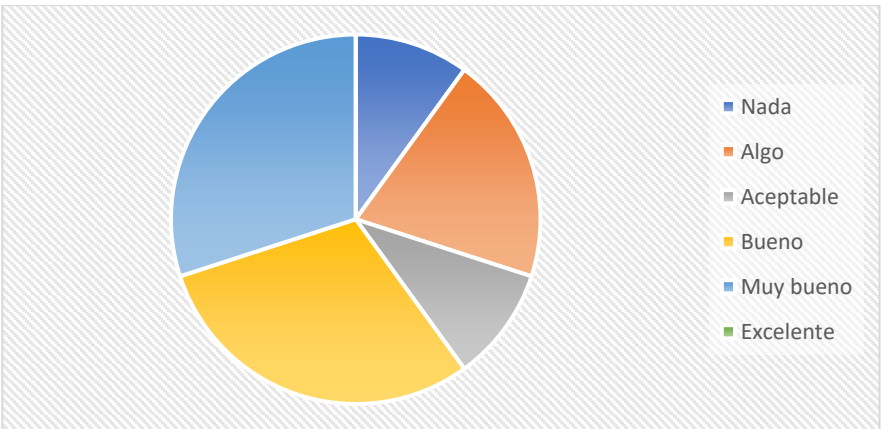
GRÁFICO 8. *Porcentajes de mejoría de relación tras la implementación y normalización de las tutorías online (bajo el criterio de los docentes)*



Fuente: elaboración propia

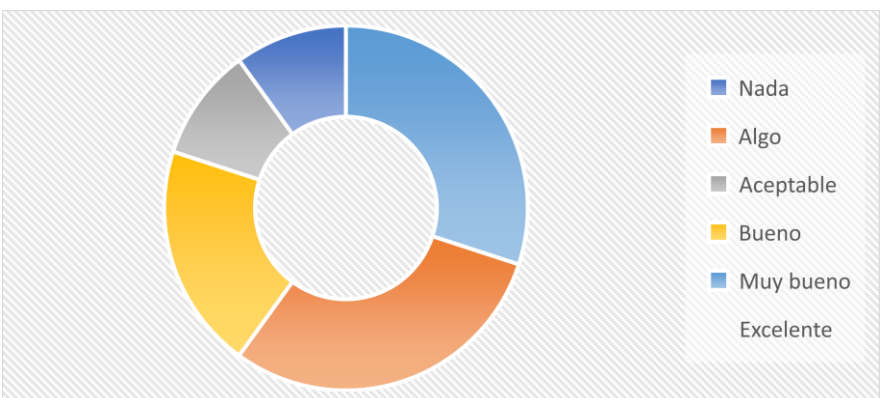
Siguiendo la misma línea del estudio, se encuentra el Gráfico 10, que se centra en el grado de demanda y accesibilidad de los alumnos universitarios, siendo estas acciones participativas y, en consecuencia, valorado de forma similar al resto de las cuestiones. Se observa un porcentaje positivo del 50%, mientras que de forma negativa se tiene un 40%, estando el otro 10% en una posición neutral en cuanto a la participación.

GRÁFICO 9. *Porcentajes de participación y demanda de tutorías online (bajo el criterio de los docentes)*



Fuente: elaboración propia

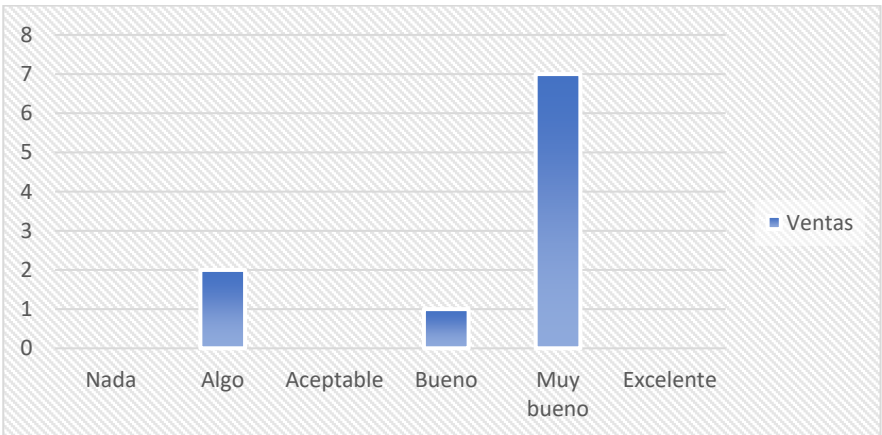
GRÁFICO 10. *Porcentajes de grado de demanda y accesibilidad de los alumnos a las tutorías online (bajo el criterio de los docentes)*



Fuente: elaboración propia

En el siguiente gráfico (Gráfico 11) se obtuvieron los resultados sobre si esta dinámica de tutorías online permite a los docentes poder reunirse con los alumnos en más ocasiones durante el curso en comparación con los inconvenientes de las tutorías presenciales. Resultados en los cuales se aprecia una mayoría absoluta del 80% de valoración positiva.

GRÁFICO 11. *Posibilidad de mayor número de reuniones al año (bajo el criterio de los docentes*



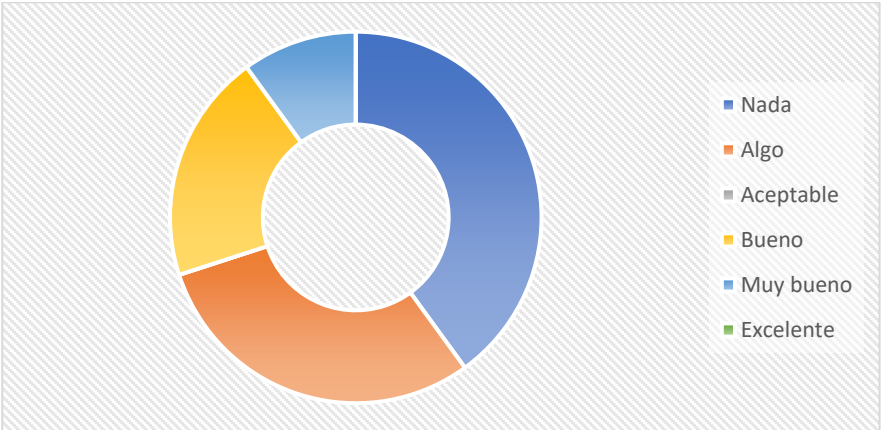
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, en el Gráfico 12 se quiso valorar si esta dinámica es capaz de solucionar los inconvenientes de igual forma que en reuniones presenciales. Se obtuvo un 30% de valoración positiva, sin embargo, destaca el 70% repartido entre las calificaciones negativas.

El Gráfico 13 muestra el número de alumnos por aula, teniendo un total de 249. Se les preguntó sobre los alumnos que habían negado a esta alternativa a las tutorías presenciales Para obtener este dato se utilizó el formato respuesta corta en el cuestionario.

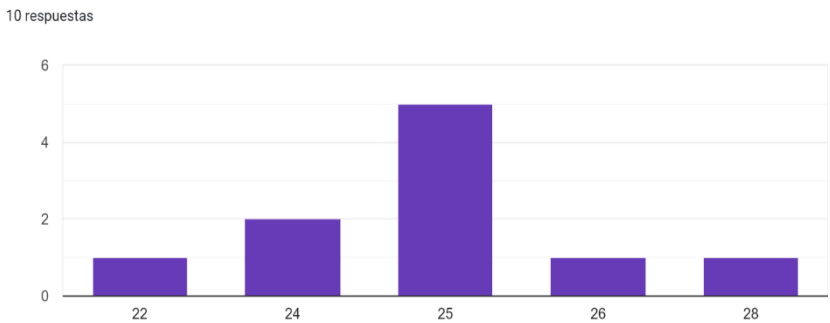
La respuesta obtenida fue que solamente 3 alumnos (1,2% de todo el alumnado estudiado) rechazarían la posibilidad de tener una tutoría on-line. Es decir, 246 alumnos estarían dispuesto a resolver sus dudas mediane la tutorización de manera virtual.

GRÁFICO 12. *Comparación de las tutorías online con las presenciales para la resolución de problemas (bajo el criterio de los docentes)*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 13. *Número de alumnos por grupo del curso*



Fuente: elaboración propia

Por último, se finalizó la encuesta con una pregunta cualitativa para obtener respuesta al objetivo cuarto, en la que se pedía que los profesores nombraran distintas ventajas que ha observado ellos o los alumnos sobre las tutorías online.

Las ventajas son las siguientes:

- Ahorro de tiempo. Los alumnos no tienen que desplazarse ni esperar.
- Mayor número de citas por día y durante el curso.
- Flexibilidad horaria. Sencillez al cuadrar horarios.
- Comodidad y accesibilidad. Poder realizar la cita al mismo tiempo que están con otras obligaciones, cuidado de un familiar dependiente o desde el trabajo en turno de descanso.

6. CONCLUSIONES

Tras el volcado de datos recogidos de las encuestas hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Ahorro de tiempo. Los alumnos no tienen que desplazarse, por lo tanto, se produce un ahorro de tiempo considerable en los desplazamientos. No solo por parte del estudiantado, sino resulta de beneficio para el docente.

Mayor número de citas por día y durante el curso. En comparación con el sistema tradicional presencial para la tutorización de los TFG y TFM, este sistema ofrece un seguimiento más exhaustivo, debido a que en ocasiones se doblan las citas. El alumno se siente más acompañado en el proceso.

Flexibilidad horaria. Sencillez al cuadrar horarios. Debido a la carga de trabajo de los profesores, la docencia, la productividad investigadora e incluso la burocracia en los procesos universitarios en ocasiones le es complicado concertar tantas citas como quisiera para ejercer tal dirección. Con este sistema, debido a que tan solo necesitamos una conexión en red y un dispositivo móvil, podremos realizarlo a lo largo del día.

Comodidad y accesibilidad. Poder realizar la cita al mismo tiempo que están con otras obligaciones, cuidado de un familiar dependiente o desde el trabajo en turno de descanso.

Los docentes tienen, bajo su punto de vista competencias digitales, tal como se refleja en la gráfica, e incluso los docentes tienen más desenvolvimiento con este tipo de herramientas.

El punto negativo, lo encontramos en la palpable reticencia de los docentes de incluir esta mecánica de manera habitual en sus tutorizaciones online. Como nos refleje los resultados de la gráfica doce, mayoritariamente creen que la presencialidad resuelve de una manera más idóneas los problemas que se puedan platear en las reuniones.

Para concluir, debemos como línea futura obtener un grupo más grande de datos, lo que no lleva a intentar captar un grupo mayor de docentes para implementar una tutorización online híbrida de los trabajos fin de título.

7. REFERENCIAS

Baleriola, E., & Contreras-Villalobos, T. (2021). La educación virtual no es buena ni mala, pero tampoco es neutra. Algunos apuntes sobre los efectos de la COVID-19 en educación. Sociología y tecnociencia, 11(Extra_1), 209-225.

Bautista, I., Carrera, G., Carmona, E. L., & Laverde, D. (2020). Evaluación de satisfacción de los estudiantes sobre las clases virtuales. Revista Minerva: Multidisciplinaria de Investigación Científica, 1(2), 5-12.

Bellldo, J. H., Relg-Ferrer, A., & Cabrero-Garcra, J. (2006). La prevalencia del estrés laboral asistencial entre los profesores universitarios. Análisis y Modificación de Conducta, 32(146).

Casales, R., Rojas, J., & Paulí, G. (2008). Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle. Revista de informática educativa y medios audiovisuales, 5(19), 1-10.

Cebrián, M., y Serrano, J. (1991). Investigación-acción. La educación universitaria. Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. ICE: Universidad de Cádiz.

De Lahidalga, I. R. M. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. Ikastorratza, e-Revista de didáctica, (2), 3-12.

De Santiago, O. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Santiago: CEPAL-UNESCO.

Dunkin, M., y Barnes, J. (1986). Research on teaching in higher education. En M. Wittrock (Ed.). Handbook of Research on Teaching. New York: McMillan.

Ferro, E. F., Gutiérrez, N., Añasco, N., González, M., Villafaña, L., Flores, P. G., & Cid, F. M. (2021). Satisfacción de las clases online de estudiantes de educación física de una universidad de chile en tiempos de pandemia. EmásF: revista digital de educación física, (69), 10-19.

Mosquera Gende, I. (2022). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online.

Ollero, D. C., & de Juan Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. Aularia: Revista Digital de Comunicación, 10(1), 21-28.

Peña, M. O. (2014). La plataforma Moodle: características y utilización en ELE. Università degli Studi di Perugia, 913, 921.

Ramos, A. E. (2007). Tutoría on-line en el entorno universitario. Comunicar, 15(29), 149-156.

Rodríguez, M. R. (2018). Aprendizaje con MOODLE. Revista Multi-Ensayos, 4(8), 18-25.

Sáenz Barrio, O. y Lorenzo Delgado, M. (Eds.) (1993). La satisfacción del profesorado universitario. Monográfica. Pedagogía. Universidad de Granada.

Santos Guerra, M.A. (1991). Profesor/profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: Evaluación y Desarrollo Profesional. ICE. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

NUESTROS ESTUDIANTES, NUESTROS FUTUROS PROFESIONALES. PROYECTO DE APRENDIZAJE PRÁCTICO EN INVESTIGACIÓN COMERCIAL

GEMA LÓPEZ MARTÍNEZ
Universidad Francisco de Vitoria

MARÍA HERNÁNDEZ-HERRERA
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura de investigación comercial tiene como objetivo principal: conseguir información útil sobre el cliente, datos abundantes acerca de los competidores, distribuidores y otros participantes y fuerzas del mercado, y saber utilizar esa información en la toma de decisiones de marketing (Merino, 2010). Este reto es fácil de entender en su teoría, pero en la práctica es más complejo y cambiante. Por ello nace este proyecto, para probar qué saben hacer nuestros estudiantes y que puedan actuar como auténticos investigadores comerciales. En grupos tienen que llevar a cabo una investigación comercial, desde el planteamiento del objetivo, elección y preparación de las técnicas, trabajo de campo, análisis, conclusiones e informe. Este proyecto dura 3 meses e incluye 3 subpresentaciones, 2 entregas parciales y una entrega final (informe) con su presentación. Se trata de un plan de evaluación y seguimiento del alumno continuo con la intención de que el resultado final sea satisfactorio y con el máximo aprendizaje. El trabajo en el aula es primordial, ya que permite al alumno tomar conciencia de la validez de sus propuestas, la supervisión de los avances y la explicación detallada de las áreas de mejora en el camino para el buen resultado final. Todo ello en busca del "Autoconocimiento" del propio alumno, que dé consciencia

a su papel activo en el proyecto y valide sus pasos en él. Este rol le permite ganar confianza en su objetivo de investigación, otorgarle la capacidad de demostrar que entiende el proceso, sabe y puede aplicarlo y con ello dar respuesta a su necesidad de información de mercado para apoyar sus decisiones de marketing. La confianza ganada en este proyecto les permite ser capaces de aplicarlo posteriormente en cualquier otro proyecto que lleven a cabo y en el que necesiten investigación comercial, como el Trabajo Fin de Grado.

La Universidad Francisco de Vitoria (UFV) propone el proyecto formativo Formar para Transformar (FpT) (Universidad Francisco de Vitoria, s.f.) donde el alumno es el centro de su propio proceso de maduración y aprendizaje. Con FpT nos proponemos formar personas analíticas y transformadoras de su realidad. En este proyecto abierto se pasa a un nivel superior de aprendizaje y desempeño de las competencias que enfrenta a los alumnos a la realidad profesional y al mundo laboral.

Al comienzo del grado de marketing en la UFV, en el 2016, la asignatura de Investigación Comercial (1er. curso) y la de Investigación de Mercados y Estimación de la Demanda (2º curso) eran dos asignaturas teóricas y que compartían el contenido, es decir, ambas repetían contenidos sin entrar en profundidad en ninguno de ellos. Según los estudiantes fueron avanzando en el grado y realizando proyectos académicos que requerían investigación comercial y la puesta en marcha de técnicas del tipo: grupos de discusión, entrevistas o cuestionarios, se detectó que la asimilación teórica no suponía la aplicación práctica y que la realización de las técnicas no era correcta. Había carencias de preparación, ejecución y análisis de estas que repercutía sustancialmente en las conclusiones y el resultado final. Ello hacía que las decisiones de marketing, planteadas por los estudiantes, no estuvieran correctamente apoyadas y se basaran más en percepciones personales que en análisis rigurosos. En junio del 2020 se reunieron las profesoras para revisar el enfoque de las asignaturas, contenidos y trabajos llegando a un replanteamiento de ambas asignaturas con el siguiente resultado:

1. La impartición de técnicas cualitativas en la asignatura de Investigación Comercial y cuantitativas en Investigación de Mercados.
2. Mayor profundización de las técnicas y necesidad de aplicación de estas.
3. Planteamiento de un proyecto práctico y real de investigación comercial, que con varios cursos de experiencia se ha convertido en un proyecto de innovación docente.

Después de identificar las necesidades de las asignaturas, y en concreto de investigación comercial, este proyecto comenzó en el curso 2020-21 y lleva implementándose tres cursos durante los cuales se han ido mejorando las dinámicas, explicaciones, rúbricas, etc. En el curso actual, 2022-23, se ha conseguido llegar a un proyecto donde el aprendizaje satisface tanto a estudiantes como a profesoras. A los estudiantes porque encuentran que su esfuerzo está al nivel de su aprendizaje, además de la gratificación por ser capaces de realizar un trabajo profesional y bien hecho, y a las profesoras porque cumplen con las competencias y objetivos de la guía docente encontrando en sus estudiantes auténticos investigadores comerciales. Han sido numerosas las verbalizaciones de los grupos de trabajo sobre la satisfacción y necesidad de este proyecto.

Para su realización hay dos actividades imprescindibles: la evaluación continua y el aprendizaje basado en proyectos. Encontramos autores que han trabajado sobre los temas previamente. Por ejemplo, encontramos que en evaluación continua es muy importante realizar evaluaciones cualitativas. Es sabido que el alumno tiende a fijarse y quedarse con la nota numérica, pero esta no le indica cómo mejorar o dónde exactamente están las carencias, algo vital para el aprendizaje (Steyn *et al.*, 2019). Conectando con nuestra otra actividad, aprendizaje basado en proyectos, encontramos que es importante que los equipos no quieran simplemente pasar el expediente a cualquier precio, sino que comprendan que el mayor resultado es el aprendizaje para afrontar futuros planteamientos o retos. Esto, por supuesto, requiere un mayor compromiso de los estudiantes y una auténtica reflexión por su parte (Berná, 2020).

El aprendizaje basado en proyectos proporciona un aprendizaje útil para la vida profesional de los estudiantes, competencia que el estudio teórico no confiere. Este aprendizaje tiene parte de su éxito en fomentar la innovación de los estudiantes propiciando su autonomía (Guo *et al.*, 2020). De esta manera pueden conseguir competencias como: pensamiento crítico, comunicación, colaboración, creatividad, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la resolución de problemas, las ideas nuevas y creativas, la asunción de riesgos, las habilidades de comunicación verbal y no verbal (Baird, 2019).

2. OBJETIVOS

Este proyecto se realiza de manera transversal en los grados de marketing (profesora Gema López), ADE + Marketing y Publicidad + Marketing (profesora María Hernández); en el curso de 1º. Es decir, los estudiantes acaban de llegar al grado y están empezando a conocer el contenido de la profesión, qué es marketing y su principal objetivo: "preparar y diseñar la oferta de manera que sea diferencial y con valor para los consumidores". Partiendo de esta base, y sumando los conocimientos de esta asignatura, planteamos los objetivos del proyecto de innovación:

Objetivo general: incorporar metodologías activas y colaborativas, que impacten en una mejora en la autonomía, autorregulación y autoeficacia del estudiante.

Objetivo específico de la asignatura: valor del trabajo bien orientado y organizado para la obtención de frutos reales: soy capaz.

Estos dos objetivos guiaban la intervención que quería realizarse. No obstante, una vez identificada la idea surgieron otros objetivos de diferente naturaleza:

2.1. Académicos:

- Comprender los conceptos del curso, aplicar el contenido de la asignatura a un caso real y llevar a cabo una investigación

realista y viable para completar el aprendizaje global del curso.

- Ser consciente de todos los elementos que se deben planificar antes de llevar a cabo una investigación comercial, durante el proceso, y los pasos posteriores de análisis y realización del informe final.

2.2. Sobre el proyecto concretamente:

Ser capaz de llevar a cabo una investigación cualitativa de forma correcta y tomar decisiones de marketing con posibilidades de éxito, interesantes y diferentes que conecten con los consumidores de forma que se obtengan beneficios. Según esto, el proyecto daría respuesta a la siguiente pregunta:

Después de plantear vuestro objetivo de investigación comercial, ¿habéis dado respuesta, cumpliendo con el objetivo de marketing, a la necesidad de información planteada?

2.3. Aprendizaje basado en Competencias transversales:

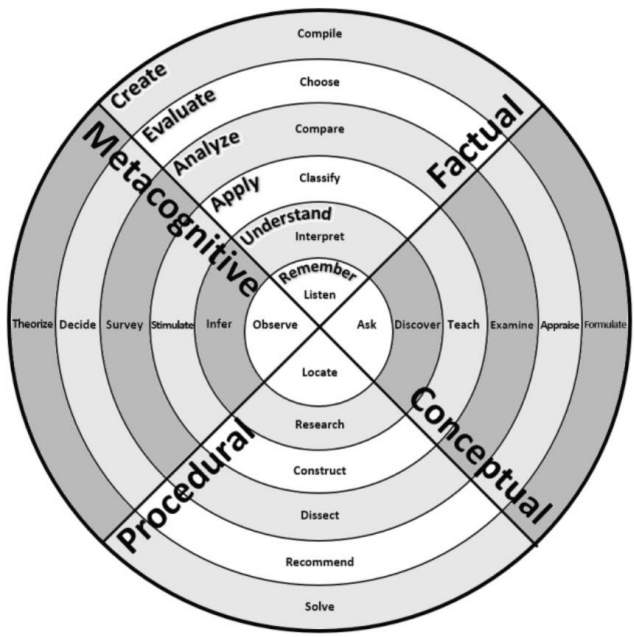
Presentación. Hablar en público. los equipos deberán presentar sus investigaciones en clase en las fechas acordadas. Todos los miembros deben presentar y la profesora podrá realizar preguntas a cualquier integrante del equipo.

1. Trabajo en equipo. Con sus ventajas y desventajas. Trabajar que la unión de los individuos supera la suma de ellos y compensa las deficiencias particulares. Sólo un enfoque comprometido, activo y cumplidor de los miembros permitirá que el proyecto se desarrolle correctamente.
2. Feedback. Comentar de manera constructiva y positiva. Los acuerdos del equipo deberán trabajarse con un enfoque crítico productivo: criticar ideas y no personas. No se debe imponer o juzgar, sino tomar las decisiones más adecuadas para el proyecto.

3. Responsabilidad. Con las tareas del equipo. Tanto en los tiempos de entrega como en el tiempo necesario que se debe dedicar a cada tarea. El contenido desarrollado es sobre la asignatura y, por tanto, parte del aprendizaje para la preparación del examen final.

Los objetivos planteados ayudan a nuestros estudiantes en el máximo nivel de aprendizaje. Recordando la taxonomía de Bloom con 6 niveles cognitivos (Waite *et al*., 2020), el proyecto produce un trabajo nuevo u original de grado 6: crear.

FIGURA 1*. Continuo de las dimensiones del conocimiento y del proceso cognitivo en la taxonomía de Bloom revisada.*



Fuente: Waite *et al.*, 2020

Todos los objetivos recogidos anteriormente se comparten y explican a los estudiantes cuando comienza el proyecto, ya que son su guía y de obligado conocimiento.

3. METODOLOGÍA

Existen diferentes metodologías docentes que se utilizan a lo largo del proyecto.

3.1. La Plataforma Canvas y las clases como punto de encuentro y avance

La guía y seguimiento es clave en el proyecto. Los estudiantes deben plantear los objetivos de investigación, planificar, realizar las actividades oportunas (trabajo de campo) y controlar, pero debe haber una "supervisión" por parte del docente sobre los avances. Para ello se utilizarán dos puntos de encuentro eficaces:

- Plataforma Canvas. Utilizada para publicar información y contenidos necesarios. En la plataforma se realizan las entregas de las fases, evaluación y feedback de los avances, tutorías, etc. Es clave para el seguimiento del docente. Permite interactuar al ser bidireccional y realizar y revisar el orden correcto del proceso.

- Clases. Gran parte de las clases se destina al seguimiento de los pasos, responder preguntas y guiar el proyecto. Es un espacio muy eficaz porque los estudiantes trabajan en sus equipos de modo presencial y receptiva junto con el docente, lo que supone un avance en el proyecto. Varios autores resaltan este aspecto de la docencia como clave del aprendizaje (Gallardo & Reyes, 2010; García-Rangel *et al.*, 2014).

3.2. Trabajo Cooperativo

Como hemos visto con la Taxonomía de Bloom, el proyecto es de creación propia y el trabajo en equipo es constante. Ello supone que la suma de los miembros afecta en el resultado final. El trabajo colaborativo o cooperativo es vital, como se ha comentado en las competencias transversales (punto 2.3). Los grupos se componen de 6-7 personas, número apropiado ya que hay diversidad de tareas y la dimensión del proyecto lo justifica. Cada estudiante realiza un rol y todos ellos perciben su

utilidad. Al ser un proyecto tan práctico no solo los estudiantes más académicos aportan y brillan, sino también aquellos que se manejan con competencias sociales. Los estudiantes llegan a entender que individualmente no se logran resultados óptimos y que solo si colaboran se cumple con los objetivos. La diversidad del grupo aportará sinergias y obtendrá unos resultados satisfactorios para el conjunto. Las tareas del proyecto son tan diferentes y continuas que todos ellos encuentran un hueco de trabajo en el equipo. Esta metodología resulta muy eficaz para el desarrollo de competencias clave para la demanda social y laboral (Marín *et al.*, 2019)

Lo mencionado anteriormente no exime de que algún miembro del equipo decida ser pasivo y no participativo, para ellos hay una medida de control, la evaluación de los compañeros, que tendrán que aprobar para obtener la nota final (además de la prueba de las actas de reuniones y el trabajo en las sesiones de clase); ello será explicado en el punto 3.4.3 "Evaluación por pares".

3.3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Partiendo del reto de llevar a cabo una investigación comercial cualitativa que ayude en la toma de decisiones de marketing, con la guía de la profesora, los estudiantes cubrirán distintos pasos que harán posible conseguir su objetivo. Es un gran desafío, pero esta metodología, abierta y con una gran involucración, lo hace posible (Rekalde & García, 2015). El proyecto se basa en un caso real y su aplicación es total, lo que hace que el margen sea pequeño para equivocarse en la toma de decisiones. El resultado está relacionado directamente con el empeño y esfuerzo que el equipo aplique. Es decir, planteamos este proyecto para que los estudiantes realicen una profunda meditación de la asignatura, entendiendo los pasos a dar y su significado, como aplicación real, completa y directa de lo que supone la investigación comercial, esperando la necesaria motivación para su aprendizaje (Mora *et al.*, 2019).

3.4. El Proyecto en su aplicación

El tema del proyecto es la base de la asignatura a "investigar" y quedan abiertos, a la elección de los grupos de estudiantes, los casos y objetivos

que investigarán. Durante el proyecto se solicitan 5 entregas con sus propias rúbricas y se realiza seguimiento y retroalimentación durante las sesiones de clase.

Al final del cuatrimestre se entrega un informe completo con las actividades realizadas, la aplicación del proceso de investigación, sus resultados y conclusiones. También se realiza una presentación oral a la clase.

El proyecto comienza con la conformación de equipos. Para ello, existen diferentes formas: los estudiantes se agrupan, la profesora decide los grupos, sorteo sin o con criterio (grupos según el color de ropa que traigan ese día), elección por capitanes de equipo previamente seleccionados, etc. En nuestro caso se permite que los estudiantes elijan sus equipos y si hay algún estudiante sin equipo se le ayuda a encontrar uno. Por experiencia es una manera que funciona, ya que son ellos los que eligen y, por tanto, son responsables de sus equipos. Ello no evita que pueda haber conflictos en los cuales la profesora debe intervenir a tiempo y tomar el pulso del equipo en las sesiones de trabajo en clase.

Una vez formados los grupos, se convierten en equipos de investigación. Tendrán que llevar a cabo las fases correspondientes para conseguir respuestas a su necesidad de información comercial.

El caso/empresa también es elegido por ellos. Se recomienda que la investigación se centre en un aspecto de marketing que sea relevante estudiar. Los temas que se sugieren para investigar son relativos a la UFV, una empresa/marca a la que se tenga acceso/contacto o una ONG. Se recomienda que sea un tema de fácil acceso y que interese al conjunto del equipo. Además, se manifiesta de forma explícita que no se evalúa la dificultad que se haya creado por el equipo (al elegir el tema u objetivo), sino el proceso de realización.

Se realizan los siguientes pasos mostrados en la Tabla 1:

***TABLA 1**. Plan de trabajo y tiempos. Estipulado para el segundo cuatrimestre del curso.*

<table>
<tr><th></th><th>Contenido</th><th>Ejercicio</th><th>Entregas</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Enero</td><td>Introducción - Aula Virtual</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Tema 1</td><td></td><td>Grupos</td></tr>
<tr><td>Brief proyecto</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="3">Febrero</td><td>1ª Presentación</td><td>Brief</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Tema 2</td><td>2ª Presentación</td><td>Herramienta Análisis</td></tr>
<tr><td>3ª Presentación</td><td>Fichas técnicas</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Marzo</td><td></td><td rowspan="2">1ª Entrega - Preparación</td></tr>
<tr><td>Tema 3</td><td></td></tr>
<tr><td>Tema 4</td><td></td><td>2ª Entrega - Datos recogidos</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Abril</td><td>Proyecto de investigación</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Entrega final</td></tr>
<tr><td>Presentaciones</td></tr>
<tr><td>Mayo</td><td>Repaso y Explicación examen</td><td></td><td></td></tr>
</table>

Es necesario explicar que el primer día de clase se proporcionan los apuntes de la asignatura, con la teoría y ejemplos como base del curso y el proyecto.

Previamente a todas las entregas la profesora explica el contenido específico de esa presentación o entrega, lo que hace posible a los diferentes grupos afrontar la tarea.

Como se puede comprobar en el cronograma, el trabajo es constante y relacionado, no hay una semana en la que no haya trabajo a preparar o corregir. Es necesario un plan de evaluación y seguimiento continuo que es imprescindible para que el resultado final sea óptimo y se consigan los objetivos de aprendizaje. El proyecto es ambicioso, real y práctico, aplicado a estudiantes de primer curso, sin este seguimiento la entrega final no llegaría al mismo destino y no se comprenderían los errores o mejoras pertinentes.

Este planteamiento de trabajo en el aula persigue la finalidad de "Autoconocimiento y toma de consciencia". Durante la sesión de clase los equipos se reúnen y trabajan en el proyecto y la profesora se reúne con cada uno dedicando tiempo a la explicación de mejoras, correcciones de errores importantes, validación de ideas y explicación de los siguientes avances. El enfoque no es unidireccional, hay debate y reflexión. El

equipo debe entender en qué se basa el error y subsanarlo con reflexión, por ello la docente pregunta más que contesta (Anijovich, 2019). También hay espacio para las presentaciones de los diferentes equipos, que permiten que todos los estudiantes vean diferentes propuestas y aplicaciones. Pueden comparar sus avances y ser críticos con el trabajo de sus compañeros ya que, al haber trabajado el paso pedido, los estudiantes pueden asimilar los comentarios realizados y entender las mejoras al respecto. Con el debate, el grupo afianza sus pasos, toma conciencia de lo válido y correcto para seguir trabajando en esa línea y hacer suyo el proceso de aprendizaje. Al involucrarse en las sesiones de trabajo en el aula comprenden, con la guía de la profesora, que sus pasos pueden avanzar de forma correcta, que ellos son los ejecutores y que es posible lograr un buen resultado final. El grupo se afianza al entender que solo la involucración y trabajo de todos podrá llevar el proyecto al buen resultado y con ello aprobar la asignatura.

El peso de este proyecto dentro de la evaluación del estudiante será estudiado con anterioridad. En la tabla 2, proponemos un posible reparto:

***TABLA 2**. Posibles pesos para la nota final del estudiante.*

Tarea	**% sobre la nota final**
1ª, 2ª, 3ª y 4ª entrega	4 entregas x 4% = 16%
Entrega final y presentación proyecto	14%
TOTAL	30%

Al ser un proyecto exigente que transcurre durante todo el cuatrimestre el porcentaje dentro de la nota final debe ser relevante. Obviamente es un cálculo que dependerá de la memoria del grado y condiciones de la guía docente.

3.4.1. Entrega I. Brief de la investigación a realizar

Siguiendo el esquema del brief, se pide rellenar el documento desde el punto de vista de la empresa, es decir, lo que se describiría para pedir el informe final al instituto de investigación. Para la realización de la tarea los estudiantes deben entender los puntos para poder realizarlo

correctamente. Este punto de partida es importante porque sienta las bases de los pasos posteriores.

Todos los grupos entregan el brief, al menos, un día antes de la presentación. Después los grupos presentan su ejercicio a la clase y la profesora da comentarios en directo y comenta sobre los diferentes ejercicios que se comparten, ya que son diferentes. Posteriormente se aplica una evaluación y se recogen los comentarios en el aula virtual.

Los criterios para la evaluación de la primera entrega son:

- Objetivo o detalles de la investigación incorrectos: -2 puntos cada apartado.
- Resto de puntos incorrectos: -1 punto cada apartado.

Esta nota es para todo el grupo.

3.4.2. Entrega II. Herramienta de análisis

Dependiendo del negocio elegido, el objetivo de la investigación marcado y del momento en el que se encuentre la empresa/marca, el equipo debe elegir un análisis a realizar:

- PESTEL. Para nuevos negocios y lanzamiento de productos o entrada en nuevas categorías.
- DAFO. Para análisis de la empresa/marca en su situación interna y externa.
- 5 Fuerzas Porter. Para conocer los públicos de interés para la compañía.

La elección de la herramienta se consensua con la profesora en los comentarios anteriores según la propuesta de brief. Todos los datos presentados deben estar citados/referenciados para ser comprobados, sin ello no serán tenidos en cuenta. Se piden 3 partes: desarrollo del contenido, gráfico/tabla resumen y conclusiones. También es necesario cubrir unos contenidos mínimos que se explicarán en la tarea.

Los criterios para la evaluación de la segunda entrega y los puntos máximos a conseguir en cada uno de ellos son los siguientes:

- Desarrollo del contenido y citas/referencias correctas. 8 puntos.
- Esquema/gráfico resumen. 1 punto.
- Conclusión. 1 punto.

Igual que en la entrega I, todos los grupos entregan antes de la presentación, después presentan su ejercicio y la profesora da comentarios. En el aula virtual se aplica la evaluación y se recogen los comentarios.

3.4.3. Entrega III. Fichas técnicas

Teniendo en cuenta las técnicas de investigación que se pueden desarrollar:

- Grupos de discusión o focus groups. Mínimo 2 de 5 individuos. 2 x 30 minutos o 3 x 20 minutos. 60 minutos en total.
- Benchmarking. Ver el mínimo de empresas a analizar con la profesora.
- Entrevistas en profundidad. Mínimo 2 entrevistas. 2 x 30 minutos o 3 x 20 minutos. 60 minutos en total.

El equipo debe elegir 2 técnicas y desarrollar sus fichas técnicas. Si se elige hacer más de dos la calificación tendrá en cuenta este aspecto beneficiando al grupo.

La evaluación se realizará de la siguiente manera. 5 puntos cada ficha técnica correcta. Penalizaciones:

- Objetivo de la investigación incorrecto: -2 puntos.
- Resto de puntos incorrectos: -1 punto cada uno.

3.4.4. Entrega IV. Preparación de las técnicas de investigación elegidas

Según las 2 técnicas de investigación elegidas, los equipos deben realizar la preparación de las técnicas y recogerlo en el documento: guion, materiales, consentimiento, reparto de tareas, ensayo o prueba,

convocatoria, etc. Para este apartado, la investigación propia que se realice sobre preparación de técnicas puede aportar y ser beneficiosa para su mejor consecución.

La evaluación se realizará de la siguiente manera. 5 puntos la preparación de cada técnica.

En el caso del focus group y entrevistas el reparto es:

- Guion. 2 puntos.
- Materiales, preparación y responsables. 1,5 puntos.
- Convocatoria. 1 punto.
- Consentimiento. 0,5 puntos.

En el caso de observación y benchmarking el reparto es:

- Ítems valorados. 2,5 puntos.
- Fuentes de información. 1 punto.
- Elección de competidores o áreas a observar. 0,5 puntos.
- Argumentación de competidores o sujetos a observar. 1 punto.

Para conseguir los puntos completos debe haber coherencia en el contenido expuesto y el objetivo de la investigación.

Durante la preparación de esta entrega el grupo puede decidir dividirse o eliminar a un miembro inactivo. Para ello se debe argumentar la decisión y ser aprobada por la profesora que deberá explicar los siguientes pasos según la decisión tomada.

3.4.5. Entrega V. Datos recogidos

Después de preparar e implementar las técnicas de investigación se plasmarán en esta entrega los datos recogidos. Según la técnica será necesario utilizar el anexo para el desarrollo de todo el contenido, como puede ser en el caso de las transcripciones de las entrevistas en profundidad o los grupos de discusión.

Las transcripciones se realizarán literalmente y se incluirá el minutaje. Para la comprobación de estas se debe adjuntar el link con los vídeos o audios (claramente identificados). Sin estas evidencias el trabajo no

tendrá validez y quedará suspenso. Igualmente, si alguna técnica no llega a los mínimos descritos en la entrega III será notablemente penalizada.

La evaluación se realizará de la siguiente manera. 5 puntos cada recolección de datos. Para tener los 5 puntos se debe cumplir con los siguientes requisitos:

- La información transcrita debe ser veraz en todos sus detalles.
- Cada intervención debe ir acompañada de su minutaje, a menos que varias intervenciones se den en el mismo minuto.
- El formato de todas las transcripciones debe ser el mismo.
- Se debe incluir un link con los archivos nombrados de forma correcta para su identificación y comprobación.
- Se valorará también la calidad y adecuación de la información presentada con el objetivo de la investigación.
- En el caso del benchmarking se valorará la utilización de fuentes de información y la correcta referencia a ellas.
- Para el benchmarking también cubrir al menos 10 puntos de análisis. Si no se consiguen los planteados en la preparación habrá que buscar nuevos y relevantes para la investigación.

3.4.6. Entrega Final

Documento completo incluyendo las entregas anteriores. Los apartados anteriores se vuelven a revisar y calificar (ver rúbrica más abajo), junto al contenido nuevo.

La evaluación por pares de los compañeros de equipo busca cumplir con el trabajo cooperativo mencionado en el punto 3.2. La nota asignada por la profesora es de un 90%. El otro 10% corresponde a la nota media que otorguen los otros miembros del equipo:

- Dichas notas serán anónimas para el evaluado y estarán justificadas con unas líneas explicativas, valorando: participación en las reuniones de equipo, realización de las tareas asignadas y aportación al trabajo de otros compañeros.

- Se solicitarán después de entregar el documento final.

– La no entrega de las calificaciones de los compañeros supondrá la pérdida del punto de los compañeros, si esta es superior a 5, pero se mantendrá si la media es inferior a 5.

– Si la nota media de este 10% es un suspenso, el trabajo quedará automáticamente suspenso. Se recuerda la necesidad de aprobar este proyecto por las consecuencias en la nota final y la pérdida de aprendizajes realizados durante el proyecto.

***TABLA 3**. Rúbrica de evaluación del informe final.*

Entrega final proyecto investigación.					
Criterios	**Calificaciones**				**Pts**
1. Brief.	0.5 pts Correcto.	0.25 pts Algún aspecto incorrecto.	0 pts Varios aspectos incorrectos.		0.5 pts
2. Herramienta de análisis.	1.5 pts Todos los aspectos correctos. Relevantes y con referencias. El gráfico y conclusión son correctas.	1 pts Faltan 1-2 contenidos relevantes o referencias.	0.5 pts Faltan 3-4 contenidos relevantes o referencias.	0 pts Faltan más de 4 contenidos relevantes o referencias.	1.5 pts
2. Fichas técnicas.	1 pts Correcto.	0.5 pts 1 ficha correcta y otra con algo incorrecto.	0 pts Las 2 fichas con algo incorrecto o una incorrecta.		1 pts
3. Preparación.	1 pts Correcto.	0.5 pts 1 preparación correcta y otra con algo incorrecto.	0 pts Las 2 preparaciones incorrectas.		1 pts
4. Datos recogidos.	1.5 pts Correcto.	1 pts 1 técnica correcta y otra con algo incorrecto.	0.5 pts Las dos técnicas con algo incorrecto.	0 pts Las 2 técnicas con errores previos.	1.5 pts
5. Análisis.	1.5 pts Correcto.	1 pts 1 análisis correcto y otro con algo incorrecto.	0.5 pts Los dos análisis con algo incorrecto.	0 pts Los 2 análisis incorrectos.	1.5 pts
6. Conclusiones.	1 pts Correctas. Relevantes y apoyadas en información recogida.	0.5 pts Algo incorrecto.	0 pts Incorrecto.		1 pts
7. Objetivo Cuantitativo.	1 pts Correcto.	0.5 pts Algo correcto.	0 pts Varios criterios no cumplidos.		1 pts
8. Presentación.	0.5 pts Correcto: Tiempo, presentación y contenido. Interrelación con los compañeros.	0.25 pts Algún criterio no cumplido.	0 pts Varios criterios no cumplidos.		0.5 pts
					Puntos totales: 9.5

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En ocasiones nos encontramos con estudiantes a los que no les atraen las asignaturas teóricas o poco actuales. Con este proyecto se pretende abrir las puertas de la realidad, la aplicación y la creatividad, lo cual les motiva y resulta imprescindible en la docencia (Montico, 2004). Por ello vemos importante poder comunicar proyectos de innovación docente y aprender de nuestro entorno.

El resultado de este proyecto es tangible y real. El objetivo es encontrar información, lo que es medible y entendible. En cada entrega se puede observar el avance y se lleva a cabo un seguimiento que determinará el éxito de sus decisiones y acciones sin quedarnos en un plano teórico o hipotético. El enfoque es profesional y maduro, se les trata como verdaderos investigadores y se les pide objetivos relacionados con su función.

En este proyecto podemos alcanzar la satisfacción y reconocimiento de las competencias de los estudiantes como investigadores comerciales. Relacionado con el resultado tangible de poder tomar decisiones, hace que los estudiantes sientan orgullo y satisfacción de sus capacidades y de lo que pueden conseguir como equipo. Encontrar información, además, supone independencia y desarrollo profesional, lo cual es muy apreciado por cualquier individuo y por supuesto nuestros estudiantes.

Durante la explicación del proyecto se percibe el reto que supone para ellos. Al respecto, es muy conveniente que dos alumnos del año anterior colaboren en la explicación y les hagan entender posibles errores que no deben cometer, por ejemplo: que el tema les guste, pero sea una industria sin acceso a datos/información; no revisar bien la entrega de la recogida de datos, que suele tener muchas faltas de ortografía; y otros comentarios de ayuda.

Si bien, el propio lector ha podido tener diferente opinión sobre las áreas explicadas: objetivos, metodología, pasos, contenido de las entregas, tiempos, evaluación por pares, etc. Es cierto que no hay una fórmula exacta de éxito y que, en este caso, la propuesta que presentamos se adapta a las características de nuestros alumnos y la experiencia de varios

años en la asignatura de investigación comercial, por lo que existen posibles adaptaciones o flexibilizaciones que se pueden llevar a cabo.

La mayor fricción y conflicto que hemos encontrado en estos años de proyectos es la relación entre los mismos estudiantes y el problema que surge cuando uno o varios no trabajan en consonancia. Encontramos diferentes estudiantes con distintas motivaciones y ello hace que no todos trabajen por igual llegando al conflicto. La intermediación es necesaria cuando el avance no es el óptimo o cuando el aprendizaje se merma ante el reto de la conciliación. En nuestra experiencia, la mejor forma de mediar es con pruebas objetivas que demuestren la involucración de estos estudiantes: las actas de reunión, la asistencia a clase, revisión de las partes trabajadas por el/los estudiante/s, etc. Si el conflicto es por falta de entendimiento el grupo puede dividirse, aunque deben entender que el trabajo será mayor, pero si el problema reside en la pasividad el miembro puede resultar expulsado.

Hemos decidido compartir la explicación de este proyecto para mostrar una experiencia docente y planteamiento que pueda inspirar y guiar otros ejercicios de innovación docente. Todo ello es adaptable y revisable, aunque habría aspectos que recomendamos no cambiar:

- El carácter práctico y aplicado del proyecto. Una salida fácil sería platear el proyecto desde la teoría, siendo los equipos los que creen el contenido sin participantes o caso real, pero esto haría perder la esencia al mismo. El trabajo de campo es vital y ello no puede realizarse de forma teórica, por lo que las técnicas de investigación deben planificarse, supervisarse y llevarse a cabo. En la realización de cada una de las técnicas reside el aprendizaje y evolución del proyecto. Durante el camino encontrarán éxitos y fracasos, como la vida misma que les espera fuera del aula. La toma de decisiones del equipo es clave y de ello aprenderán de manera práctica.

- El seguimiento en clase. Tanto antes como después de cada tarea. Habrá algunas actividades que resultarán más desafiantes que otras, sin embargo, es fundamental que el docente supervise todas ellas antes y después de su ejecución. Esto

implica la necesidad de una comunicación personal directa. Aunque los comentarios sobre las tareas quedarán registrados por escrito en el aula virtual, es esencial transmitir de forma presencial los aspectos más cruciales de la supervisión, especialmente asegurándose de que sean comprendidos. El lenguaje escrito puede dar lugar a diversas interpretaciones, mientras que la comunicación oral es más efectiva. Las clases proporcionarán un entorno óptimo para este diálogo. Los grupos se centrarán en el proyecto, brindando un espacio para la colaboración, y el docente asignará un período específico a cada grupo para llevar a cabo la revisión.

– Las diferentes entregas graduales. Al ser un proyecto tan largo y con tanto contenido en el que se permite poco margen de error y el avance de una fase afecta en la siguiente por lo que el seguimiento debe ser exhaustivo. Realizar unas entregas mínimas nos ayuda con esto. Los equipos trabajan afianzándose en cada paso y el docente no se llevará sorpresas innecesarias en la entrega final cuando sería demasiado tarde para reaccionar.

5. CONCLUSIONES

La UFV, a través de su modelo FpT, busca preparar profesionales que transformen de una manera positiva su entorno. En este planteamiento se refleja la importancia de trabajar de forma práctica habilidades y competencias que ayuden a potenciar el desarrollo integral de nuestros alumnos para el día de mañana. Como dice el título de nuestro artículo "Nuestro estudiantes, nuestros futuros profesionales", solo si tratamos a los estudiantes como profesionales y les damos las herramientas apropiadas sentirán que lo son y aprenderán las competencias necesarias.

Este proyecto nace de la reflexión de una asignatura impartida durante varios años y cuya madurez ha supuesto un despertar a la necesidad de salir de la zona de confort y plantear a los estudiantes dinámicas reales y profesionales. El diseño de este se inspira en aquellos estudiantes que destacan y quieren ir más allá de pasar expediente. Estos alumnos son los que disfrutan con el aprendizaje y dan un paso al frente con los retos,

por ellos debemos buscar nuevas fórmulas de enfocar nuestras asignaturas y pasar a un nivel superior de aprendizaje.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto nace por el impulso y apoyo del Instituto de Innovación de la Universidad Francisco de Vitoria, quien ha aprobado la idea en su convocatoria Innovación Docente 2023-24 (Instituto de Innovación, 2023). Su labor promueve y fomenta la innovación docente y hace que educadores, como nosotras, podamos dar rienda suelta a nuestra creatividad y ganas de mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes bajo su guía y respaldo.

7. REFERENCIAS

Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. *SUMMA*. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf

Baird, M. (2019). Project based learning to develop 21st century competencies. *Technology and the Curriculum: Summer 2019.* https://pressbooks.pub/techandcurr2019/chapter/pbl-competencies/

Berná, J. V. (2020). Metodología para la Evaluación Continua en el Aprendizaje Basado en Proyectos. En REDINE (ed.), *Conference Proceedings CIVINEDU 2020* (pp. 193-194). Madrid: REDINE. https://iris.unimore.it/bitstream/11380/1224199/1/CIVINEDU2020.pdf#page=222

Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación, 32,* 78-108.

García-Rangel, E. G., Rangel, A. K. G., & Angulo, J. A. R. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai, 10*(5), 279-290.

Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International journal of educational research, 102,* 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Instituto de Innovación (2023). *Innovación para la relación. Convocatoria de ayudas a la Innovación Docente 2022-23*. Universidad Francisco de Vitoria. https://innovacionufv.com/convocatorias-de-ayuda-a-la-innovacion-docente/convocatoria-2022-23/

Marín, F. J. S., Meroño, M. C. P., & Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia, 147,* 87-108.

Merino, M. J. (2010). *Introducción a la Investigación de Mercados*. 2ª edición. Madrid: ESIC

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, docencia y tecnología, 15*(29), 105-112.

Mora, W, Salazar, L., & Palíz, C. (2019). El aprendizaje basado en proyecto: Realidad y perspectivas. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación, 4*(4), 22-33. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/687

Rekalde, I., & García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa, 25*.

Steyn, C., Davies, C., y Sambo, A. (2019). Eliciting student feedback for course development: the application of a qualitative course evaluation tool among business research students. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(1), 11-24. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1466266

Universidad Francisco de Vitoria (s.f.). *Formar para Trasformar*. https://www.ufv.es/formar-para-transformar/

Waite, L. H., Zupec, J. F., Quinn, D. H., & Poon, C. Y. (2020). Revised Bloom's taxonomy as a mentoring framework for successful promotion. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 12*(11), 1379-1382.

¿ES EFICAZ EL USO DEL FLIPPED CLASSROOM EN DIRECCIÓN FINANCIERA II?

MARÍA CONSUELO RUÍZ RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se trata de analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado así como su motivación, y cualquier sistema de educación deben centrarse en satisfacer las necesidades del alumnado al mismo tiempo que proporciona conocimiento, habilidades así como otra serie de destrezas necesarias en este proceso. Si bien para que toda enseñanza y aprendizaje sean efectivos, se hace necesario que proporcione herramientas para acceder al mercado laboral y asegure una formación completa. Así, basándonos en este doble objetivo se suele considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado debe estar basado en una enseñanza activa por parte del alumnado, relegando la importancia de los sistemas tradicionales de aprendizaje en los que el profesorado tenía una participación activa en la clase magistral. De esta forma lo ideal sería una participación activa por parte de del alumnado así como por parte del profesorado lo cual proporciona una formación completa tanto en la adquisición de conocimientos como otras características que proporcionen al alumnado para acceder al mercado laboral. Sin olvidar el espíritu crítico que debe poner en práctica el alumnado en esta adquisición de conocimiento lo cual facilitará la toma de decisiones al alumnado. Basándonos en todos estos efectos positivos de una metodología de enseñanza activa, se puede decir que el aprendizaje que está basado en una metodología activa del alumnado sería el mes adecuado para adquirir el conocimiento sin olvidar la parte activa del profesorado. Todo ello implica que se exija un cambio en la metodología de enseñanza y aprendizaje tradicional pasando el alumnado a ocupar una

posición activa en dicho proceso. Es la denominada aula invertida o Flipped Classroom (O'Flaherty and Phillips, 2015).

En consecuencia este nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje llevaría aparejadas una serie de modificaciones sobre el aprendizaje tradicional a nivel universitario que es el caso que nos ocupa en el cual se debería hacer uso de las nuevas tecnologías y el alumno pasaría a ser parte activa frente a la actitud pasiva que tenía en los tradicionales procesos de enseñanza y aprendizaje (Berenguer, 2016; Prieto et. al, 2021).

Así, en el proceso de enseñanza denominado "aula invertida" o "Flipped Classroom, los roles tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje se intercambian, y los estudiantes adquieren el contenido antes de asistir a la clase, utilizando recursos como actividades interactivas. El tiempo en el aula, se dedica a profundizar en conocimiento con actividades prácticas, discusiones y resolución de problemas. Así, la idea de la enseñanza invertida no es nueva, pero su popularidad ha aumentado con el advenimiento de la tecnología. La accesibilidad a recursos multimedia, como videos en línea, ha facilitado la entrega de contenido en un horario externo a la clase. En primer lugar, los estudiantes acceden al material antes de clase de forma que estos recursos proporcionan el contenido básico y permiten a los estudiantes estudiar a su propio ritmo. Después, se desarrollan una serie de actividades en el aula, tiempo se dedica a actividades prácticas, discusiones en grupo, resolución de problemas y aplicaciones del conocimiento adquirido. El profesor actúa como facilitador, proporcionando orientación y apoyo individualizado. Por último, se realiza un feedback personalizado ya que se fomenta la retroalimentación continua. El profesor puede abordar las dudas de los estudiantes y evaluar su comprensión en tiempo real. La interacción en clase se centra en fortalecer las habilidades y conceptos más desafiantes.

En base a todo lo anterior, se puede decir que entre los beneficios de la enseñanza invertida estarían la individualización del aprendizaje porque los estudiantes pueden revisar el material según sus necesidades y avanzar a su propio ritmo, la aplicación práctica ya que el tiempo en el aula se utiliza para aplicar conocimientos, resolver problemas y promover habilidades críticas, la colaboración y participación se fomenta, el feedback inmediato porque los profesores pueden proporcionar

retroalimentación inmediata, abordando las dificultades de comprensión de manera oportuna y los desafíos potenciales en el acceso a recursos porque la disponibilidad de tecnología y acceso a internet puede ser un desafío para algunos estudiantes. A ellas hay que añadir que es necesaria la preparación del material por parte del alumnado y los profesores deben dedicar tiempo a preparar recursos efectivos y actividades relevantes. Además, resulta conveniente destacar que se debe producir una adaptación institucional ya que la implementación exitosa puede requerir cambios en la cultura institucional y la capacitación docente. La enseñanza invertida, al transformar la dinámica tradicional del aula, busca maximizar el tiempo de clase para actividades más interactivas y aplicadas, proporcionando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más activa y significativa (Sharma et al., 2015; Persky and McLaughlin, 2017; Erbil, 2020; Kang, et al., 2021 and Sosa et al., 2021).

Si bien también tiene lagunas desventajas como el acceso desigual a recursos tecnológicos porque existe una necesidad de acceso a dispositivos tecnológicos y una conexión a internet puede crear desigualdades entre los estudiantes. Aquellos que no tengan acceso a estas herramientas pueden encontrarse en desventaja. Añadir la falta de autodisciplina porque algunos estudiantes pueden tener dificultades para gestionar su tiempo de manera efectiva fuera del aula. La falta de supervisión directa puede resultar en un estudio insuficiente o distracciones, la preparación y creación de contenido porque implementar un aula invertida implica que los educadores dediquen tiempo a preparar materiales de alta calidad. La creación de recursos efectivos puede requerir habilidades adicionales y esfuerzo, la resistencia al cambio porque algunos estudiantes y educadores pueden resistirse al cambio en la dinámica tradicional del aula, la falta de participación activa ya que si los estudiantes no están comprometidos con el material previo a la clase, la participación activa durante las actividades en el aula puede disminuir. La falta de preparación puede obstaculizar la efectividad del enfoque. Otra desventaja serían los desafíos de evaluación porque evaluar la comprensión de los estudiantes puede ser más complicado en un entorno de aula invertida. La retroalimentación individualizada puede requerir más tiempo y esfuerzo por parte de los profesores. Añadir la necesidad de

infraestructura institucional porque la implementación exitosa del Flipped Classroom a menudo requiere cambios en la infraestructura institucional, incluida la disponibilidad de recursos tecnológicos y la capacitación del personal docente, la posible sobrecarga de trabajo para estudiantes porque si no se gestiona adecuadamente, el enfoque de aula invertida podría resultar en una carga de trabajo adicional para los estudiantes, especialmente si se combinan con otros compromisos académicos o extracurriculares y la dependencia de la calidad de los recursos ya que la efectividad del modelo depende de la calidad de los recursos proporcionados antes de la clase. Si estos no son claros o no cumplen con las necesidades de los estudiantes, el aprendizaje puede verse afectado.

Es esencial abordar estas desventajas con estrategias y enfoques adecuados para maximizar los beneficios de la enseñanza invertida y mitigar sus posibles desafíos (Sharma et al., 2015; Persky and McLaughlin, 2017; Erbil, 2020; Kang, et al., 2021 and Sosa et al., 2021).

Cabe destacar que esta nueva técnica de aprendizaje activo data del año 2007 cuando se realizaron varios estudios basados en la introducción de una serie de lecturas y de vídeos en el desarrollo de las clases de un grupo de estudiantes de forma que cambiaba la forma en la que trabajaba el profesorado ya que pasaba a tener una posición pasiva frente a la participación activa del alumnado, aunque no debemos olvidar que la figura del profesorado es muy importante ya que debe guiar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma en primer lugar, el profesor debe guiar y dar las instrucciones al alumnado para que desarrolle todo el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el aula invertida y será la persona a la que acudir el alumnado en caso de que tenga cualquier duda con lo cual también resulta de vital importancia la figura del profesorado que actúa como guía en este proceso de enseñanza y aprendizaje (Burke and Fedoreck, 2017 y Pérez-Pérez et. al, 2020).

Otra nota importante a destacar serían que el alumnado debe despertar su espíritu crítico y plasmar su propia idea a la hora de desarrollar la temática porque no se trata solamente de desarrollar un concepto sino de aportar ideas importantes dentro de este proceso de aula invertida (Pérez-Pérez et. al, 2020).

Además debemos tener en cuenta que este nuevo método de enseñanza y aprendizaje activo tendrá como objetivo aumentar la motivación del alumnado en su participación en clase y fomentará el aprendizaje autónomo del alumnado de forma que participarán en la evaluación final del alumnado ya que la nota de la asignatura estará basada en este tipo de evaluación sumativa y será el resultado de agregar distintas notas obtenidas en cada uno de los temas de la asignatura aplicando esta técnica (Fadol et. al, 2018 y Lópes y Soares, 2018).

De esta forma considerando todo lo anterior y debido al alto absentismo por parte del alumnado en clase en la asignatura en la que nos basamos, dirección financiera II, nos propusimos aplicar este método con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado en la superación de la asignatura así como la asistencia a clase lo cual podría derivar en que el alumnado obtenga mejores notas.

Después, se destacarán los objetivos de esta investigación y la metodología aplicada. En última instancia describiremos los principales resultados alcanzados coma realizaremos una discusión de los mismos y por último destacaremos las principales conclusiones obtenidas.

2. OBJETIVOS

El método de aprendizaje del aula invertida implica que el alumnado tenga un papel activo participativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así considerando todas las ventajas que conlleva la aplicación de este método de enseñanza y aprendizaje el objetivo del presente estudio es estudiar el efecto que produce la aplicación del método de enseñanza y aprendizaje Flipped Classroom o aula invertida desde el curso académico 2017/2018 hasta el curso académico 2022/2023 en la asignatura de dirección financiera II del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad en la Universidad de Jaén. De este modo se analizará el efecto que produce esta nueva herramienta en la motivación del alumnado coma en su participación en clase así como en la reducción del absentismo a clase. Este objetivo es planteado debido a que tan solo un porcentaje muy pequeño de alumnado asiste a

clase y se aprecia cierto grado de desmotivación entre el alumnado. En base a ello y considerando que es una asignatura eminentemente práctica, el alumnado aparece desmotivado y en gran medida se producen abandonos de la asignatura lo cual origina la búsqueda de un método de enseñanza y aprendizaje que motive al alumnado y que lo haga participe de la misma tal y como se puede realizar con la técnica del aula invertida de forma que la alumnado sea parte activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se procure motivar al alumnado a participar en clase y a mejorar el resultado académico. Cabe señalar que el carácter longitudinal aplicado al estudio durante varios cursos académicos conlleva que el profesorado conozca la desmotivación del alumnado y el grado de absentismo del mismo. Así se analizará cuáles han sido los resultados obtenidos desde el inicio del curso 2017/2018 hasta la finalización del curso académico 2022/2023 coma años en los que se ha aplicado esta técnica para mejorar la motivación del alumnado, reducir su absentismo y mejorar los resultados en la superación de la asignatura.

3. METODOLOGÍA

El desarrollo de la asignatura dirección financiera II hasta el curso académico 2017/2018 se realizaba de forma magistral de forma que el profesorado era el que adquiría la mayor participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Si bien se observa desmotivación y absentismo por parte del alumnado lo cual conlleva un planteamiento nuevo que motive al alumnado coma reduzca su absentismo y se mejore los resultados académicos como no referimos a la aplicación de la denominada técnica de hablo invertida o Flipped Classroom en la cual el alumnado adquiere un papel activo y participativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así se pretende motivar al alumnado a superar la asignatura y se plantea la aplicación de esta nueva metodología de enseñanza y aprendizaje en la que el alumnado es parte activa.

En esta investigación se toman como base los cursos académicos 2017/2018 y 2022/2023 para la asignatura de dirección financiera II del Grado en Administración y Dirección de Empresa y el Doble Grado en Administración Dirección la Empresa y Finanzas y Contabilidad de la

Universidad de Jaén y se realiza un estudio comparativo entre ambos cursos académicos. Cabe destacar que el primer año en el que se aplicó esta técnica de aula invertida fue el año 2017/2018 y se ha estado aplicando durante todos los cursos académicos hasta el último curso académico del que se tiene constancia de resultado que ha sido el curso académico 2022/2023. Durante todos estos años se ha aplicado la técnica del aula invertida dando protagonismo activo al alumnado y pasando el profesor a urbano un papel pasivo pero destacando su labor moderadora y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cabe destacar que actualmente se sigue aplicando esta técnica de aula invertida en la asignatura analizada ya que el profesorado encargado de impartir la asignatura así lo estima oportuno tras realizar varias reuniones durante cada curso académico. Como resultado de todas estas reuniones se desarrolló una herramienta para evaluar al alumno centrada en la aplicación de la técnica del aula invertida la cual es conocida por el alumnado al inicio de la asignatura al cual se le proporcionan todos los detalles que conlleva la aplicación de esta herramienta con el objetivo de que aumente su motivación por la asignatura. De hecho se realizarán actividades como las siguientes:

Inicialmente se desarrolla un trabajo por parte del alumnado antes de comenzar la clase de forma que el alumnado deberá preparar todo el material que le ha suministrado el profesorado a través de una plataforma de docencia habilitada en la Universidad de Jaén que se denomina platea en la cual el profesorado pondrá disposición del alumnado tanto los contenidos teóricos como prácticos de cada uno de los temas.

Seguidamente será necesario que el alumnado trabaje durante la clase de forma activa ya que la asignatura se imparte durante cuatro horas semanales de forma que el alumnado debe preparar con carácter previo a esta hora todo el material que se va a exponer en clase lo cual ocasionará que el alumnado se preocupe y se motive por preparar la asignatura con antelación al desarrollo de la clase. Será un trabajo realizado por todos los compañeros y compañeras de clase aunque a la hora de hacer un debate discusión será el profesorado el que guíe estas actividades. Además cuando finalice la exposición de cada uno de los aspectos que componen la asignatura se aplicarán algunas técnicas de gamificación

como por ejemplo Kahoot o Socrative con el objetivo de que el alumnado conozca el grado de conocimiento adquirido en cada una de las temáticas con carácter previo a la realización del examen de evaluación. En consecuencia será necesario tanto el trabajo grupal por parte del alumnado como el trabajo individual de cada uno de los alumnos y alumnas que forman el grupo.

Por último será necesario realizar la evaluación de la teoría y de la práctica adquiridas y explicadas por el alumnado de forma que el profesorado desarrollará una prueba con carácter teórico práctico de forma individual al alumnado. Si no superan esta prueba de evaluación coma el alumnado podría presentarse a un examen final de cada una de las partes que no haya superado ya que se trata de aplicar un sistema de evaluación continua que será explicado y conocido por el alumnado desde el inicio del desarrollo de las clases. De esta forma la nota final de la asignatura estará compuesta en un 50% del examen final de las convocatorias ordinarias y extraordinarias, un 30% de la evaluación continua realizada coma un 10% de la adquisición de competencias durante el desarrollo de la asignatura y el 10% restante lo formará la evaluación de los resultados de dicho aprendizaje. Todo ello ocasionará que cada alumno y alumna tenga una nota final como resultado de una evaluación sumativa que será conocida desde el inicio por el alumnado y que estará registrado en la guía docente de la asignatura.

4. RESULTADOS

La desmotivación y el absentismo presentado por el alumnado analizado nos lleva a plantear un nuevo método de enseñanza y aprendizaje que motive al alumnado y derive la consecución de una mejora en el resultado académico. Este fue el objetivo inicial planteado en esta investigación para la asignatura de dirección financiera II del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Jaén. Esta técnica fue aplicada inicialmente en el curso académico 2017/2018 y se ha seguido aplicando durante todos los cursos académicos hasta el curso académico 2022/2023. De esta forma nos planteamos a estudiar cuál había sido el impacto que había tenido la

aplicación de este método de enseñanza y aprendizaje basado en una participación activa del alumnado en el resultado final del alumnado y en la motivación del mismo sin olvidar su impacto en el absentismo presentado por el alumnado.

Así, se desprende de la tabla que el número de alumnos y alumnas no presentados disminuyó notablemente ya que de un 53,93% que presentaba en el curso académico 2017/2018 se reduce a un 14,28% en el curso académico 2022/2023. El número de alumnos y alumnas suspensos y suspensas que en el curso académico 2017/2018 era un de un 16,95% alcanza una puntuación de un 14,02% en el curso académico 2022/2023. Como nota llamativa cabe destacar que el número de aprobado aumenta considerablemente pasando de un 25,73% en el curso académico 2017/2018 a una cuota de 65,99% en el curso académico 2022/2023. Algo menos llamativo resulta el aumento en el número de alumnos y alumnas que obtienen la calificación de notable pasando de un 3,39% en el curso académico 2017/2018 a un 5,71% en el curso académico 2022/2023. En sumo podemos afirmar que el objetivo planteado inicialmente de motivar al alumnado así como reducir el número de alumnado que no existía a clase y mejorar el resultado académico del alumnado ha sido conseguido debido a que se ha reducido el número de alumnos que no existen a clase y se ha mejorado notablemente el resultado académico de los mismos tal y como se puede observar en la tabla.

TABLA 1. *Resultados doble grado en ade+fico y grado en ade*

Doble grado en ade y fyco y grado en ade		
	Curso 2017/2018	Curso 2022/2023
No presentado	53,93%	14,28%
Suspenso	16,95%	14,02%
Aprobado	25,73%	65,99%
Notable	3,39%	5,71%
Sobresaliente	0%	0%

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Desde sus comienzos, la investigación en aspectos relacionados con la educación ha sido muy relevante, especialmente a partir del informe de 2012 que examinaba la implementación de la técnica de aula invertida o Flip-ped Classroom (Johsonson et al., 2012).

Desde entonces, numerosas investigaciones se han dedicado a examinar la implementación de esta novedosa técnica, especialmente en destacadas revistas de innovación docente, con el objetivo de estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y brindarles apoyo en el mismo (Lundin et al., 2018). Aunque es imperativo continuar analizando la aplicación de nuevas técnicas de innovación docente que pongan énfasis en el papel activo del estudiantado, buscando motivarlo.

Este estudio se enfoca en analizar la implementación de la mencionada técnica de innovación docente como una metodología activa para los estudiantes, explorando su impacto en el método de enseñanza y aprendizaje, así como en los niveles de absentismo y los resultados académicos de los estudiantes que conformarán la muestra.

Tras examinar detenidamente los resultados, es plausible afirmar que esta innovadora estrategia pedagógica ha ejercido un impacto positivo en los logros académicos y en la disminución de la ausencia de los estudiantes después de ser evaluada en diversos intervalos temporales. La participación activa de los estudiantes, caracterizada por exposiciones orales, ha generado un efecto beneficioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incitando valores adicionales como la motivación hacia la asignatura y la asistencia regular a clase. No obstante, es crucial destacar que la receptividad hacia esta metodología no ha sido uniforme, siendo la parte menos participativa de la población estudiantil menos receptiva, en concordancia con las conclusiones de Burke and Fedorek en 2017. A pesar de estas variaciones, la mayoría de los estudiantes respalda el éxito de esta herramienta, incluso a nivel universitario, corroborando los aspectos positivos de un enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en la participación activa y guiado por la dirección docente (Zheng, et al., 2020). No obstante, no se puede pasar por alto el incremento en el número de suspensos registrado en los dos cursos

académicos analizados, fenómeno que podría atribuirse tanto al aumento en la matriculación como a las variaciones en la composición de los grupos cada año. A pesar de este aumento, es alentador observar que la cantidad de estudiantes que han mejorado sus resultados académicos supera significativamente a los que han obtenido calificaciones insatisfactorias, evidenciando así el impacto positivo de la implementación de esta técnica en el proceso educativo de los estudiantes.

Poniendo énfasis en el proceso de evaluación continua de la asignatura, se constata que los resultados respaldan la efectividad de llevar a cabo una evaluación sumativa en el curso, lo cual ha influido positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Gikandi et al., 2018). Se ha identificado que la mejora académica se correlaciona con la implementación de una evaluación continua y sumativa, quienes argumentan que el aumento de los resultados podría atribuirse a la distribución equitativa de las actividades entre todos los estudiantes, promoviendo el trabajo colaborativo. Así, se sostiene que la adopción de cualquier enfoque activo de enseñanza y aprendizaje implica ventajas en el proceso educativo, de acuerdo con las ideas de De la Fuente en 2011. De hecho, la mayoría de los estudiantes manifiesta una actitud positiva y altamente participativa hacia la implementación de esta nueva metodología, solicitando su continuación a lo largo de la asignatura. No obstante, reconocen la importancia de no abandonar por completo la figura del profesorado, ya que desempeña un papel esencial en la moderación y gestión de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En un contexto más amplio se infiere que el sistema universitario de enseñanza y aprendizaje requiere una adaptación a la realidad de implementar tecnologías y procesos educativos centrados en el estudiante, alejándose de la clase magistral y dominante del profesorado.

6. CONCLUSIONES

La actual transformación educativa implica la introducción de una nueva metodología centrada en la participación activa de los estudiantes, relegando a un segundo plano el papel tradicional del profesorado. En este contexto, el objetivo de esta investigación fue implementar la

técnica de Flipped Classroom en la asignatura de dirección financiera dos, perteneciente al grado en administración y dirección de empresas, así como en el doble grado en administración y dirección de empresas y finanzas de contabilidad de la Universidad de Jaén. La finalidad de este enfoque fue analizar su impacto en la reducción del absentismo en clase y en la estimulación de la participación estudiantil. Para ello, se ha tenido en cuenta constantemente las percepciones de los estudiantes y los resultados académicos obtenidos durante los cursos académicos 2017/2018 y 2022/2023.

Se implementó la estrategia de aula invertida, exigiendo que los estudiantes abordaran ciertas tareas antes de presentarlas en clase, ya sea de manera individual o en grupo. Se incorporó, además, una evaluación sumativa continua en todos los contenidos de la materia, concluyendo con actividades lúdicas como Kahoot o Socrative. Estos juegos no solo evaluaban el conocimiento adquirido por los estudiantes, sino que también analizaban su motivación hacia la asignatura, a través de la revisión del feedback proporcionado tanto por los alumnos como por los profesores. La realización de todas estas tareas contribuía de manera significativa a la calificación final de la asignatura.

Los resultados primordiales obtenidos indican de manera inequívoca que tanto la implementación de la estrategia de aula invertida como las evaluaciones sumativas continuas han arrojado efectos positivos. Se ha observado una disminución significativa en la cantidad de estudiantes ausentes en clase, un incremento palpable en la motivación de los estudiantes para participar y asistir a las clases, y como consecuencia directa, una mejora sustancial en los resultados académicos. Este avance se refleja en la reducción notable de estudiantes no presentados y en el incremento de aquellos que han aprobado la asignatura o han alcanzado una calificación de notable.

La motivación de los estudiantes se revela como un factor de suma importancia a lo largo de todo el proceso y aplicación de esta innovadora estrategia docente. En cada fase, los alumnos expresaron su deseo tanto de llevar a cabo la evaluación sumativa como de mantener este sistema de evaluación para futuros cursos académicos, argumentando que su motivación hacia la asignatura se había incrementado. Algunos

estudiantes pensaban que sus notas mejorarían en comparación con años anteriores, cuando también cursaron la misma asignatura bajo el método tradicional de enseñanza y aprendizaje. En este último, el profesor imparte únicamente lecciones magistrales, mientras que los estudiantes adoptan un papel pasivo en la asignatura y deben realizar un único examen final que decidirá su nota final en la asignatura.

Como resultado de la investigación, se evidencia claramente que hay una demanda por parte de los estudiantes de la implementación de enfoques que se centren en la participación activa y la actitud proactiva del estudiantado, abandonando así el papel predominante del profesorado en las clases magistrales.

No obstante, este estudio enfrenta ciertas limitaciones, como el periodo de tiempo examinado, la selección específica de la muestra y la realización de un análisis empírico. Este último aspecto será abordado en futuras investigaciones, donde se analizará la satisfacción de los estudiantes con esta herramienta a través de cuestionarios en Google Forms. Este será nuestro enfoque para futuras líneas de investigación, incluyendo también la propuesta de un análisis de la aplicación de esta técnica durante un período de tiempo más amplio.

7. REFERENCIAS

Berenguer, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. In M. Tortosa, S. Grau, & J. Álvarez (Eds.), XIV jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: Enfoques pluridisciplinares (pp. 1466–1480). Universitat d'Alacant.

Burke, A., and Fedorek, B. (2017). Does "flipping" promote engagement?: A comparison of a traditional, online, and flipped class. Active Learning in Higher Education, 18 (1), 11–24.

De la Fuente, J., Cardelle-Elawar, M., Peralta, F. J., Sánchez, M. D., Martínez-Vicente, J. M., and Zapata, L. (2011). Students' factors affecting undergraduates 'perceptions of their teaching and learning process within ECTS experience. Frontiers in Psychology, 2 (28), 1–10.

Fadol, Y., Aldamen, H., and Saadullah, S. (2018). A comparative analysis of flipped, online and traditional teaching: A case of female middle eastern management students. International Journal of Management in Education, 16 (2), 266–280.

Gikandi, J. W., Morrow, D. and Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. Computers in Education, 57 (4), 2333–2351.

Johnson, L., Adams, S., and Cummins, M. (2012). NMC Horizon report: 2012 K–12 education.

Kang H. Y. and Kim H. R. (2021): Impact of blended learning on learning outcomes in the public healthcare education course: a review of flipped classroom with team-based learning. BMC Medical Education, 21 (1):78-86.

Lopes, A. P., and Soares, F. (2018). Perception and performance in a flipped financial mathematics classroom. International Journal of Management in Education, 16 (1), 105–113.

Lundin, M., Rensfeldt, A. B., Hillman, T., Lantz-Anderson, A., and Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: A systematic review of flipped classroom research. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15 (1), 15–20.

Sharma N., Lau C. S., Doherty I. and Harbutt D. (2015): How we flipped the medical classroom. Medical Teacher, 37 (4):327–30.

Erbil D. G. (2020): A Review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. Frontiers Psychology, 11:1157-1166.

O'Flaherty, J. and Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. The Internet and Higher Education, 25, 85–95.

Pérez-Pérez, M., Serrano-Bedia, A. M., and García-Piqueres, G. (2020). An analysis of factors affecting students' perceptions of learning outcomes with Moodle. Journal of Further and Higher Education, 44 (8), 1114–1129.

Persky A. M., and McLaughlin J. E. (2017): The flipped classroom - from theory to practice in health professional education. American Journal of Pharmaceutical Education, 81 (6):118-129.

Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., and Corell, A. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model in university education: A synthesis of the best evidence. Revista de Educación, 391, 143–170.

Sosa M. J., Guerra J. and Cerezo M. (2021): Flipped classroom in the context of higher education: learning satisfaction and interaction. Education Science, 11: 416-433.

Zheng, L., Bhagat, K. K., Zhen, Y. and Zhang, X. (2020). The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation. Journal of Educational Technology & Society, 23 (1), 1-15.

APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MOTOR DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS CLAVE EN MARKETING

ANA OLAVARRÍA JARABA
Universidad Pablo de Olavide

MARÍA ÁNGELES RAMÓN JERÓNIMO
Universidad Pablo de Olavide

ROSARIO VÁZQUEZ CARRASCO
Universidad Pablo de Olavide

EMILY GROTT
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

En un entorno cada vez más competitivo los valores que incorporan los directivos a la hora de tomar decisiones resulta clave por su repercusión en los resultados de la empresa. En este sentido, la orientación a los stakeholders (o lo que es lo mismo, la orientación a las partes interesadas) juega un papel crucial en la cocreación de valor. Por un lado, constituye una fuente de ventaja competitiva por su capacidad de mejorar el rendimiento de la empresa (Ferro-Soto et al., 2018) y, por otro lado, influye en la capacidad estratégica de la empresa ya que el logro de estrategias eficaces depende de lo bien que comprendan los directivos los intereses de las partes interesadas y del grado de adecuación de su respuesta a estos (Taghian et al., 2015). De hecho, se ha demostrado que las empresas orientadas a los grupos de interés aumentan su probabilidad de supervivencia debido al apoyo continuo, basado en la reciprocidad y el compromiso mutuo que se establece con sus grupos de interés (Vurro et al., 2022; Jiang et al., 2019).

La Lógica del Servicio Dominante (LSD) propone centrar la economía en el servicio como la lógica que debe regir el intercambio y, por lo tanto, como parte fundamental de la propia definición de marketing, que centraría su actividad en la gestión de los stakeholders para generar valor a través del servicio que se intercambia (Hartmann et al., 2018; Lusch, 2007; Lusch y Vargo, 2006).

La orientación a los stakeholders implica desarrollar comportamientos orientados al bienestar de todas las partes implicadas más allá de la propia empresa, de los consumidores y de la competencia (Ferro-Soto et al., 2018), es decir, se trata de un comportamiento que lleva a la empresa a enfocarse hacia los diferentes stakeholders y a la sociedad en su conjunto (Alarcón-del-Amo et al., 2016).

Los escándalos de las últimas décadas han puesto de manifiesto una gran crisis de valores y ética en el ámbito empresarial (Abdelgaffar, 2021) lo que ha influido negativamente en la confianza que la sociedad en general tiene en las empresas (Janani et al., 2022). Así lo demuestran los resultados del Barómetro de Confianza de Edelman de 2020 que indican que en 28 mercados globales menos del 60% del público general confiaba en las empresas (Edelman, 2020). Varios han sido los argumentos para explicar dichos escándalos como, por ejemplo, el abuso personal o la asimetría de información (Boatright, 2013), la falta de integridad (Cowton, 2002) o la falta de virtuosismo (Mele, 2008). En cualquier caso, todas estas justificaciones dejan al descubierto una carencia de ética y valores en la toma de decisiones y la necesidad de equilibrar el crecimiento económico con las preocupaciones sociales y medioambientales (Tormo-Carbó et al., 2018).

La educación superior desempeña un papel clave en el proceso de educar en valores (Njelezi, 2023) y puesto que en las universidades se forman los futuros líderes, gestores y empleados parece muy necesario reflexionar acerca de la formación que recibe el alumnado de estudios empresariales. En este sentido, existen numerosas críticas a la forma en la que se orientan los contenidos impartidos en la educación empresarial donde prima principalmente un enfoque economista basado en la eficiencia frente a la justicia social y a la consideración de cuestiones medioambientales (Azmat et al., 2023; Godos-Diez et al., 2015).

Por este motivo, en los últimos años hay un creciente interés por incorporar elementos éticos en los estudios universitarios en general (Pizzutilo y Venezia, 2021) y de empresariales y finanzas en particular (Tahmassebi y Najmi, 2023; Turker et al., 2016) lo que ha derivado en el desarrollo e implementación de lo que se conoce como Educación en Gestión Responsable basada en tres pilares fundamentales: la ética (excelencia moral), la responsabilidad (valor para las partes interesadas) y sostenibilidad (Abdelgaffar, 2021).

Por tanto, el papel de las universidades es clave en la sociedad, ya que más allá de su capacidad para producir conocimiento puede influir, también, en la estructuración de la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento (Coelho y Menezes, 2021). Así, muchas instituciones de educación superior se esfuerzan por adaptar sus programas pedagógicos incluyendo elementos del mundo real y convertir a sus estudiantes en ciudadanos globales con mentalidad social (Sze-Yeung Lai y Chi-leung Hui, 2021) ya que serán los futuros líderes y empleados de las empresas. De hecho, en el ámbito de la acreditación de la educación superior la *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) señala como uno de los aspectos centrales de los estándares de acreditación alentar a las escuelas de negocios a crear un sentido compartido de la responsabilidad para influir positivamente en la sociedad (AACSB, 2021, p. 9).

Según la propia definición de servicio propuesta por Vargo y Lusch (2006), el servicio se refiere al uso de las competencias y habilidades para beneficiar a otra parte. Esta definición incluye la orientación de buscar el beneficio de la otra parte en la relación y por este motivo consideramos interesante estudiar cuáles son las competencias que el alumnado debería desarrollar durante su formación en la Universidad. Por competencias entendemos el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que permiten a las personas alcanzar un resultado excelente en un determinado puesto o tarea. Por tanto, el objetivo de este proyecto es inculcar competencias en los/as estudiantes que les permitan desarrollar una orientación a la Lógica del Servicio Dominante en los cursos de marketing. En este sentido, la metodología aprendizaje-servicio resulta ser una metodología muy adecuada para lograr que el

alumnado adquiera una formación más allá de los conocimientos académicos y permite fomentar su desarrollo personal y social (Macías-Gómez-Estern et al. 2021).

Con este proyecto buscamos fomentar la orientación hacia la LSD del alumnado a través de la enseñanza aprendizaje-servicio para mejorar no solo la conciencia social del alumnado sino también para desarrollar competencias clave para lograr ventajas competitivas en la cocreación de valor con los stakeholders y mejorar la toma de decisiones estratégicas. Los resultados muestran que la experiencia logra promover en el alumnado la orientación a los stakeholders y la toma de decisiones estratégicas. Por otro lado, ha resultado muy motivador para el alumnado quien ha valorado muy positivamente la experiencia por la repercusión en su desarrollo personal.

2. OBJETIVOS

2.1. Orientación a los stakeholders

El principal objetivo de este proyecto era analizar si la experiencia aprendizaje-servicio podía mejorar dos competencias estratégicas clave en marketing como son la toma de decisiones estratégicas y la orientación a los stakeholders.

La teoría de los stakeholders (Freeman, 1984), alude a cualquier grupo o individuo que puede afectar o verse afectado por el logro de los objetivos de una organización. La orientación a los stakeholders se refiere a la cultura y comportamientos de una organización que induce a sus miembros a ser conscientes y actuar de forma proactiva conforme los intereses de dichos stakeholders (Ferrell et al., 2010). Es decir, comportamientos dirigidos hacia el desarrollo de soluciones positivas para el bienestar de los stakeholders a largo plazo (Ferrell et al., 2010). Entre dichos grupos se incluyen consumidores, comunidades locales, empleados, proveedores, gobiernos y accionistas, los cuales mantienen una relación bidireccional con la organización (Berman et al., 1999).

Laczniak et al. (2012) señalan la importancia de aplicar la orientación a los stakeholders al marketing para que las organizaciones no sólo

tengan en cuenta a los consumidores, sino a la sociedad en su conjunto y además que se hagan responsables de las consecuencias de sus acciones de marketing. De hecho, la AMA (Asociación Americana de Marketing) incluyó el término "stakeholders" en su propia definición de marketing en 2004, y posteriormente modificó la palabra para incluir "la sociedad en su conjunto", así subrayando la importancia de gestionar las múltiples relaciones que mantienen las organizaciones con la sociedad.

La orientación a los stakeholders aumenta la posibilidad de supervivencia de las empresas grandes, ya que están mejor posicionadas para entender y adaptarse a los cambios en un entorno competitivo (Vurro et al. 2022). Por tanto, ya que las universidades desempeñan el papel de formadores de futuros líderes y empresarios, es importante inculcar la orientación a los stakeholders, no sólo para fines económicos de las empresas sino también para comprender las necesidades de la sociedad y el rol de las empresas dentro de ella.

Sobre estas líneas, en el marco teórico de la LSD (Lusch, 2007; Lusch y Vargo, 2006) la economía se basa en el intercambio de servicios, todos los stakeholders son integradores de recursos y ayudan a cocrear valor. Lusch y Vargo (2006) argumentan que debe considerarse el rol del marketing para tratar los problemas legales, sociales y medioambientales de la sociedad a través de la creación de valor y gestión con los stakeholders. En efecto, la LSD amplia el marco de la orientación a los stakeholders con el objetivo de crear valor dentro de los múltiples dominios que componen un sistema de marketing (Line et al. 2019).

2.2. Toma de decisiones estratégicas

La toma de decisiones estratégicas se refiere a la toma de decisiones fundamentales que determinan el rumbo de una organización (Eisenhardt y Zbaracki, 1992). Las decisiones fundamentales se entienden en términos de las acciones tomadas, los recursos implicados o los precedentes establecidos (Eisenhardt y Zbaracki, 1992). Es decir, las decisiones que toman los líderes de una organización que afectan a la supervivencia y salud de dicha organización. Autores como McClelland (1973) desarrollaron modelos de competencia que sirven como marcos

de comportamiento para fomentar capacidades de recursos humanos. Testa y Sipe (2012), en su estudio sobre el sector de la hostelería, señalan que la toma de decisiones estratégicas se refiere a la habilidad de emplear todos los recursos en la toma de decisiones y comportamientos que puedan incluir la capacidad de definir un problema dentro de la estrategia de la organización, involucrar otras personas en la toma de decisiones y emplear métodos únicos.

Dentro del marco de la LDS, la integración de recursos y capacidades son fundamentales para generar valor para los distintos grupos de interés (o stakeholders). Así, para llevar a cabo estos fundamentos a la práctica se debe adoptar una orientación a los stakeholders ya que cada parte percibirá el valor obtenido según sus necesidades y eventuales beneficios (Smyth et al., 2018). Gestionado de forma correcta puede suponer una ventaja competitiva, además de ayudar al desarrollo de comportamientos que beneficien a todas las partes implicadas (Ferro-Soto et al., 2018).

Los propios objetivos de la asignatura: la adquisición de una visión global de la estrategia del marketing-mix; el desarrollo de la capacidad para poner en práctica los conocimientos teóricos, aplicándolos a empresas reales; el desenvolvimiento del estudiante en la búsqueda y tratamiento de información necesaria para la toma de decisiones de marketing reflejan las habilidades que deberían adquirir a través de la propia experiencia de aprendizaje-servicio. Por ejemplo, como el propio proponente de la teoría de los stakeholders argumenta (Freeman et al., 2007), la ética y los valores son fundamentales para cuidar el bienestar de los stakeholders, y no se debe priorizar ningún grupo por encima de otro, sino valorar los intereses de todos los stakeholders en cada situación. Por tanto, es importante que los/as estudiantes adquieran una visión global del marketing y sepan buscar y analizar información relevante para posteriormente tomar una decisión adecuada en sus futuros empleos.

Como objetivo adicional, se propuso valorar las opiniones del estudiante como forma de enriquecer la experiencia con la asignatura, de acuerdo con los criterios apuntados por autores como Blair y Valdez Noel (2014), que consideran que pueden constituir un motor de mejora.

Además, se esperaba ampliar la visión del alumnado, acercándoles a otras realidades sociales para así comprenderlas mejor. Como señalan Morales-Sánchez y Cabello-Medina (2015) hace falta establecer acciones proactivas para fomentar competencias, por lo que consideramos que la experiencia de aprendizaje-servicio podría impulsar el desarrollo de la orientación a los stakeholders y la toma de decisiones estratégicas.

3. METODOLOGÍA

3.1. La experiencia de aprendizaje-servicio

Para lograr inculcar una orientación hacia los stakeholders y fomentar la toma de decisiones estratégicas, resulta adecuada la metodología pedagógica del aprendizaje-servicio, que consiste en una actividad formativa que vincula el aprendizaje académico con la realización de un servicio útil a la comunidad (Martín et al., 2018).

Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto, bien articulado, en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig et al., 2007). El interés por esta metodología, tanto teórico como empírico, podemos observarlo en diversos estudios, entre los cuales podrían destacarse los de Driscoll et al. (2017), Casile et al. (2011), Cress et al. (2010) o Seider et al, (2010); entre otros. En particular, ha demostrado ser efectiva en la formación universitaria (ej.: Rodríguez-Izquierdo, 2020; Molderez y Fonseca, 2018; Santos Rego y Moledo, 2018; Aramburuzabala et al., 2015; Martínez y Folgueiras, 2015; Martínez y Martínez, 2015; entre otros) y, particularmente, en la educación en los negocios (Hoveskog et al., 2018; Karakas y Kavas, 2009; Salimbene et al., 2005; entre otros). También ha sido aplicada específicamente en el ámbito de la enseñanza universitaria en Marketing (ej.: Juaneda-Ayensa et al., 2019; Sangpikul, 2017), aunque de manera puntual.

El aprendizaje-servicio supone una vinculación de entidades educativas y sociales, que deben abrir sus puertas al alumnado y convertirse en socios de una misma tarea: un servicio social (Martín et al., 2018). Así,

se trata de una metodología pedagógica que permite lograr resultados académicos y compromiso social (Macías-Gómez-Estern et al., 2021), fomentando el desarrollo de capacidades y habilidades para la gestión (investigación, comunicación, gestión de proyectos, etc.) (Driscoll et al., 2017); así como la adquisición de habilidades y actitudes sociales (Chiva-Bartoll et al., 2018). Todo ello llevando al estudiante a la inmersión en una realidad social, en nuestro caso trabajando en el diseño de un Plan de Marketing para un producto/servicio social.

Nuestra experiencia se implantó en la asignatura Dirección Comercial II, impartida en tercer curso en el Grado en Administración y Dirección de Empresas y el doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho, en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Es una materia fundamental en la formación de un graduado en Empresa, ya que le permite conocer los mecanismos comerciales que las empresas desarrollan para la consecución de sus objetivos. Para lograr este aprendizaje, en esta asignatura los estudiantes elaboran un Plan de Marketing a lo largo del semestre, en el cual van aplicando los conceptos aprendidos en las clases teóricas.

Un total de 115 estudiantes participaron en la experiencia de aprendizaje- servicio, consistente en la elaboración de un Plan de Marketing en equipos, con un máximo de cuatro integrantes por equipo, que se desarrolló a lo largo de las clases prácticas de la asignatura.

No todos los estudiantes de cada Línea fueron inmersos socialmente. Se establecieron "grupos de control" de estudiantes, que realizaron un Plan de Marketing fuera del contexto social. Así, los estudiantes fueron asignados a un Plan de Marketing que incluía la experiencia de aprendizaje-servicio (55%) o a uno para una empresa con ánimo de lucro (45%), para poder concluir si el desarrollo de las competencias se debía a la participación en la experiencia aprendizaje-servicio. Además, se estableció también como grupo de control alumnado de otros Grados de la misma Universidad que no habían tenido ningún contacto con la experiencia (en total, 86 estudiantes).

La experiencia precisó de una preparación previa, que comenzó a realizarse meses antes de su puesta en marcha, implicando:

- El diseño de la propia experiencia y la formación al profesorado de la asignatura sobre aprendizaje-servicio y Marketing Social.
- Conseguir la participación de organizaciones sin ánimo de lucro para poder realizar la inmersión de nuestros estudiantes en ellas. Un total de 16 organizaciones accedieron a colaborar en la experiencia.
- Incorporar contenido específico de Marketing Social a la asignatura en cada uno de sus temas.
- Crear rúbricas de evaluación para el Plan de Marketing, para que los/las estudiantes supieran cómo se les iba a evaluar.
- Y crear dos cuestionarios para poder medir el nivel de aprendizaje alcanzado por los/las estudiantes.

En cuanto a la puesta en práctica de la experiencia, en primer lugar, al comienzo del curso se entregó al alumnado un cuestionario para medir su grado inicial de orientación a los stakeholders y de toma de decisiones estratégicas.

A principios del curso se realizó la agrupación de estudiantes en equipos sociales y empresariales, buscando un reparto equitativo. A los equipos sociales se les asignó una organización sin ánimo de lucro para realizar el Plan de Marketing Social. Para los equipos de control, se les pidió que inventaran un producto/servicio dentro de una empresa lucrativa.

A lo largo del semestre, en las clases prácticas, los equipos fueron trabajando en la elaboración de su Plan de Marketing (cada semana se les pedía una fase del mismo).

Al terminar el curso, se pasó un segundo cuestionario para medir si la experiencia había influido en las dos competencias estratégicas que se pretendía fomentar.

3.2. Recogida de datos y descripción de las muestras.

Para la recogida de datos se establecieron dos momentos de tiempo diferentes. Uno durante la primera semana de clase, antes de que el

alumnado conociera la asignatura ni la propuesta de aprendizaje-servicio, y un segundo momento tras terminar la experiencia y antes de la evaluación en la que los alumnos y alumnas contestaron las mismas preguntas para ver si a través de la experiencia de aprendizaje se habían obtenido resultados significativos.

Se estableció también un grupo de control formado por alumnos y alumnas con perfiles similares que no habían participado en la experiencia. Así, en la experiencia participaron un total de 121 estudiantes, de los que 121 contestaron al primer cuestionario, antes de la experiencia del AS, 111 contestaron al segundo cuestionario (después de la experiencia de AS) y 82 alumnos formaron parte del grupo de control.

Para medir el concepto de orientación a los stakholders se utilizó la escala propuesta por De Luque et al. (2008) adaptada para el caso concreto y teniendo en cuenta los stakholders esenciales propuestos por (Priem et al., 2020; Tantalo y Priem, 2016). Así se propusieron 7 preguntas en el cuestionario (ver Tabla 1) que se introducían con el siguiente texto: "Cuando se toman decisiones críticas en gestión: ¿Cuánta importancia debería darse a cada uno de los factores señalados a continuación?".

La escala utilizada para medir la capacidad de tomar decisiones estratégicas fue creada a partir del trabajo de Testa y Sipe (2012), trabajo a partir del cual se propusieron los indicadores que se presentan en la Tabla 2. Igual que en el caso anterior, se utilizó una escala Likert 1-7 y a las frases propuestas les antecedía esta explicación "cuando tomo decisiones:".

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. El desarrollo de las competencias

Para establecer la existencia de diferencias significativas en la consecución de resultados de aprendizaje se analizó si realmente las medias de los conceptos propuestos, orientación a los stakeholders y capacidad de tomar decisiones estratégicas, presentaban diferencias significativas después de la experiencia de AS con respecto al valor medio anterior y al de control. Estas diferencias se obtuvieron considerando el concepto

como un factor latente medido en tres grupos diferentes. Por lo tanto, se aplicó Análisis Factorial Confirmatorio y Multigrupo.

Para poder concluir que estas diferencias son significativas es necesario comprobar que las diferencias de las medias de los conceptos no se deben a diferencias en las métricas, es decir, que las medidas han sido entendidas de forma distinta por los encuestados. Por eso se utilizó la técnica multigrupo para validar ambas escalas siguiendo las indicaciones de Steenkamp y Baumgartner, (1998). Los resultados del análisis multigrupo para estudiar la fiabilidad y validez de las escalas propuestas se presentan en las tablas 1 y 2.

TABLA 1. *Validez y fiabilidad de la orientación a los stakeholders*

	Antes del AS	Después del AS	Control
	Carga estandarizada	Carga estandarizada	Carga estandarizada
1. Cuestiones relacionadas con los empleados (bienestar, seguridad, condiciones de trabajo)	0,629	0,645	0,758
2. Crecimiento y desarrollo profesional de los empleados	0,751	0,716	0,799
3. Efecto sobre el medioambiente	0,711	0,659	0,687
4. El bienestar de la comunidad local	0,725	0,723	0,793
5. La satisfacción del cliente	0,377	0,323	0,274
6. Contribución a la prosperidad económica de la nación	0,55	0,534	0,574
7. Intereses de los accionistas	0,315	0,326	0,389
	FC= 0,77; AVE=0,29	FC=0,77 AVE=0,34	FC=0,82 AVE=0,41
Medidas de bondad de ajuste: Chi-cuadrado=124.850; g.l.=66; p-valor=0.000; Satorra-Bentler Chi-cuadrado= 105.723p-valor=0.0014; CFI= 0.910; TLI= 0.914; Indicadores robustos: RMSEA=0.077; SRMR=0.099 NOTA: FC= Fiabilidad Compuesta; todas las cargas factoriales son significativas con p-valor < 0,05			

Fuente: elaboración propia

Los tres grupos fueron analizados utilizando Mplus, opción multigrupo. Las cargas en los tres grupos fueron significativas con un p-valor inferior 0,05 y presentaron invarianza métrica pudiéndose, por tanto, asumir que las diferencias de medias se deben a las diferencias entre los grupos y no a la métrica (Steenkamp y Baumgartner, 1998). Para el caso de los ítems 4 y 7 son menores que 0,5. En estos casos se aplicó la preferencia en cuanto al sentido del concepto medido, la significatividad de los parámetros y el ajuste del modelo de medida (Bagozzi y Yi, 2012) decidiendo mantener ambos ítems, por lo tanto, los valores de varianza extraída están por debajo de 0,5. Los valores de fiabilidad compuesta son aceptables considerándose, por tanto, la medida como válida.

***TABLA 2**. Validez y fiabilidad de la capacidad de tomar decisiones estratégicas*

	Antes del AS	**Después del AS**	**Control**
	Carga estandarizada	Carga estandarizada	Carga estandarizada
1. Utilizo todos los recursos para conseguir el mejor resultado en cada situación	0,579	0,514	0,428
2. Soluciono los problemas tan rápido como aparecen	0,670	0,645	0,612
3. Considero cuestiones estratégicas en la toma de decisiones	0,778	0,760	0,703
4. Involucro a otros en la búsqueda de la mejor solución	0,375	0,308	0,275
5. Abordo los problemas solucionándolos con ideas únicas e inusuales	0,595	0,551	0,484
	FC= 0,74; AVE=0,38	FC=0,7 AVE=0,33	FC=0,63 AVE=0,27
Medidas de bondad de ajuste: Chi-cuadrado=41.864 g.l.=31; p-valor=0,0921; Satorra-Bentler Chi-cuadrado= 37,691; p-valor=0,1898; CFI= 0.966; TLI= 0.967; Indicadores robustos: RMSEA=0.045; SRMR=0.099 NOTA: FC= Fiabilidad Compuesta; todas las cargas factoriales son significativas con p-valor < 0,05			

Fuente: elaboración propia

Como en el caso anterior, en la evaluación de la medida de la capacidad de tomar decisiones estratégicas, los valores de AVE están por debajo de 0,5 ya que el ítem 4 tiene una carga factorial inferior a 0,5. Atendiendo a la importancia de medir la capacidad en su totalidad, se

mantuvo este ítem para salvaguardar la validez de contenido. Las medidas de bondad de ajuste son apropiadas. Por lo que se considera que las medidas son válidas.

En cuanto a la hipótesis planteada de la existencia de un incremento significativo en ambos conceptos, se observaron diferencias significativas tras la experiencia de aprendizaje-servicio, pero no con respecto al grupo de control (ver Tabla 3). Por tanto, se aceptan las hipótesis planteadas.

***TABLA 3**. Test de diferencias de medias*

	Diferencia	**P-valor**
Orientación a los Stakeholders		
Después AS-Antes AS	0,234	0,016
Control-Antes AS	0,179	0,134
Capacidad para tomar decisiones estratégicas		
Después AS-Antes AS	0,385	0,035
Control-Antes AS	0,332	0,096

Fuente: elaboración propia

4.2. La satisfacción de los alumnos.

Con este proyecto buscábamos no solo analizar el grado de adecuación de la metodología aprendizaje-servicio para lograr desarrollar competencias estratégicas clave en el alumnado sino también queríamos mejorar la experiencia con la asignatura, aumentar su motivación con la misma y ampliar su visión del mundo a través del conocimiento de otras realidades sociales. En este sentido, el alumnado se ha mostrado muy satisfecho con la metodología aprendizaje-servicio como así lo han manifestado en sus comentarios realizados tanto en el aula como en las tutorías individuales y en los comentarios realizados en el segundo cuestionario que cumplimentaron al finalizar la experiencia. A continuación, se indican algunos de sus comentarios reflejados en el segundo cuestionario:

> "Me ha ayudado a implicarme más en la labor social. Me he hecho voluntaria de Cruz Roja"

> "Ha sido una experiencia gratificante, que nos ha ayudado a encontrarnos ante una situación nueva, de la que hemos aprendido mucho, y la cual hemos tratado con responsabilidad"

> "Me ha parecido una experiencia de aprendizaje muy amena, ya que enfocamos toda la teoría de la asignatura a situaciones reales. Me gustaría que las demás asignaturas tuvieran este modelo de enseñanza"

Por tanto, este objetivo también se logró y contribuye a destacar el gran potencial que tiene esta metodología para ser empleada en otras asignaturas del Grado de Administración y Dirección de Empresas y del Grado conjunto de ADE y Derecho.

5. CONCLUSIONES

En nuestro trabajo se acepta la principal hipótesis planteada, el uso de la metodología aprendizaje-servicio es apropiado para desarrollar competencias clave para el conocimiento de marketing, en concreto el desarrollo de un aspecto más social, como es la propia orientación a los stakeholders y la capacidad de tomar decisiones estratégicas. Como se muestra en nuestros resultados, estas competencias se adquieren dentro de una experiencia que los alumnos y alumnas califican como satisfactoria y en la que se desarrolló un ambiente en clase que favorecía, a juicio de los profesores/as que participaron en la experiencia, un clima de aprendizaje mejor que otros años.

Esto nos lleva a concluir que el aprendizaje-servicio es una metodología apropiada para fomentar las capacidades estratégicas del alumnado, ya que la orientación a los stakeholders le permite entender el entorno que rodea a la empresa y la propia toma de decisiones estratégicas es la clave del marketing.

Por lo tanto, proponemos la enseñanza del marketing a través del aprendizaje-servicio como una experiencia real que incluye entendimiento del entorno complejo en el que funciona la empresa y. además, participando en él. Los resultados muestran que esta metodología puede ayudar a equilibrar el enfoque tan económico de los estudios empresariales.

Proponemos el estudio del marketing entendido como una materia que va más allá del mero desarrollo del intercambio, debiendo dejar de primar un enfoque económico orientado únicamente hacia el cálculo del precio, el beneficio y el éxito en ventas para dar una mayor importancia al punto de vista estratégico que incluye la generación de valor a través de la gestión de los stakeholders esenciales (Tantalo y Priem, 2016).

Por último, nos gustaría destacar también que la experiencia sirvió para mejorar no solo la motivación del alumnado y del profesorado implicado en la experiencia sino que también mejoró la interacción entre ellos, además de implicar a entidades reales alcanzando los resultados de aprendizaje propuestos en la asignatura.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este Proyecto ha sido cofinanciado por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación de la Junta de Andalucía, en el marco del proyecto de investigación de referencia PROYEXCEL_00161.

8. REFERENCIAS

Abdelgaffar, H. A. (2021). A review of responsible management education: practices, outcomes and challenges. The Journal of Management Development, 40(9/10), 613–638. https://doi.org/10.1108/JMD-03-2020-0087

Alarcón-del-Amo, M.-C., Casablancas-Segura, C., & Llonch, J. (2016). Responsive and proactive stakeholder orientation in public universities: Antecedents and consequences. Higher Education, 72(2), 131–151. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9942-2

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., &Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sotenibilidad curricular en la Universidad. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19(1), 78-95.

Association to Advance Collegiate Schools of Business. (2021). AACSB 2021 guiding principles and standards for business accreditation. Available at bit.ly/48rv5DZ

Azmat, F., Jain, A., & Sridharan, B. (2023). Responsible management education in business schools: Are we there yet? Journal of Business Research, 157, 113518-. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113518

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (2012). Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. Journal of the Academy of Marketing Science, 40(1), 8-34. https://doi.org/10.1007/s11747-011-0278-x

Berman, S.L., Wicks, A.C., Kotha, S., Jones, T.M. (1999). Does Stakeholder Orientation Matter? The Relationship Between Stakeholder Management Models and Firm Financial Performance. Academy of Management Journal, 42(5), 488-506. https://doi.org/10.2307/256972

Blair, E., & Valdez Noel, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard? Assessment & Evaluation in Higher Education, 39(7), 879-894. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875984

Boatright, J. R. (2010). Finance ethics: Critical issues in theory and practice. Hoboken: Wiley.

Casile, M., Hoover, K. F., & O'Neil, D. A. (2011). Both-and, not either-or: knowledge and service-learning. Education & Training (London), 53(2/3), 129–139. https://doi.org/10.1108/00400911111115672

Chiva-Bartoll, Ò., Capella Peris, C., & Pallarès Piquer, M. (2017). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. Revista Investigación Educativa, 36(1), 277-. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581

Coelho, M., & Menezes, I. (2021). University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education. Frontiers in Psychology, 12, 617300–617300. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300

Cowton, C. J. (2002). Integrity, responsibility and affinity: three aspects of ethics in banking. Business Ethics (Oxford, England), 11(4), 393–400. https://doi.org/10.1111/1467-8608.00299

Cress, C. M., Yamashita, M., Duarte, R., & Burns, H. (2010). A transnational comparison of service-learning as a tool for leadership development. International Journal of Organizational Analysis (2005), 18(2), 228–244. https://doi.org/10.1108/19348831011046281

De Luque, M. S., Washburn, N. T., Waldman, D. A., & House, R. J. (2008). Unrequited profit: How stakeholder and economic values relate to subordinates' perceptions of leadership and firm performance. Administrative Science Quarterly, 53(4), 626-654. https://doi.org/10.2189/asqu.53.4.626

Driscoll, C., McKee, M. C., & Price, S. T. (2017). The "Learning Service: of Service-Learning: An Exploratory Study in a Business Ethics Course Context. Journal of Leadership, Accountability and Ethics, 14(1), 79-100.

Edelman (2020), “Edelman Trust Barometer 2020,” (accessed December, 2023), bit.ly/48Qurja

Eisenhardt, K.M., & Zbaracki, M.J. (1992). Strategic Decision Making. Strategic Management Journal, 13, 17-37. https://doi.org/10.1002/smj.4250130904

Ferrell, O.C., Gonzalez-Padron, T.L., Hult, G.T.M., Maignan, I. (2010). From Market Orientation to Stakeholder Orientation. Journal of Public Policy & Marketing, 29(1), 93-96. https://doi.org/10.1509/jppm.29.1.93

Ferro-Soto, C., Macías-Quintana, L. A., & Vázquez-Rodríguez, P. (2018). Effect of stakeholders-oriented behavior on the performance of sustainable business. Sustainability, 10(12), 4724–. https://doi.org/10.3390/su10124724

Freeman, R.E. (1984). Strategic Management: A Stakeholder Approach.

Freeman, R.E., Harrison, J.S., Wicks, A.C. (2007). Managing for Stakeholders: Survival, Reputation, and Success. Yale University Press

Godos-Diez, J. L., Fernández-Gago, R., & Cabeza-García, L. (2015). Normative stakeholder management orientation: Business vs. non-business students. Society and Economy, 37(4), 477-492. https://doi.org/10.1556/204.2015.37.4.4

Hartmann, N. N., Wieland, H., & Vargo, S. L. (2018). Converging on a new theoretical foundation for selling. Journal of Marketing, 82(2), 1–18. https://doi.org/10.1509/jm.16.0268

Hoveskog, M., Halila, F., Mattsson, M., Upward, A., & Karlsson, N. (2018). Education for Sustainable Development: Business modelling for flourishing. Journal of Cleaner Production, 172, 4383–4396. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.04.112

Janani, S., Wiles, M. A., & Mishra, S. (2022). Marketing Competence and Institutional Trust in Business. Journal of International Marketing (East Lansing, Mich.), 30(3), 5–17. https://doi.org/10.1177/1069031X221109598

Jiang, W., Liu, J., Zhang, D., Xie, T., & Yao, H. (2019). Short-Term Influence of Recent Trial History on Perceptual Choice Changes with Stimulus Strength. Neuroscience, 409, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2019.04.010

Juaneda-Ayensa, E., Olarte-Pascual, C., Clavel San Emeterio, M., & Pelegrín-Borondo, J. (2019). Developing new “Professionals”: Service learning in marketing as an opportunity to innovate in higher education. Studies in Educational Evaluation, 60, 163–169. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.001

Karakas, F., & Kavas, M. (2009). Service-learning 2.0 for the twenty-first century: Towards a holistic model for global social positive change. International Journal of Organizational Analysis (2005), 17(1), 40–59. https://doi.org/10.1108/19348830910948896

Laczniak, G.R. y Murphy, P.E. (2012). Stakeholder Theory and Marketing: Moving from a Firm-Centric to a Societal Perspective. Journal of Public Policy Marketing, 31(2), 248-292. https://doi.org/10.1509/jppm.10.106

Line, N.D., Runyan R.C., Gonzalez-Padron, T. (2019). Multiple stakeholder orientation: a service-dominant logic perspective of the market orientation paradigm. AMS Review, 9, 42-60. https://doi.org/10.1007/s13162-018-0125-z

Lusch, R. F. (2007). Marketing's evolving identity: Defining our future. Journal of Public Policy and Marketing, 26(2), 261–268. https://doi.org/10.1509/jppm.26.2.261

Lusch, R. F., & Vargo, S. L. (2006). Service-dominant logic: Reactions, reflections and refinements. Marketing Theory, 6(3), 281–288. https://doi.org/10.1177/1470593106066781

Macías Gomez-Estern, B., Arias-Sánchez, S., Marco Macarro, M.J., Cabillas Romero, M.R., & Martínez Lozano, V. (2021). Does service learning make a difference? comparing students' valuations in service learning and non-service learning teaching of psychology. Studies in Higher Education, 46(7), 1395-1405. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675622

Martín, X., Puig, J., Rubio, L., Gijón, M., López-Dóriga, M., Bär, B., Calvet, J., Palos, J., & Graell, M. (2018). Introducción ¿Cómo difundir el aprendizaje-servicio?. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 6, 2-5.

Martínez, B., & Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19(1), 244-260.

Martínez, M., & Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 19(1), 128-143.

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist, 28(1), 1-14.

Mele, D. (2008). Integrating ethics into management. Journal of Business Ethics, 78(3), 291–297. https://doi.org/10.1007/s10551-006-9343-7

Molderez, I., & Fonseca, E. (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. Journal of Cleaner Production, 172, 4397–4410. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.04.062

Morales-Sánchez, R. y Cabello-Medina, C. (2015). Integrating character in management: Virtues, character strengths, and competencies. Business Ethics: A European Review, 24(2), 156–174.

Njelezi, M. T. (2023). Education in values: An analysis of teachers' role in Mozambican military higher education. Heliyon, 9(6), e17226-. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17226

Pizzutilo, F., & Venezia, E. (2021). On the maturity of social responsibility and sustainability integration in higher education institutions: Descriptive criteria and conceptual framework. The International Journal of Management Education, 19(3), 100515-. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100515

Priem, R. L., Krause, R., Tantalo, C., & McFadyen, M. A. (2022). Promoting Long-Term Shareholder Value by "Competing" for Essential Stakeholders: A New, Multisided Market Logic for Top Managers. Academy of Management Perspectives, 36(1), 93–110. https://doi.org/10.5465/amp.2018.0048

Puig, J.M.; Martín, X., & Batlle, R. (2007). Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.

Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. do M. (2018). Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad. Universidad de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Rodríguez-Izquierdo, R. (2020). Service learning and academic commitment in higher education. Revista de Psicodidáctica, 25(1), 45-51.

Salimbene, F. P., Buono, A. F., Van Steenberg Lafarge, V., & Nurick, A. J. (2005). Service-Learning and Management Education: The Bentley Experience. Academy of Management Learning & Education, 4(3), 336–344. https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.18122423

Sangpikul, A. (2017). Implementing academic service learning and the PDCA cycle in a marketing course: Contributions to three beneficiaries. The Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 21, 83–87. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.08.007

Seider, S. C., Gillmor, S. C., & Rabinowicz, S. A. (2011). The Impact of Community Service Learning Upon the Worldviews of Business Majors Versus Non-Business Majors at an American University. Journal of Business Ethics, 98(3), 485–503. https://doi.org/10.1007/s10551-010-0589-8

Smyth, H., Lecoeuvre, L., Vaesken, P. (2018). Co-creation of value and the project context: Towards application on the case of Hinkley Point C Nuclear Power Station. International Journal of Project Management, 36 (1) 170-183. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2017.04.013

Steenkamp, J. B. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. Journal of Consumer Research, 25(1), 78-90. https://doi.org/10.1086/209528

Sully de Luque, M., Washburn, N.T., Waldman, D.A., House, R.J. (2008). Unrequited Profit: How Stakeholder and Economic Values Relate to Subordinates' Perceptions of Leadership and Firm Performance. Administrative Science Quarterly, 53(4). 626-654. https://psycnet.apa.org/doi/10.2189/asqu.53.4.626

Sze-Yeung Lai, C., & Chi-leung Hui, P. (2021). Service-learning: impacts of learning motivation and learning experience on extended social/civic engagement. Higher Education Research and Development, 40(2), 400–415. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756748

Taghian, M., D'Souza, C., & Polonsky, M. (2015). A stakeholder approach to corporate social responsibility, reputation and business performance. Social Responsibility Journal, 11(2), 340–363. https://doi.org/10.1108/SRJ-06-2012-0068

Tahmassebi, H., & Najmi, M. (2023). Developing a comprehensive assessment tool for responsible management education in business schools. The International Journal of Management Education, 21(3), 100874-. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100874

Tantalo, C., & Priem, R. L. (2016). Value creation through stakeholder synergy. Strategic Management Journal, 37(2), 314-329. https://doi.org/10.1002/smj.2337

Testa, M. R., & Sipe, L. (2012). Service-leadership competencies for hospitality and tourism management. International Journal of Hospitality Management, 31(3), 648-658. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.08.009

Tormo-Carbó, G., Seguí-Mas, E., & Oltra, V. (2018). Business ethics as a sustainability challenge: Higher education implications. Sustainability (Basel, Switzerland), 10(8), 2717-. https://doi.org/10.3390/su10082717

Turker, D., Altuntas, C., & Idowu, S. O. (2016). Social responsibility education across Europe. A comparative approach. Springer International Publishing, New York

Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2006). Service-Dominat Logic: What It Is, What It Is Not, What It Might Be. In L. Robert & S. L. Vargo (Eds.), The Service-Dominant Logic of Marketing: Dialog, Debate, and Directions (pp. 43–56).

Vurro, C., Romito, S., & Benassi, M. (2022). Too good to say goodbye? Effect of stakeholder orientation on the survival of large firms. Long Range Planning, 55(5), 102161-. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2021.102161

METODOLOGÍAS ACTIVAS, MÚLTIPLES Y COMPETENCIALES EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

DIANA CAROLINA WISNER GLUSKO
Centro de Estudios Universitarios "Cardenal Spínola" CEU
Fundación San Pablo Andalucía CEU

1. INTRODUCCIÓN

Una de las claves fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la promoción de un aprendizaje activo, significativo y relevante para el alumnado. Para lograrla, resulta esencial la aplicación de métodos de enseñanza innovadores que utilicen recursos y herramientas que estimulen, faciliten y potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes sean los verdaderos protagonistas. Tal como ya señaló el Bologna Working Group on Qualifications Frameworks los cuatro grandes propósitos principales de la educación superior son la formación para el mercado de trabajo, la preparación para la vida como ciudadano activo en una sociedad democrática, el desarrollo personal y el desarrollo de mantenimiento de una base amplia y avanzada de conocimientos (2005, p. 23).

El aprendizaje activo, como estrategia didáctica, según García Bullé (2021), se centra en el aprendizaje del alumno, incentivando así su participación activa y consciente en el proceso educativo. Se trata de sistemas didácticos centrados en el usuario (Comisión Europea, 2000, 15) y "de la aplicación de técnicas que requieren de dedicación, de tiempo y de reflexión" (Silberman, 1998, p. 21 y 22). En un ambiente de auténtico aprendizaje activo "los alumnos escuchan de manera activa, hablan de forma reflexiva, miran con la atención centrada en algo, escriben con un fin determinado, leen de manera significativa y dramatizan de modo reflexivo" (Schwartz y Pollishuke,1995, p. 20).

Históricamente, y en términos generales, la enseñanza del derecho siempre se ha caracterizado por las clases magistrales (de tipo unidireccional) o por procesos de enseñanza sustentados en los conocimientos o el saber conceptual. Por esta razón, la doctrina especializada ha establecido la necesidad de un cambio de modelo educativo que no se centre en el contenido sino en el aprendizaje, y en el rol activo y principal del estudiante (Marshall y Horton, 2011). Es decir, pasar de una enseñanza centrada en el profesor a una centrada en el alumnado (Silva Quiroz y Maturana Castillo, 2017).

Para que ese cambio sea efectivo, resulta esencial aplicar la estrategia de aprendizaje activo que propicia la actitud activa del estudiante en clase, en contraposición de la actitud pasiva que se genera con el método expositivo clásico. Generando así "un proceso de enseñanza-aprendizaje que compenetra y compromete a los estudiantes a realizar cosas y a pensar en las cosas que realizan" (Bonwell y Eison, 1991, p.1)

Tal como expresa Morales Bueno existe un consenso doctrinal acerca de la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje propicio para que los alumnos asuman un rol activo en el proceso lo que promoverá, en consecuencia, "una mejora de las habilidades de pensamiento de orden superior" (2018, p. 92). La enseñanza es eficaz, sostiene John Biggs cuando apoya las actividades adecuadas para alcanzar los objetivos curriculares, estimulando a los estudiantes para que adopten "un enfoque profundo del aprendizaje" (2006, p.29).

Si el objetivo es lograr una educación integral del alumnado a fin de formar ciudadanos responsables, conscientes, comprometidos, solidarios a la par que competentes, resulta evidente la necesidad de aplicar metodologías activas de aprendizaje en la Educación Superior. Dichas metodologías son enfoques pedagógicos que promueven la participación activa de los estudiantes fomentando la autonomía, la creatividad y la capacidad de resolución de problemas.

También señala la doctrina que estas metodologías empoderan al docente ya que "potencian el talento humano para crear experiencias significativas" (Asunción, 2019, p. 65) y le invitan a "experimentar y

explorar nuevas formas de aprender, de comunicar, valorar y empalmar con la realidad" (Giroux, 2008, p.14).

De forma resumida, Peralta Lara y Guamán Gómez esbozan las cuatro características principales de las metodologías activas: están fundamentadas en la teoría constructivista[130]; favorecen la participación activa y las relaciones de trabajo cooperativo; rechazan el proceso memorístico, persiguen la creatividad y la reflexión crítica; y tienen como recurso didáctico metodológico la resolución de problemas reales (2020, p. 5). Asunción (2019, p. 68) añade a estas particularidades, el trabajo en equipo, la visión compleja de la realidad, educación más sensible y humana e integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

La literatura especialista en la materia coincide en el esbozo de una lista de metodologías activas (Asunción, 2019; Peralta Lara y Guamán Gómez, 2020; y Fernández March, 2006). Entre ellas, el análisis de casos, la enseñanza basada en preguntas, clases invertidas, juego de roles/Role playing, simulaciones, aprendizaje basado en problemas, debate, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, gamificación/aprendizaje basado en juegos/Game-based learning, clases expositivas, aprendizaje basado en equipos/trabajo colaborativo, aprendizaje cooperativo y mapas conceptuales.

A todo ello se une el desarrollo de las competencias como objeto de la formación integral del estudiante universitario que le permitirá afrontar, de forma eficaz, las diversas situaciones laborales, profesionales y sociales en las que pueda verse inmerso.

Las competencias "hablan de conocimiento aplicado" (Fernández March, 2006, p.40), y comportan un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados (Tejada, 1999, p,1) e implican un "saber hacer complejo resultado de la movilización, la integración y adecuación de conocimientos, habilidades y

[130] La teoría constructivista de Jean Piaget es una de las que mayor impacto ha tenido en el desarrollo de la psicología evolutiva del siglo XX, en la conformación del paradigma constructivista del proceso de enseñanza y las implicancias para la práctica educativa (Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loor-Rivadeneira, 2016).

actitudes, utilizados eficazmente en diferentes contextos y situaciones y ante variados problemas" (Rodríguez Izquierdo, 2008, p.134).

Y para profundizar en este cambio de paradigma educativo a través del aprendizaje activo, y basado en múltiples competencias, es fundamental también poner el foco en el rol del profesorado como guía, orientador y acompañante en este proceso; convirtiéndose, según Rodríguez Izquierdo, en quien diseña nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje y ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar dichos conocimientos; una metodología que resulta más próxima a la vida real que los métodos tradicionales (2008, p. 137).

Por tanto, teniendo en cuenta diferentes y múltiples metodologías de enseñanza innovadoras -que se abordarán oportunamente en el epígrafe correspondiente a la metodología- se ha diseñado, planificado y llevado a cabo una experiencia educativa basada en actividades prácticas, colaborativas y significativas que permitan, a los alumnos, construir su propio conocimiento en una materia específica del Derecho Administrativo. Es decir, proponiendo situaciones de aprendizaje como parte de un proceso constructivo y no receptivo de todos los actores educativos intervinientes.

En concreto, y como tendremos oportunidad de analizar a continuación, se ha planteado a los estudiantes de tercer curso del Grado en Derecho del Centro de Estudios Universitario "Cardenal Spínola" CEU (adscrito a la Universidad de Sevilla) de la Fundación San Pablo Andalucía CEU -y en el marco de la asignatura Derecho Administrativo II- una problemática específica sobre la viabilidad de una expropiación forzosa real. A partir de un análisis jurídico, económico, social e inclusive medioambiental, los estudiantes -en grupo- asumen el papel o rol de cada uno de los sujetos y demás actores sociales que directa o indirectamente tengan un interés en la mencionada expropiación forzosa, planteando de forma argumentativa y reflexiva su posición a favor o en contra de la misma, aplicando y desarrollando conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, desde la reflexión crítica.

2. OBJETIVOS

La experiencia práctica de innovación docente, que se caracteriza por la aplicación de diferentes metodologías activas y competenciales, persigue los siguientes objetivos:

- A partir del análisis y resolución del problema planteado, que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, reflexivo y práctico.
- Que los alumnos apliquen las nociones y conceptos relacionados con la regulación jurídica de la expropiación forzosa para alcanzar un conocimiento significativo, relevante y efectivo.
- Que sean capaces de elaborar una argumentación jurídica sobre la cual basar la defensa de su postura (a favor o en contra) frente al caso real y concreto de expropiación forzosa.
- Que adquirieran y potencien habilidades comunicativas y expositivas, propias de la oratoria y el debate.
- Que desarrollen conductas, actitudes y comportamientos participativos y colaborativos en el trabajo en equipo, profundizando la escucha activa y la gestión del tiempo.

En cuanto a las competencias del alumnado, la estrategia educativa plantea que las mejoras se evidencien en relación a las siguientes:

- Localización y gestión de la información jurídica (búsqueda, extracción y selección de datos e información jurídica, económica, social, ambiental, etc.).
- Comprensión lectora (interpretación de la normativa aplicable y de actos administrativos; diseño de estrategias jurídicas para la defensa de las posturas del debate).
- Análisis y pensamiento crítico (contextualización del procedimiento de expropiación forzosa; proposición creativa del argumentario de cada una de las posturas a adoptar; y concienciación de la proyección social de la institución jurídico-administrativa).

- Trabajo en equipo (participación activa del alumnado para el cumplimiento de los objetivos comunes y que permite tanto el desarrollo de nuevos conocimientos como de habilidades en torno a la comunicación, la gestión del tiempo, la escucha activa, la empatía, la asertividad en las interpersonales y la eventual resolución de conflictos).
- Expresión oral y escrita (elaboración y exposición de la argumentación jurídica en torno a las posturas a favor y en contra de la expropiación forzosa de manera clara, rigurosa y convincente).

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con el modelo teórico antes referido, el proceso de enseñanza- aprendizaje se basa en diferentes metodologías activas, en estrategias pedagógicas que sitúan al alumno y a sus competencias en el centro del aprendizaje, promoviendo un modelo de educación más inclusivo y participativo.

Las metodologías activas sobre las que se articula esta experiencia educativa son las siguientes:

- Aprendizaje basado en problemas
- Gamificación: Juego de roles o Role-playing game
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje cooperativo
- Debate

3.1. Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es uno de los enfoques más innovadores en la formación profesional y académica de estas últimas décadas (Araujo y Sastre, 2008). Es una visión educativa que promueve el aprendizaje abierto, reflexivo y crítico (Morales Bueno, 2018, p.93), "desarrolla el autodidactismo del alumno, despierta su curiosidad, creatividad y razonamiento crítico, posibilita la integración de la teoría con

la práctica, la habilidad para buscar información y la capacidad de autoevaluar lo aprendido" (Atienza, 2008, p.13).

Como metodología, no deja de ser un medio o una estrategia que estimula y motiva el aprendizaje y que utiliza el planteamiento de un problema relevante para que los alumnos sean capaces de descubrir y aplicar conocimientos y habilidades en la búsqueda de posibles soluciones a la problemática planteada.

Los problemas son situaciones que actúan como puntos de partida para identificar las necesidades de aprendizaje, la adquisición de nuevos conocimientos y su autopercepción como protagonista de la gestión de su aprendizaje. Por tanto, a partir del enfoque inductivo los alumnos aprenden y adquieren conocimientos a la par que tratan de resolver el problema.

Una de las labores más importante del docente es hacer un buen planteamiento del problema, porque un problema bien diseñado debe vincular el tema de estudio con el mundo real de los alumnos (Duch, Groh y Allen, 2004, p.64). La pregunta o la formulación del problema debe generar controversia, estimular la discusión, atrapar la atención del alumnado motivándolo para logar un mayor dominio y una mejor comprensión de la temática objeto de estudio. También aprenden a trabajar en equipo de forma supervisada, a gestionar su tiempo de forma eficaz, a investigar por su cuenta, dirigiendo su propio aprendizaje.

El objetivo es que los estudiantes se involucren activamente en su proceso de aprendizaje, fomentando tanto el pensamiento crítico, como la colaboración entre pares en aras de encontrar la resolución al problema planteado. En definitiva, se trata de una perfecta combinación entre la adquisición de nociones y conceptos (conocimientos) con el aprendizaje por competencias.

3.2. Gamificación. Juego de roles o Role-playing game

En un contexto educativo, la gamificación ha sido definida por Kapp como "la utilización de la mecánica, la estética y el pensamiento del juego, para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas" (2012, p. 10).

Tal como se ha expuesto en otros estudios, si bien la gamificación -el uso de juegos y técnicas de diseño de juegos en contextos que no son juegos- es considerada por la literatura consultada como una metodología emergente (Parra-González y Segura-Robles, 2019; Cruz-Pichardo y Cabero-Almenara, 2020), en los últimos años, su aplicación se ha ido consolidando y generalizando como una metodología activa que mejora la calidad educativa en la Educación Superior (Wisner, 2020, p.83).

Como la gamificación permite a las personas obtener conocimientos, el diseño de la técnica y la mecánica del juego dependerá del tipo de conocimiento o de competencia que se quiera desarrollar (Toribio, 2021, p.155). El objetivo final de esta estrategia educativa es "producir un aprendizaje significativo, aumentar la motivación y crear un ambiente en el aula favorable al aprendizaje en grupo" (Calatayud Estrada y Morales de Francisco, 2018, p. 186).

Siguiendo la propuesta de Teixes (2015), se pueden distinguir las seis fases para el diseño de un sistema gamificado. A saber, la definición de los objetivos; la contextualización de la propuesta de acuerdo al nivel educativo al que pertenece el grupo de alumnos; la determinación y contextualización de los comportamientos y acciones a desarrollar por los estudiantes; la definición de los elementos necesarios para construir la propuesta de gamificación; su implementación; y, finalmente, la evaluación y el análisis de los resultados obtenidos. Estas fases se han seguido al momento de diseñar la presente experiencia de innovación docente.

3.3. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es un modelo de aprendizaje que, según Collazos y Mendoza, a pesar de aplicarse en el aula desde hace un largo tiempo se ha incrementado su utilización en el aula (2006, p.61) seguramente por un incremento cuantitativo y cualitativo de la aplicación de metodologías activas de aprendizaje.

La colaboración es un proceso colectivo desde el inicio, sostiene Roselli, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea (2016, p. 223). El aprendizaje centrado en el alumno genera un mayor nivel de compromiso y trabajo del estudiante, favoreciendo la

autonomía y generando competencias para el aprender a aprender en colaboración con sus compañeros (Silva Quiroz y Maturana Castillo, 2017, p. 73) Ese rol protagónico del alumnado favorece, sin lugar a dudas, el aprendizaje colaborativo y autónomo (Rué, 2007). Pero el aprendizaje colaborativo no funciona por sí solo; necesita para implementarse de "una cultura de colaboración en clase" (Jacobs, Lee, y Ball, 1997). La cultura de la colaboración se debe construir en base a la interacción con los otros compañeros, la organización de la actividad, la búsqueda de información y la compartición de datos relevantes para la redacción del trabajo grupal, la negociación y la elaboración de consenso y la comunicación o exposición del producto final. No cabe duda con debemos profundizar en la realización de trabajos colaborativos previos a la realización de esta propuesta de aprendizaje activo.

3.4. Aprendizaje cooperativo

Mientras que cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos, el aprendizaje cooperativo "es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 11) y parte de la premisa que "la labor de cada uno de los integrantes del equipo es fundamental para la realización de la tarea encomendada" (Wisner Glusko, 2019, p.541).

Aunque suelen asociarse al trabajo en equipo, no es lo mismo el trabajo cooperativo que el trabajo colaborativo. Así lo sostiene la literatura consultada. Mientras que en el primero es el docente quien diseña y mantiene casi por completo el control de la estructura de las interacciones y de los resultados que se han de obtener, en el segundo son los alumnos quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, sostiene Panitz (como se cita en Collazos y Mendoza, 2006, p.52).

El papel que desempeñan el docente y los estudiantes son distintos en uno u otro caso. En el aprendizaje cooperativo los estudiantes trabajan juntos porque se necesitan para cumplir con el objetivo propuesto mientras que el profesor adopta una actitud proactiva en cuanto a la distribución de los grupos, a la asignación de roles y a las normas para desarrollar la tarea

encomendada. Mientras que el trabajo colaborativo, prima más la autonomía del propio grupo de trabajo, la empatía y la responsabilidad individual, que deben organizarse por sí mismos para cumplir con sus tareas asignadas y el profesor adopta actúa como guía para el alumnado.

Existen cuatro aspectos que caracterizan al aprendizaje cooperativo. El primero, la responsabilidad compartida, fruto del trabajo conjunto de todos sus miembros para lograr objetivos comunes, reforzado por la dependencia positiva de unos y otros a fin de alcanzar las metas propuestas. Y sumado a esta, el desarrollo de un conjunto de habilidades sociales y emocionales como la empatía, la solidaridad, la resiliencia, la comunicación efectiva, entre otras. El segundo, la participación activa, tanto desde el punto de vista individual como grupal, en cuanto a compartir conocimientos, aptitudes, capacidades, ideas, que redunden en un beneficio para el trabajo conjunto. El tercero, la utilización y el aprovechamiento de todos los recursos, herramientas y medios para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Y el último, la evaluación del desempeño individual como grupal, de forma que todos contribuyan de manera equitativa al logro de los objetivos comunes planteados en el marco del aprendizaje cooperativo. La propuesta que aquí se presenta, ha tenido en cuenta todos estos factores, diferenciándose cuándo los alumnos trabajan de forma cooperativa y en qué circunstancias de manera colaborativa.

3.5. DEBATE

El debate es una técnica que lleva algunos años presente en las aulas para el desarrollo de competencias transversales en diferentes niveles o etapas educativas, como una forma de introducir dinámicas de grupo innovadoras frente a la enseñanza tradicional de la lección magistral.

En la Educación Superior, y específicamente en el área del Derecho, el debate jurídico posibilita al alumnado desarrollar competencias generales y específicas de una o varias asignaturas, a la vez que potencia la oratoria y el uso de la palabra, ambas relacionadas con el dominio de la expresión oral. Todo ello se logra cuando el profesor se convierte en un agente dinamizador que crea espacios de aprendizaje y debate, a la par que guía el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades de

los estudiantes, quienes asumen un papel proactivo en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

El debate es considerado "una metodología activa de aprendizaje en el contexto de la argumentación" (Vásquez González, Pleguezuelos Saavedra, Claudia, y Mora Olate, 2017, p.136). Precisamente es una técnica de discusión preparada, formal y pública donde dos equipos defienden argumentativamente una postura -a favor o en contra- frente a una proposición a debatir en un ambiente de participación dialógica (Monarca, 2013, Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010). Al respecto Jérez subraya que "las opiniones de los estudiantes deben estar correctamente fundamentadas, basadas en estudios y datos empíricos que faciliten un diálogo dinámico e interesante" (2015, p.56).

En el caso de la experiencia educativa objeto de estudio, el debate, además de ser una herramienta de enseñanza- aprendizaje en el ámbito universitario, también lo es de evaluación.

4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Con posterioridad al periodo de diseño, planificación y elaboración de la propuesta educativa sobre metodologías activas y competenciales - un proceso que bebió de las aguas de la doctrina que conforma el marco teórico que fundamenta la metodología aplicada- la experiencia de innovación docente se desarrolló en torno a las siguientes seis fases o etapas.

4.1. Presentación del caso y planteamiento del problema

Una vez aprendidas y comprendidas las nociones básicas sobre expropiación forzosa relativas a su naturaleza jurídica y su carácter constitucional, los elementos (sujeto, objeto y causa) así como los presupuestos normativos de la expropiación forzosa y el procedimiento expropiatorio, se presentó a los alumnos un caso real y de actualidad en materia expropiatoria que ha generado controversia entre los actores sociales involucrados.

El problema planteado se circunscribió a que los alumnos determinaran si la mencionada expropiación era viable y que, en consecuencia, asumieran la posición a favor o en contra de la expropiación desde varias perspectivas (jurídica, económica, social, histórica, cultural y ambiental).

Para el análisis y estudio del mismo, los estudiantes dispusieron de las resoluciones y acuerdos dictados en el marco del procedimiento expropiatorio, así como de la normativa aplicable y de la bibliografía de referencia en la materia. No obstante, debieron realizar otras búsquedas en bases de datos jurídicas y en diversos medios digitales; actividades todas ellas propicias para el desarrollando las competencias de localización y gestión de la información, así como la comprensión lectora. El objetivo fue que lograran un mayor dominio y profundización de los conocimientos a través de su aplicación a un caso concreto.

4.2. Preparación del juego

Se dividió la clase en cuatro grupos (entre ocho y nueve alumnos por grupo) y se asignó a cada uno de ellos un rol, teniendo en cuenta los sujetos de la expropiación:

- Grupo 1.- Rol del expropiante
- Grupo 2.- Rol del expropiado
- Grupo 3.- Rol del beneficiario
- Grupo 4.- Rol de los grupos ecologistas, plataformas ciudadanas, ONG.

Cada uno de los grupos realizó una labor de investigación con la finalidad de preparar su posición a favor o en contra de la expropiación, en función del rol asignado, con miras a intervenir en el debate posterior. Para cumplir con este objetivo los alumnos tuvieron que argumentar cuáles fueron las razones que fundamentaron la postura del grupo, teniendo en cuenta el rol asignado.

Dentro de la contextualización de este concreto procedimiento de expropiación forzosa para la elaboración de la propuesta de defensa de la posición de cada uno de los grupos, resultó determinante la capacidad de los estudiantes -a través del pensamiento crítico y creativo- de plantear

ideas y argumentos[131], realizar juicios de valor fundamentados y juzgar la solidez de las afirmaciones y las conclusiones a las que arribaron, a través del aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la expresión escrita.

Sin duda fue esencial, como docente, dar unas mínimas orientaciones sobre el planteamiento de la estrategia de los diferentes grupos; mientras que el reparto de funciones de cada uno de los miembros del equipo (alumnos expositores, alumnos documentalistas, etc.) fue decidido por ellos mismos.

Fuera del aula, los estudiantes continuaron con la investigación, con el planteamiento de la argumentación, la redacción y búsqueda de pruebas y datos estadísticos, entre otras tareas. También tuvieron la posibilidad de pedir tutoría para resolver cualquier duda.

4.3. Desarrollo del juego de roles y del debate

Previo al debate, y mediante el aprendizaje colaborativo, se produjo la puesta en común de los grupos que representaron la posición a favor y de los otros dos grupos que lo hicieron defendiendo la postura contraria.

Una vez organizada la distribución del aula como una sala de debate (posición a favor de la expropiación frente a la posición en contra), se hizo un recordatorio del cumplimiento de las reglas del debate[132] y se dio inicio al mismo.

El desarrollo del pensamiento crítico y el fomento del trabajo colaborativo, de la creatividad, de la empatía y el dominio de la expresión oral fueron claves para la puesta en escena de dichos roles.

Los alumnos que tenían experiencia previa en relación a la gestión de los nervios y el miedo a hablar en público, la capacidad de persuasión y comunicación, la capacidad de síntesis, de expresión oral, de refutación y de calidad del lenguaje tuvieron mayores facilidades para asumir

---

[131] En la construcción de la argumentación y de su posterior exposición, el esquema fue el siguiente: afirmación-razonamiento-evidencia.

[132] La estructura del debate se organizó en base a estas pautas: Inicio- Introducción (2 minutos); argumentación-refutación (3 minutos); refutación-refutación (3 minutos); y conclusiones (2 minutos).

el rol asignado y para argumentar y razonar con mayor facilidad. En todo caso, es recomendable siempre dar unas nociones previas al alumnado sobre la dinámica del debate.

4.4. EVALUACIÓN DEL DEBATE. VEREDICTO

Una vez finalizado el debate y tras la deliberación del Jurado, se comunicó a los participantes el resultado y el equipo ganador.

Conforme a una rúbrica elaborada previamente, la evaluación del jurado se centró en los siguientes aspectos: la práctica relativa al análisis del caso en estudio, la labor desarrollada por cada uno de los equipos (en general) y de los ponentes y del resto de alumnos (de forma individual) tanto en la preparación de sus roles, en la organización del caso, en el planteamiento de las líneas argumentales y de las evidencias, como en el desarrollo del debate.

4.5. EVALUACIÓN DE LOS PARES. RETROALIMENTACIÓN DE LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS

Conocido el veredicto, los propios alumnos de cada uno de los cuatro grupos votaron tanto al equipo que, según su parecer, debatió con mayor solvencia y resultó ser el más convincente, como al mejor ponente.

La puesta en común de lo que han aprendido los estudiantes y cómo ha resultado todo el proceso, es altamente enriquecedor.

4.6. ENCUESTA DE SATISFACCIÓN AL ALUMNADO

Finalizado el debate, y su correspondiente evaluación, se invitó a los alumnos participantes a responder una encuesta anónima de satisfacción sobre la experiencia educativa. En concreto, se realizaron tres tipos de preguntas. Las primeras sobre su participación en el debate (la dinámica, la participación, la aplicación de conceptos y la comprensión de la expropiación forzosa). El segundo grupo de preguntas sobre las competencias que han desarrollado en todas y cada una de las fases en las que se dividió esta propuesta, y su valoración. Y el tercer grupo, sobre si les gustaría que la experiencia se planteara en otras asignaturas y una pregunta libre sobre propuestas de mejora.

5. RESULTADOS

Existen dos premisas que siempre se deben tener en consideración al momento de la evaluación. La primera es que la evaluación debe ser un método más de enseñanza; y la segunda, que toda experiencia de innovación docente debe ser evaluada desde múltiples perspectivas o teniendo en cuenta a todos los actores educativos involucrados en la misma.

En cuanto a la evaluación realizada por el docente:

- Se ha constatado un incremento de la motivación y de la participación de los estudiantes.
- Se ha detectado un mayor desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo, en base a la escucha activa y el trabajo colaborativo.
- Se ha comprobado, en relación a otras prácticas realizadas, una mejora en la comprensión y dominio de las nociones, principios y procedimiento de la expropiación forzosa en el marco de la evaluación continua.
- Se ha evidenciado una mayor profundización del pensamiento crítico en el alumnado ante esta institución jurídico-administrativa.
- Se han percibido diferentes niveles de oratoria entre el alumnado y la necesidad que tienen algunos de ellos de potenciar esta competencia tan importante en su futuro desarrollo profesional.

En cuanto a la encuesta de satisfacción de los estudiantes, se pueden reseñar los siguientes resultados:

- Valoración altamente positiva de la experiencia por parte del alumnado. Para la totalidad de los estudiantes (100%) la dinámica planteada les ayudó a participar en clase. El 77,8% lo valoró entre 4 y 5 (siendo 5 la máxima puntuación). Y al 83,3% de los alumnos le gustaría que se aplicara a otras asignaturas del Grado en Derecho.
- Entre las competencias que los consideran que más han desarrollado con la actividad están: el trabajo en equipo (27,8%),

el pensamiento crítico (22,2%), la oratoria (16,7 %) y la capacidad para resolver problemas (11,1%).

- La capacidad de trabajo en equipo fue valorada con la mayor puntuación (5/5) por el 50% de los estudiantes.
- Finalmente, en cuanto a las propuestas de mejora, han señalado que les gustaría disponer de más tiempo para el debate; que la composición de los grupos sea más reducida para incrementar la participación; y que los compañeros dejen de lado sus diferencias personales para trabajar por un fin común.
- Uno de los alumnos manifestó, expresamente: "con actividades como estas es como aprendemos más".

La finalidad de comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos, a través de los diferentes mecanismos de evaluación, otorga, sin duda, una mayor solvencia a esta investigación; pero, por, sobre todo, permite al docente reflexionar y mejorar la estrategia educativa de cara al próximo curso.

Personalmente creo en una innovación docente disruptiva, sostenible en el tiempo, previamente diseñada, fundamentada pedagógicamente, medible (sujeta a evaluación) y que dé como resultado un aprendizaje relevante para el alumnado.

6. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva del desarrollo de la experiencia de innovación docente se puede concluir que se han cumplido los objetivos propuestos, en base a las metodologías aplicadas.

La amenización de las clases y la consolidación del aprendizaje de los estudiantes, a través del aprendizaje activo como estrategia pedagógica, ha redundado en una mejora de la docencia.

El incremento de la implicación del alumnado en su aprendizaje ha sido posible gracias a la participación activa de los estudiantes motivada, en gran medida, por el desarrollo de competencias múltiples vinculadas al futuro ejercicio profesional.

El proceso de evaluación de los alumnos ha experimentado mejoras al considerar todas y cada una de las múltiples competencias trabajadas, tanto fuera como dentro del aula, incluyendo la valoración de sus pares y la retroalimentación valorativa de la experiencia. Ello ha derivado en una percepción positiva de los estudiantes en relación a la forma y modo de ver recompensado su trabajo.

Visibilizar el aprendizaje relevante es, sin duda alguna, otro de los aspectos a destacar de esta experiencia. Los estudiantes han sido más conscientes de la aplicación de conocimientos, habilidades y competencias para la resolución de un problema relacionado con un caso real y concreto del ámbito jurídico, y con una evidente repercusión en una comunidad concreta de ciudadanos, debido a la proyección social de la expropiación forzosa.

Todo ello nos ha permitido constatar cómo el empleo del juego de roles, la oratoria y el pensamiento crítico, han contribuido al desarrollo de competencias esenciales en el marco del EEES tales como el trabajo en equipo, la toma de decisiones fundamentada y reflexiva, la aplicación de los conocimientos a la resolución de problemas, la creatividad, la capacidad para exponer de forma oral y escrita de manera clara, rigurosa, concisa y convincente, entre otras.

En definitiva, ha quedado demostrado que la contextualización de conocimientos en entornos que simulan la realidad promueve que ese aprendizaje sea percibido por el alumnado como relevante para su desarrollo profesional, a la par que facilita que se cumplan ampliamente los objetivos propuestos para esta experiencia de innovación docente en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Administrativo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi primer agradecimiento va dirigido a los alumnos que han participado en esta experiencia de innovación docente, por su grado de responsabilidad e implicación en todas y cada una de las fases en las que se ha desarrollado esta estrategia de aprendizaje activo. Sin ellos no hubiera sido posible.

En segundo lugar, a la institución educativa donde desarrollo mi labor como docente del Grado en Derecho, el Centro de Estudios Universitario "Cardenal Spínola" CEU (adscrito a la Universidad de Sevilla). La aplicación de metodologías activas, múltiples y competenciales, objeto del presente capítulo, ha sido diseñada y planificada en el marco del Proyecto de Innovación Docente (PID) "Gamificación en el aula de Derecho", desarrollado en este Centro de Educación Superior en los Cursos Académico 2020/2021, 2021/2022, 2022/2023 y del que he sido una de sus coordinadoras.

8. REFERENCIAS

Araujo, U. y Sastre, G. (coords.) (2008). Presentación. El aprendizaje universitario en debate: la propuesta del Aprendizaje Basado en Problemas. En U. Araujo y G. Sastre, El aprendizaje basado en problemas (pp. 9-15). Editorial Gedisa.

Arandia, M., Alonso-Olea, M., y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. Revista de Educación, 352, 309-329.

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. Revista Docentes 2.0, 7(1), 65–80. https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation.

Bonwell, C., y Eison, J. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Calatayud Estrada, M. L., y Morales de Francisco, J. M. (2018). Gamificación en el entorno universitario: ejemplos prácticos. V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC, 09(8), 185-190.

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión.

Duch, B., Groh, S. y Allen, D. (Editores). (2004). El poder del aprendizaje basado en problemas. Universidad Católica del Perú.

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI,24, 35-56.

García Bullé, S. (2021, 11 de marzo). ¿Qué es el aprendizaje activo? Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación Tecnológico de Monterrey. https://bitly.ws/39evG

Giroux, H. (2008). La Universidad Secuestrada: El Reto de confrontar a la alianza Militar-Industrial-Académica. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. Revista de educación. http://hdl.handle.net/11162/72275

Jacobs, G. M., Lee, G. S., y Ball, J. (1997). Cooperative Learning: A sourcebook of lesson plans for teacher education on cooperative learning. Kagan Cooperative Learning.

Jérez, O. (2015). Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación. Ediciones Universidad de Chile.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E. (1999). Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Aique.

Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. John Wiley y Sons.

Marshall, J. y Horton, R. (2011). The Relationship of Teacher-Facilitated, Inquiry-Based Instruction to Student Higher-Order Thinking. School Science and Mathematics, 111(3), 93-101.

Monarca, H. (2013). Participación dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4 (9), 53-62.

Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 91-108. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371

Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning—A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Cooperative Learning and College Teaching, 8 (2).

Parra-González, Mª E. y Segura-Robles, A. (2019). Producción científica sobre gamificación en educación: un análisis cienciométrico. Revista de Educación, 386, 113-135.

Peralta Lara, D., y Guamán Gómez, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. Revista Sociedad y Tecnología, 3(2), 2-10

Pichardo, I. M. C., y Almenara, J. C. (2020). Una experiencia gamificada en el aprendizaje de los triángulos en geometría: grado de aceptación de la tecnología. Prisma Social: revista de investigación social, (30), 65-87.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2013). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. Revista De Educación, (11), 131–148. https://doi.org/10.18172/con.599

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. Propósitos y Representaciones, 4, Nº 1, 219-280.

Rué, J. (2007). Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior. Narcea.

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. D. R., y Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Dominio de las Ciencias, 2(3 Especial), 127-137.

Silva Quiroz, J., y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 117-131.

Silberman, M. (1998). Aprendizaje activo. Editorial Pax México.

Schwartz, S., y Pollishuke, M. (1995). Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado (Vol. 134). Narcea Ediciones

Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. Revista Innova Educación, (2), 363-379.

Vásquez González, B., Pleguezuelos Saavedra, C. y Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. Revista Universidad y Sociedad, 9(2), 134-139.

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias Profesionales. Revista Herramientas, 22, 47-58.

Teixes, F. (2015). Gamificación: fundamentos y aplicaciones. UOC.

Wisner-Glusko, D. C. (2019). Aplicación del método Flipped classroom y del aprendizaje cooperativo, al estudio del Derecho de las Nuevas Tecnologías. En L.J. Belmonte Ureña et al (Eds.), Innovación Docente e Investigación en Ciencias (pp.537-550). Dykinson.

(2020). Gamificación aplicada al desarrollo del interés del alumnado por el contenido de una asignatura del Grado en Derecho. EA, Escuela Abierta, 23, 83-91. doi:10.29257/EA23.2020.06

INTRODUCIENDO COMPETENCIAS PROFESIONALES EN ASIGNATURAS DEL ÁMBITO DE MÉTODOS CUANTITATIVOS

ROSAURA FERNÁNDEZ PASCUAL
Dpto. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa
ANA E. MARÍN JIMÉNEZ
Dpto. Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa

1. INTRODUCCIÓN

La formación en competencias profesionales, que facilitará a nuestros estudiantes su inserción en el mercado laboral tras completar su formación académica, es un asunto que preocupa al profesorado y a los responsables de gestión desde la adaptación de los títulos de Grado (Díaz & del Toro, 2010; Alonso Betancourt et al., 2020).

Las competencias profesionales se refieren al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona posee y puede aplicar en el ámbito laboral para desempeñar su trabajo de manera efectiva y exitosa (Epstein y Hundert, 2002). Según Triviño et al. (2019), las competencias profesionales se clasifican en: Competencias técnicas o competencias específicas o hard skills, relacionadas con habilidades particulares necesarias para desempeñar exitosamente un trabajo específico, y Competencias transversales o soft skills, que abarcan habilidades, conocimientos y actitudes que pueden aplicarse de manera general en cualquier entorno laboral.

De Díaz y del Toro (2010), han abordado el proceso de formación de competencias profesionales en la Educación Superior y manifiestan que la inclusión de competencias profesionales se fundamenta en la perspectiva de un proceso de enseñanza-aprendizaje evolutivo, guiado por estrategias de intervención que activan las capacidades individuales de

los estudiantes con el objetivo de impulsar tanto su crecimiento personal como su desarrollo profesional.

Consideramos que la formación en competencias profesionales que integren el ejercicio docente con la práctica laboral movilizará al alumnado en línea con Alonso Betancourt et al. (2020), quienes han validado una metodología para la formación de competencias profesionales, "basada en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos formativos". Este enfoque apunta a fusionar el conocimiento teórico adquirido en el ámbito académico con la aplicación práctica de esas habilidades en entornos laborales reales.

Esta experiencia de innovación educativa se desarrolla en el marco de la asignatura Técnicas Cuantitativas 2 (TC2), de carácter troncal, que se imparte en el Grado en Economía (GECO), en segundo curso y segundo cuatrimestre de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (CCEE) de la Universidad de Granada.

Los avances en tecnologías de la información y comunicación han transformado el entorno laboral y educativo en las dos últimas décadas (Corral, 2005). Aunque hay diferencias entre los conjuntos de competencias más críticas encontradas en estos estudios debido a los diversos contextos de investigación y fuentes de datos, existe un elevado consenso en la destacada importancia de las competencias profesionales. Además de una sólida base académica en economía, los profesionales del campo de la economía deben poseer una serie de competencias que les permitan abordar desafíos complejos y contribuir de manera efectiva a la toma de decisiones. Algunas de estas competencias se encuentran claramente relacionadas con el dominio de Técnicas Cuantitativas:

- La competencia para el Análisis Cuantitativo: La capacidad para utilizar herramientas estadísticas y matemáticas con precisión en el análisis de datos económicos y en la elaboración de modelos para prever tendencias y resultados.

- Para la Investigación: Habilidad para llevar a cabo investigaciones económicas, recopilar datos relevantes, y analizar la literatura existente para generar informes y evaluaciones fundamentadas.

- Para la Comunicación: La capacidad para comunicar de manera clara y persuasiva los resultados de análisis económicos, ya sea a través de informes escritos, presentaciones orales o visualizaciones de datos.
- Tecnología de la Información: Familiaridad con herramientas y software relevantes en economía, así como la capacidad para adaptarse a avances tecnológicos que puedan afectar el análisis económico.

Entre las competencias fundamentales asociadas a las Análisis Cuantitativo, podemos mencionar el dominio en matemáticas y estadística, abarcando conceptos como cálculo de medidas descriptivas de posición y dispersión, números índice, modelo de regresión lineal, coeficiente de correlación, cálculo de probabilidades y técnicas de estimación paramétrica (intervalos de confianza y contrastes de hipótesis) y no paramétrica; los conocimientos avanzados en informática y habilidades en diversos lenguajes de programación; y las habilidades para gestionar eficientemente la información, elaborar informes, diseñar y manejar bases de datos de manera efectiva.

La integración de ciertos conocimientos sobre programación en la enseñanza de técnicas cuantitativas en Economía representa una innovadora y poderosa herramienta para desarrollar competencias profesionales en los estudiantes. Los conocimientos de programación no solo amplían las capacidades técnicas, sino que también fomentan el pensamiento lógico, el análisis de datos y la resolución de problemas, habilidades esenciales en su futuro ámbito laboral.

En muchos campos, la capacidad para programar se ha vuelto cada vez más relevante, ya que las empresas buscan profesionales que no solo comprendan los conceptos fundamentales, sino que también puedan aplicarlos mediante el desarrollo de soluciones informáticas. Los conocimientos sobre programación contribuyen a la empleabilidad de los estudiantes al dotarlos de habilidades técnicas cada día más demandadas.

1.1. El observatorio de egresados de la Universidad de Granada

Un observatorio de egresados es una herramienta estratégica en el ámbito educativo que sigue el progreso y la trayectoria profesional de los graduados de una institución. El observatorio de egresados facilita la retroalimentación para mejorar programas académicos, ajustar currículos y fortalecer las conexiones entre la academia y el mundo laboral, evaluar la calidad educativa y poder mejorar el impacto de una institución (Michavila, 2018).

Con el fin de conocer la opinión del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias profesionales a lo largo del grado, hemos consultado el Observatorio de Egresados de la Universidad de Granada, curso 20/21.

La información que sintetiza este observatorio se ha recogido a través del cuestionario sobre *La situación laboral de los egresados de la Universidad de Granada*, que consta de 5 bloques temáticos:

- Bloque I: Datos de clasificación (sexo, titulación cursada y la edad).
- Bloque II: Experiencia universitaria (motivo de elección de carrera, razones para la elección de la UGR, nota media, becas disfrutadas, realización de prácticas curriculares y/o extracurriculares, actividad laboral durante los estudios o adquisición de competencias transversales durante los estudios, entre otros).
- Bloque III: Experiencia universitaria de posgrado (formación complementaria tras el egreso, lugar de realización, razones para la formación complementaria tras el egreso).
- Bloque IV: Satisfacción con la titulación cursada y con la universidad de Granada.
- Bloque V: Experiencia laboral (configurado en función de la situación laboral del encuestado).

Las Figuras 1-4, recogen el análisis de los siguientes aspectos asociados con el Bloque IV, satisfacción con la titulación: Adecuación de la

enseñanza teórica, adecuación de la enseñanza práctica, orientación profesional recibida y adecuación de los contenidos al ejercicio profesional.

En relación a la percepción sobre la adecuación de la enseñanza teórica, alcanzan una valoración media de 3.28 puntos (sobre 5) y valor modal de 4 puntos.; sobre la enseñanza práctica, la puntuación media desciende más de un punto quedándose en el 2.26 (Mo 2); respecto a la orientación profesional recibida nos sorprende encontrar una valoración media de 1.91 puntos y en relación a la opinión sobre la adecuación de los contenidos al ejercicio profesional, las puntuaciones media y modal se sitúan en torno a los dos puntos. En nuestra opinión, estos resultados merecen un profundo análisis y reflexión por parte de todos los agentes implicados en el proceso educativo.

***FIGURA 1**: Enseñanza teórica. Media 3.28 (DT 0.88)*

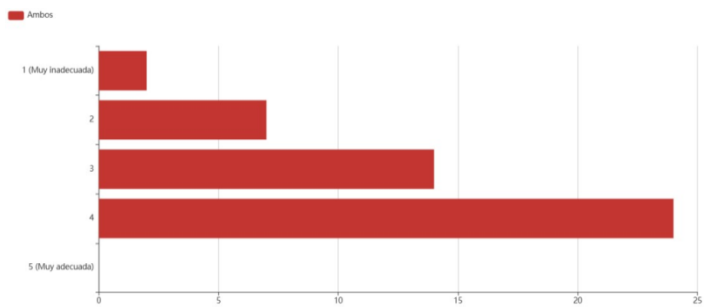


***FIGURA 2**: Enseñanza práctica. Media 2.26 (DT 0.99)*

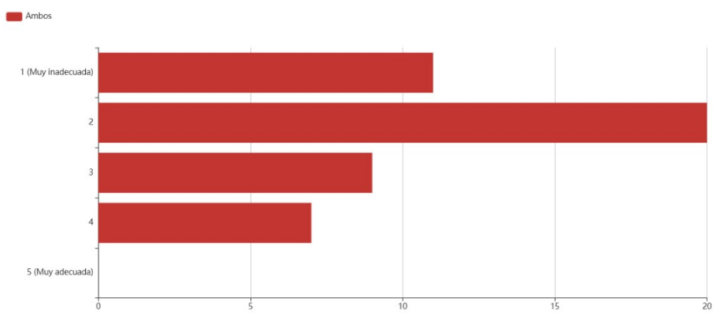


***FIGURA 3**: Orientación profesional recibida. Media 1.91 (DT 0.80)*

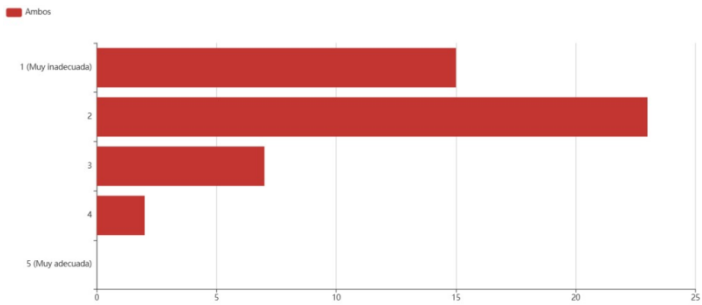
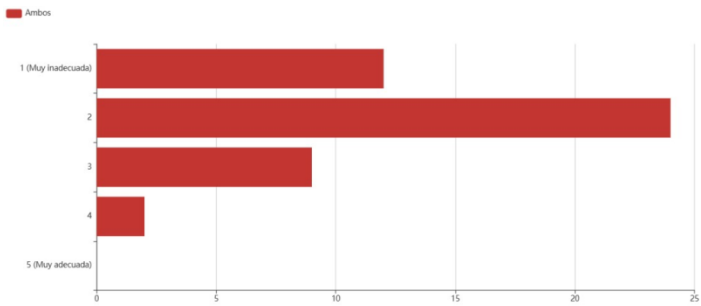


***FIGURA 4**: Adecuación de los contenidos al ejercicio profesional. Media 2.02 (0.79).*



Fuente. Observatorio de egresados de la Universidad de Granada. Grado en Economía curso 20/21.

2. OBJETIVOS

El personal académico es responsable de fomentar entre sus estudiantes el cultivo de competencias profesionales y habilidades técnicas para mejorar su desarrollo profesional (Douglas y Gammie, 2019).

Con el propósito de mejorar la formación en competencias y habilidades para la informática y la ciencia de datos, se pretende dotar al alumnado de las asignaturas Técnicas Cuantitativas II, del Grado en Economía de la Universidad de Granada, de una formación práctica dual, combinando el uso de software específico para la estadística (Gretl y Excel) con programación en RStudio para resolver las tareas y actividades propias de la asignatura.

En particular se pretende dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- O1: Motivar al alumnado sobre la necesidad de formación en competencias y habilidades relacionada con el tratamiento y análisis de datos.
- O2: Introducir nociones de programación en RStudio para desarrollar las prácticas de la asignatura.
- O3: Valorar los resultados académicos.
- O4: Conocer las actitudes del alumnado hacia las técnicas cuantitativas tras la experiencia.

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍA EN EL AULA

Un instrumento motivacional es una herramienta o recurso que se utiliza con el propósito de estimular, inspirar o impulsar la motivación de las personas hacia el logro de objetivos o metas específicas (Meza,2013). Los instrumentos motivacionales son utilizados en diversos contextos, como en el ámbito educativo, empresarial, deportivo o personal, con el fin de impulsar el rendimiento, la productividad o el bienestar emocional.

Se optó por llevar a cabo una campaña de motivación dirigida a los estudiantes. Como estrategia motivacional, se llevaron a cabo análisis detallados de los perfiles y requisitos asociados a becas y ofertas de empleo ofrecidas, entre otras entidades, por Bolsas y Mercados Españoles y el Banco de España. Entre la formación requerida para Economistas y Analistas de datos, se encontraba la programación en Java, C++, R, o Python. Este análisis tenía como objetivo proporcionar a los estudiantes una comprensión más profunda de las posibilidades que ofrece poseer conocimientos de programación, incentivándolos a esforzarse académicamente. Consideramos que es crucial fomentar y este interés inicial, ya que puede abrir puertas a oportunidades de aprendizaje más avanzadas.

Los conocimientos de programación y el manejo de software avanzado serán imprescindibles para posibilitar su futura inserción laboral. R o Python son conocidos por su versatilidad para manipular y analizar datos, lo que los convierte en una herramienta esencial en disciplinas como la economía y la estadística.

La experiencia resultó interesante para todos los agentes implicados (profesores y alumnos). Brindó la oportunidad de reflexionar sobre sus futuros intereses profesionales, subrayando la importancia de iniciar el proceso de diferenciación y adquirir formación específica en las competencias, habilidades y destrezas necesarias para sobresalir en un entorno laboral cada vez más competitivo y especializado.

Finalmente, tras la toma de conciencia sobre la necesidad y el enorme potencial de manejar software específico para el análisis y tratamiento de datos, como herramientas clave para optar a ciertos puestos de trabajo en empresas e instituciones, se les anunció que las prácticas de la asignatura se llevarían a cabo con RStudio.

A continuación se detallan las características particulares de la metodología docente del curso anterior y la llevada a cabo en el marco de esta experiencia, en la que las competencias profesionales son introducidas como instrumento para completar su formación académica y optimizar la calidad del proceso educativo (Tablas 1 y 2).

***TABLA 1**: Metodología docente en GECO con formación práctica tradicional. Curso académico 2021/22*

ACTIVIDADES	**Temario asociado**
Resolución clásica de ejercicios	Inferencia paramétrica: IC y CH Inferencia no paramétrica: Contrastes de independencia y de bondad de ajuste
Resolución con Excel y Gretl.	Inferencia paramétrica: CH Inferencia no paramétrica: Contrastes de independencia y de bondad de ajuste
Pruebas de evaluación con Gretl	

***TABLA 2**: Metodología docente en GECO con formación práctica dual. Curso académico 2022/23*

ACTIVIDADES	**Temario asociado**
Resolución clásica de ejercicios	Inferencia paramétrica: IC y CH Inferencia no paramétrica: Contrastes de independencia y de bondad de ajuste
Resolución con Excel y Gretl Grupos A	Inferencia paramétrica: CH Inferencia no paramétrica: Contrastes de independencia y de bondad de ajuste
Resolución con RStudio Grupo B	Inferencia paramétrica: CH Inferencia no paramétrica: Contrastes de independencia y de bondad de ajuste
Pruebas de evaluación con Gretl y RStudio	

La introducción a RStudio se llevó a cabo en tres sesiones. Normalmente Gretl se explica en una sesión de dos horas mientras que a las prácticas con RStudio se le dedicaron tres sesiones: una primera sesión se dedicó a explicar la instalación, primeros pasos con R y estadística descriptiva; una segunda sesión, versó sobre los contenidos específicos de la asignatura relacionados con la inferencia estadística. Finalmente en una tercera sesión se resolvió una batería de ejercicios prácticos relacionados con la materia.

Sobre los materiales docentes diseñados para introducir RStudio, se facilitó a los estudiantes un tutorial a modo de "Guía paso a paso".

1. Instalar los paquetes y cargar las librerías necesarias
2. Importar, cargar las variables y ver el fichero de datos
3. Tablas de frecuencias (con ejemplos prácticos sobre la base de datos recogida en la actividad grupal destinada a realizar un sondeo electoral)
4. Estadística descriptiva y gráficos
5. INFERENCIA paramétrica (Paquetes, librerías y comandos con ejemplos prácticos)
6. Algunos contrastes no paramétricos
7. ANOVA Comparación de más de dos poblaciones

3.2. Metodología de análisis

Se evaluó el impacto y el alcance de la metodología docente propuesta, mediante la realización de pruebas parciales de evaluación con ambas herramientas (Gretl y RStudio). La metodología de análisis utilizada pretende efectuar una comparación entre los resultados académicos del curso 22/23, con los obtenidos el curso anterior, considerando como grupo control los grupos sin formación específica en competencias profesionales. Puesto que las calificaciones siguen distribuciones Normales (Lilliefors, $p>0.05$) se consideran técnicas paramétricas.

Finalmente, dado que las actitudes son el "otro" resultado importante en la enseñanza de la estadística (Schau, 2003), consideramos fundamental incluir el análisis de las impresiones recogidas a través de una adaptación del cuestionario de Auzmendi (1992) de actitudes hacia la estadística. Este cuestionario está inicialmente compuesto por 25 items tipo Likert, escala 1-5, agrupados en 5 categorías o bloques: Utilidad, Ansiedad, Confianza, Agrado y Motivación.

En linea con Carlson & Winquist (2011) consideramos que:

> "Measuring students' attitudes toward statistics both before and after completing a course is one way to assess a statistics curriculum's effectiveness (Harlow, Buckholder and Marrow, 2002; Manning, Zachar, Ray and Lo Bello, 2006; Sizemore and Lewandowski, 2009)".

Dada la especial dificultad para encontrar cambios significativos en las actitudes hacia a estadística en el curso de un semestre (Ellen Gundlach et al., (2015); Zieffler et al., 2008), en este estudio nos limitamos a consultar al alumnado del Grupo B que realizó las prácticas de la asignatura con RStudio, sobre sus actitudes/percepciones al finalizar el curso.

4. RESULTADOS

El esfuerzo realizado, tanto por parte del profesorado como del alumnado, se ha visto compensado con un incremento en las calificaciones medias. Así mismo, el alumnado manifiesta una actitud favorable y una considerable satisfacción con los resultados de su aprendizaje.

Los resultados obtenidos en los dos últimos cursos académicos (convocatoria ordinaria) se recogen en la Tablas 3 y 4. El análisis comparativo de las calificaciones dentro de cada grupo detecta que las puntuaciones medias en la asignatura fueron significativamente superiores en este curso académico 22/23 ($p<0.001$), mientras que las puntuaciones obtenidas en las prácticas de la asignatura no mostraron diferencias significativas entre las calificaciones logradas por los alumnos que usaron RStudio y las obtenidas por los que usaron Gretl. Este resultado evidencia que el uso de RStudio no parece aumentar la dificultad de la asignatura.

***TABLA 3**: Resultados académicos GECO, Grupo A*

Curso	% presentados Convocatoria Ordinaria	Media Asignatura	Media prácticas
22/23	55.6% (n=53)	Media 7.60 (DT 1.28)	Gretl 7.08 (DT 1.94)
21/22	62.8 % (n=66)	Media 5.33 (2.60)	Gretl 6,7 (2.1)

***TABLA 4:** Resultados académicos GECO, Grupo B*

Curso	% presentados Convocatoria Ordinaria	Media Asignatura	Media prácticas
22/23	78.6% presentados (n=70)	7.82 (1.38)	RStudio 7.55 (2.07)
21/22	73.6 % presentados (n=72)	Media 6.62 (2.02)	Gretl 7.15(1.9)

Respecto a la valoración de la experiencia y las actitudes hacia las Técnicas Cuantitativas, la tabla 5 muestra los principales resultados.

***TABLA 5**: Actitudes hacia las Técnicas Cuantitativas. GECO-B*

Item	Media (DT)
Considera las TC una materia muy necesaria	3.86(0.93)
Temor a la asignatura	2.32 (1.53)
Satisfacción al resolver los problemas	4.25 (1.01)
Saber utilizar las Técnicas Cuantitativas incrementaría mis posibilidades de trabajo	4.4 (0.98)
Espero tener que utilizar poco las Técnicas Cuantitativas en mi vida profesional	1.47 (1.67)

Para el desarrollo profesional de mi carrera una de las asignaturas más importantes que ha de estudiarse son las Técnicas Cuantitativas	4.12 (1.12)
Si tuviera oportunidad me inscribiría en más cursos de Técnicas Cuantitativas de los que son necesarios	3.98 (1.42)

Se observa que las puntuaciones medias superan los 4 puntos en prácticamente la totalidad de los ítems positivos y sobre, el temor hacia la asignatura, la puntuación media se sitúa en los 2.32 puntos. En cuanto a la intención de tener que utilizar poco las técnicas cuantitativas en su vida profesional, la puntuación media es inferior al 1.5.

5. DISCUSIÓN

La incorporación de competencias profesionales en la docencia de asignaturas del ámbito de métodos cuantitativos ha demostrado que tener un impacto positivo sobre el rendimiento académico. El análisis comparativo que hemos realizado evidencia que las calificaciones globales fueron significativamente más altas, y que las notas en la prueba práctica con ordenador usando RStudio no fueron significativamente distintas a las obtenidas por los alumnos que usaron Gretl. Si interpretamos estos resultados podemos pensar, que no ha resultado más complejo trabajar con RStudio. Este hallazgo sugiere que la integración de competencias profesionales, como el uso de software especializado en el análisis cuantitativo, no solo mejora las calificaciones generales, sino que también demuestra que los estudiantes pueden lograr resultados similares independientemente del programa específico utilizado.

Por su parte, parece que la campaña de motivación orientada a resaltar la utilidad y las perspectivas para facilitar la inserción laboral y acceder a puestos de trabajo específicos parece haber generado una respuesta positiva. La evidencia sugiere que los participantes respondieron favorablemente a la iniciativa, siendo conscientes de lo que estas oportunidades representan para sus futuras trayectorias profesionales.

Existe asociación positiva entre la buena aceptación de prácticas con RStudio y las actitudes hacia la estadística (da Silva y Moura, 2020). Hay por tanto, evidencia para creer que la motivación ha influido en su

actitud y nivel de implicación, lo que ha propiciado un aumentado en las horas de estudio/dedicación y por consiguiente, la mejora de las calificaciones obtenidas. La implicación parece estar positivamente relacionada con la satisfacción, el nivel de competencia, y el interés al finalizar el proceso formativo (Burnham, 2021). Esta conexión sugiere que la participación activa y comprometida durante el curso contribuye significativamente a la satisfacción general del estudiante con la experiencia educativa.

El trabajo reciente de Colaco et al. (2023), en el que los autores proponen la realización de prácticas con RStudio, y analizan las actitudes hacia la estadística, revela que los alumnos se sienten un poco más competentes y declaran niveles algo superiores de esfuerzo e interés al finalizar el curso, que los estudiantes que no usan RStudio.

Las declaraciones que hemos recogido sobre las actitudes hacia las técnicas cuantitativas, muestran que el alumnado que ha usado RStudio, manifiesta una actitud positiva, una elevada satisfacción con los resultados de su aprendizaje y un notable interés por la materia.

Consideran que la enseñanza de las Técnicas Cuantitativas es importante y necesaria para el desarrollo profesional, son conscientes de que saber utilizar las Técnicas Cuantitativas incrementaría sus posibilidades de trabajo y declaran sentir satisfacción al resolver los problemas con RStudio. Por su parte, el temor hacia la asignatura alcanza una baja puntuación, por lo que tras la experiencia el alumnado participante parece sentirse cómodo con la asignatura y manifiestan que esperan ponerla en práctica el día de mañana.

6. CONCLUSIONES

La inclusión de competencias profesionales en la enseñanza de asignaturas relacionadas con métodos cuantitativos tiene un impacto positivo en el rendimiento académico. Al integrar habilidades prácticas y aplicadas en el plan de estudios, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan destrezas que son directamente relevantes para su futuro profesional.

Al integrar la formación académica y la innovación tecnológica, con la futura práctica laboral, aumenta el interés. La motivación del alumnado por la asignatura y favorece el aprendizaje integral, al ver la relevancia y aplicabilidad de lo que están estudiando en sus futuras carreras profesionales.

La actualización metodológica dual propuesta no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también inspira a los estudiantes a ser proactivos e innovadores, preparándolos mejor para los desafíos del mercado laboral en constante evolución. Esta propuesta puede extenderse a otras asignaturas propias del área y a titulaciones afines.

En nuestra opinión es aún necesario desarrollar estudios adicionales de naturaleza mixta, que abarquen tanto enfoques cuantitativos como cualitativos. Esto nos, permitiría analizar de manera más profunda qué parte del éxito logrado se debe a la metodología dual, a la motivación o al comportamiento del propio estudiante.

Así mismo, sería fundamental evaluar el efecto moderador que la formación en competencias profesionales tiene en las percepciones hacia las Técnicas Cuantitativas y la posterior repercusión en la opinión del estudiantado acerca de la adecuación de los contenidos al ejercicio profesional.

7. REFERENCIAS

Alonso Betancourt, L. A., Larrea Plúa, J. J., and Moya Joniaux, C. A. (2020). Metodología para la formación de competencias profesionales en estudiantes universitarios mediante proyectos formativos. *Transformación*, 16(3), 544-566.

Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao: Mensajero.

Banco de España. https://www.bde.es/wbe/es/sobre-banco/trabajar-banco/

Bolsas y Mercados Españoles. https://www.bolsasymercados.es/esp/Home

Burnham, E. M. (2021). Factors Influencing Student Outcomes in a Large, Online Simulation-Based Introductory Statistics Course (Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln).

Carlson, K. A., and Winquist, J. R. (2011). Evaluating an active learning approach to teaching introductory statistics: A classroom workbook approach. *Journal of Statistics Education*, 19(1).

Colaco, C., Darking, S., Mar, R. A., & Martin, J. (2023). Using online tutorials to introduce psychology undergrads to R: Student experiences, knowledge, and attitudes. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology.

Corrall, S. (2005). Developing models of professional competence to enhance employability in the network world. In Continuing Professional Development in Libraries: preparing for new roles in Libraries: a voyage of discovery: Sixth World Conference on Continuing Professional Development and Workplace Learning for the Library and Information Professions (pp. 26-40).

Díaz, R. T., and del Toro, P. S. (2010). Estrategias de intervención para la formación de competencias profesionales en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 15(5), 39-54.

Douglas, S., & Gammie, E. (2019). An investigation into the development of non-technical skills by undergraduate accounting programmes. *Accounting education*, 28(3), 304-332.

Gundlach, E., Richards, K. A. R., Nelson, D., and Levesque-Bristol, C. (2015). A comparison of student attitudes, statistical reasoning, performance, and perceptions for web-augmented traditional, fully online, and flipped sections of a statistical literacy class. *Journal of Statistics Education*, 23(1).

Harlow, L. L., Burkholder, G. J., and Morrow, J. A. (2002). Evaluating attitudes, skill, and performance in a learning-enchanced quantitative methods course: A structural modeling approach. *Structural Equation Modeling*, 9, 413-430.

da Silva, H. A., & Moura, A. S. (2020). Teaching introductory statistical classes in medical schools using RStudio and R statistical language: evaluating technology acceptance and change in attitude toward statistics. Journal of Statistics Education, 28(2), 212-219.

Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Jama*, 287(2), 226-235.

Manning, K., Zachar, P., Ray, G., and LoBello, S. (2006). Research methods courses and the scientist and practitioner interests of psychology majors. *Teaching of Psychology*, 33(3), 194- 196.

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 193-212.

Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., & Cruz-Benito, J. (2018). Empleabilidad de los titulados universitarios en España: proyecto OEEU. *Employability of University Graduates in Spain: OEEU Project*, 21-39..

Observatorio de egresados de la Universidad de Granada. Grado en Economía curso 20/21. https://empleo.ugr.es/observatorio/consulta (último acceso el 02/01/2024)

Schau, C. (2003, August). Students' attitudes: The "other" important outcome in statistics education. Trabajo presentado en: *Joint Statistical Meetings*, San Francisco, CA.

Sizemore, O. J. and Lewandowski, G W. (2009). Learning might not equal liking: Research methods course changes knowledge but not attitudes. *Teaching of Psychology*, 36(2), 90-95.

Triviño, L. E. R., García, C. C. C., & Cevallos, J. P. B. (2019). *Competencias profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional*. Opuntia Brava, 11(Especial 1), 1-12.

Zieffler, A., Garfield, J, Alt, S., Dupuis, D., Holleque, K., and Chang, B. (2008). What Does Research Suggest about Teaching and Learning of Introductory Statistics at the College Level? A Review of the Literature. *Journal of Statistics Education* [online], 16. Available at: www.amstat.org/publications/jse/v16n2/zieffler.html