COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Transferencia del conocimiento en Ciencias Sociales: el reto de la Academia

Belén Puebla-Martínez
Laura González-Díez
(COORDINADORAS)

Dykinson, S.L.

Transferencia del conocimiento en Ciencias Sociales: el reto de la Academia

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES: EL RETO DE LA ACADEMIA

Coords.

BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ
LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ

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.

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES:
EL RETO DE LA ACADEMIA

Diseño de cubierta: Marta Rubio González
Maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos, los autores
© de la edición, Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 190 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1122-928-9

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.

ÍNDICE

PRÓLOGO. TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES: DESAFIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA INNOVACIÓN Y COLABORACIÓN ACADÉMICA 7
BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ
LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ

CAPÍTULO I. TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO: UNA CRÍTICA DESDE EL PENSAMIENTO MODAL 14
JESÚS RAMÉ LÓPEZ
MARIO F. BENITO CABELLO
PABLO HIDALGO COBO

CAPÍTULO II. LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO Y TECNOLÓGICA EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN 40
ELENA CUEVAS-MOLANO

CAPÍTULO III. LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO VEHÍCULO DE INFORMACIÓN Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO. VENTAJAS Y LIMITACIONES 59
BEATRIZ GUERRERO GLEZ-VALERIO

CAPÍTULO IV. TRANSFERIR EL CONOCIMIENTO DE LOS FACTORES DETERMINANTES DE LOS MENSAJES DE LOS MEDIOS A LOS JÓVENES: ESTRATEGIA LÚDICA PARA LA EDUCOMUNICACIÓN 74
GEMA ALCOLEA-DÍAZ

CAPÍTULO V. NARRACIÓN Y MEMORIA DE LA TERCERA EDAD: CONTRIBUCIONES PARA EL ESPACIO MEDIÁTICO Y SOCIO-CULTURAL 89
ISLENY CRUZ-CARVAJAL
ALBERTO FERNÁNDEZ-HOYA
BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ

CAPÍTULO VI. ESCUCHANDO A TODOS. LA INCORPORACIÓN DEL CONOCIMIENTO BASADO EN LA EXPERIENCIA PARA LA TRANSFERENCIA EN LAS CIENCIAS SOCIALES 107
CARMEN RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ
ELVIRA SANTIAGO-GÓMEZ

CAPÍTULO VII. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO UNIVERSIDAD-EMPRESA: PROYECTOS ESTRATÉGICOS ENTRE LA URJC Y LA ASOCIACIÓN DE AGENCIAS DE CREATIVIDAD TRANSFORMADORA 125
JUANA FARFÁN MONTERO

CAPÍTULO VIII. LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A LA SOCIEDAD: UN CASO DE ESTUDIO 141
ROCÍO GUEDE-CID
PIEDAD TOLMOS
ANA I. CID-CID

CAPÍTULO IX. LAS NORMAS DEL SABER ESTAR Y EL ÉXITO E N LA VIDA. DEL GALATEO DE GIOVANNI DELLA CASA EN EL CINQUECENTO AL SIGLO XXI 163
PALOMA RODERA MARTÍNEZ

CAPÍTULO X. ESTRATEGIAS DE ALFABETIZACIÓN VISUAL DESDE EL DISEÑO GRÁFICO: EL CASO DE LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN EN LA USP-CEU 182
LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ
MARÍA TABUENCA BENGOA
BORJA VENTURA SALOM

CAPÍTULO XI. LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA REY JUAN CARLOS, UN LUGAR PARA GENERAR CONOCIMIENTO .. 203
ZOILA DÍAZ-MAROTO FERNÁNDEZ-CHECA
CARMEN SOLER VAQUER

CAPÍTULO XII. LABORATORIOS CIUDADANOS EN LA BIBLIOTECA ..... DE LA URJC. CONEXIONES VICÁLVARO: UNIVERSIDAD, PERSONAS Y CIUDAD 224
MARÍA DOLORES LÓPEZ GARCÍA
CRISTINA RINCÓN MORENO

CAPÍTULO XIII. EL BIBLIORRELATO COMO PUNTO DE ENCUENTRO DE CONOCIMIENTO ENTRE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA Y LA CIUDADANÍA 246
MARINA DÍAZ-RODRÍGUEZ
BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES: DESAFIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA INNOVACIÓN Y COLABORACIÓN ACADÉMICA

BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ
Universidad Rey Juan Carlos
LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

La transferencia del conocimiento en las Ciencias Sociales representa un desafío fundamental para el mundo académico. Según Nonaka y Takeuchi (1995), la creación de conocimiento es un proceso dinámico de conversión entre conocimiento tácito y explícito. Este proceso es crucial en las ciencias sociales, donde la interpretación y el contexto juegan roles significativos. Por su parte, Bourdieu (1986) destaca la importancia del capital cultural y social en la difusión del conocimiento, sugiriendo que las estructuras de poder y las redes influyen en la transferencia de conocimiento.

El reto para la academia radica en facilitar espacios que promuevan la colaboración interdisciplinaria y el diálogo entre diferentes campos del saber (Gibbons et al., 1994). La transdisciplinariedad se vuelve esencial para abordar problemas complejos de la sociedad (Nowotny, Scott & Gibbons, 2001). Por tanto, las instituciones académicas deben fomentar la integración de diversas perspectivas y experiencias para enriquecer la comprensión y aplicación del conocimiento en las ciencias sociales.

En el presente título, Transferencia del conocimiento en Ciencias Sociales: el reto de la academia, se ofrece un catálogo de iniciativas de innovación educativa y docente de las que ha sido posible extraer una serie de valoraciones que resumimos a continuación, y que pueden

servirnos para reflexionar sobre cómo puede contribuir el mundo académico a la sociedad.

En el primer capítulo, Jesús Ramé, Mario F. Benito y Pablo Hidalgo proporcionan un análisis detallado sobre la transferencia del conocimiento en el contexto educativo, especialmente desde la universidad. Exploran cómo el conocimiento puede ser compartido y aplicado en diferentes ámbitos, utilizando el pensamiento modal como referencia, siendo uno de los puntos clave de su contribución el concepto de transferencia. Los autores reflexionan sobre la dificultad de definir la transferencia del conocimiento y se intenta contextualizar el término dentro del ámbito educativo universitario y su aplicación práctica. Para ellos, la transferencia del conocimiento se ha vuelto crucial en el ámbito de la educación, especialmente a partir de la conexión entre la universidad y el sector empresarial.

A continuación, Elena Cuevas analiza el papel de la transferencia del conocimiento y tecnológica en el ámbito de la comunicación, destacando su importancia en la agenda de la Comisión Europea y los países miembros. El capítulo se centra en la colaboración entre el sector académico y el industrial como motor de innovación, aunque señala que la mayoría de los estudios giran en torno a la comercialización de la investigación académica, dejando algunas lagunas en otras parcelas de colaboración. Aborda también el tema de la globalización y del uso de redes tecnológicas y de conocimiento como elementos clave para la transferencia efectiva de información a nivel local, nacional y global. Además, resalta la importancia de la capacidad para acceder y procesar información sin barreras, en línea con la visión de la UNESCO sobre el desarrollo humano que abandera una mayor colaboración entre agentes y regiones para avanzar en el conocimiento.

En el tercer capítulo, Beatriz Guerrero aborda la fotografía como medio de transferencia de conocimiento y su impacto en la sociedad y en la educación universitaria. Resalta la capacidad de la fotografía para capturar instantes y su universalidad como lenguaje, lo que la convierte en un vehículo ideal para la transmisión de información y conocimiento. La autora argumenta la importancia de enseñar fotografía en la universidad para fomentar la alfabetización visual y el pensamiento crítico,

permitiendo a los estudiantes desarrollar una mejor relación con su entorno y con la sociedad. El texto concluye que, a pesar de las limitaciones y la posibilidad de manipulación, la fotografía sigue siendo un medio poderoso para la comunicación y la educación, capaz de influir en la percepción y el conocimiento del mundo.

Tras esta aportación, Gema Alcolea se centra en la importancia de la educación en comunicación y en el pensamiento crítico en los jóvenes, destacando la necesidad de comprender los intereses que se ocultan detrás de los mensajes mediáticos. Se propone una estrategia lúdica para transferir este conocimiento desde la universidad a etapas previas a la educación superior, fomentando así un consumo crítico de los medios en el contexto de la Educomunicación. La profesora Alcolea analiza el papel de la información y los medios en la vida cotidiana, enfatizando la relevancia de la educación en comunicación y la alfabetización mediática para desarrollar una ciudadanía informada y crítica, capaz de navegar en un entorno mediático complejo y desafiante.

En el capítulo cinco, Isleny Cruz-Carvajal, Alberto Fernández-Hoya y Belén Puebla-Martínez abordan la importancia de la participación activa de la tercera edad en el espacio mediático y socio-cultural, destacando como su contribución a la sociedad puede ser muy valiosa. Ponen su atención en la enseñanza teórico-práctica del ensayo audiovisual realizado en la Universidad para Mayores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), resaltando la relevancia de la memoria y experiencia de vida de este colectivo. El texto pone el foco en el Taller de Cine "De la ficción a la práctica ensayística", divulgando sus objetivos, metodologías y resultados, para finalizar considerando las posibilidades de adaptación y transferencia del taller a diferentes contextos educativos y organizacionales.

La siguiente aportación corresponde a Carmen Rodríguez-Rodríguez y Elvira Santiago-Gómez, quienes abordan la importancia de la transferencia de conocimiento en las ciencias sociales y la necesidad de incluir el saber basado en la experiencia para una transferencia efectiva. Las autoras destacan la evolución del concepto de transferencia, que inicialmente se asociaba con la tecnología y ahora abarca un rango más amplio de conocimientos y habilidades. Enfatizan la relevancia del saber local,

a menudo desestimado por su carácter no académico, pero crucial para comprender la realidad investigada. Resaltan la función proactiva de la universidad en la generación y transmisión de conocimiento y su responsabilidad social de colaborar en la satisfacción de las necesidades del entorno. Finalizan su aportación, señalando que esta transferencia debe permitir la creación de un espacio que acoja una multiplicidad de competencias para ofrecer un conocimiento realista de la sociedad y fomentar la democratización del saber.

Juana Farfán analiza la importancia de la transferencia de conocimiento en la sociedad, enfatizando la necesidad de inversión en tiempo y recursos, planificación estratégica y formación de equipos especializados. El trabajo profundiza en la importancia de la transferencia de conocimiento entre universidades y empresas en el ámbito de las ciencias sociales. Se explora la colaboración entre la Universidad Rey Juan Carlos y la Asociación de Agencias de Creatividad Transformadora, centrándose en proyectos de investigación aplicada y la evolución de esta colaboración en un contexto académico. Se presentan estrategias para la transferencia de conocimiento, como el estudio de nuevos perfiles profesionales en publicidad en España con el fin último de identificar necesidades formativas, desarrollar habilidades profesionales y promover la innovación del sector. En resumen, la transferencia de conocimiento en publicidad requiere un enfoque proactivo y una mentalidad abierta para adaptarse a un entorno en constante cambio. Mantenerse informado y colaborar con otros profesionales son claves para el éxito en este campo.

Las autoras Rocío Guede, Piedad Olmos y Ana I. Cid analizan las tendencias emergentes en la transferencia de conocimientos, como las colaboraciones intersectoriales, la innovación abierta, el enfoque en los desafíos sociales y ambientales y los avances tecnológicos como la digitalización y la inteligencia artificial. Evalúa la eficiencia de las instituciones de educación superior españolas en la transferencia de conocimiento a través de indicadores cuantitativos, estudios de casos de éxito y evaluaciones cualitativas. Se explora el papel de las universidades en la transferencia de conocimiento a la sociedad, junto con conceptos, modelos, enfoques, desafíos, barreras y la importancia de evaluar el impacto. Se mencionan desafíos y barreras en la transferencia de conocimiento, la importancia de evaluar su impacto en la sociedad, y

recomiendan fortalecer la cultura de colaboración e innovación, aumentar el apoyo financiero, promover la relación con el sector empresarial y desarrollar políticas claras para la gestión de la propiedad intelectual. Se presenta un caso de estudio sobre cómo una universidad promueve la transferencia de conocimiento a través de laboratorios STEM para la educación sostenible utilizando el Aprendizaje Basado en Problemas.

En el capítulo presentado por Paloma Rodera se detalla un ejercicio de diseño realizado por alumnos basado en la obra "El Galateo", texto renacentista de Giovanni della Casa. Se proponen cinco proyectos con el objetivo de transferir conocimiento a la sociedad actual, fomentar la creatividad e innovación en los estudiantes y aplicar la inteligencia artificial en el diseño de interiores. La metodología incluye la lectura del texto, investigación y desarrollo de propuestas de diseño. Se discute la importancia de adaptar los modelos de enseñanza universitaria para preparar a los estudiantes para el entorno laboral, promover la libertad en el diseño y explorar nuevas formas de enseñanza para impulsar el desarrollo creativo. Se presentan proyectos específicos como Diverse Dinning, Last Date, Meating, Certificado NOMO y Pop-Up Bandeau, abordando temas como la transferencia de conocimiento, el uso de la inteligencia artificial en los procesos de creación y la participación activa de los alumnos en el aula.

Por su parte, y también desde el ámbito del diseño, se presenta el trabajo de Laura González-Díez, María Tabuenca Bengoa y Borja Ventura Salom que analiza la importancia de la alfabetización visual en las materias relacionadas con el diseño gráfico en los grados en Comunicación, destacando dos iniciativas educativas: los "Safaris tipográficos" y la creación y elaboración de un glosario especializado en diseño gráfico implementado en la Universidad CEU San Pablo para potenciar las competencias vinculadas al diseño gráfico de los estudiantes. También menciona una próxima acción que utilizará la producción de pódcasts como herramienta de enseñanza. Estas iniciativas han demostrado ser eficaces para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, fomentar la creatividad y la colaboración, además de preparar a los estudiantes para sus futuras carreras profesionales, con resultados positivos en términos de adquisición de competencias, conocimientos y destrezas.

Los últimos tres capítulos de este libro se centran en uno de los espacios fundamentales desde donde las universidades pueden proporcionar transferencia del conocimiento a toda la comunidad científica y a la ciudadanía en general, ese espacio es: la biblioteca. Las bibliotecas universitarias desempeñan un papel crucial en la transferencia del conocimiento. Actúan como agentes activos en la gestión de información y facilitan el acceso y la visibilidad de la producción científica.

En el capítulo escrito por Zoila Díaz-Maroto y Carmen Soler nos presentan una visión general de los proyectos innovadores y buenas prácticas de la Biblioteca de la Universidad Rey Juan Carlos (BURJC), destacando los beneficios para la comunidad universitaria y la sociedad en general. De esta manera, las bibliotecas ahora se transforman en espacios de creación y aprendizaje colectivo, donde los usuarios participan activamente en la generación y difusión del conocimiento. Cuatro grandes proyectos ilustran este enfoque de colaboración e integración: los Laboratorios ciudadanos "Conexiones con el entorno", que incluyeron siete laboratorios para los ciudadanos de todas las edades; "El Rincón del autor" donde cualquier autor puede presentar su libro en una de las bibliotecas; "Humanidades digitales" con seis proyectos en macha; y, por último, el blog de "Artillería de Libros".

Por su parte, María Dolores López y Cristina Rincón, dos de las precursoras de uno de los Laboratorios ciudadanos, nos presentan las actividades realizadas en la Biblioteca del Campus de Madrid, en Vicálvaro. Estas acciones tuvieron como título "Conmemoración del 70 aniversario de la anexión de Vicálvaro a Madrid" y su objetivo principal fue analizar su integración en la ciudad a través de mesas redondas, visitas a bibliotecas, talleres, visitas a museos, recorridos históricos y promover la ciencia abierta y la colaboración entre científicos y ciudadanos, vecinos de Vicálvaro. De este modo, diversas asociaciones de Vicálvaro como las Perseguidoras de metáforas o el grupo Entretejiendo pudieron realizan encuentros colaborativos con la comunidad universitaria y mostrar las acciones que llevan realizando desde hace décadas.

Por último, se ofrece el capítulo escrito por Marina Díaz-Rodríguez y Belén Puebla Martínez que muestran otra acción de transferencia del conocimiento realizada en las Bibliotecas de la URJC. En esta ocasión

la acción muestra el proyecto "Bibliorrelatos. Historias de tu biblioteca". Los bibliorrelatos representan una interesante convergencia entre la creatividad literaria y la transferencia del conocimiento. A través de estas historias cortas centradas en la biblioteca, se logra un puente entre el mundo académico y la sociedad. Por un lado, los bibliorrelatos permiten conocer a todos los participantes información relevante, como recursos bibliográficos, servicios y espacios disponibles en la biblioteca. Por otro lado, al involucrar a profesores, bibliotecarios, alumnos y ciudadanos en la creación de estas narrativas, se fomenta la interacción activa y la apropiación del conocimiento. Así, los bibliorrelatos se convierten en una herramienta poderosa para difundir saberes, estimular la curiosidad y fortalecer los lazos entre la comunidad académica y la sociedad en general.

En definitiva, la transferencia de conocimiento desde las universidades hacia la sociedad enfrenta barreras internas y externas, como la cultura académica tradicional y la falta de demanda de la industria. Para superar estos obstáculos, es necesario destacar la importancia de establecer incentivos, promover la colaboración y desarrollar asociaciones estratégicas. La transferencia de conocimiento tiene un impacto económico, social y cultural significativo, contribuyendo al crecimiento económico, al bienestar social y a la preservación cultural. Finalmente, queda evidenciado que la transferencia de conocimiento está en constante evolución, impulsada por los avances tecnológicos y cambios en la sociedad. Y en este punto, la comunidad universitaria tiene un papel determinante.

2. REFERENCIAS

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J., Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Greenwood, pp. 241–258.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. Sage Publications, Inc.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Polity Press.

TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO: UNA CRÍTICA DESDE EL PENSAMIENTO MODAL

JESÚS RAMÉ LÓPEZ
Universidad Rey Juan Carlos

MARIO F. BENITO CABELLO
Universidad Rey Juan Carlos

PABLO HIDALGO COBO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años, con el empuje de las pedagogías activas y un intento, ya desde el Plan Bolonia, de relacionar universidad y mundo empresarial, el término transferencia del conocimiento ha adquirido una creciente importancia en el ámbito académico.

Si pensamos en un sentido educativo, donde la transferencia del conocimiento se resuelve en prácticas de participación para compartir saberes de un individuo o colectivo hacia otro, podemos diferenciar distintas acciones pedagógicas, englobadas dentro de diferentes grupos. Una definición universal de este concepto se hace difícil, ya que el término se utiliza en diferentes campos del conocimiento (educación, empresa, filosofía...) y en distintos contextos. No siendo nuestra intención elaborar una definición encorsetada, intentaremos acotarlo al ámbito de la educación y su desarrollo en el espacio académico universitario, además de, acercándonos a su sentido experiencial, dar un panorama que permita su posible aplicación.

El concepto y las prácticas de transferencia del conocimiento están muy influidas por la relación entre ámbito de investigación y empresa, pero nos gustaría recordar que estos modos de hacer pueden producirse entre

otros grupos sociales, como, por ejemplo, entre diferentes etapas educativas o entre un ámbito académico y la sociedad civil.

Como ya hemos utilizado en otras investigaciones, tomaremos el pensamiento modal como método de investigación, intentando dar una visión completa a través del despliegue de sus categorías. El siguiente fragmento resume el enfoque empleado:

> los *repertorios* —la categoría que explica una colección de formas coherente— que permiten la realización de acciones pedagógicas [...], donde aparecerán los modos de *lo necesario* y de *lo contingente. Lo necesario* sería lo que es así y no puede ser de otra manera y *lo contingente* es lo que añadimos, pero no es necesario. También tendremos la categoría de las *disposiciones* —las inteligencias y actitudes que pone en juego el objeto de estudio para cumplirse de forma autónoma y coherente—, donde los modos de *lo posible* y *lo imposible* definen la emergencia de una forma de hacer, de cómo se hace practicable o no. Finalmente, en este hacerse cargo de sus proyectos de los colectivos humanos, sus modos de hacer se cristalizarán en la categoría de *complexo*, que es lo que emerge como tal [...]. Dentro de esta categoría aparecerían los modos de *lo efectivo* y de *lo inefectivo,* que son esas cristalizaciones que al final equilibran lo que se va decantando como lo que finalmente emerge (Palazón y Ramé, 2018, p. 769).

Abordar el concepto de transferencia del conocimiento con la herramienta metodológica del pensamiento (estética) modal (Hartmann, 1956, 1977; Claramonte, 2016, 2017; Ramé, 2019), que consiste en una ontología sobre los modos esenciales de la existencia de las cosas, implica investigar de qué distintas maneras puede entenderse nuestro objeto de estudio, qué debates y posicionamientos intelectuales existen, entre los que incluso se cuentan los que cuestionan que el conocimiento se pueda transferir. Condicionados, en casi todos los casos, por la falta de consenso en torno a la forma de entender el conocimiento en sí, lo que determinará de forma radical su forma de transferirse o incluso la posibilidad de ese proceso.

Por lo tanto, en esta investigación abordaremos lo posible centrándonos en los aspectos que hacen practicable la transferencia y en qué medida se puede plasmar en diferentes pensamientos pedagógicos. Luego definiremos, desde lo necesario, las prácticas que podemos considerar transferencia del conocimiento. Dejando una propuesta de definición práctica desde los modos de hacer. Finalmente veremos, desde lo efectivo, lo que

realmente supone la transferencia del conocimiento en el ámbito académico de las valoraciones y acreditaciones de la labor docente y de investigación.

El propio Claramonte nos aclara, además, que la potencia metodológica de este pensamiento modal está en combinar estos tres modos de lo necesario (aquello que tenemos que hacer), lo posible (lo que podemos hacer) y lo efectivo (lo que de hecho hacemos), que es lo que nos proponemos llevar a cabo. «Hacer aleaciones», «modos de relación» (Claramonte, 2016, p. 51), e investigar las «relaciones intermodales».

TABLA 1. *Los ámbitos del pensamiento (estética) modal y su aplicación al estudio de la transferencia del conocimiento.*

Modos positivos	***Modos negativos***	***Transferencia del conocimiento***
Lo **necesario** (aquello que tenemos que hacer)	Lo contingente	Cómo deberíamos entender las prácticas de transferencia del conocimiento
Lo **posible** (aquello que podemos hacer)	Lo imposible	Debate en torno a si la transferencia del conocimiento se hace practicable o no.
Lo **efectivo** (aquello que de hecho hacemos)	Lo inefectivo	Cómo se cristaliza actualmente (ANECA, instituciones educativas)

Fuente: Elaboración propia.

Aunque el esquema anterior parezca invitarnos a seguir un orden desde el modo de lo necesario hasta el de lo efectivo, empezaremos por lo posible, con la intención de dar al inicio una visión de las diferentes perspectivas, disposiciones, hacia la transferencia del conocimiento. Luego veremos las prácticas concretas que podrían considerarse transferencia y finalmente explicaremos el desarrollo en un ejemplo institucional (ANECA).

2. LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE LO POSIBLE

Si atendemos al debate en torno a si la transferencia del conocimiento se hace practicable o no, dentro de la estética modal, estaríamos en el modo de lo posible o de lo que Claramonte denomina «potencia

disposicional», una exploración sistemática, un despliegue o tanteo sin detenernos en buscar el sentido en ninguna de sus posibilidades:

> Bajo este modo [de la posibilidad], nos ocuparemos sólo de explorar lo que podemos hacer, con independencia de que ese poder hacer se integre con otros haceres o con una tradición dada, con independencia de ninguna trama que le pueda otorgar sentido a su quehacer. La pregunta por el «sentido» es inoportuna bajo el modo de lo posible, quizá porque la motivación que ofrece el sentido está ya contenida en el tanteo y el despliegue de lo que podemos hacer. (Claramonte, 2017, p. 66).

Dentro de este apartado de «lo posible» una primera aproximación a la posibilidad de una transferencia del conocimiento tiene que pasar por el propio concepto de conocimiento. Ya hemos mencionado que una concepción u otra de ello, condicionará su posible transferencia o sus distintas posibilidades. Pero hablar del concepto de conocimiento nos lleva a unos de los problemas filosóficos sobre el que posiblemente se continuará debatiendo.

Planteamientos filosóficos que se suelen dividir en dos maneras de afrontarlo: los denominados realismo y el subjetivismo idealista. En la perspectiva del realismo, existe una realidad exterior al sujeto que puede conocerse en mayor o menor medida (por ejemplo, el que podemos denominar realismo crítico sostiene que no se puede llegar a abarcar esa realidad externa a nosotros). El subjetivismo idealista, que podemos considerar que parte de Platón y llega hasta corrientes como la fenomenología de Husserl pasando por el intento de síntesis entre ambas de Kant, entiende, al contrario, que lo que denominamos realidad es una construcción subjetiva del sujeto que conoce y por tanto resulta imposible establecer una relación directa entre nuestro conocimiento y el objeto exterior que pretendemos conocer (Quintanilla, 1976, pp. 97-98).

Desde planteamientos idealistas que se apoyan en lo que podría denominarse biología especulativa (Maturana y Varela, 2003), se considera que el conocimiento es una adaptación evolutiva para la supervivencia de la especie y partiendo de estos estudios, encontramos a investigadores como Gargicevich (2016) que hacen diferenciación radical entre información (datos que pueden ser codificados) y conocimiento («construcción subjetiva, acción efectiva para el dominio de nuestra existencia») para concluir que «el conocimiento no se puede transferir».

Por el contrario, un acercamiento materialista o realista a la teoría del conocimiento como el que lleva a cabo Jorge Wagensberg (2019) destaca precisamente que lo que caracteriza al conocimiento es su capacidad para transmitirse de un sujeto hacia otro, y que si permanece en la mente de un individuo no es conocimiento, sino pensamiento:

> El conocimiento es el pensamiento empaquetado capaz de salir de una mente y llegar a otra tras atravesar la realidad del mundo. El pensamiento que no puede comunicarse de una mente a otra nunca será conocimiento (Wagensberg, 2015, p. 275).

Más adelante, este autor matizará el término de «pensamiento empaquetado» por el de «representación mental de la realidad capaz de transferirse de una mente a otra» (Wagensber, 2019, p.215). Hartmann, en este aspecto, es absolutamente claro:

> el conocimiento no es creación, producción, alumbramiento de un objeto, como quiere enseñarnos el idealismo de antiguo y nuevo cuño, sino que es una aprehensión de algo que existe incluso antes de todo conocimiento y es independiente de éste (1957 [1921], p. 15).

En consecuencia, la transmisión de este conocimiento se produce en un proceso dialéctico de reconfiguración, progreso, enriquecimiento y aumento de lo aprendido previamente. Y este proceso dialéctico es para Wagensber una «conversación», basada en la «alternancia entre la recepción y la emisión de ideas». Y es especialmente el conocimiento científico el que «está impregnado de alguna forma de conversación, pero tampoco hay pedagogía ni educación sin conversación» (*op. cit.,* p. 236). Así que de esta forma llegamos a la relación inequívoca y para nosotros evidente y manifiesta entre transferencia del conocimiento y educación universitaria, pedagogía, pero también investigación académica —que también podemos asimilar a una «conversación» entre autores investigadores—, que es el ámbito de nuestro estudio.

2.1. Transferencia del conocimiento y pedagogía

Un buen punto de partida para reflexionar sobre transferencia del conocimiento en relación con la pedagogía es sin duda la obra del filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano John Dewey (1859-1952), adscrito a la corriente denominada pragmatismo.

Dewey conceptualiza el denominado «pensamiento reflexivo» como la manera en la que se puede adquirir realmente conocimiento. Y es una práctica que lleva a cabo en su forma novedosa y progresista de enseñar, y de enseñar a enseñar (en el momento en el que la lleva a cabo, que es en las primeras décadas del siglo pasado en la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago, que puso él mismo en marcha junto con su esposa) basada en una sentencia que es ya un clásico de la pedagogía y del denominado aprendizaje activo: *learning by doing* (aprender haciendo). En este proceso, el objetivo final del aprendizaje, o adquisición de conocimiento, no es meramente aprehender o memorizar datos o información, sino la "comprensión": «algo que se domina tan completamente, algo sobre la que hay tan pleno acuerdo, que ya es considerado como supuesto; es decir, algo que se da por sobreentendido sin enunciación explicita» (Dewey, 1998, p.128). Y para conseguirlo el «pensamiento reflexivo» requiere que además de esa actividad haya posteriormente una reflexión sobre lo que se ha llevado a cabo en un aula de forma activa. Es fundamental. Y es que para Dewey «aprender es aprender a pensar» (Dewey, 1998, p. 133).

Nos encontramos ante una teoría del conocimiento que, al estar insertada en los estudios pedagógicos, se centra en nuestro objeto de estudio, en su transferencia. Eso sí, encontramos también que la transferencia del conocimiento es un proceso. Un proceso en el que se construye de una forma dinámica, activa y participativa que está, también, en la base fundamental del paradigma constructivista, con Piaget (1954, 1991) y Vygotsky. El socioconstructivismo de Vytgotsky (1978), por ejemplo, se centra en el denominado «aprendizaje significativo» en el que tanto el docente como el alumno se implican, con papeles distintos pero complementarios, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso de construcción y transmisión del conocimiento realizado por ambos de forma conjunta, cooperativa:

> Así, el maestro debe estar preparado para actuar en espacios de aprendizaje comunes a docentes y alumnado, para que este le otorgue un significado y sentido, en un proceso de construcción continua de significados compartidos, influidos por el contexto sociocultural en el que se desenvuelven (Rico Gómez y Ponce Gea, 2022, p. 79).

El psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (Matienzo, 2020), aporta la interesante idea de que el aprendizaje significativo, que es aprendizaje real frente al aprendizaje mecánico, se produce cuando se logran enlazar el nuevo conocimiento o información con conocimientos previos o estructuras cognitivas de quien aprende.

> Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en las mismas, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, 2002, p. 248).

Ausubel señala dos tipos básicos de aprendizaje: el «aprendizaje por descubrimiento», en el que el alumno descubre los contenidos por sí mismo, de forma activa autónoma o guiada por un profesor, antes de incorporarlos a su estructura cognitiva; frente al «aprendizaje por recepción», forma clásica de recibir los conocimientos y que, en algunas investigaciones, ha resultado menos eficaz (Coloma Manrique y Tafur Puente, 1999).

Dentro de este paradigma pedagógico constructivista resulta también interesante mencionar, por un lado, la «teoría del procesamiento de la información» (Royer y Allan, 1980), que disecciona cómo el sujeto cognoscente recibe información del medio en el que se desenvuelve, la registra, la envía a una unidad central de procesamiento donde se evalúa si existe información previa con la que se pueda relacionar, y, si es pertinente, se lleva hasta la memoria de larga duración para que se integre en nuestra estructura ya establecida de conocimiento. Y, por otro lado, la «teoría del andamiaje» de Jerome Bruner, en la que el aprendizaje se produce en pasos progresivos en distintas etapas. Bruner realiza en realidad una síntesis de todas las ideas previas de la pedagogía constructivista: el aprendizaje es producto de una participación activa del alumno que integra el nuevo conocimiento con sus estructuras cognitivas y con sus conocimientos previos, todo ello en etapas progresivas y condicionado por el contexto social y cultural en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje (Bruner, 1964).

2.2. Las inteligencias múltiples, neuro pedagogía y el ámbito empresarial

Para concluir este recorrido en lo que consideramos más esencial del acercamiento pedagógico a la transferencia del conocimiento, buscando el marco de lo posible, necesitamos detenernos en cierto punto que ofrezca una necesaria perspectiva histórica. Por este motivo, tal vez lo más seguro sea llegar hasta la interesante y muy influente teoría de Howard Gardner (1983) y sus «inteligencias múltiples»; la perspectiva neurocientífica; y las aportaciones de Polanyi (1966), o Nonaka y Takeuchi (1995) sobre la transferencia y gestión del conocimiento en el ámbito empresarial.

El psicólogo e investigador de la Universidad de Harvard Howard Gardner publicó su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* en 1983. Aunque no cuestiona que exista una inteligencia general, Gardner establece siete tipos de inteligencias: la inteligencia lingüística (habilidad para comunicar con palabras, leer y escribir); la inteligencia lógico-matemática (habilidad para razonar y calcular, pensar y organizar objetos en una manera lógica, sistemática, que podríamos asociar a las ciencias exactas); inteligencia espacial (habilidad para las imágenes visuales y espaciales, propia de las artes visuales); inteligencia musical; inteligencia física-cinestésica (cómo utilizar el cuerpo humano para resolver problemas, crear productos o transmitir mensajes y emociones, propia del deporte o la danza); inteligencia interpersonal (habilidades sociales para interactuar con otras personas); y la inteligencia intrapersonal (conocerse a sí mismo, autoanalizarse)[1]. Desde el punto de vista de la pedagogía y de la transferencia del conocimiento, la base de esta teoría reside en entender que es posible reconocer distintos talentos, habilidades, destrezas cognitivas en los estudiantes y, consiguientemente, rediseñar el sistema educativo para que ofrezca a cada estudiante oportunidades de aprendizaje.

[1] Posteriormente, Gardner añadió en 1995 un tipo más de inteligencia, a la que denominó *naturalista* (conocer y entender la naturaleza) y estudia la inclusión de un noveno tipo llamado *inteligencia existencial* (qué somos, porqué estamos aquí), una inteligencia que plantea preguntas filosóficas (Emst-Slavit, 2001).

También son relevantes las aportaciones de la neurociencia del aprendizaje, todos aquellos estudios que intentan encontrar las relaciones entre el sistema nervioso y el aprendizaje y la conducta (Byrnes, 2001; Pease, Figallo e Ysla, 2015). Desde esta perspectiva, la transferencia del conocimiento «significa que se forman nuevas conexiones nerviosas entre el aprendizaje y los nuevos usos [de la información] y situaciones» (Schunk, 2012, p. 70). Estas conexiones no se forman de manera automática, sino mediante la experiencia (enseñanza), principalmente en los entornos de enseñanza activa.

Finalmente, resultan interesantes a nuestro objeto de estudio los trabajos relativos a la transferencia del conocimiento en el ámbito empresarial como los de Michael Polanyi (1966), en los que establece una diferenciación entre «conocimiento tácito» y «conocimiento explícito» que se han convertido en toda una referencia con seguidores como Nonaka y Takeuchi (1995), pioneros del denominado EBC —enfoque basado en el conocimiento que sostiene que «el conocimiento es un activo importante para la organización [empresa] y fuente de ventajas competitivas» (Segarra, 2006, p. 94)—. Nonaka y Takeuchi consideran que el individuo es el elemento principal en la creación del conocimiento y que el papel de las organizaciones empresariales es, o debería ser, el de proporcionar un contexto apropiado para esa creación —y transferencia, añadimos nosotros—, del conocimiento apoyando a las personas más creativas o con el desarrollo de comunidades de práctica.

> Estos autores [Nonaka y Takeuchi] conciben la creación de conocimiento organizacional como «un proceso en espiral que se inicia en el nivel individual y se mueve hacia adelante pasando por comunidades de interacción cada vez mayores, y que cruza los límites o fronteras de las secciones, los departamentos, de las divisiones y de la organización» (Nonaka y Takeuchi, 1995, en Segarra, 2006, p. 112).

3. LO NECESARIO: PRÁCTICAS PARA LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO

En este sentido, hemos clasificado las diferentes prácticas, relacionándolas con distintos modelos de creación de conocimiento colectivo y el modo de relación que se conforma entre los agentes de aprendizaje que

se ponen en juego. No debemos confundir estos modelos con los modelos de aprendizaje, ya que el propósito de esta parte del texto es clasificar los modos de hacer para el conocimiento creado entre colectivos. No se pretende un análisis de las propuestas conductistas, constructivistas, cognitivistas o dialógicas. La clasificación siguiente viene decantada por las posibilidades relacionales entre grupos e individuos, por eso hemos elegido los modelos que parten de intersubjetividad para un enriquecimiento epistemológico colectivo.

3.1. Modelos de conocimiento asociados a la transferencia del conocimiento

Nos hemos ceñido a los siguientes modelos de creación de conocimiento colectivo porque se han involucrado con el intercambio de aprendizaje entre instituciones. Así, tras definir dichos modelos, haremos una taxonomía de posibles prácticas concretas de transferencia del conocimiento. Las acciones pedagógicas que desplegaremos parten de los siguientes modelos:

1. El modelo de conocimiento tácito y explícito de Michael Polanyi:

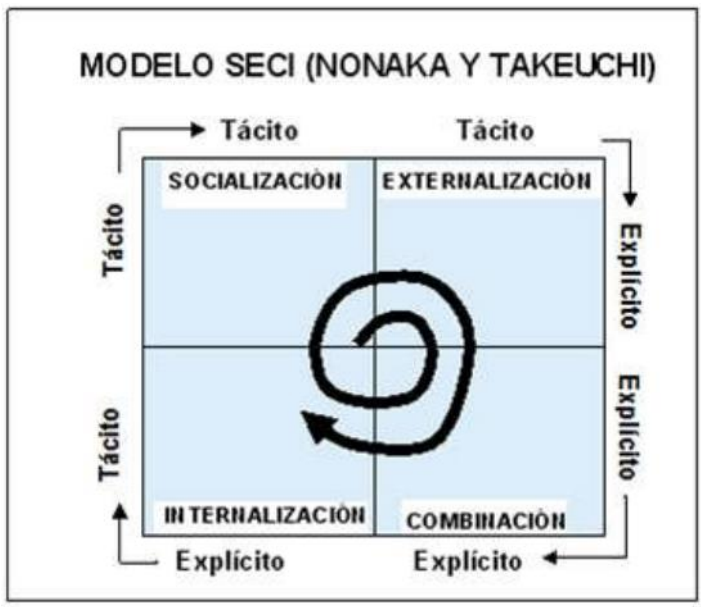
El desarrollo de este modelo, propuesto por Polanyi, nos interesa porque se centra en la relación de conocimiento que provocan los aprendizajes que son difícilmente explicables (tácitos) y los que se pueden expresar de manera formal (explícitos) (Polanyi, 1966). El cocimiento se basaría en la interacción entre estos dos tipos de transferencia del conocimiento (Rojas Dávila, 2015, p. 32). Además, esta interrelación conocimientos implican, para Polanyi, analizar lo que denomina el «conocer», considerando que el conocimiento es un flujo continuo.

2. El modelo SECI (*Socialization, Externalization, Combination* y *Internalization*):

Fue propuesto por Ikuhiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi. Desarrolla las ideas de Polanyi, pero recogiendo las interacciones mutuas entre conocimiento tácito y explicito, para clasificar dichas interacciones dentro de cuatro modos: Socialización, externalización, combinación e internalización (Nonaka y Takeuchi, 1995). La socialización atiende a las experiencias compartidas, la externalización transforma el conocimiento

tácito en categorías explícitas, la combinación relaciona las diferentes categorías explícitas y la internalización asimila el conocimiento explícito para hacerlo tácito (Rojas Dávila, 2015, p. 31). Así, el conocimiento se construye a través de una articulación entre una dimensión ontológica, que parte del contexto y su particularidad, y una dimensión epistemológica, determinante en el proceso de aprendizaje (Nonaka y Takeuchi, 1995).

FIGURA 1. *Espiral del conocimiento organizacional*

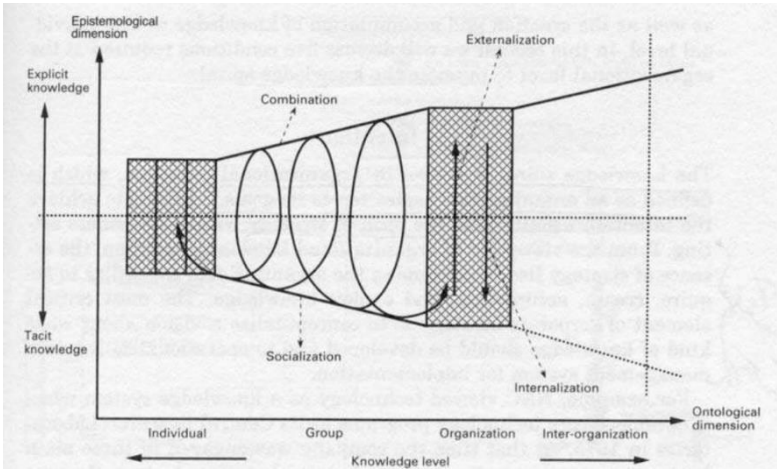


Fuente: Nonaka, 1994.

3. El modelo de Espiral del Conocimiento

Este modelo, también desarrollado por Nonaka y Takeuchi, se basa en la mejora progresiva del aprendizaje, de tal forma que, a través de la intersubjetividad y el análisis, el conocimiento se desplaza de forma recíproca entre lo tácito y lo explícito (Rojas Dávila, 2015, p. 32). El modelo de espiral hace desaparecer las estrategias lineales, para introducir prácticas experienciales de progreso cognitivo.

FIGURA 2. *Espiral del conocimiento organizacional.*



Fuente: Nonaka & Takeuchi,1995.

4. Modelo de Comunidades de Práctica (Wenger-Trayner, 2015):

Lo destacable de este modelo es que se basa en poner de relieve los intereses de los participantes y marcarse fines propios. El conocimiento se desarrolla en la intersubjetividad en una colaboración y producción de conocimiento creativa. Se trata de una metodología activa que pretende una construcción colectiva del conocimiento.

5. El modelo de Conocimiento Codificado y Personalizado:

Este modelo distingue entre dos conocimientos, el codificado y el personalizado. El primero responde a los documentos o dispositivos documentales que nos permiten tener acceso a la información como bases de datos o apuntes. El segundo se trata de un conocimiento perspectivista que tiene relación con la experiencia personal. El conocimiento emerge de la relación entre estos dos aspectos. Es evidente la similitud con el conocimiento en espiral de Nonaka y Takeuchi, pero la distinción del conocimiento codificado (*encoded*), que es aquel que esta expresado en símbolos y signos (Segarra Ciprés y Bou Llusar, 2004), introduce el aspecto concreto de los documentos como espacio de intercambio para el aprendizaje, tan importante en los proyectos de transferencia.

6. El modelo DIKW (*Data-Information-Knowledge-Wisdom*)

El proceso de este modelo viene dado por una atención al proceso de conocimiento, desde el dato hasta la resolución de problemas, pasando por la elaboración de información a partir de los datos y la aportación de la experiencia. Este modelo permite el trabajo en proyectos colectivos, la resolución colaborativa de problemas o el estudio de caso en común (Baškarada y Koronios, 2013). Definido por Rowley (2007) en una pirámide que representa diferentes fases, siendo un debate abierto las jerarquías de estas, se puede plantear, en palabras de Baškarada y Koronios, que «la información suele definirse en términos de datos, el conocimiento en términos de información y la sabiduría en términos de conocimiento» (Baškarada y Koronios, 2013, p. 6).

FIGURA 3. *El modelo DIKW.*

Fuente: Rowley, 2007.

Vemos que estos modelos y la provocación de unos modos concretos de hacer, colocan el plano de la experiencia como un eje fundamental del conocimiento, aunque siempre relacionado con otros aspectos del proceso de aprendizaje. Así, las características que sacamos de estas propuestas para los espacios educativos son la insistencia en una relación entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito, hecho que no debe quitar el foco del proceso educativo, siendo fundamental las experiencias compartidas en dicho caminar juntos. Las relaciones reciprocas entre conocimientos no deben perder una mejora progresiva de los aprendizajes y una construcción colectiva del conocimiento desde una

codificación del contenido y una personalización perspectivista de los resultados.

En consecuencia, todo esto nos permite clasificar diferentes prácticas que vertebran o completan la utilización de la transferencia del conocimiento en la educación, sin que esta taxonomía no pueda utilizarse para otros ámbitos. Llegados a este punto podemos entender la transferencia como la experiencia de poner en juego capacidades, experiencia e información para la resolución de problemas, el entendimiento, o la capacitación para la práctica de una acción en un proceso de conocimiento individual o en grupo, pero, en un acto de interacción, dentro de un acto colectivo.

Hemos desplegado diferentes funciones a las que asignaremos sus respectivas acciones pedagógicas. Esto no quiere decir que no se puedan hacer nuevas combinaciones. Ya que entendemos que la educación es una práctica situada- y que el contexto puede dar nuevas respuestas. Nuestra intención no es ofrecer una clasificación cerrada, sino que pueda ser completada con la experiencia del lector y su aplicación a un contexto concreto.

3.2. Clasificación de las funciones y prácticas asociadas en la transferencia del conocimiento

Las funciones son: la transferencia en ámbitos de investigación académica; transferencia para la formación competencial; transferencia en comunidades de prácticas (Wenger-Trayner, 2015, p.5); transferencia para la comunicación y uso de materiales de aprendizaje; transferencia para la elaboración y organización del conocimiento; transferencia para una sociedad de modelo abierto; transferencia para la conservación del conocimiento; transferencia en implementación de experiencias de buenas prácticas. Estas funciones de la transferencia en el ámbito académico pretenden ser un mapeo de posibles aplicaciones, pero nunca se deben tomar como compartimentos estancos, que no permitan una articulación de diferentes opciones, como la suma de alguna función menos general, propia del contexto educativo.

1. Transferencia en ámbitos de investigación académica.

Las prácticas que podemos implementar en esta función son:

- La colaboración entre el mundo civil o laboral y el ámbito académico.
- Ponencias y explicación de resultados de investigación.
- Publicación de materiales con los resultados académicos.

2. Transferencia para la formación competencial.

Las prácticas que podemos implementar en esta función son:

- Tutorización y orientación.
- Sesiones programadas de aprendizaje (ahora podemos sumar las clases online).
- Seminarios y talleres.
- Intervenciones de aprendizaje competencial (programas de capacitación).

3. Transferencia en comunidades de prácticas (Wenger-Trayner, 2015, p.5).

Las prácticas que podemos implementar en esta función son:

- Intercambio entre procesos experienciales colectivos y proyectos de buenas prácticas.
- Prácticas de intercambio online de conocimiento colectivo.
- Aprendizaje colectivo con un fin común.

4. Transferencia para la comunicación y uso de materiales de aprendizaje.

Las prácticas que podemos implementar en esta función son:

- Estrategias de comunicación dentro de un colectivo.
- Memoria de procesos de aprendizajes y modos de hacer.
- Guías de buenas prácticas y manuales de procedimientos.
- Repositorios y mecanismos de réplicas para otros colectivos con los mismos fines, pero otros contextos.

5. Transferencia para una sociedad de modelo abierto.

Las prácticas que podemos implementar en esta función son:

- Memoria de procesos de aprendizajes y modos de hacer.

- Desarrollo de proyectos mixtos y aprendizaje servicio.
- Intercambio de estrategias, tácticas y artefactos de aprendizaje.

6. Transferencia para la conservación del conocimiento.

Las prácticas que podemos implementar en esta función son:

- Encuestas y entrevistas para conocer los pareceres sobre el proceso y documentarlo.
- Elaboración por expertos de materiales de aprendizaje compartidos.
- Mantenimiento dentro del proceso de aprendizaje de personas que, por su edad, están fuera del mundo laboral.

7. Transferencia en implementación de experiencias de buenas prácticas.

Las prácticas que podemos implementar en esta función son:

- Reflexión colectiva sobre procesos de aprendizajes anteriores.
- Despliegue de proyectos de éxito en el contexto colectivo.
- Análisis y publicación de resultados, aportando tanto las fortalezas como las debilidades de los procesos.

8. Transferencia para la elaboración y organización del conocimiento.

Las prácticas que podemos implementar en esta función son:

- Elaboración de repositorios, herramientas de búsqueda y bases de datos para uso colectivo.
- Creación de procesos de intercambio interno de datos y documentos.
- Producción de sistemas para el uso autónomo de la información colectiva.

3.3. Implementación y contextos de transferencia del conocimiento

Como ya hemos explicado anteriormente, queremos volver a hacer hincapié en que la implementación de las diferentes prácticas dependerá del estudio del contexto educativo y de los fines comunes que se planteen en la relación de los colectivos en colaboración o interrelación. Todo proyecto de transferencia debe partir de unas necesidades claras,

colectivas e individuales, que no empañen el desarrollo de las propuestas de aprendizaje, ya que estas necesidades definirán los procesos y sus modos de hacer.

4. LO EFECTIVO

Si atendemos a cómo se cristaliza actualmente la transferencia, debemos elegir un contexto, un paisaje, y ver cómo se despliegan sus repertorios y disposiciones concretas. Hemos elegido cómo se hace cargo la ANECA, dentro de una puesta en juego en las instituciones educativas universitarias

4.1. ANECA: DEFINICIÓN, EVOLUCIÓN Y MARCO REGULATORIO

En el ámbito del sistema universitario español, ANECA es el organismo encargado de las actividades de evaluación, certificación y acreditación con el objetivo fundamental de lograr la mejora continua y la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (ANECA - Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, s. f.).

Su origen se encuentra en la creación establecida por la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, que la posicionó como Fundación adscrita al Ministerio de Educación. En el año 2007, sus funciones se ampliaron mediante la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, de 12 de abril.

A partir de 2014 se producen algunos cambios impulsados por la promulgación de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas como el Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Esta ley supone la transición de dos entidades a una sola, destacando que ANECA experimenta un cambio sustancial al transformarse de una fundación a un organismo autónomo vinculado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La aprobación de los Estatutos marca una reconfiguración en la naturaleza jurídica de ANECA, pasando de ser una fundación del sector público a un organismo autónomo.

4.2. Transferencia del conocimiento: definición denotativa o extensional según ANECA

Con fecha 14 de noviembre de 2018, la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) emitió la Resolución por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. Esta resolución introduce un proyecto-piloto de evaluación, el cual tiene como objetivo la evaluación de la actividad de transferencia del conocimiento e innovación para el profesorado universitario y el personal investigador de los organismos públicos de investigación (Sexenio de transferencia, s.f.).

Esta resolución se complementa con la 9 Resolución de 28 de noviembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se fija el procedimiento y plazo de presentación de solicitudes de evaluación de la actividad investigadora a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora

Los criterios específicos marcados por la CNEAI (2018) detallan exhaustivamente los tipos de contribuciones posibles, abarcando un amplio abanico de posibilidades y diversos agentes sociales potenciales, así como se detallan los cuatro bloques que se establecieron.

En el primer bloque desarrolla la transferencia a través de la formación de investigadores, contemplando aspectos como el número de personas contratadas para proyectos y contratos de I+D+i, tesis industriales y/o empresariales supervisadas, así como la formación en cultura emprendedora, medido por la cantidad de personas involucradas en *start-ups* o *spin-offs* creadas.

En el segundo bloque, se concreta la transferencia del conocimiento propio mediante actividades con otras instituciones, incluyendo periodos de excedencia, comisión de servicios o servicios especiales en el periodo evaluado, y la participación en comités de alta relevancia en el ámbito.

El tercer bloque se aborda la transferencia generadora de valor económico, evaluando la facturación de derechos de propiedad intelectual o industrial, contratos y proyectos con empresas e instituciones, la

participación en sociedades activas (*spin-offs*) y el número y tipo de patentes registradas, ya sea en titularidad o cotitularidad.

Finalmente, el cuarto bloque se enfoca en la transferencia generadora de valor social, evaluando convenios y/o contratos con entidades sin ánimo de lucro o Administraciones Públicas para actividades con especial valor social. También se consideraron las publicaciones de difusión, la divulgación de la investigación en medios de comunicación, la difusión profesional (informes para agentes sociales, protocolos, guías clínicas, códigos de práctica, productos creativos o culturales, traducciones, participación en la elaboración de leyes y reglamentos).

En *Análisis de la primera convocatoria del sexenio de transferencia de conocimiento e innovación, focalizado en los tipos de aportaciones* (Castro Martínez *et al.,* 2022) se especifican las aportaciones incluidas dentro de *Publicaciones de difusión*. Según este informe (2022), se incluyen libros individuales, libros colectivos, capítulos de libros, artículos, traducciones y ediciones críticas dirigidos específicamente a profesionales o publicados en medios profesionales o generales, así como catálogos de exposiciones, obras artísticas o yacimientos, diccionarios, glosarios, atlas, enciclopedias, traducciones, ensayos introductorios o notas para producciones artísticas, unidades didácticas, cartografías, transcripciones musicales o ediciones de obras teatrales para directores e intérpretes; informes técnicos o dictámenes para empresas, para los poderes ejecutivo, legislativo y judicial o para otros agentes sociales (sindicatos, patronales, asociaciones, ONG, organismos internacionales, etc.); guías, directrices, códigos deontológicos o códigos de prácticas profesionales, manuales, normativas, protocolos, reglamentos, programas de ordenador; bibliotecas virtuales de fondos o recursos (bibliográficos, musicales, artísticos, patrimonio, etc.) catalogados; observatorios, barómetros o bases de datos documentales accesibles *online*; productos audiovisuales y aplicaciones, documentales, presentaciones audiovisuales o audiovisuales cortos de contenido científico-técnico, video tutoriales, aplicaciones o software de uso profesional; colaboraciones en medios de comunicación social (prensa, radio y televisión); y blogs para la difusión de contenidos científicos y técnicos.

Además, Castro Martínez *et al.* (2022) detallan los indicios de calidad e impacto de cada uno de estos cuatro bloques, según ANECA. En el primer bloque, transferencia a través de la formación de investigadores, los indicios que se señalan se refieren al «tipo de actividad, grado de participación de la persona solicitante, indicios de calidad, entidades colaboradoras o financiadoras, número de personas beneficiadas y resultados de la actividad».

En cuanto a transferencia del conocimiento propio, se establecen varios criterios. Las actividades con otras instituciones se miden en base a la duración, el tipo de contrato y el prestigio de la entidad contratante, así como la valoración de la entidad y los indicios de calidad del conocimiento transferido. En el caso de pertenencia a comités de diversa naturaleza, se valora la institución de que se trate y su ámbito (internacional, nacional o local...), la duración, etc.

Dentro del bloque transferencia generadora de valor económico, existen diferentes indicios de calidad en función de la aportación concreta. La facturación por royalties se mide la facturación anual, así como la relevancia y el impacto social. En los contratos con empresas y otras instituciones se considera como indicios de calidad el tipo de participación (investigador principal, investigador en formación…), duración, indicios de calidad de la transferencia realizada, los resultados del proyecto… Aquellos solicitantes que sean socios de spin-off activas, se mide el funcionamiento y niveles de facturación. Por último, en el caso de títulos de propiedad registrados en explotación, se tienen en cuenta si esto son de ámbito nacional, europea o internacional.

4.3. Transferencia del conocimiento: definición intensional según ANECA

La Resolución de 14 de noviembre de 2018, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación, titula el apartado como el título *Transferencia del Conocimiento e Innovación*, y establece lo siguiente:

> La CNEAI, consciente de la importancia que para el futuro del país tiene la innovación y la transferencia a las empresas o a otros agentes sociales de los resultados de investigación obtenidos en las Universidades y en los Organismos Públicos de Investigación (…) se pretende promover dinámicas y políticas de incentivos en las universidades y centros de investigación, en el plano de la transferencia, la innovación y la difusión del conocimiento hacia todo tipo de actores sociales. Esta evaluación se podrá aplicar a todas las áreas de conocimiento, puesto que en todas ellas se pueden llevar a cabo acciones de este tipo.

Si queremos buscar las características que definen el término, debemos acudir a otras definiciones institucionales y académicas, de las cuales se sirve ANECA para justificar teóricamente las distintas aportaciones que se pueden considerar transferencia del conocimiento (Castro Martínez *et al.,* 2022).

En primer lugar, el término debe enmarcarse en la economía del conocimiento, donde, según la OCDE (1996), el ámbito educativo e investigador tienen tres funciones clave: generar, transmitir y transferir el conocimiento. Esta última función se entiende como proporcionar soluciones a los problemas de las empresas.

Con el comienzo del milenio, varios autores (David y Foray, 2002; Cloutier, 2003) recalcan que los profundos cambios experimentados en el ámbito del conocimiento desbordan la dimensión económica empresarial, pues impacta en agentes sociales, tercer sector, poderes públicos y actores económicos, políticos o sociales de diversa índole. Esta interpretación más amplia se corresponde con el desarrollo del concepto «Sociedades del Conocimiento» (UNESCO, 2005).

5. CONCLUSIÓN

Por todo lo explicado, de un modo u otro, parece que la práctica totalidad de las teorías pedagógicas apoyan el concepto de transferencia del conocimiento desde ese marco de lo posible que nos proporciona como herramienta metodológica el pensamiento modal. Incluso desde el punto de vista del constructivismo —que podríamos considerar a priori el más alejado de la transferencia—, o de las perspectivas biológicas y las neurociencias, donde no encontramos una refutación sino más bien una explicación; todo ello frente a otras teorías que no lo cuestionan en

absoluto, sino todo lo contrario, como el pragmatismo, el funcionalismo o el estructuralismo, por mencionar las más destacadas corrientes pedagógicas y de estudios sobre el conocimiento.

También queremos poner el foco en que la transferencia y sus prácticas deberían no circunscribirse al ámbito universitario, ni a la relación con el mundo empresarial. Los modelos y funciones deben responder a un intento de implementar buenas prácticas en el ámbito educativo, de tal forma que, como escriben Sánchez y Rodríguez, «la mejora en nuestro sistema educativo se puede comenzar a implementar desde mucho antes de la incorporación de los estudiantes a las aulas universitarias, gracias a las actividades de divulgación científico docentes que nos permiten realizar una transferencia de los conocimientos de forma completamente innovadora» (2022, p. 1133). Las clasificaciones mostradas deben servir como un ejemplo del repertorio de elementos que formar nuestra acción pedagógica.

En este sentido, ANECA, el ejemplo concreto analizado, ofrece una definición denotativa o extensional, en la cual no se ofrecen las características distintivas y definitorias del concepto, sino que se enumeran «todos los objetos a los que se aplica significativamente un término» (Enciclopedia Herder, s.f.). Se observa que la definición utiliza el mismo término transferir, pero no define qué significa. No obstante, se establecen algunos sinónimos o términos análogos o semejantes, como innovación o incluso difusión del conocimiento

Desde estos parámetros, no se identifican características definitorias, pero sí algunas características contextuales. A nivel contextual, el término se desarrolla y adquiere significado en las sociedades del conocimiento que otorgan al conocimiento y al saber un lugar central a nivel social. Además, el término adquiere significado en un contexto de políticas públicas encaminadas a potenciar esta transferencia. También es delimitador el tipo de actores implicados: ámbito académico, investigador y científico (universidades, organismos públicos de investigación…); actores sociales; empresas y otros agentes económicos; y los poderes públicos (*policy-makers*), incluyendo no solo órganos nacionales, sino también instituciones supranacionales. Además, la transferencia es aplicable a cualquier ámbito del conocimiento: «Esta evaluación

se podrá aplicar a todas las áreas de conocimiento, puesto que en todas ellas se pueden llevar a cabo acciones de este tipo» (BOE-A-2018-16138).

6. REFERENCIAS

ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (s.f.). ANECA. https://www.aneca.es/web/guest/aneca.

Ausubel, David P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Paidós.

Baškarada, Sasa y Koronios, Andy (2013). Data, Information, Knowledge, Wisdom (DIKW): A Semiotic Theoretical and Empirical Exploration of the Hierarchy and its Quality Dimension. *Australasian Journal of Information Systems*. Volume 18, Nº 1, 5-24.

Bruner, Jerome S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist, 19*(1), 1-15. https://doi.org/10.1037/h0044160.

Byrnes, James P. (2001). *Mind, Brains, and Learning: Understanding the Psychological and Educational Relevance of Neuroscientific Research.* Guilford Press.

Castro Martínez, E.; Sánchez, C. C.; Giménez Toledo, E.; Peñuela, J. O. y Perruchas, F. (2022). Análisis de la primera convocatoria del sexenio de transferencia de conocimiento e innovación, focalizado en los tipos de aportaciones.

Claramonte, Jordi (2016). Una introducción a la estética modal. *Kult-ur 3*(5), 41-52. https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.5.1.

Claramonte, Jordi (2017). *Estética modal. Libro primero.* Tecnos.

Coloma Manrique, Carmen Rosa y Tafur Puente, Rosa María (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación, 8*(16), 217-244. https://doi.org/10.18800/educacion.199902.003.

Dewey, John (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Paidós.

Emst-Slavit, Gisela (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista De Psicología, 19*(2), 319-332. https://doi.org/10.18800/psico.200102.006.

Patiño, Feria y Helios, Víctor (2009). *Propuesta de un modelo de transferencia de conocimiento científico-tecnológico para México* (Grado de Doctor en Ingeniería Industrial). Universidad Politécnica de Valencia.

Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* Basic Books.

Gargicevich, Adrián L. (2016). Para no confundir información y conocimiento. http://bit.ly/4bxyd34.

Hartmann, Nicolai (1957). *Rasgos fundamentales de una metafísica del conocimiento* (2 vols.). Traducción de José Rovira Armengol. Editorial Losada.

Hartmann, Nicolai (1956). *Ontología*. FCE. México.

Hartmann, Nicolai (1977). *Estética*. Universidad Nacional Autónoma de México (Dirección General de Publicaciones).

Matienzo, Richard (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica y Teoría Social, 2*(3), 17-26.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano.* Lumen.

Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka (1995). *La organización creadora de conocimiento.* Oxford University Press.

Nonaka, Ikujirō y Takeuchi, Hirotaka (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press.

Nonaka, Ikujirō (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Institute for operations research ant the management sciences*, *5*(1), 14-37.

Palazón, Alfonso y Ramé, Jesús (2018). El error de Narciso: Alfabetización audiovisual y la educación secundaria. *Avanca Cinama. Internacional conference.* Avanca (Portugal): Cine-Clube de Avanca.

Pease, María Angélica; Figallo, Flavio e Ysla, Liz C. (eds.) (2015). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la Educación superior*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://doi.org/10.18800/9786123170882.001.

Piaget, Jean (1954). *The Construction of Reality in the Child.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315009650.

Piaget, Jean (1991). *Seis estudios de psicología.* Labor.

Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension.* Routledge & Kegan Paul.

Quintanilla, Miguel Ángel (1976). *Diccionario de filosofía contemporánea.* Ediciones Sígueme.

Ramé, Jesús (2019). La estética modal como herramienta de análisis cinematográfico. *AVANCA | CINEMA, 10.*

Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. BOE-A-2015-13780.

Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a plazas de dichos cuerpos. BOE-A-2023-19027.

Resolución de 14 de noviembre de 2018, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. BOE-A-2018-16138.

Resolución de 28 de noviembre de 2018, de la Secretaría de Estado de Universidades, Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se fija el procedimiento y plazo de presentación de solicitudes de evaluación de la actividad investigadora a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. BOE-A-2018-16379.

Resolución de 21 de noviembre de 2022, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. BOE-A-2022-21729.

Rico-Gómez, María Luisa y Ponce Gea, Ana Isabel (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(92), 77-101.

Dávila, Rojas y Sabrina, Ruth (2015). La Gestión del Conocimiento basado en la Teoría de Nonaka y Takeuchi. *INNOVA Research Journal*, Vol. 2, No. 4, 30-37.

Royer, James M. y Allan, Richard G. (1980). *Psicología del aprendizaje.* Limusa.

Rowley, Jennifer 2007. The Wisdom Hierarchy: Representations of the DIKW Hierarchy. *Journal of Information Science, 33,* 163-180.

Schunk, Dale (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa.* Pearson.

Segarra Ciprés, Mercedes (2006). *Estudio de la naturaleza estratégica del conocimiento y las capacidades de gestión del conocimiento: aplicación a empresas innovadoras de base tecnológica* [Tesis doctoral, Universidad, Universitat Jaume I]. Repositorio institucional: http://hdl.handle.net/10803/10575.

Sexenio de Transferencia (s.f.). ANECA. https://www.aneca.es/transferencia.

Tyler, Ralph W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* The University of Chicago Press. [*Principios básicos del currículo.* Troquel, 1973].

Vélez León, Paulo (2016). Un perfil intelectual de Nicolai Hartmann (1882-1950). Parte I. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin, 5*(6), 457-538. https://doi.org/10.5281/zenodo.3551867.

Vygotsky, Lev Semiónovich (1978). *Mind in Society.* Harvard University Press.

Wagensberg, Jorge (2019). *Teoría de la creatividad. Eclosión, gloria y miseria de las ideas.* Tusquets.

Wagensberg, Jorge (2015). Quality & Quantity in Human Knowledge. *Biological Theory, 10*(3), 273-280. https://doi.org/10.1007/s13752-015-0218-y.

Westbrook, Robert B. (1993). John Dewey (1859-1992). *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada.* UNESCO, vol. XXIII, nos 1-2, 289-305

LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO Y TECNOLÓGICA EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

ELENA CUEVAS-MOLANO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la estrategia de transferencia de conocimiento y tecnológica se incluye en la agenda de la Comisión Europea y los diferentes países miembros (Comisión Europea, 2022; López-Cózar & Martín-Martín, 2023). Sin embargo, el progreso de la investigación sobre este objeto de estudio ha mostrado un crecimiento moderado y constante. El presente trabajo persigue averiguar el estado, la evolución y los resultados de la investigación sobre esta temática dentro del área de comunicación.

El conocimiento es un concepto poliédrico y abstracto que ha sido motivo de debate epistemológico en la filosofía occidental desde la época de la Grecia clásica (Alavi & Leidner, 2001). En las últimas dos décadas ha surgido un nevo enfoque que trata el conocimiento como un importante recurso organizativo. En consonancia ha aumentado la investigación sobre la transferencia de conocimiento en el ámbito académico y profesional en todo el mundo. La colaboración entre el sector académico y el industrial como motor de los procesos de innovación es un área de estudio con un interés científico creciente (Perkmann & Walsh, 2009; Yusuf & Nabeshima, 2006). No obstante, la mayoría de los trabajos se centran en el proceso de comercialización de la investigación académica, como son: las patentes, las licencias de innovación y la creación de nuevas empresas de base tecnológica (Rothaermel et al., 2007; Wright et al., 2007). Por tanto, existen lagunas en el estudio sobre la relación entre los investigadores de estos dos contextos en actividades como la publicación, la formación de estudiantes, la consultoría, la

colaboración contractual, el asesoramiento y el desarrollo de redes profesionales (Perkmann et al., 2013). Por consiguiente, la motivación de esta investigación es paliar estas carencias y, realizando una revisión de la investigación anterior, contribuir a aportar conocimiento acerca del estado y la evolución de un posible vínculo entre la academia y la industria.

En la sociedad y economía actual donde la globalización ha potenciado un uso extendido de las redes tecnológicas y de conocimiento. Estas redes desempeñan un papel trascendental para la transferencia. En particular, aseguran el flujo de información y estrechan las relaciones entre investigadores locales, nacionales y globales en la actual economía y sociedad del conocimiento (Malecki, 2010). En este nuevo contexto, el conocimiento y la información son recursos fundamentales para la producción, la innovación y la toma de decisiones (Paredes & Maldonado, 2023). Por esta razón, la sociedad del conocimiento valora la capacidad de acceder, procesar y utilizar la información sin barreras lingüísticas o geográficas y siendo trascendental la "capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano" (UNESCO, 2005, p. 29).

Las organizaciones dedicadas a la investigación científica y el desarrollo tecnológico (I+D) establecen vínculos con otras empresas y adoptan acuerdos de colaboración y de gobernanza organizativa para promover la transferencia de conocimiento y la colaboración tecnológica entre los agentes (Stezano, 2018).

Por todo lo anterior, se constata que los conceptos de transferencia de conocimiento y tecnológica son complejos y requieren de una revisión amplia de la literaria existente. En este capítulo se realiza un análisis bibliométrico de ambos términos con un análisis profundo en el área de comunicación. Tras la revisión documental se obtienen importantes hallazgos entorno a los procesos de transferencia de conocimiento, el papel potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el apoyo a estos procesos, las diferentes dinámicas de transferencia de conocimiento y los diversos medios de comunicación empleados para este cometido (Alavi & Leidner, 2001).

Con la instauración de la bibliometría como área de estudio (Garfield, 1972; Merton & Shapere, 1974; Price, 1963) se establecen dos enfoques para el análisis bibliométrico (Neufeld et al., 2007). Un primer enfoque descriptivo, basado en la observación y la divulgación cuantitativa de las actividades académicas en la disciplina, con hincapié en la productividad y el impacto. Un segundo normativo, que fija la normativa y la heurística para divulgar el avance intelectual acerca de un área. Según esta clasificación, esta investigación se enmarca en los trabajos descriptivos con metodología cuantitativa (Rogel-Salazar et al., 2017).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es averiguar la relevancia de la investigación sobre la transferencia de conocimiento y tecnológica. Con este fin se realiza una revisión bibliométrica de la producción científica previa revisando y analizando la literatura previa sobre este objeto de estudio y específicamente en el área de comunicación. Para conseguir este propósito, el presente trabajo acomete los siguientes objetivos secundarios:

- Analizar el estado y el progreso del objeto de estudio.
- Examinar y discutir los hallazgos de la investigación anterior.
- Identificar las posibles limitaciones o deficiencias de esta investigación.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación realiza un análisis bibliométrico de las publicaciones científicas que versan sobre la transferencia de conocimiento y tecnológica en comunicación, extraídas de la base de datos de Web of Science (en adelante WoS) durante el periodo 1994-2023. Para ello, se emplea un diseño metodológico basado en un enfoque descriptivo, longitudinal, retrospectivo y univariado, siguiendo los criterios establecidos en estudios previos en el ámbito de la bibliometría (Castillo & Carreton, 2010). Asimismo, el método de investigación del análisis bibliométrico permite satisfacer el objetivo de examinar la evolución y el

grado de progreso del área de investigación, porque los datos extraídos de cada unidad de análisis o publicación aportan información sobre los índices de productividad (Cuevas-Molano et al., 2019).

Por último, de acuerdo con la literatura bibliométrica consultada, la cantidad de publicaciones es la medida más frecuentemente utilizada para medir la productividad de un área investigación, dada su importancia fundamental para el mundo académico (Cuevas-Molano et al., 2019; van Osch & Coursaris, 2014). En consecuencia, este estudio analiza la producción científica de la delimitación temática revisando en profundidad la evolución cronológica y examinando el volumen de publicaciones por autores.

3.1 MUESTRA

La muestra de análisis es extraída de la fuente bibliográfica de Web of Science (WoS). En esta plataforma solo la primera búsqueda para el concepto "tema" resultó en 14.608 unidades de análisis o publicaciones. En consonancia se selecciona WoS como base de datos para acometer el propósito de este estudio empírico-analítico, consistente en hallar el máximo de los trabajos científicos con la delimitación temática en catálogos diferentes y con una cobertura internacional. En particular, WoS ofrece un acceso abierto a los catálogos de otras bases de datos con un gran volumen de publicaciones científicas. Este es el caso de los inventarios de Directory of Open Access Journals (DOAJ) (con ámbito global), Scientific Electronic Library Online (SciELO) (con las principales revistas de acceso abierto en América Latina, Portugal, España y Sudáfrica), Redalyc y Emerging Sources Citation Index. Por otra parte, WoS incluye numerosas publicaciones agregadas en el índice Scimago Journal Rank (SJR) de la base de datos de Scopus.

2.2 PROCEDIMIENTO

Con el fin de realizar una exploración profunda del objeto de estudio, se estableció la siguiente estrategia de búsqueda en WoS. En primer lugar, con respecto a la temática objeto de estudio se introdujeron los siguientes términos en español e inglés, sin entrecomillar para encontrar los registros con la expresión exacta y sus sinónimos de los términos:

"*transferencia de conocimiento*", *"knowledge tranfer","transferencia de conocimiento y transferencia tecnológica" y "knowledge tranfer and technology transfer".* De estas búsquedas, la última combinación de conceptos fue la que mayor número de documentos resultó con un total de 14.608 publicaciones antes de comenzar el proceso de refinamiento. En segundo lugar, no se delimitó un periodo temporal de análisis para lograr el mayor volumen de publicaciones posible. Por este motivo, los años analizados abarcan desde el inicio hasta el final de toda la producción científica existente sobre el objeto de investigación. En tercer lugar, se delimitó al área de dominio de comunicación para estudiar el estado y el progreso de la investigación en esta disciplina específica. En cuarto lugar, se seleccionaron todos los tipos de documentos, incluyendo artículos, capítulos de libro, actas de congresos y material editorial. En quinto lugar, se seleccionaron los idiomas inglés y español con la ambición de obtener el mayor volumen posible de registros del objeto de estudio a nivel internacional. Finalmente, todas las búsquedas se realizaron el 18 de julio de 2023 y fueron actualizadas el 31 de diciembre de 2023.

Tras aplicar los criterios de búsqueda se obtuvieron un total de 74 publicaciones sobre las que se realizó una profunda revisión, eliminando de la muestra final los siguientes documentos, según los criterios de calidad de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Urrútia & Bonfill, 2010):

a. Resultados que no contenían las palabras clave empleadas en los campos de título, palabras clave y resumen.

b. Publicaciones que, aunque incluían las palabras clave tras su lectura, no pertenecían al área de comunicación.

c. Aquellos libros, actas de congresos no archivísticas o actas de conferencias cuyo texto completo no estaba disponible.

d. Documentos que no presentaban su contenido en los idiomas seleccionados.

4. RESULTADOS

Los resultados de cada una de las búsquedas realizadas se muestran en la Tabla 1, que sintetiza los datos obtenidos con los campos boléanos y la selección de idiomas aplicados en cada revisión. Las columnas tercera y sexta muestran el número de publicaciones científicas encontradas para cada búsqueda.

Los datos presentados en la Tabla 1 se corresponden a las búsquedas realizadas en WoS dentro del concepto "tema", el cual abarca búsquedas en los campos de título, resumen y palabras clave de cada publicación.

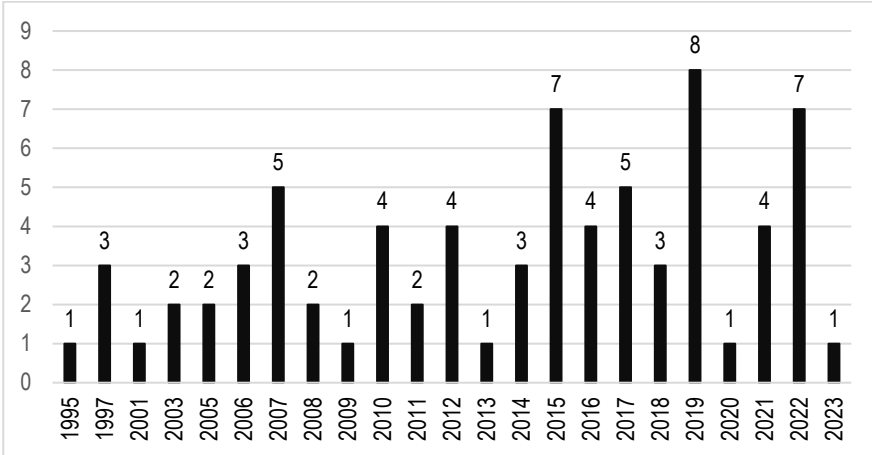
TABLA 1. *Resultados extraídos de la búsqueda por términos*

Resultados en castellano			Resultados en inglés		
Términos	Campo booleno	Resultados	Términos	Campo booleno	Resultados
Transferencia de conocimiento	_	4	Knowledge transfer	_	19
"Transferencia de conocimiento"/ "transferencia tecnológica"	y (+)	1	"Knowledge transfer"/ "technology transfer"	And (+)	14.608

Fuente: Elaboración propia

Una exploración profunda de los resultados obtenidos para los términos "*knowledge transfer and technology transfer*" demuestra un crecimiento moderado de la producción científica durante los primeros doce años. Si bien se observa una evolución decreciente desde 2008 hasta 2013, no se trata de una bajada extrema en el transcurso de los años. Por otra parte, a partir de 2014 la tendencia de la producción se mantiene por encima del promedio (3 publicaciones), con la excepción del descenso observado en el año 2020. La Figura 1 representa la descripción de esta evolución.

FIGURA 1. *Evolución cronológica de las publicaciones bajo los términos knowledge transfer and technology transfer (1995-2023)*



Nota: Datos extraídos de WoS a fecha 22/09/2023

Fuente: Elaboración propia

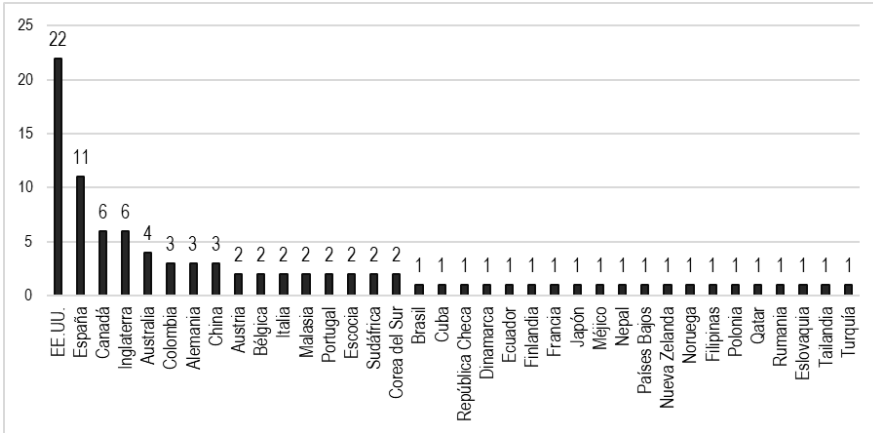
El crecimiento de la investigación sobre la transferencia de conocimiento y tecnológica alcanza su máxima producción durante el año 2019. Este año se duplica las publicaciones promedio del periodo analizado y supone un incremento superior al doble del volumen del año anterior.

La tendencia creciente de las publicaciones sobre transferencia de conocimiento y tecnológica alcanza su punto máximo con 8 publicaciones científicas durante el 2018, representando más del doble de la producción promedio y la identificada el año anterior. Tras este año se produce un destacable descenso que podría ser debido al decrecimiento de la publicación científica generalizada, motivado por la propagación del COVID-19. Otro descenso en el número de documentos se observa en el año 2023. Sin embargo, este descenso no resulta comparable con el anterior por tratarse del año que delimita el periodo de extracción de esta investigación. Por tanto, es posible que aún no se hayan registrado todos los trabajos publicados durante el mes de diciembre de 2023.

Tras revisar cada una de estas publicaciones, se descubre una destacable pluralidad de países, representando un total de 36. Entre los cuales los

investigadores procedentes de Estados Unidos participan en 22 publicaciones (29,7% de los trabajos). Por consiguiente, este país es el más prolífico, seguido por España (11), Canadá (6) e Inglaterra (6). Sin embargo, cabe resaltar que, si se cuantifican todos los trabajos publicados en español, incluyendo los realizados por investigadores latinoamericanos (9), el resultado es de un total de 20 publicaciones con autores procedentes de Iberoamérica, representando el 27 % del total de la producción científica (Figura 2).

FIGURA 2. *Productividad científica del área de investigación por países (1995-2023)*



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo el mismo procedimiento de análisis que con la productividad por países, se extrajo la información de las organizaciones a las que pertenece el primer autor de cada publicación. Conforme a los criterios de análisis bibliométricos mencionados, para aquellos autores que posean más de una afiliación institucional, se registra solo la primera (Cuevas-Molano et al., 2019).

La Tabla 2 muestra una resaltable diversidad institucional donde los investigadores afiliados a diez instituciones publicaron por encima de la tendencia general, representando el 28,4 % de la producción y la mayoría de los trabajos fueron realizados por autores pertenecientes a otras organizaciones (71,6 %). Por otra parte, con respecto al tipo de institución no existe demasiada heterogeneidad. En primer lugar, los organismos más productivos pertenecen al ámbito académico (82,5 %), que

incluye universidades públicas y privadas, colegios universitarios, institutos de tecnología, escuelas de negocios y escuelas de posgrado. En segundo lugar, destacan los organismos públicos (8 %), dentro de los cuales están: los organismos gubernamentales reguladores de comunicaciones, ministerios, agencias gubernamentales, bancos centrales, organizaciones para la cooperación y el desarrollo económico, oficinas fiscales, comités de control reglamentarios, fundaciones para la educación, la ciencia y el desarrollo y oficinas de comunicación. En tercer lugar, destacan las empresas con ánimo y sin ánimo de lucro (5,9 %), que integran empresas de asesoría en TIC, asociaciones empresariales, sociedades de accionistas, fundaciones, laboratorios de investigación y empresas tecnológicas. Por último, hay 4 trabajos (3,6 %) cuya afiliación no es proporcionada. Por consiguiente, la tipología que más ha contribuido al conocimiento de esta materia son las instituciones académicas.

TABLA 2. *Estudios sobre el área de investigación por institución (1995-2023)*

Institución	Número publicaciones	Porcentaje significativo
University System of Georgia	3	4,1%
California State University System	2	2,7%
Complutense University of Madrid	2	2,7%
Georgia Institute of Technology	2	2,7%
Indiana University System	2	2,7%
Standford University	2	2,7%
University of California Santa Barbara	2	2,7%
University of California System	2	2,7%
University of Edinburgh	2	2,7%
University of Valencia	2	2,7%
Resto de instituciones	126	71,6
Moda	1	
Total	74	100,0%

Fuente: Elaboración propia

En lo relativo a la autoría de las investigaciones revisadas, se identificaron un total de 171 autores únicos en el total de estudios analizados (N=74) entre los cuales solo 3 autores participaron en más de una publicación.

Referente a la productividad por revistas, en el análisis bibliométrico se detecta un total de 53 títulos, que pertenecen a un total de 32 editoriales

de organizaciones privadas y universitarias, procedentes mayoritariamente de Inglaterra (29,7 %), EE. UU. (12,2 %), España (12,2 %) y Países Bajos (6,8 %). La producción de estas editoriales es representada, de mayor a menor, en la Tabla 3.

TABLA 3. *Publicaciones sobre el área de estudio por editoriales (1995-2023)*

Editoriales	Número de Publicaciones	Porcentaje significativo	País Editorial
Sage	10	13,5%	Inglaterra
Taylor & Francis	10	13,5%	Inglaterra
IEEE	5	6,8%	EE. UU.
Elsevier	5	6,8%	Países Bajos
Springer Nature	5	6,8%	Alemania
Ediciones Profesionales Información - EPI	5	6,8%	España
Online Journal Communication & Media Technologies - OJCMT	3	4,1%	Montenegro
Usc Annenberg Press	2	2,7%	EE. UU.
Univ Vic	2	2,7%	España
Soc. Technical Communication	2	2,7%	EE. UU.
Scuola Int Superiore Studi Avanzati - SISSA	2	2,7%	Italia
Acad. Conferences Ltd	2	2,7%	Inglaterra
Laboratorio Tecnologias Informacion y Nuevos Analisis Comunicacion Social	2	2,7%	España
Resto Editoriales	19	25,7%	
Moda	1		
Total	74	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al impacto científico de las publicaciones revisadas en el análisis bibliométrico destacan por su elevado volumen de citaciones los estudios de Alavi y Leidner (2001), Szulanski (1996), Hansen (1999), Monteiro et al. (2008) y Malecki (2010).

El estudio de Alavi y Leidner (2001) trata la importancia de los sistemas y procesos de gestión de conocimiento y revisa los medios de comunicación empleados para la transferencia de conocimiento, clasificándolos en informales e impersonales (como las bases de discusión de Lotus Notes) y formales e impersonales (como los mapas de conocimiento o los directorios corporativos). Por otra parte, Szulanski (1996) analiza las mejores prácticas de transferencia de conocimiento en ochos empresas

y obtiene, en contra de la creencia generalizada, que los principales obstáculos para la transferencia interna de conocimiento son los propios factores relacionados con el conocimiento, la ambigüedad causal y la difícil relación entre el emisor y el receptor. La investigación de Hansen (1999) reflexiona la importancia de fortalecer los lazos débiles de las redes sociales de la investigación para transferir el conocimiento internamente dentro de las unidades de organizaciones. En particular, enfatiza sobre la relevancia de una comunicación frecuente entre las unidades de marketing y fabricación para avanzar importantes decisiones de diseño de productos. En línea con estos hallazgos, Monteiro et al. (2008) añaden que la transferencia de conocimiento se plantea como un proceso de búsqueda problemática iniciado por las unidades receptoras aisladas, que no se benefician del conocimiento de otras unidades debido a que no participan en las redes de información, que son una herramienta crucial para la comunicación rápida de noticias sobre oportunidades y obstáculos.

Por último, Malecki (2010) de acuerdo con los autores anteriores resalta que la globalización en la investigación facilita a las empresas que se comuniquen a través de fronteras nacionales, culturales y lingüísticas, utilizando tanto las redes de tecnología de la información y la comunicación como la interacción cara a cara. Sin embargo, las instituciones de I+D deben mejorar su relación con el ámbito académico, en concreto, compartiendo laboratorios con grupos de investigación universitarios. Todo ello con el propósito de fomentar una colaboración más estrecha de los mercados laborales académico e industrial, lo cual es crítico para garantizar un flujo continuo de talento investigador (Lam, 2007) y una investigación académica de alta calidad.

Por otro lado, en la revisión bibliométrica se identifican importantes hallazgos en otras publicaciones que, si bien versan sobre el objeto de esta investigación y coinciden con los trabajos citados, no destacan por su impacto científico. Estos estudios coindicen en la relevancia de redes de tecnologías de la información y la comunicación en la globalización de la investigación y el desarrollo (Riano & Medina, 2014). En particular, abordan los problemas de la actual economía del conocimiento donde los investigadores locales se encuentran con problemas de comunicación y,

por tanto, con dificultades para acceder al conocimiento global (Sanso-Navarro & Vera-Cabello, 2018). En esta globalización de la investigación las empresas se comunican a través de fronteras nacionales, culturales y lingüísticas, utilizando tanto las TIC como la interacción personal. Asimismo, estos autores examinan los distintos tipos de conocimiento necesarios para la dinámica de transferencia de conocimiento junto con las TIC y los medios de comunicación necesarios para garantizar el acceso de los investigadores a los conocimientos locales y globales.

5. DISCUSIÓN

El análisis bibliométrico realizado en esta investigación revela importantes hallazgos. En primer lugar, los estudios analizados están de acuerdo en que la principal barrea que encuentran los investigadores para transferir el conocimiento, tanto interna como externamente, es la noción compleja y multifacética del conocimiento. Adicionalmente, los investigadores están de acuerdo en el valor de la comunicación frecuente y recíproca de las diferentes fuentes de talento (instituciones educativas, centros de I+D, organismos públicos y privados de investigación). Por tanto, a través de la comunicación se puede lograr estrechar su complicada relación para asegurar el flujo de información necesario en el proceso de transferencia de conocimiento y tecnológica (Monteiro et al., 2008) a nivel local, nacional y global (Malecki, 2010). Los resultados de los trabajos analizados coinciden en el papel crucial que desempeñan las TIC y los diferentes medios de comunicación empleados en el proceso de transferencia (Alavi & Leidner, 2001; Malecki, 2010; Monteiro et al., 2008; Riano & Medina, 2014; Stezano, 2018). La tecnología de la información puede ser de gran ayuda en la gestión del conocimiento, sin embargo, no es suficiente por sí sola. A este hecho cabe destacar que no existe consenso entre los autores de las investigaciones analizadas sobre la tipología de los procesos de gestión del conocimiento y la tecnología, que deben emplearse en todas las organizaciones para adaptarse a un nuevo ecosistema global.

En segundo lugar, en la revisión literaria se ha identificado una amplia diversidad de agentes implicados en la investigación y el desarrollo

tecnológico (I+D) en general y, en particular, en el proceso de transferencia de conocimiento y tecnológica, entre los que destacan: las universidades, organismos públicos, agencias mediadoras, centros tecnológicos y consultorías profesionales, entre otros.

En tercer lugar, en las investigaciones de Alavi y Leidner (2001) y Malecki (2010) se establece una clasificación del conocimiento que concuerda con lo enunciado por Riano y Medina (2014). Todos estos estudios coinciden en la categorización de dos tipos de conocimiento: tácito y explícito. Estos autores definen el conocimiento tácito como el aplicable a un trabajo específico, el contextual, el proceso mental y el difícil de transferir. En cambio, el conocimiento explícito es explicado como el generalizado, el tangible, el sistemático y, por consiguiente, fácil de comunicar y compartir en forma de datos, fórmulas, manuales, etc.

Finalmente, los trabajos analizados destacan que la globalización de la investigación y la vertiginosa evolución de las TIC provoca el desarrollo de una nueva economía del conocimiento donde las empresas que no cuentan con recursos tecnológicos no pueden acceder al conocimiento. Esta conclusión está en línea con los hallazgos de Riano y Medina (2014) y Sanso-Navarro y Vera-Cabello (2018) quienes anuncian la llegada de la también denominada sociedad del conocimiento, en la que la información y el conocimiento se convierten en recursos estratégicos para cualquier investigador. En consecuencia, se hace necesario un nuevo enfoque para dirigir los nuevos desafíos de los contextos globales. Asimismo, se hace imprescindible estudiar la posibilidad de crear agrupaciones o *clusters* de las organizaciones dedicadas al I+D, que permita a las pequeñas organizaciones e investigadores el acceso al conocimiento especializado y a la tecnología que carecen. Con la meta final de mejorar la capacidad productiva y competitiva en el entorno industrial y académico.

6. CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación revelan las siguientes conclusiones basadas en la revisión y la interpretación de una amplia variedad de literatura relevante sobre el objeto de estudio.

Conclusión I: la investigación sobre la transferencia de conocimiento y tecnológica en el área de comunicación presenta indicios de madurez científica

La madurez científica de un área de investigación se puede determinar, de acuerdo con la bibliometría por, entre otros, tres factores fundamentales: los patrones de la coautoría, los roles de los autores (Inzelt et al., 2009) y la tendencia en la productividad (Cuevas-Molano et al., 2019; van Osch & Coursaris, 2014). Por tanto, el dominio de estudio de este trabajo parece estar en su madurez científica, como constatan los siguientes resultados del análisis bibliométrico: a) el predominio de trabajos de coautoría (61,3 %); b) la variedad de roles en la autoría hallado en el análisis de contenido donde los investigadores están afiliados a universidades, organismos públicos, agencias mediadoras, centros tecnológicos y consultorías profesionales; y c) la progresión creciente de estudios en el periodo analizado.

En lo relativo a la tendencia de la producción analizada, en los últimos 10 años (2014-2023) se observa un ascenso de la productividad científica ascendiendo la media a aproximadamente cinco publicaciones, lo cual está por encima del promedio de tres publicaciones correspondiente a la media de investigaciones publicadas en el total de años analizados (1995-2023). No obstante, la evolución del número de publicaciones debe ser revisada en el transcurso de los años por ser susceptible de futuros cambios.

Conclusión II: la línea de investigación sobre la transferencia de conocimiento y tecnológica en el área de comunicación muestra una diversidad intelectual

Una primera evidencia de la diversidad intelectual observada en este análisis bibliométrico es la pluralidad de países en los que se encuadran los estudios revisados correspondientes a 36 países diferentes. Un segundo signo de diversidad es el volumen de autores únicos, quienes representan 171 investigadores. Estos autores se afilian en sus trabajos a 132 instituciones, de las cuales solo 10 publican más de un trabajo y se

subscriben a 53 revistas. No obstante, estas revistas pertenecen principalmente a editoriales de Inglaterra, EE. UU., España y Países Bajos.

Esta concentración de los actores más productivos pertenecientes a los mismos países, instituciones y editoriales es un vestigio de un riesgo de homogeneización en los temas del área de investigación. Esta homogeneidad invita a la reflexión acerca del porvenir de esta área. La posible uniformidad de temas, interrogantes e interpretaciones recurrentes limita las aportaciones teórico-prácticas y científicas en el entorno académico y profesional, para los cuales la transferencia de conocimiento y tecnológico es esencial.

Por otro lado, es importante señalar que, a pesar de este predominio, España aparece en segunda posición junto con EE. UU. en el listado de los países más prolíficos sobre la línea de estudio (Figura 2), por institución (Tabla 2) y por editoriales (Tabla 3). La causa de esta preponderancia puede ser debida a la selección del idioma español en la estrategia de búsqueda de este trabajo. En la Figura 2 se identifican también un predominio de publicaciones procedentes de países latinoamericanos, que también publican en español (Colombia, Cuba, Ecuador y Méjico). Este hecho permite platear una posible colaboración entre estos países para fomentar una mayor transferencia de conocimiento y tecnológica y un futuro avance en la investigación sobre esta área.

Conclusión III: el área de estudio presenta una escasa colaboración entre el ámbito académico y profesional

Los resultados del análisis de contenido de las publicaciones sobre esta área reflejan que existe una diversidad de agentes y fuentes de investigación que contribuyen a la investigación sobre transferencia de conocimiento y tecnológica. Sin embargo, estos demuestran una limitada colaboración en esta área. Además, conforme a los hallazgos de la revisión de contenido de las publicaciones examinadas, estos actores poseen unos lazos débiles a través de las redes de información y comunicación. A pesar de que en la transferencia del conocimiento y tecnológica las relaciones fuertes tienen más beneficios y menos costes. Por consiguiente, una oportunidad es aumentar la colaboración entre los actores que intervienen en la investigación sobre transferencia, tanto en la práctica

profesional como en la científica. De acuerdo con la revisión documental esta medida permitiría que los agentes más prolíficos en esta área que, según el análisis acometido, son las universidades tengan acceso a los recursos tecnológicos de los cuales carecen y que les son cruciales para el desarrollo de su investigación. Ejemplos de estos recursos son las TIC y los laboratorios que poseen otros organismos públicos, las agencias mediadoras, los centros tecnológicos y las consultorías profesionales. Esta acción les permitiría participar en lo que los autores denominan la economía y sociedad del conocimiento. Una segunda oportunidad es la derivada de la viabilidad de una cooperación entre los países hispanohablantes que participan en el ámbito de estudio, propiciando nuevas líneas y ámbitos de investigación.

Las publicaciones analizadas son tan solo algunos ejemplos de los múltiples trabajos sobre transferencia de conocimiento y tecnológica en el área de comunicación. No obstante, la delimitación de este estudio presenta las siguientes limitaciones, que a su vez permite líneas de investigación venideras. En primer lugar, la información aquí examinada incluye los trabajos extraídos de la base de datos de WoS, con mayor impacto realizados en todo el mundo y publicados en diferentes tipos de documentos como, por ejemplo: artículos, capítulos de libros, actas de congresos y material editorial. Por tanto, un trabajo fructífero sería replicar este análisis bibliométrico en otras bases de datos. En segundo lugar, otro estudio interesante sería aplicar una nueva estrategia de búsqueda incluyendo otros idiomas, diferentes al inglés y el español, para comparar con los resultados de este trabajo y descubrir si hay nuevos agentes implicados en el área de investigación.

Para concluir, la transferencia de conocimiento y tecnológica es un área con naturaleza multidisciplinar. En consecuencia, este trabajo corrobora que para proliferar la investigación es determinante una mayor colaboración entre los agentes y las regiones poniendo todos sus recursos a disposición del avance del conocimiento.

7. APOYOS

Este trabajo es realizado y apoyado dentro de los proyectos del grupo de investigación consolidado en Innovación, Educación y Comunicación (INECO) de la Universidad Rey Juan Carlos.

8. REFERENCIAS

Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *Mis Quarterly*, *25*(1), 107–136. https://doi.org/10.2307/3250961

Castillo, A., & Carreton, M. (2010). Research in Communication. Bibliometric Study in Journals of Communication in Spain. *Comunicación y Sociedad*, *23*(2), 289–327.

Comisión Europea. (2022). *Acuerdo para la reforma de la evaluación de la investigación*. https://bit.ly/3Hd7vyB

Cuevas-Molano, E., Sánchez Cid, M., & Matosas-López, L. (2019). Análisis bibliométrico de estudios sobre la estrategia de contenidos de marca en los medios sociales. *Comunicación y Sociedad*, *2019*, 1–25. https://doi.org/10.32870/CYS.V2019I0.7441

Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Science*, *178*(4060), 471–479. https://doi.org/10.1126/science.178.4060.471

Gloria Paredes, M., & Guillermo Maldonado, L. (2023). Prospectiva y Vigilancia Tecnológica como Estrategias Innovadoras de la Universidad para Promover la Transferencia de Conocimientos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(4), 882–904. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6924

Hansen, M. T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, *44*(1), 82–111. https://doi.org/10.2307/2667032

Inzelt, A., Schubert, A., & Schubert, M. (2009). Incremental citation impact due to international co-authorship in Hungarian higher education institutions. *Scientometrics*, *78*(1), 37–43. https://doi.org/10.1007/s11192-007-1957-8

Lam, A. (2007). Knowledge Networks and Careers: Academic Scientists in Industry–University Links. *Journal of Management Studies*, *44*(6), 993–1016. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2007.00696.x

López-Cózar, E. D., & Martín-Martín, A. (2023). Detectando patrones anómalos de publicación científica en España (I): Las evidencias empíricas. *Anales de Química de La RSEQ*, *119*(2), 71–71. https://bit.ly/3HcPwZ5

Malecki, E. J. (2010). Global Knowledge and Creativity: New Challenges for Firms and Regions. *REGIONAL STUDIES*, *44*(8), 1033–1052. https://doi.org/10.1080/00343400903108676

Merton, R. K., & Shapere, D. (1974). The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations. *Eweb:4125*, *27*(8), 52–53. https://doi.org/10.1063/1.3128814

Monteiro, L. F., Arvidsson, N., & Birkinshaw, J. (2008). Knowledge flows within multinational corporations: Explaining subsidiary isolation and its performance implications. *Organization Science*, *19*(1), 90–107. https://doi.org/10.1287/orsc.1070.0264

Neufeld, D., Fang, Y., & Huff, S. L. (2007). The IS Identity Crisis. *Communications of the Association for Information Systems*, *19*(19), 447–465. https://doi.org/10.17705/1CAIS.01919

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., Fini, R., Geuna, A., Grimaldi, R., Hughes, A., Krabel, S., Kitson, M., Llerena, P., Lissoni, F., Salter, A., & Sobrero, M. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations. *Research Policy*, *42*(2), 423–442. https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.09.007

Perkmann, M., & Walsh, K. (2009). The two faces of collaboration: impacts of university-industry relations on public research. *Industrial and Corporate Change*, *18*(6), 1033–1065. https://doi.org/10.1093/icc/dtp015

Price, D. J. D. S. (1963). *Little Science, Big Science*. Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/pric91844

Riano, C. M., & Medina, V. H. (2014). Knowledge transfer in clusters of SMEs in the auto part sector. In A. Rocha, D. Fonseca, E. Redondo, L. P. Reis, & M. P. Cota (Eds.), *Proceedings of the 2014 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. IEEE.

Rogel-Salazar, R., Santiago-Bautista, I., & Martínez-Domínguez, N. (2017). Latin American scientific journals of Communication indexed in WoS, Scopus and Open Access databases. *Comunicación y Sociedad*, *30*, 167–196. https://doi.org/10.32870/cys.v0i30.6514

Rothaermel, F. T., Agung, S. D., & Jiang, L. (2007). University entrepreneurship: a taxonomy of the literature. *Industrial and Corporate Change*, *16*(4), 691–791. https://doi.org/10.1093/icc/dtm023

Sanso-Navarro, M., & Vera-Cabello, M. (2018). The long-run relationship between R&D and regional knowledge: the case of France, Germany, Italy and Spain. *REGIONAL STUDIES*, *52*(5), 619–631. https://doi.org/10.1080/00343404.2017.1360476

Stezano, F. (2018). The Role of Technology Centers as Intermediary Organizations Facilitating Links for Innovation: Four Cases of Federal Technology Centers in Mexico. *REVIEW OF POLICY RESEARCH*, *35*(4), 642–666. https://doi.org/10.1111/ropr.12293

Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, *17*(SI), 27–43. https://doi.org/10.1002/smj.4250171105

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO*. https://bit.ly/3TU0pGY

Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, *135*(11), 507–511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

van Osch, W., & Coursaris, C. K. (2014). Social Media Research: An Assessment of the Domain's Productivity and Intellectual Evolution. *Communication Monographs*, *81*(3), 285–309. https://doi.org/10.1080/03637751.2014.921720

Wright, M., Clarysse, B., Mustar, P., Lockett, A., Wright, M., Clarysse, B., Mustar, P., & Lockett, A. (2007). Academic entrepreneurship in Europe. In *ACADEMIC ENTREPRENEURSHIP IN EUROPE*. Edgar Elgar.

Yusuf, S., & Nabeshima, K. (2006). How universities promote economic growth. In *World Bank Publications*. World Bank.

LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO VEHÍCULO DE INFORMACIÓN Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO. VENTAJAS Y LIMITACIONES

BEATRIZ GUERRERO GLEZ-VALERIO
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios, la fotografía ha servido para fijar y mostrar una parte de la realidad que nos rodea, un momento de un tiempo congelado que no se puede repetir, como mucho escenificar, pero que queda conservado para siempre en una imagen. Entre sus ventajas podemos citar: la instantaneidad, en el sentido de que una imagen detiene un momento preciso, la multiplicidad, ya que de una imagen se pueden obtener infinitas copias y, por tanto, la misma fotografía puede llegar a mucha gente, que es un lenguaje universal, lo que implica que una misma imagen puede ser comprendida por distintos públicos y, finalmente, su capacidad testimonial, ya que prueba la existencia del contenido de la imagen, es testigo de algo. Todos estos atributos sitúan a la fotografía como un vehículo ideal para transferir información y por ende conocimiento. Sin embargo, hay que poner sobre la mesa ciertas consideraciones entorno a la imagen fotográfica y su relación con la realidad que han suscitado numerosos debates. Para empezar: toda fotografía implica siempre una selección, el acto de tomar una fotografía supone tener que escoger una parte de la realidad que nos rodea y descartar otra. No obstante, pese a esa selección implícita, tendemos a considerar a la imagen fotográfica como un medio aparentemente objetivo y descriptivo. Inclusive, en ocasiones una fotografía se interpreta como una copia exacta de la realidad, cuando en verdad es una representación del objeto fotografiado. Representación que advertimos muy fiel, pese a los códigos que utiliza.

Sin embargo, a pesar de todas las apreciaciones anteriores, se puede afirmar que la fotografía es un buen modo para transferir conocimiento desde la comunidad universitaria a la sociedad y así "dar respuesta a las necesidades de un mundo globalizado, cambiante, incierto y complejo" (Peñafiel, 2021, p. 9). Así mismo, la educación universitaria no debe quedarse al margen de la gran influencia que ha tenido la fotografía en la sociedad ya desde su invención.

2. OBJETIVOS

La periodista y profesora de la Universidad del País Vasco, Carmen Peñafiel, en el prólogo del libro "De la universidad a la sociedad. Transferencia del conocimiento en el área de la comunicación" señalaba que:

> la sociedad debe tener acceso a la información veraz y contrastada para mejorar su conocimiento y la universidad, como ente de conocimiento, debe facilitar el acceso a esa información y acercarla a la sociedad. La información y la transferencia de conocimiento puede cambiar la manera de ver el mundo que nos rodea (2021, p. 10).

Sin la fotografía nuestro conocimiento del mundo se limitaría solo a los hechos que tienen lugar en frente de nosotros. Ya desde sus inicios la fotografía se ha usado como instrumento para mostrar la realidad. Las distancias son más cercanas gracias a la fotografía. Podemos concluir que la fotografía ha ampliado y transformado cómo percibimos el mundo. Y no solo favorece el descubrimiento de realidades desconocidas, sino el conocimiento del pasado. "La fotografía hoy, representa un testimonio de la humanidad, ella ha servido para registrar nuestra historia social y también individual" (Chame, 2009, p. 53).

Partiendo de estas premisas en este capítulo se pretende poner en valor el papel de la fotografía como fuente de información y documentación, y también como instrumento que nos ayuda a cambiar la percepción y relación con el mundo.

La fotografía es un medio de comunicación que se ha transformado en una pieza imprescindible del ser humano. Paradójicamente, el medio de

producción de imágenes más popular y extendido en el ámbito familiar y cotidiano apenas se estudia en el ámbito educativo.

Un segundo objetivo es reivindicar el papel de la enseñanza de la fotografía en la Universidad, pues como ya señalaba Ortega y Gasset en su escrito "Misión de la Universidad" (1930) entre las tres principales funciones de la enseñanza universitaria se encuentra la trasmisión de la cultura (López, 2003, p. 123). Además, en la sociedad actual dominada por las imágenes se considera imprescindible la alfabetización visual. Se hace, por tanto, necesario saber analizarlas para poder conseguir algo de ellas. "La comunicación audiovisual (el cine, la televisión, el internet, la fotografía, la pintura o la publicidad) representa no solo una información sino además una forma de interactuar con los demás, de erigir conocimiento y de determinar una sociedad" (Hurtado, 2015, p. 15).

Si vamos a considerar la fotografía como vehículo de información, lo primero será determinar de qué tipo de fotografía hablamos. No debemos olvidar que la fotografía puede tener usos y aplicaciones muy variados, a modo de ejemplo podemos citar la fotografía publicitaria, la artística, la fotografía de moda, etc. Sin embargo, en este capítulo tendremos sólo en consideración la fotografía como documento en el amplio sentido de la palabra.

La principal constante que difiere a la fotografía documental de cualquier otro género es el referente real, es decir, la realidad que se quiere fotografiar y que no se puede intervenir (Parras & Cela, 2016, p. 12). Como indica la Prof. Guerrero la fotografía documental utiliza la cámara para dar a conocer una situación determinada. Se puede decir que no solamente hay un compromiso con la realidad, sino que además, se confía en la capacidad de persuasión de la imagen fotográfica (Guerrero, 2018, p. 293).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un carácter fundamentalmente teórico. Se hará uso de la metodología inductiva, en la cual se estudia el fenómeno como un todo. Por tanto, una vez definidos los objetivos, para la realización del presente capítulo se parte de la búsqueda de información en

diferentes bases de datos, como el repositorio académico *Google scholar*, repositorios institucionales y bases de datos como Dialnet, Scopus y Scielo. Los criterios de búsqueda fueron palabras relacionadas con el tema de la fotografía documental y la fotografía en la educación universitaria. De esta indagación surgieron diversos libros, artículos de revistas y otras publicaciones. En el proceso se tomaron en cuenta documentos tanto en español como en inglés.

Una siguiente fase ha sido el estudio y análisis de los documentos. La información se organizó antes de ser analizada, atendiendo a los objetivos principales, por un lado, temas relacionados en la fotografía como fuente de información y, por otro, la enseñanza de la fotografía en el aula.

Respecto al método empleado para dar solución a los objetivos anteriormente enunciados, la presente investigación es de tipo cualitativo. Método de investigación generalmente utilizado en las ciencias sociales, con el propósito de comprender y profundizar en el conocimiento de los fenómenos, siendo su principal cometido hacer comprensibles los hechos (Guerrero-Bejarano, 2016, p. 1). La recolección de datos, su análisis y una posterior interpretación son elementos indispensables para acometer cualquier investigación cualitativa.

4. RESULTADOS

4.1. Consideraciones entorno a la imagen fotográfica

Con relación a la fotografía cabe realizar algunas observaciones preliminares que ayudarán a contextualizarla y así poder entender el papel de la fotografía como fuente de información y documentación. La fotografía utiliza unos códigos y signos propios que la distinguen de otros medios de creación de imágenes. De hecho, se puede hablar de un lenguaje fotográfico.

Acerca del lenguaje específico de la fotografía, señalaba López Mondéjar en su discurso de entrada a la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando que “el poder evocador que tiene la fotografía la convierte en el lenguaje más adecuado para recomponer nuestra devastada memoria común” (2008).

4.1.1. Capacidad testimonial de la fotografía

Por sus características intrínsecas una fotografía obtiene una realidad observable y verificable, tiene un valor de prueba, de prueba visible. Esta capacidad testimonial está basada en su alto grado de reproducción icónica y en que la fotografía necesita el referente. Por lo tanto, inicialmente, la fotografía no inventa, es veraz. La fotografía constituye un registro de algo, es el acta de un suceso (Bright, 2005, p. 157).

Esta cualidad de autenticidad de la fotografía conlleva que las imágenes constaten, porten información, testimonien una realidad demostrable. Incluso se puede llegar más lejos, ya que la "impresión de realidad" producirá una "sensación de verdad" en el espectador. Así lo manifestaba Margarita Ledo,

> La fotografía, como posibilidad de inscripción directa de la realidad, por su propia mecánica de realización se anuncia como valor de prueba, de que algo se convierte en imagen sin necesidad de modificar el material pro-fotográfico, lo que entra a formar parte del campo de visión, sin tener que sufrir alteraciones sustanciales (2000, p. 36).

En otras palabras, la fotografía tiene un carácter de huella, que junto a su componente mecánica convierte los hechos en más creíbles y, todo ello conlleva a que socialmente la fotografía se acepte por su aura de certeza.

Esta capacidad testimonial conlleva un valor documental. "La imagen fotográfica juega un importante papel en la transmisión, conservación y visualización de las actividades políticas, sociales, científicas o culturales de la humanidad, de tal manera que se erige en verdadero documento social" (Del Valle, 2002).

Antes de la invención de la fotografía se habían tratado de documentar de manera gráfica los conflictos bélicos. Las grandes hazañas se inmortalizan en vasijas, pinturas o tapices. Si bien es cierto que en la Antigüedad no se mostraba la destrucción, ni el miedo, sino que los artistas trataban de exaltar el valor. Aunque en realidad los artífices no habían estado en los campos de batalla, sino que se basaban en relatos que les llegaban de oídas, de ahí el limitado valor documental de estas piezas. Sin embargo, desde su invención la fotografía se convirtió en un medio

adecuado para documentar los grandes acontecimientos de la historia. A modo de ejemplo podemos citar las fotografías del desembarco de Normandía tomadas por Robert Capa el 6 de junio de 1944, quien registró uno de los episodios más trascendentes de la segunda guerra mundial. Ese día, conocido como el día D, miles de soldados aliados libraron una batalla decisiva en la costa de Normandía (Francia), ya que supondría la liberación de Europa y la victoria final en la segunda guerra mundial. Acompañando a los soldados de la primeara oleada, la compañía E, un sólo fotógrafo, quien tomó las únicas diez imágenes que se conservan y dan testimonio de los hechos. Capa, considerado uno de los mejores reporteros de guerra de todos los tiempos, "destacó por su compromiso, estilo y compenetración con los sucesos que registró con su cámara" (Incorvaia, 2008, p. 117).

Figura 1. *Robert Capa, Desembarco de Normandía (6 Júnio 1944)*

Fuente: Magnum Photos

4.1.2. El fotógrafo

El fotógrafo capta y registra los acontecimientos según suceden. Por tanto, cualquier acontecimiento va a ser seguido y registrado por un observador, de manera que el fotógrafo se convierte en testigo presencial

de aquello que está fotografiando. “Un fotógrafo documental es un actor histórico que se esfuerza por comunicar un mensaje a un público” (Curtis, 2010).

El fotógrafo obtiene una imagen que por su analogía será sinónimo de veracidad e identidad (idéntico al objeto), esto unido a la idea de “testimonio” (el fotógrafo ha sido testigo presencial) hace que a la fotografía se le otorgue valor de documento.

Además, debemos destacar la singularidad de la imagen fotográfica, el aspecto no repetible de muchas fotografías. Así lo entendía el fotógrafo francés Henri Cartier-Bresson:

> De todos los medios de expresión, la fotografía es el único que fija el instante preciso. Jugamos con cosas que desaparecen y que, una vez desaparecidas, es imposible revivir. No se puede retocar el tema; como mucho se puede hacer una selección de imágenes para la presentación del reportaje (2003, p. 19).

4.1.3. Objetividad

Cualquier fotografía informativa o documental ha ido siempre acompañada de la polémica sobre la objetividad. Durante el siglo XIX la fotografía era considerada totalmente objetiva y verídica, de ahí que se convirtiera en “testimonio fiel” de todos los hechos importantes pues en ningún momento era puesta en duda. Actualmente, aunque el fotógrafo se proponga comunicar lo que sucede de manera cierta, se acepta que la imagen no es objetiva. De hecho, en 1948, el fotógrafo Eugene Smith ya afirmó: “es imposible ser totalmente objetivo. Honesto sí, objetivo no”.

Desde el siglo pasado, se acepta que una fotografía, por muy neutral que pretenda ser, no es mimética, sino que reinterpreta la realidad. El respeto por los hechos no implica objetividad, ni precisión porque inevitablemente es reduccionista. “En el caso de la fotografía es imposible afirmar que, a pesar de lo que comúnmente se ha dicho al respecto, este sea un medio paradigmáticamente objetivo” (Muñoz-Jiménez, 2021, p. 190). Cuando fotografiamos no repetimos, sugerimos un referente en el mundo real y creamos una realidad nueva y fragmentada. Así lo expresaba el profesor y ensayista Georges Didi-Huberman “todas las imágenes del mundo son el resultado de una manipulación, un esfuerzo

voluntario en el que interviene la mano del hombre, incluso cuando esta sea de un artefacto mecánico" (2013, p. 13).

Además de una interpretación del punto de vista del operador de la cámara, hay condicionantes técnicos como el ángulo de toma, la distancia focal de la lente, el uso del color o el blanco y negro, la iluminación, la postproducción posterior, la reproducción impresa, etc. Todos estos elementos técnicos pueden actuar como elementos persuasivos. Por tanto, la cámara no es un simple instrumento, sus limitaciones técnicas y las distorsiones que ocasiona se registran en forma de significado.

> Una fotografía no es lo que hay. Es lo que el fotógrafo nos da a ver. La mirada de quien ha disparado el obturador ha construido una imagen a través de la selección, el encuadre, la luz. La mirada crea la escena y no al revés (Parreño, 2005, p. 22)

Así mismo, tampoco se puede pasar por alto que la selección del material que se va a publicar o a exponer, la elección del orden de las imágenes y la adjunción del texto verbal que acompañará a la fotografía tendrán importantes repercusiones en la significación definitiva del mensaje gráfico. Como también es indudable que la lectura de una fotografía estará condicionada por aspectos espaciales (lugar y situación de la recepción).

También tendrá su importancia el papel desarrollado por el lector de las imágenes, ya que al examinar las fotografías introducirá un sentido u otro en ellas según su actitud, su saber cultural y sus procesos vivenciales y afectivos. Determinadas imágenes pueden adquirir significados particulares dependiendo de las circunstancias concretas en las que van a ser leídas por los destinatarios.

Debemos, por tanto, contar con la polisemia de las imágenes fotográficas, lo que implica que la lectura de una imagen puede significar cosas muy diferentes para dos lectores situados en diferentes contextos culturales, sociales o políticos. De ahí la importancia del comentario verbal que acompaña a las imágenes, ya que todo texto que vaya al lado de una imagen la connota, pudiendo incluso alterar su significado.

5. DISCUSIÓN

Si bien es cierto que la imagen fotográfica es portadora de información y que algunas imágenes llegan a convertirse en iconos aceptados por consenso social podemos establecer también algunas acotaciones.

5.1. LIMITACIONES

Como ya hemos comentado, la fotografía documental se basa en la capacidad testimonial de la fotografía, en la confianza en la cámara. Sin embargo, esto no significa que se pueda equiparar a la fotografía frente con la experiencia de la realidad. Una imagen nunca se podrá comparar con la experiencia perceptiva de la realidad por observación directa. En ese sentido, las imágenes suplantan la verdadera experiencia, la experiencia primaria.

Dado que el tema de la realidad es tan complejo y ha sido objeto de tantos estudios e investigaciones consideramos necesario hacer algunas consideraciones y precisiones sobre esta en relación con la fotografía.

La captación de una imagen implica siempre una selección (esta elección destacará unos aspectos mientras que inevitablemente descartará otros). Por tanto, se puede afirmar que la imagen fotográfica fragmenta la realidad y la descontextualiza de su entorno real. Además, la fotografía sólo ofrece fragmentos e instantes de un momento puntual de la realidad, no obtenemos ni la acción anterior, ni la posterior de ese momento preciso. Por añadidura, la fotografía suprime cualquier información que no sea visual, el sonido, el tacto, el gusto y el olfato quedan excluidos. Así mismo, la fotografía reduce la tridimensionalidad a dos dimensiones y altera la escala de representación y el color. Podemos concluir que la fotografía se separa mucho de la percepción humana de la realidad (Del Valle, 2002, p. 3).

Adicionalmente, por más que el fotógrafo busque el respeto por los hechos, siempre va a existir una interpretación subjetiva por parte de este. La cámara también revela los valores, el estilo, el temperamento, el enfoque y las inquietudes de quien la maneja. Aun cuando no sea su pretensión, el fotógrafo hará su interpretación personal de la realidad.

Es más, la posibilidad de la fotografía de inscripción directa de la realidad, de transparencia, puede hacer que funcione como falso testigo de una realidad que se ha podido alterar o transformar de muy diversas maneras. A modo de ejemplo, mediante la elección de algo que no es regla, sino excepción.

Una imagen fotográfica tiene dos momentos, por un lado, el momento en que la imagen es captada, sería el "inmediato". Este momento sería el válido como testimonio, como evidencia. Y un segundo momento, normalmente muy posterior, en el que pierde poder de argumentación, pierde la compresión social y a menudo su carga emocional, pero aumenta el placer estético. A modo de ejemplo, podemos citar las imágenes tomadas el 6 de mayo de 1937 del dirigible alemán LZ 129 Hinderburg que se incendió cuando aterrizaba en Nueva Jersey. Este accidente (en el que murieron 36 personas) fue extensamente cubierto por los periódicos de la época, suponiendo además el fin de los dirigibles como medio de transporte. Unos años más tarde, el 12 de enero de 1968, la banda Led Zeppelin utilizó para el lanzamiento de su primer álbum una ilustración basada en la explosión del dirigible.

Figura 2. Portada del primer álbum de la banda Led Zeppelin lanzado el 12 de enero de 1968

Fuente: La Nación.com, 6-05-2022.

En relación con las imágenes fotográficas y el paso del tiempo, Susan Sontang en su ensayo "Sobre la fotografía" señalaba que "las cualidades e intenciones específicas de las fotografías tienden a ser engullidas por el pathos generalizado de la añoranza. La distancia estética parece incorporada a la experiencia misma de mirar fotografías, si no inmediatamente, sin duda con el paso del tiempo" (2016, p. 31).

Es fácil, por tanto, que el sentido de alguna fotografía cambie en el transcurso del tiempo debido al distanciamiento histórico entre el espectador y el referente. La falta de inmediatez histórica hará que disminuya la cualidad de documento.

La particularidad anteriormente citada, lleva a que la intencionalidad de una fotografía no sea estable, a que no se pueda determinar en todas las ocasiones. Si bien el sentido de una fotografía podrá verse alterado con el paso del tiempo, también dependerá del dominio que tengan los lectores sobre el tema en cuestión y del contexto, pues la misma imagen puede ser presentada en múltiples contextos diferentes.

> Como cada fotografía es apenas un fragmento, su peso moral y emocional depende de dónde esté insertada. Una fotografía cambia de acuerdo con el contexto donde se la ve" (…). Cada situación sugiere un uso diferente para las fotografías, pero ninguna de ellas les asegura un significado (Sontang, 2016, p. 116).

Todas estas coyunturas hacen que una imagen pueda adquirir un significado particular dependiendo de las circunstancias concretas en que vayan a ser leída por los destinatarios. El significado, por tanto, no es estable. "La obra fotográfica no es ya entregada llave en mano, con sus instrucciones de uso y sus prohibiciones: es una obra abierta, necesariamente abierta, obra viva que adquiere una dimensión y un destino nuevos en cada realización" (Soulages, 2010, p. 343).

Con respecto a las nuevas tecnologías, menos aún podemos obviar que la tecnología digital ha liberado a ciertos fotógrafos del carácter documental que parecía inherente a la naturaleza de la fotografía. Ya que "cualquier innovación tecnológica de un medio conlleva a su vez –inevitablemente -, reformulaciones a nivel conceptual y lingüístico de ese medio y de sus precedentes" (Gómez-Isla, 2019, p. 120).

La era digital ha abierto un nuevo debate: la facilidad de manipulación. Hoy día con las nuevas tecnologías digitales nos encontramos con la imposibilidad de distinguir una imagen manipulada y una original, así como distinguir una imagen creada con inteligencia artificial de una tomada con una cámara. Por tanto, la capacidad de manipular y de falsear la realidad ha aumentado drásticamente. Ya no se puede garantizar que lo que tiene apariencia de fotografía sucediera realmente, no podemos buscar en ella la huella (su origen indicial). La veracidad testimonial del documento fotográfico se está sustituyendo por la verosimilitud conseguida gracias a la manipulación fotográfica.

Esta nueva forma de producción de imágenes en una sociedad digital ya fue presagiada en los años ochenta por el filósofo checo-brasileño Vilém Flusser: "El juego de esta sociedad será el intercambio de informaciones y su propósito, la producción de información nueva, de imágenes jamás vistas. Será un juego abierto, es decir, un juego que modifique sus propias reglas a cada jugada" (2015, p. 128).

Con todo lo anteriormente expuesto queda patente la importancia de la enseñanza de la fotografía en el aula ya que resulta necesario prestar atención a las nuevas formas de comunicación visual en las cuales la imagen protagoniza la creación de nueva información y de nuevos conocimientos socio-culturales a los cuales estamos todos expuestos, pero especialmente las nuevas generaciones. Vivimos en la sociedad de la imagen, de ahí el protagonismo alcanzado por la fotografía como uno de los ejes de la comunicación. La fotografía en el aula debería moverse entorno a cuatro vertientes: 1) sensibilización, 2) composición y técnica, 3) interpretación y 4) crítica (Hurtado, 2015, p. 17).

6. CONCLUSIONES

Desde hace décadas la fotografía ha asumido el papel de portadora de información, rol antes desempeñado por la palabra escrita.

Hoy por hoy podemos seguir afirmando que gracias al alto grado de iconicidad de la imagen fotográfica el público podrá reconocer con mayor o menor claridad la realidad a que se refiere una imagen. Un público que cree, no que lo que ve sea la realidad, sino que lo que ve ha existido en lo real.

Desde hace tiempo, como lectores de imágenes somos conscientes de que la fotografía puede ser prueba de una situación vivida, sin embargo, le es imposible aportar toda la verdad de la realidad y que, por tanto, no podemos leer una foto como la verdad. Así lo indicaba Susan Sontang cuando decía que una fotografía no es más que una "verdad relativa".

Hasta hace no mucho tiempo la fotografía había gozado de total credibilidad, se consideraba un testimonio incuestionable. Sin embargo, no se puede pasar por alto que las nuevas tecnologías han traído nuevos modos de producción de imágenes. Esta circunstancia está provocando una cierta reticencia.

Dado que la fotografía es un medio técnico que permite múltiples manipulaciones y dada la credibilidad que, hoy en día, seguimos confiriendo a las imágenes es muy importante tener claros unos criterios de utilización. En este sentido es de suma importancia la responsabilidad tica de los autores. Su honestidad profesional y su compromiso con la veracidad serán las claves para hacerse respetar. Los fotógrafos deben ser conscientes de su responsabilidad social derivada de la capacidad de formar ideas, opiniones e incluso acciones.

Considerando que vivimos en la sociedad de la imagen implementar la enseñanza de la fotografía en la Universidad se hace necesaria e incluyente. Educar en el lenguaje visual permite al estudiante una mejor relación con su entorno, así como desarrollar una lectura y una posición ante la sociedad. Ya que los alumnos lograrán emitir juicios y nuevas significaciones, a diferencia de quienes sólo saben mirar imágenes sin advertir sus significados e intenciones (Hurtado, 2015, p. 47).

En este sentido debemos destacar que el conocimiento del medio fotográfico fortalece ciertas habilidades como el pensamiento crítico. Y este es importante en educación no sólo como instrumento en la investigación académica, también como un recurso para el desempeño de los estudiantes en un plano individual y social, es decir, va más allá del aula (Bur, 2009, p. 43).

Como vienen apuntando diversos autores desde hace años, no se puede pasar por alto el hecho de que de que los medios de comunicación se encuentran cada vez más concentrados en unos pocos grupos propiedad

del gran capital, lo que conlleva a que, a veces, se llegue a controlar la imagen dado su enorme potencial de información, análisis y capacidad de contribuir al cambio (Baeza, 2009, p. 12).

El estudio de la fotografía no sólo favorece el pensamiento crítico, además, su carácter narrativo ayuda a que los alumnos establezcan una nueva forma de comunicación y expresión a través de la imagen. Además de motivarles y hacerles protagonistas de su proceso de aprendizaje.

7. REFERENCIAS

Baeza, P. (2009). Fotografía documental: decreto de crisis. Las imágenes controladas por los mercaderes. *Le Monde diplomatique*. Agosto 2009, 12

Bright, S. (2005). *Fotografiar hoy*. Nerea.

Bur, A. (2009). Desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. En *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*. XVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Año X. Vol. 11. febrero 2009. Buenos Aires, Argentina. ISSN 1668-1673, 43.44.

Cartier-Bresson, H (2003): *Fotografiar del Natural*. Gustavo Gili.

Chame, A. (2009). Fotografía: un abordaje antropológico. El mito, el tiro, el cuerpo y la estética. En *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación.* XVII Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Año X. Vol. 11. febrero 2009. Buenos Aires, Argentina. ISSN 1668-1673, 53-54.

Curtis, J. (2010). *¿Qué nos dice la fotografía documental?* EBooks de Iconofilia. https://es.scribd.com/document/332573021/Que-nos-dice-la-fotografia-documental.

Del Valle Gastaminza, F. (2002). Dimensión documental de la fotografía. Congreso Internacional sobre Imágenes e Investigación Social [Conferencia Magistral]. Organizado por el Instituto de Investigaciones Dr. José Mª Luis Mora. Leída el 29 de octubre de 2002.

Didi-Huberman, G. (2013). Cómo abrir los ojos (prólogo). En *Harun Farocki. Desconfiar de las imágenes*. Ed. Caja negra.

Flusser, V. (2015). *El universo de las imágenes técnicas. Elogio de la superficialidad.* Ed Caja Negra.

Guerrero Bejarano, M.A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA. Research Journal*, Vol 1, nº2, 1-9.

Guerrero Glez.-Valerio (2018). La fotografía documental y la utopía. *Miguel Hernández Communication Journal.*, nº9 (2), pp. 139-168. Universidad Miguel Hernández, UMH (Elche-Alicante). http://dx.doi.org/10.21134/mhcj.v0i9.251

Gómez Isla, J (2019). Narrativas de ida y vuelta: apropiaciones, influencias y contaminaciones mutuas entre pintura, fotografía y cine. *Fonseca Journal of Communication,* nº 19, pp. 117-146 https://doi.org/10.14201/fjc201919117146

Hurtado Cortés, E. (2015). *Formación fotográfica en el aula, una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla* (tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Incorvaia, M. (2008). Fotografía y Realidad. En *Cuaderno 27. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.* Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, Buenos Aires. Año 9, número 27, diciembre 2008. ISSN 1668-5229, pp. 111-119.

Ledo, M: (2000). *Documentalismo fotográfico. Éxodos e identidad*. Ediciones Cátedra. Signo e Imagen.

López Cambrinero, M. (2003). Cultura, ciencia y Universidad: los análisis y propuestas de José Ortega y Gasset. *Revista de Filosofía*, nº 30, pp. 123.130.

López Mondéjar, P. (2008). *La fotografía como fuente de memoria*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando [discurso del académico electo]. Leído el día 30 de marzo de 2008.

Muñoz-Jiménez, J. (2021). Fotografía documental y antropología en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Inclusiones*. Vol. 8, Número especial, Abril-Junio 2021, pp. 181-201

Parras Parras, A. & Cela, J. (2016). Reflexiones en torno a la fotografía informativa: del papel del editor gráfico y la foto icono a la era digital. *COMMONS, Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, Vol. 5, Núm. 1, 5-37.

Parreño, J.M. (2005): "Miradas de mujer", 20 fotógrafas españolas. Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.

Peñafiel, C. (2021). Prólogo. En Segarra-Saavedra, J., Herrero-Gutiérrez, J., Hidalgo-Martí, T. (coord.). De la universidad a la sociedad. Transferencia del conocimiento en el área de la comunicación. Dykinson.

Sontang, S. (2016.) *Sobre la fotografía*. Debolsillo.

Soulages, F. (2010). *Estética de la fotografía*. Buenos Aires: La Marca Editora.

TRANSFERIR EL CONOCIMIENTO DE LOS FACTORES DETERMINANTES DE LOS MENSAJES DE LOS MEDIOS A LOS JÓVENES: ESTRATEGIA LÚDICA PARA LA EDUCOMUNICACIÓN

GEMA ALCOLEA-DÍAZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. LA EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN COMO MARCO Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO FINALIDAD

Conocer la red de intereses que se encuentran tras los mensajes de los medios de comunicación, uno de los conocimientos abordados por la disciplina Estructura de la Información, es un aspecto clave en la alfabetización mediática. En este trabajo se propone una estrategia de transferencia usando una pedagogía lúdica para llevar este saber desde la universidad a los más jóvenes, en etapas previas a la educación superior, y fomentar el espíritu crítico en el consumo de los mensajes de los medios de comunicación en el contexto de la Educomunicación.

La experiencia de transferencia de conocimiento desde la universidad a la sociedad que se aporta en este trabajo se desarrolla en el marco de la Educación en Comunicación, entendida esta, desde el punto de vista analítico y práctico, como "conjunto de estrategias que intentan formar en un uso crítico, activo y participativo en relación con los *media*" (Pérez Tornero, 2000, p. 13). Un campo con un peso creciente en la docencia, investigación y transferencia del conocimiento a lo largo de los años y que en la actualidad se destaca como crucial para el empoderamiento de la ciudadanía (Wilson *et al*., 2011). Ya a principios de la década de los setenta del siglo XX este concepto eclosiona en el ámbito de la investigación. Zurkowski (1974) introduce el término *information literacy* al describir las técnicas y habilidades para medir el valor de la

información y comprenderla. La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) –en inglés *Media and Information Literacy* (MIL)–

> analiza el papel de la información y los medios de comunicación en nuestro día a día, profundiza en las funciones y propiedad de estos medios, asume la valoración crítica de la producción de contenidos y se ocupa de aquella toma de decisiones que, posteriormente, adoptaremos como receptores de información y contenidos mediáticos (Francisco-Amat *et al*., 2022, p. 14).

Por otro lado, la alfabetización mediática cuenta con cuatro conceptos clave: la producción, el lenguaje, la representación y la audiencia (Buckingham, 2005). En este trabajo, como veremos, en la acción de transferencia desarrollada ponemos el foco sobre el primero de estos elementos, la producción, en el que se aúna el conocimiento de los intereses económicos tras los mensajes y de los actores y la estructura de la industria de los medios de comunicación.

Al mismo tiempo, cabe destacar el espíritu crítico que subyace a la Educación Mediática. A finales de los años sesenta del pasado siglo la Unesco hacía referencia a la necesidad de alcanzar un espíritu crítico respecto a los medios (Aguaded, 2001), manteniendo esta posición en sus distintas conferencias en este campo, al igual que el Parlamento Europeo que, en su resolución de creación de la asignatura "Educación Mediática" (Parlamento Europeo, 2008), señala entre los objetivos de la alfabetización mediática el análisis crítico de los productos de esta industria y la comprensión de su funcionamiento. La educación en comunicación, por tanto, comprende a la vez "la capacidad de analizar críticamente los medios y de expresarse y producir mensajes con ellos" (González-Yuste, 2000). Así, la alfabetización mediática, además de formación práctica en los medios es, esencialmente, enseñanza sobre los medios. En todo caso, esta educación sobre los medios y en los medios, "tiene como función básica la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad de hoy" (Aguaded, 2001). Y es ese pensamiento crítico el que permite a las personas "reconocer, valorar, y sobre todo, defender y exigir la información como bien común" (González, 2022, p. 13).

Hoy ese pensamiento crítico de los mensajes se convierte en imprescindible en el entorno de la digitalización: "ahora más que nunca, en un momento en el que niños y jóvenes usan dispositivos digitales, se hace necesario ofrecerles los elementos para el análisis, la lectura y la producción crítica" (Aparici y García-Matilla, 2016, p. 51). Y, sobre todo, se alza como clave ante la globalización de la desinformación, en una era que se ha llegado a catalogar de la posverdad y del mundo posfactual (Lewandowsky, Ecker y Cook, 2017). A partir de 2018 y hasta la fecha crece con fuerza la desconfianza en las noticias, coincidiendo con

> los años del nacimiento del término "fake news", popularizado durante el mandato de Donald Trump y utilizado en el debate público español a raíz del referéndum ilegal de independencia de Cataluña, cuando surgieron numerosas acusaciones de desinformación tanto por parte del gobierno español como de los independentistas catalanes. También son los años en los que los partidos más extremos introducen la crítica a los medios de comunicación como un elemento habitual de su agenda política y en los que se agudiza la polarización social, política e informativa (Vara-Miguel, 2023).

Por lo que se reafirma la reivindicación de la Alfabetización Mediática e Informacional como proceso clave frente a la desinformación y la polarización, si bien para ello precisa adaptarse a este nuevo entorno, cambiando "su perspectiva ante-digital (previo a la era digital), abarcar los desafíos de la desinformación digital, que involucra varios actores, como los *fact checkers* que verifican la información, los docentes y sus alumnos, y las herramientas *smart* que pueden compartir" (Frau-Meigs, 2022, p. 32).

En este contexto, el de la infodemia, se reaviva el valor de la AMI, que se ha visto reforzada en la educación formal –es el caso, por ejemplo, de los Reales Decretos por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de educación primaria y secundaria obligatoria en España (Real Decreto 157/2022 y Real Decreto 217/2022, respectivamente)– y a la que se han sumado acciones desde nuevos actores y ámbitos distintos a los que tradicionalmente venían aportándolas. En este sentido cabe destacar la irrupción en este campo del propio entorno mediático. Así, por ejemplo, en España el grupo Atresmedia cuenta con tres proyectos (Efecto MIL, MENTES AMI y AMIBOX) con los que

concienciar y ofrecer herramientas que tienen como objetivo la educación mediática y digital y, en concreto, "desarrollar habilidades básicas, como el pensamiento crítico, la curiosidad, la creatividad responsable o los valores que les permitan protegerse de los riesgos y ser ciudadanos críticos y libres" (Atresmedia, 2023, p. 7). En concreto, Efecto MIL es un concurso para promover el uso positivo de las RRSS, para jóvenes de 16 a 25 años; MENTES AMI premia la promoción de competencias AMI y promueve su formación en docentes y AMIBOX es un espacio en Atresplayer con contenido audiovisual sobre competencias AMI para jóvenes (Atresmedia, 2023, p.11). Acciones todas ellas con las que el grupo multimedia vendría dando así ya respuesta a las exigencias posteriormente derivadas del ámbito normativo generado por la Ley General de Comunicación Audiovisual de 2022 que dispone que los prestadores del servicio de comunicación audiovisual, así como el resto de actores en el lado de la oferta en este mercado, adopten medidas para el fomento de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad, edades y medios, con el objetivo

> de desarrollar competencias, conocimientos, destrezas y actitudes de comprensión y valoración crítica que permitan a los ciudadanos de todas las edades utilizar con eficacia y seguridad los medios, acceder y analizar críticamente la información, discernir entre hechos y opiniones, reconocer las noticias falsas y los procesos de desinformación y crear contenidos audiovisuales de un modo responsable y seguro (Ley 13/22, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual, artículo 10.2)

2. LA ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN COMO CONOCIMIENTO CLAVE EN LA EDUCOMUNICACIÓN

Si nos acercamos al concepto de estructura como distribución u ordenamiento de los elementos de un todo, esta

> "representa lo observable, constituye la *forma* de la estructura de ese todo. Pero en el fondo, dicha forma se encuentra determinada –y en esa medida es una resultante– por el conjunto de relaciones que establecen entre sí los elementos o partes del todo; conjunto de relaciones que constituyen el contenido de la estructura. En efecto, al distribuir las partes o elementos del todo, las relaciones no sólo les fijan una posición, sino que les asignan una función; es decir, las relaciones estructuran u organizan al todo y, por tanto, a sus partes, y en esa medida le dan forma". (Rangel Contla, 1975, p. 6)

Por lo tanto, también nos referimos con Estructura a las propias relaciones que organizan las partes, y que tienen una posición en el conjunto y una función: la función que cumple cada elemento con la finalidad última del mantenimiento del orden de la estructura, la protección de las demás partes y, por tanto, la supervivencia del conjunto o sistema. Todo ello teniendo en cuenta, además, la existencia de supraestructuras, es decir de elementos y relaciones estructurantes y de conjuntos superiores por encima de la propia estructura –se trataría de una "estructura compleja de grandes dimensiones que engloba otras menores" (Real Academia Española, 2014).

De esta forma, y recopilando todo lo anterior, podríamos señalar que, al estudiar una estructura delimitada a cualquier especie concreta, como hacemos con la Estructura de la Información, podemos abordarla como: a) forma de la estructura de ese todo o conjunto; b) elementos que la componen; c) relaciones que la estructuran; d) relaciones que mantiene con otras estructuras; y d) pertenencia a una superestructura. En este orden de cosas, la Información es a la vez una estructura, un elemento estructural (forma parte de una estructura), un principio estructurador (causa y origen que estructura) y un factor estructurante (elemento que actúa junto a otros articulando las partes del conjunto).

Así, cuando abordamos la Estructura de la Información nos referimos al estudio de las estructuras en las que se agrupan los medios, es decir, los grupos o conglomerados mediáticos –se trataría de la forma de ese conjunto y los elementos que lo componen– y, al mismo tiempo, a las relaciones que estructuran dicho sistema –cuyo conocimiento conlleva conocer la función que cumplen como factor estructurante–, además de las relaciones con otras estructuras y superestructuras. Por tanto, a pesar del conocimiento coyuntural, del dato concreto, se trasciende este hacia lo estructural, que es permanente y autoprotector del orden y las partes del conjunto o sistema y que afecta a la dinámica y al producto de las industrias mediáticas.

La disciplina Estructura de la Información aborda el conocimiento de la propiedad de los medios de comunicación y la red entretejida entre estos y las instituciones, el estado y la ley, los determinantes económicos, los anunciantes y las audiencias, es decir, los factores determinantes de los

mensajes de los medios (Masterman, 1993). Preguntarse por el quién y los porqués detrás de los contenidos adquiere una relevancia central en la alfabetización mediática. Imaginemos que recibimos este mensaje: "Este es el camino más corto". Si esta indicación nos llega sin interpelación previa, ¿qué preguntas surgirían? Con toda seguridad entre las primeras se plantearían cuestiones como quién me lo dice y por qué. Y qué diferente sería el objetivo último del mismo si quien está detrás del mensaje es el lobo del cuento de Caperucita o un *coach* profesional. Pero, y si ese mensaje viniera de un medio de comunicación, ¿no sería igualmente oportuno preguntarse el quién y los porqués detrás del mismo?

Tras el análisis de los nexos de la Estructura de la Información con las dimensiones de la competencia mediática de Ferrés y Piscitelli (2012) y constatada la estrecha relación de aquella con la Educación en comunicación, se puso de manifiesto, en un contexto marcado por el cambio tecnológico y la ubicuidad de la desinformación "el papel crucial del conocimiento de los agentes envueltos en la misma y del desarrollo del pensamiento crítico para afrontarla […] desde un enfoque estructural que favorezca una ciudadanía crítica y el proceso democrático" (Alcolea-Díaz, Reig y Mancinas-Chávez, 2020, p. 112).

Así, y como hemos señalado anteriormente, la acción de transferencia de conocimiento que se refiere en este trabajo versa sobre la producción, uno de los cuatro conceptos clave de la alfabetización mediática. Como señalan Aparici y García-Matilla, "frente a la educación en comunicación centrada en diferentes medios que caracterizaba a la educación mediática del siglo XX, la educación en comunicación en el siglo XXI puede centrarse en la convergencia mediática, en la cultura de la participación o en los procesos de producción y análisis transmediáticos" (2016, p. 53). Y el conocimiento de los intereses económicos tras los mensajes mediáticos y de los actores y la estructura de la industria de los medios de comunicación se encuentran dentro del ámbito de la producción (Buckingham, 2005).

3. TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO PARA LA EDUCOMUNICACIÓN

La universidad debe contribuir a tres funciones clave: producción, transmisión y transferencia del conocimiento, esta última en cuanto que difusión a la sociedad y que "convierte a las universidades y organismos públicos de investigación en instituciones con un fuerte componente de servicio hacia la colectividad" (Guerrero Martínez *et al.*, 2005, p.2). En España, como recoge en su título preliminar la Ley Orgánica del Sistema Universitario de 2023 (haciéndose eco y ahondando en leyes españolas previas de universidades), "se entiende por universidades aquellas instituciones, públicas o privadas, que desarrollan las funciones centrales de docencia, investigación y transferencia e intercambio del conocimiento" (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, artículo 1.2). E incluye entre las funciones de las universidades, en relación con la transferencia, el bienestar social, la democracia y el espíritu crítico:

> la generación, desarrollo, difusión, transferencia e intercambio del conocimiento […] la contribución al bienestar social, al progreso económico y a la cohesión de la sociedad y del entorno territorial en que estén insertas […] a través de la formación, la investigación, la transferencia e intercambio del conocimiento […] la generación de espacios de creación y difusión de pensamiento crítico […] la transferencia e intercambio del conocimiento y de la cultura al conjunto de la sociedad a través de la actividad universitaria y la formación permanente o a lo largo de la vida del conjunto de la ciudadanía […] la formación de la ciudadanía a través de la transmisión de los valores y principios democráticos (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, artículo 2.2).

Alvarado *et al*. (2022) y Aparici y García-Matilla (2016) aportan un amplio recorrido por la labor de transferencia en Educomunicación en España que se remontan a actividades pioneras, ya en los años setenta del siglo XX, y hasta la fecha. Y es que la transferencia en este campo en nuestro país cuenta con "una larga trayectoria que ha implicado a profesionales de Universidad de diferentes generaciones, con experiencias de transferencia que podríamos denominar de nivel «0» (Alvarado *et al*., 2022, p. 184).

Por otro lado, cabe indicar que las bases sobre las que se cimenta el desarrollo y puesta en práctica del recurso para la Educomunicación

tratado en este trabajo se sustentan en la investigación de Alcolea-Díaz, Reig y Mancinas-Chávez (2020), investigadores del ámbito de la Estructura de la Información. Así, este recurso para la transferencia del conocimiento de los factores determinantes de los mensajes de los medios a los jóvenes se creó tras un proceso previo de investigación, como anteriormente se ha indicado, del peso que el conocimiento de la Estructura de la Información tiene en la Educación Mediática, así como de sus contenidos, problemas y enfoques pedagógicos para abordarla. En cuanto a los contenidos curriculares, en relación a la Estructura de la Información, quedó patente la necesidad de conocer la propiedad y otros factores económicos y empresariales determinantes de los mensajes de los medios; al mismo tiempo se detectó la dificultad de transmitir aquellos a los más jóvenes; y, por otro lado, se indagó en las posibilidades de los distintos enfoques pedagógicos propuestos para la Educomunicación en cuanto a estos conocimientos concretos.

El currículo AMI para profesores de la Unesco (Wilson *et al*., 2011) propone como preguntas clave ante un texto mediático cuestiones como cuál es su propósito o quién se beneficia del mismo y qué ganan, y aporta actividades para el conocimiento del mercado de medios, como la siguiente:

> Utilizando Internet y los recursos de las bibliotecas, investigue sobre la propiedad y el control de las mayores empresas de medios y los monopolios de gobierno. Haga una lista de las principales propiedades. ¿Qué impacto podría tener esta propiedad sobre el acceso, elección y libertad de expresión? Investigue las leyes vigentes en su país o comunidad que regulan la propiedad y control de los medios (Wilson *et al*., 2011, p. 68).

Sin embargo, dicho ejercicio no aporta verdaderas herramientas para la investigación puesto que la información sobre la propiedad de los medios, en un nivel profundo y real, no es fácilmente accesible ni interpretable: difícilmente escolares van a poder acceder a bases de datos económico-financieras donde encontrar información centralizada y fiable sobre inversiones e inversores, y, aunque así fuera, el mero dato no lleva al conocimiento de los grupos o a profundizar en los elementos estructurales del sector y en sus efectos sobre el mercado y, más específicamente, los contenidos. Y, es más, autores de referencia como Masterman señalan que lo que interesa es comprender "los modelos globales de

propiedad y control de los medios en el contexto del conocimiento de otras fuentes importantes de poder e influencia" (1993, p. 87), más que ir al detalle de la propiedad que, por otra parte, es absolutamente coyuntural y cambiante.

4. JUEGO DIDÁCTICO PARA TRANSFERIR FACTORES ESTRUCTURALES DE LOS MENSAJES MEDIÁTICOS

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se diseñó una estrategia lúdica para transferir el conocimiento de los factores determinantes de los mensajes de los medios a los jóvenes, en el marco de la Educomunicación y en etapas previas a la educación superior. El resultado se concretó en un juego didáctico que llamamos *Telaraña de Influencias*. Este juega tanto en su nombre como en su dinámica con el concepto de la telaraña simbólica en la que cae el periodista y en la que se enreda el mensaje mediático (Reig, 2007), tomado del imaginario de la obra del profesor Ramón Reig, catedrático de Estructura de la Información de la Universidad de Sevilla, visibilizando la "telaraña de intereses de todo tipo que están tras del periodismo […] y la correlación con sus mensajes" (Reig, 2017, p. 25). Una red real de presiones que se ejercen sobre los profesionales afectando a su libertad e independencia (APM, 2023).

Telaraña de Influencias es un recurso didáctico con el que se trasciende el dato concreto, y se pone el foco en cómo la existencia y pertenencia a una Estructura afecta a los productos mediáticos. Y, además, lo hace con un planteamiento pedagógico lúdico, conscientes de su valor didáctico en general (Gardner, 2000; Bautista y López, 2002; Granato, 2004) y, en particular, como uno de los enfoques adecuados para la alfabetización mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012; Das, 2009).

Se trata de un juego de simulación y reglas, a modo de concurso, que lleva a preguntarse por el quién y los porqués detrás de los mensajes de los medios, para el fomento del pensamiento crítico. Los alumnos, distribuidos en cinco equipos, son responsables de informativos de un canal de TV y simulan encontrarse reunidos para configurar la escaleta de un informativo. Disponen de 10 noticias, reales. Pero para seleccionar las que aparecerán en el informativo, ordenarlas y determinar su duración,

dependen de condicionantes a los que se enfrentan a través de un panel de juego con cinco columnas (dedicadas a los factores propiedad, financiación, publicidad, política y público, respectivamente) y cinco niveles de intensidad en la presión sobre el editor. Físicamente esta telaraña de influencias se representa con cuerdas de colores (conforme a un código de color por cada factor determinante) que quedarán atadas a las sillas o sobre la mesa de juego o bien cortadas o retiradas de las mismas. Los equipos tienen como misión final configurar una escaleta, si bien a unos se les encomienda que ganen muchos condicionantes que les aten (sumando puntos y cuerdas por nivel de intensidad) y a otros que se liberen de cuantos puedan. El resultado de la escaleta se pone en común al final y surge una reflexión sobre la democracia, el consumo, el valor de la información y la contraposición de dos lógicas diferenciadas: la del periodismo y la de la empresa.

Este recurso fue probado con éxito en su proceso de diseño con tres grupos de educación secundaria obligatoria entre febrero y abril de 2018. Posteriormente, en septiembre de 2018, se inició una fase de evaluación del mismo con un método experimental, constatando posteriormente la memoria a medio plazo. Y desde entonces y hasta la fecha se ha llevado de forma continuada a colegios e institutos de educación secundaria. Al mismo tiempo, se ha programado en acciones institucionales de divulgación, quedando ligado así a la actividad investigadora que se realiza en la Universidad Rey Juan Carlos, como:

- XVIII Semana de la Ciencia y de la Innovación de Madrid (madri+d) (5 al 18 de noviembre de 2018), actividad: "Juego didáctico "Telaraña de Influencias": aprende jugando los intereses detrás del periodismo".

- X Noche Europea de los Investigadores e Investigadoras de Madrid (27 de septiembre de 2019), actividad: "Telaraña de Influencias: los intereses detrás del periodismo".

- XIX Semana de la Ciencia y de la Innovación de Madrid (madri+d) (4 al 17 de noviembre de 2019), actividad: "Telaraña de Influencias: los intereses detrás del periodismo".

– XXI Semana de la Ciencia y de la Innovación de Madrid (madri+d) (11 de noviembre de 2021), actividad: "Telaraña de Influencias: los intereses detrás del periodismo. Juego didáctico".

– XXII Semana de la Ciencia y de la Innovación de Madrid (madri+d) (16 de noviembre de 2022), actividad: "Descubre los intereses detrás del periodismo. Juego didáctico Telaraña de influencias".

Además, al cierre de este trabajo, está prevista su presentación y demostración en la Feria Madrid es Ciencia, organizada por la Fundación Madri+d, en marzo de 2024. Cabe indicar, asimismo, que en 2023 recibió el Segundo Premio de Divulgación Científica de la Universidad Rey Juan Carlos.

Está ideado como Recurso Educativo Abierto (REA) encontrándose disponible en un repositorio abierto y permanente (Alcolea-Díaz, 2018), para que los docentes de secundaria puedan contar con el mismo como herramienta metodológica de gran utilidad con la que fomentar el pensamiento crítico de los alumnos y alumnas, en el marco de la Educación Mediática. Al mismo tiempo, en 2018 se publicó una explicación detallada de los elementos y materiales del juego, su dinámica y preparación para su posible adaptación a múltiples contextos temporales y entornos geográficos y socioculturales (Alcolea-Díaz, Reig y Mancinas-Chávez, 2018).

Fruto del estrecho contacto con el Departamento de Lengua del IES Jimena Menéndez Pidal de Fuenlabrada (Madrid), que ha participado en numerosas ocasiones en la puesta en práctica de este recurso lúdico con su alumnado de 4º de la ESO, se constató en una ocasión, mediante encuesta unas semanas después de una sesión de juego con el recurso *Telaraña de Influencias,* que los integrantes del grupo (n = 25) no habían recibido formación previa a dicha experiencia sobre los intereses que hay tras el periodismo y cómo afectan a sus mensajes –solo dos estudiantes (8 %) contestaron que sí la habían recibido–. Además, de forma mayoritaria (80 %), no se conocía antes de la sesión de juego al menos alguno de los elementos que influyen en la selección de las noticias

(salvo un alumno que indicó que ya sabía que existía la presión por parte de los anunciantes, otro que hizo referencia a la de las grandes multinacionales, uno señaló las presiones políticas y dos se refirieron a la búsqueda y necesidad de complacer a los públicos). Por otro lado, valoraron con un 4, en una escala de 1 a 5 que iba desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo, que lo aprendido en este juego les había hecho más críticos con la información.

En todo caso, se ha buscado transferir desde la universidad a los jóvenes, fundamentalmente en la etapa de enseñanza secundaria, un conocimiento clave para la Educomunicación con una herramienta didáctica con un enfoque lúdico de demostrada utilidad con la que fomentar el pensamiento crítico en el consumo de información declarado por la Unesco.

5. REFERENCIAS

Aguaded, I. (2001). *La educación en medios de comunicación: Panorama y perspectivas.* Murcia: KR.

Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). UNESCO's Media and Information Literacy curriculum for teachers from the perspective of Structural Considerations of Information. Comunicar, 62, 103-114. https://doi.org/10.3916/C62-2020-09.

Alcolea-Díaz, G. (2018). *Juego Telaraña de Influencias*. figshare. Collection. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.c.4150412.v1

Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2018). Juego educativo para la enseñanza-aprendizaje de la Estructura de la Información en la Educomunicación: diseño, adaptación y aplicación. En Á. Torres-Toukoumidis, L.M. Romero-Rodríguez (Ed.), *Gamificación en Iberoamérica: experiencias desde la comunicación y la educación,* pp. 167-189. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana/Abya-Yala. ISBN 978-9978-10-323-4. https://hdl.handle.net/11441/79066

Alvarado, M.C., Navarro, E., de Andrés, S., & García Matilla, A. (2022). La transferencia en educomunicación. Una oportunidad transversal de los grados en Comunicación. En Sábada Chalezquer, C.; Núñez Gómez, P.; Pérez Tornero, J.M. (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España*. Observatorio ATIC, nº 5. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. ISBN: 978-84-17600-62-4 https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95

Aparici, R. & García-Matilla, A. (2016). ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro. *Espacios en blanco. Serie indagaciones,* (26), 35-57. https://bit.ly/3ujqqFj

APM (2023). *Informe anual de la profesión periodística 2023.* Asociación de la Prensa de Madrid.

Atresmedia (2023). Memoria Anual 2022. Fundación Atresmedia. https://bit.ly/48dhD5F

Bautista, J. & López, N. (2002). El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. *Agora Digital. Revista Científica Electrónica,* Miscelánea,4,3. https://bit.ly/3us0Uh0

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Das, B. (2009). La educación en medios como proyecto de desarrollo en el subcontinente indio. *Comunicar*, *16*(32), 51-64. https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-004

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar, 38*(XIX), 75-82. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Francisco-Amat, A., Pallares-Piquer, M., Abellán-Fabrés, G., & Farné, A. (2022). La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario. En Sábada Chalezquer, C.; Núñez Gómez, P.; Pérez Tornero, J.M. (eds.), *La alfabetización mediática e informacional en las Facultades de Comunicación en España*. Observatorio ATIC, nº 5. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. ISBN: 978-84-17600-62-4 https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95

Frau-Meigs, D. (2022). Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en pandemia: desafíos y oportunidades para luchar contra la radicalización y polarización de audiencias y de ciudadanos. En Felipe Chibás Ortiz y Sebastián Novomisky (Eds.). *Navegando en la infodemia con AMI. Alfabetización mediática e informacional,* pp. 32-49. Montevideo: Unesco y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina. https://bit.ly/48ZDjDr

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.

González, R.M. (2022). Prefacio. En Felipe Chibás Ortiz y Sebastián Novomisky (Eds.). *Navegando en la infodemia con AMI. Alfabetización mediática e informacional,* pp. 11-16. Montevideo: Unesco y Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual de Argentina. https://bit.ly/48ZDjDr

González-Yuste, J.L. (2000). Variables de la educación en comunicación. In J.M. Pérez-Tornero (Comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica* (pp. 171-219). Barcelona: Paidós.

Granato, M.G. (2004). *El juego en el proceso de aprendizaje. Capacitación y perfeccionamiento docente,* Argentina, Colección Itinerarios, Editorial Stella.

Guerrero Martínez, M.C,, Añón Marín, M.J., Fernández Via, M., & Castro Martínez, E. (2005). *Estrategia de divulgación para la transferencia de resultados y capacidades científicas al entorno socioeconómico.* ALTEC TR 52159314. CSIC. https://bit.ly/48ZDIpr

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. BOE núm. 70, de 23/03/2023. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

Ley 13/22, de 7 de julio, General de Comunicación Audiovisual. BOE núm. 163, de 08/07/2022. https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/07/13/con

Lewandowsky, S., Ecker, U.K.H., & Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the post-truth era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*. 2017, *6(4),* 353-369. https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación.* Madrid: La Torre.

Parlamento Europeo (2008). Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de diciembre de 2008, sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital 2008/2129(INI). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0598_ES.pdf

Pérez-Tornero, J.M. (2000). Introducción. En Pérez-Tornero, J.M. (compilador), *Comunicación y educación en la sociedad de la información: nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

Rangel-Contla, J.C. (1975). Estructura y orden de la sociedad. *Nueva Antropología, 1*(I), 5-30. https://bit.ly/4budahI

Real Academia Española (2014). Superestructura. *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). https://dle.rae.es/superestructura

Reig, R. (2017). Metodología para el estudio de la estructura mundial de la información. In R. Reig, & A. Labio (Eds.), *El laberinto mundial de la información. Estructura mediática y poder* (pp. 15-33). Barcelona: Anthropos.

Reig, R. (2007). *El periodista en la telaraña: nueva economía, comunicación, periodismo, públicos* (Vol. 26). Barcelona: Anthropos Editorial.

Vara-Miguel, A. (2023). Aumenta la desconfianza en las noticias (40%) pero se recupera la credibilidad de las marcas periodísticas españolas. En Amoedo, Avelino; Moreno, Elsa; Negredo, Samuel; Kaufmann-Argueta, Jürg; Vara-Miguel, Alfonso (2023): *Digital News Report España 2023*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. https://doi.org/10.15581/019.2023

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores.* París: UNESCO. https://bit.ly/4boMkHI

Zurkowski, P.G. (1974). The Information Service Environment: Relationships and Priorities. Related Paper Nº 5. Washington: National Commission on Libraries and Information Science. https://bit.ly/4bKuFdZ

NARRACIÓN Y MEMORIA DE LA TERCERA EDAD: CONTRIBUCIONES PARA EL ESPACIO MEDIÁTICO Y SOCIO-CULTURAL

Isleny Cruz-Carvajal
Universidad Rey Juan Carlos

Alberto Fernández-Hoya
Universidad Rey Juan Carlos

Belén Puebla-Martínez
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Resulta cada vez más habitual encontrar ciudadanos que llegan a la edad de jubilación en un estado excelente respecto a su salud física y mental, mientras atesoran una experiencia de vida y un recorrido profesional considerables. Esta es una de las razones por las que cada día se produce un espacio potencialmente mayor de interés institucional dedicado al tiempo libre de las personas mayores, no solo con fines recreativos, sino también con el propósito de mantener activa su capacidad de aprendizaje y la utilidad social que este aprovechamiento implica (Abad, 2019). Son muchas las investigaciones que, desde hace aproximadamente cuatro décadas, diversos autores adelantan en el campo de los estudios etarios (Atchley y Smith, 2003; Morganroth, 2010; Medina y Zecchi, 2020; SCIC, 2024), comprobando la relevancia y necesidad de fomentar dinámicas para un colectivo cuya memoria y recorrido pueden aportar valores y representaciones inestimables a la sociedad.

La mayor esperanza de vida conlleva un creciente envejecimiento de la población que ha venido aumentando exponencialmente durante las dos últimas décadas, como factor indicativo de avance social (Parés, Roque y Fernández, 2019). También crecen la cantidad y variedad de actividades que se brindan a las personas mayores en un contexto donde se busca

la participación activa de este grupo etario. Esta nueva realidad incide de forma transversal en diferentes ámbitos de la sociedad entre los que se encuentran los sistemas educativos y "como no podía ser de otra manera, de forma extraordinaria también la Universidad" (Gértrudix et al., 2017, p. 76), que debe ser punta de lanza en aspectos como la inclusión o el envejecimiento activo, actualmente planteados como imperativo social para mejorar la salud y elevar la calidad de vida en la tercera edad (Conde y Garrido, 2020).

Actualmente, España cuenta con más de sesenta universidades que incluyen programas de formación universitaria para esa llamada tercera edad, junto a cursos interuniversitarios como el ofrecido por la Comunidad de Madrid para mayores de cincuenta y cinco años. El principal objetivo de estas iniciativas es que el alumnado realice un "mantenimiento intelectual, incrementando sus relaciones interpersonales e intergeneracionales", según el Programa Interuniversitario de la Comunidad de Madrid (CAM, 2023, 2024). Buena parte de esta programación se centra en enseñanzas sobre muy diversos campos teóricos. Un porcentaje menor está dedicado a actividades prácticas (como talleres de escritura, artes plásticas, interpretación o similares), con independencia de la cantidad de cursos menores que, al margen del contexto universitario, se especializan en los beneficios de la alfabetización mediática (Culver y Jacobson, 2012) de una generación que nació, creció, trabajó y se comunicó durante toda su vida con recursos analógicos.

La gama de opciones que ofrece el sistema educativo español –con multitud de universidades implicadas como la Universidad de Mayores (UCM), la URJC, la Universitat a l'Abast (UAB), la Universitat per a Majors (Jaume I), la Universidad Permanente (UA), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Senior, o la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), entre otras muchas– forma parte de una corriente internacional que amplía su oferta día a día. De modo similar, fuera de nuestras fronteras podemos encontrar iniciativas pertenecientes al ámbito universitario como la Age-Friendly Universtiy Global Network (AFU), que ejemplifican una clara toma de conciencia ante esta nueva realidad potencial del colectivo de personas mayores. Compuesta por instituciones pertenecientes a diferentes países, esta asociación

estableció en 2012 una serie de principios que la animan en su labor, encabezada por la Universidad de Dublín (DCO). Como resumen más reseñable de los objetivos que persiguen pueden citarse (AFU, s/f):

- Fomentar la participación de los adultos mayores en las actividades universitarias, incluyendo programas educativos y de investigación.
- Promover el desarrollo personal y profesional en la segunda mitad de la vida y apoyar a quienes deseen adquirir una segunda carrera.
- Reconocer la gama de necesidades educativas de los adultos mayores.
- Promover el aprendizaje intergeneracional, para facilitar el intercambio recíproco de conocimientos entre estudiantes de todas las edades.
- Ampliar el acceso de oportunidades educativas en línea para adultos mayores y garantizar una diversidad de rutas de participación.

Alineada con tales bases, la experiencia que presenta este artículo, y que se propone como transferencia de conocimiento a distintos perfiles institucionales, recoge el aprendizaje y los resultados de cinco años de trabajo con el Taller de Cine "De la ficción a la práctica ensayística", de la Universidad para los Mayores de la Universidad Complutense de Madrid (Cruz-Carvajal y Fernández-Hoya, 2020, 2022). El diseño de esta iniciativa ha surgido como línea de trabajo en el seno del proyecto de investigación "El ensayo en el audiovisual español contemporáneo"[2]. Se trata de una práctica con resultados polivalentes: un método de enseñanza que, al tiempo de repercutir en el envejecimiento activo del colectivo de mayores con indudables beneficios relacionales y cognitivos, constituye una fuente de producción de obras que enriquecen el

[2] Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, dentro del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref. CSO2015-66749).

patrimonio audiovisual en particular, y cultural en general, con el aporte de un punto de vista individual y generacional que contribuye a crear otra representación de la memoria histórica, digna de posicionar en distintos espacios mediáticos y socio-culturales.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍAS

Desde sus inicios en el año lectivo 2017-2018 el objetivo central del Taller de Cine "De la ficción a la práctica ensayística" ha sido la enseñanza teórico-práctica del ensayo audiovisual, tomando como base los resultados investigativos del proyecto mencionado anteriormente (UCM, 2015-2019). La parte teórica es un compendio de historia, conceptos y análisis enfocados en estudios de caso del contexto español (Cobo-Durán y Liberia, 2021; Mínguez, 2019; Centro Virtual Cervantes, s/f). La parte práctica se desarrolla simultáneamente, de manera que varios contenidos se aprenden a partir de los mismos ejercicios del alumnado. El proceso tiene como última finalidad la escritura audiovisual, realización y edición de una obra ensayística individual, adoptando como recurso narrativo la experiencia, la reflexión y los materiales aportados por cada estudiante.

Un bloque introductorio se enfoca en las relaciones entre la literatura y el cine (Fernández-Hoya, 2011), necesarias para comprender las propiedades esenciales del ensayo como "forma que piensa" (Lukács, 1910; Adorno, 1962) respecto a una estructura narrativa basada sobre todo en procesos subjetivos que, a nivel de guion, los participantes pueden representar con el recurso de materiales propios, como especialmente el álbum familiar, junto con archivos de diversa índole, como referencias de productos literarios, históricos, culturales, etc., que en todos los casos vienen facilitados por el bagaje y la experiencia. De este modo se comienza a dar otra utilidad a materiales que hasta el momento pueden ser considerados simples recuerdos de familia, para ser puestos en una misma línea narrativa que se comparte con el contexto histórico o el de una realidad que sobrepasa la experiencia personal (Moreno, 2020; Fuentes, 2021).

Un siguiente paso estudia y pone en práctica los principios básicos de composición visual y sonora, a partir de micronarraciones cotidianas realizadas con dispositivos domésticos. Los participantes aprenden también a grabar y familiarizarse con su propia voz, de cara a un proyecto final que, como en la mayoría de ensayos audiovisuales, viene apoyado por una enunciación autoral subjetiva. Estos ejercicios son aprovechados para iniciar el aprendizaje de la edición, un desafío de alfabetización tecnológica particularmente para este colectivo, con frecuencia afectado por la brecha digital. El propósito es conseguir que, en la escritura técnica-audiovisual trasladada después al proceso de montaje, el estudiante descubra mecanismos para traducir su narración reflexiva a las combinaciones de los materiales con los que trabaja, siguiendo las bases del "cine de montaje" (Martin y Álvarez, 2015).

El punto teórico protagónico del taller es la teoría de ensayo "por su versatilidad tecnológica y de materiales, por su libertad de ejecución y por su flexibilidad para vehicular la experiencia particular mediante recursos múltiples, desde una foto de familia hasta un documento grabado con un teléfono móvil" (Cruz-Carvajal y Fernández-Hoya, 2022). Al tiempo de conocer y analizar los paradigmas más significativos de la historia del ensayo fílmico, mundial y español (Català, 2014; Cruz-Carvajal, 2021), se cierra la escritura de guion para dar paso a la planificación de la realización y el montaje final.

Es así como el ensayo audiovisual se convierte en una poderosa herramienta didáctica que incluye la posibilidad de poner en práctica la creatividad individual y simultáneamente ofrece competencias en el actual terreno audiovisual y de la digitalización. Se trata de una aventura tecnológica y humana que permite a este alumnado expresarse como usuarios de pleno derecho en el entorno digital, a través de un aprendizaje participativo cuyo recorrido y resultados pueden personalizar.

3. RESULTADOS

A lo largo de cinco años académicos se ha logrado recoger un corpus de 35 obras audiovisuales (cortos de entre cinco y diez minutos) que, a varios plazos, vienen cumpliendo con distintos propósitos y produciendo

efectos diversos, desde la salud emocional de sus autores/as, hasta la posibilidad de ser promovidas y programadas en espacios culturales y mediáticos de distinta índole, con independencia de la difusión por redes sociales que ya se viene haciendo por parte de la universidad, del propio estudiantado y del profesorado.

Las temáticas y los estilos se pueden agrupar en varias líneas y categorías. La mayoría de los trabajos implican trasfondos autobiográficos aunque sus fines estén planteados como reflexiones sobre temas históricos, culturales, políticos, tecnológicos o filosóficos. Es frecuente la recurrencia al álbum familiar y a referencias literarias o cinematográficas que terminan estableciendo un puente entre la experiencia individual y la historia político-cultural. Y algunos casos presentan, además de varios aspectos de los anteriores, búsquedas y hallazgos estético-experimentales desde el punto de vista del lenguaje audiovisual y narrativo.

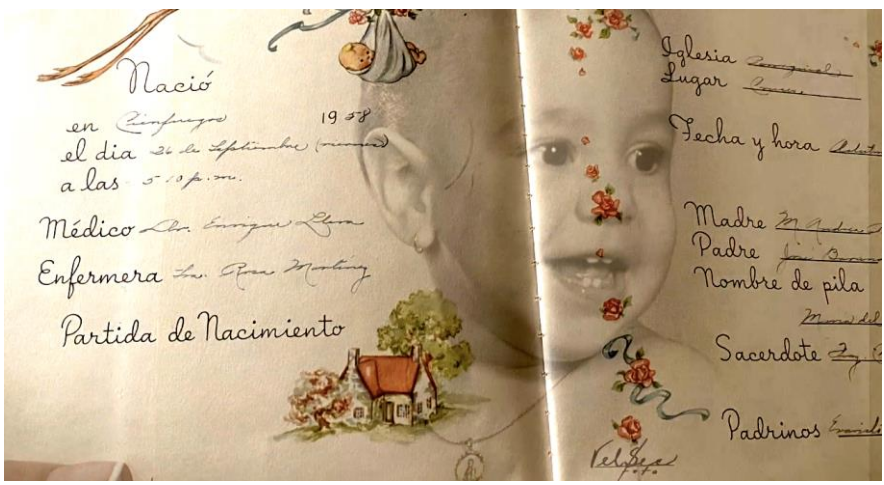
De modo directo o sugerido, prácticamente todas las narrativas surgidas aquí constituyen un retrato generacional que da cuenta de una memoria colectiva difícilmente representada y expresada en productos audiovisuales dirigidos desde los mismos medios de comunicación. De ahí la importancia de transferir estos resultados a distintos espacios, tanto mediáticos como socio-culturales.

3.1. Autobiografías y jubilación

Sobresalen en este grupo trabajos inspirados en historias de migración y familia. *Recordando a Lisboa* (José Antonio Augusto, 2022) y *Selfie* (Marita Barandiarán, 2023) parten de los recuerdos de niñez de sus respectivos autores, ambos llegados a España hace sesenta años. El primero recupera la pervivencia de la tierra natal y el segundo se convierte en un autorretrato que reflexiona sobre la identidad. Piezas como *Los Acebo* (Pilar Acebo, 2019) y *60 años no es nada* (Inmaculada Page, 2022) son representativas de una narrativa vehiculada por el álbum familiar a partir del que se focalizan valores transmitidos por los ancestros, distintos tipos de vínculos filiales y diferencias generacionales: uno de los temas transversales en este corpus.

Por la vía autobiográfica tienen lugar interrogantes vitales recurrentes sobre el tiempo ("¿qué he hecho con el tiempo?", "¿qué hago ahora con mi tiempo?", "¿cuánto tiempo me queda?"). *A vueltas con el tiempo* (Paz Ugarte, 2019) cuenta el antes y el después del tiempo cotidiano de la autora a raíz de su jubilación: dos vidas en una diametralmente opuestas que, de paso, viajan por distintas culturas y concepciones de la existencia. Estrechamente relacionado con el tiempo, el tema de la jubilación se presenta como centro de varias propuestas, entre las que destaca *Jubilados* (José Manuel López, 2020). Su estructura combina la teoría del modelo que en 1975 lanzó el geriatra Robert Atchley, sobre las fases de la jubilación, y los episodios que van confirmándolas de modo casi científico en el presente del autor del corto. Tal momento implica el aprendizaje de las técnicas narrativas audiovisuales con las que ha sido posible realizar la pieza que le ha permitido adquirir mayor conciencia sobre dichas conexiones. Este resultado forma parte de las propiedades y procesos de toda creación ensayística.

IMAGEN 1. *Fotograma de* Selfie *(Marita Barandiarán, 2023). Combinación autobiográfica construida con materiales y objetos de la historia familiar e imágenes de archivos oficiales.*



Fuente: Captura de pantalla. Elaboración propia.

Otras dos piezas inspiradas en el tiempo y las actividades de la jubilación son *Un viaje más* (Milagro Martínez, 2019) y *Esa sensación* (Fernando Rodríguez, 2023). La primera aprovecha una colección propia de

fotografías de viaje para ofrecer una reflexión muy crítica en torno al vacío y la superficialidad del turismo –tan ofertado a los mayores en los programas de ocio–, mientras que el segundo es una autobiografía sobre la jubilación a la que se vio forzado el autor por efectos de la pandemia COVID-19 y a la que no termina de adaptarse: narrativa muy propia de una situación por la que pasan muchas personas de la tercera edad que, en el fondo y en última instancia, psicológica y anímicamente no están preparadas lo suficiente para la jubilación como piensan antes de llegar a dicha etapa.

3.2. Memoria histórica y catarsis generacional

Algunas autobiografías se convierten en homenajes auténticos a maestros de la vida, pertenecientes al entorno familiar o al contexto generacional y cultural de sus autores. Es el caso de *El camino de la suavidad* (Chema Caño, 2020) que, al narrar momentos claves de su trayectoria en el judo durante medio siglo, necesariamente alude con gratitud a *senséi* legendarios de la tradición japonesa y del escenario español. De modo más directo, otras piezas son biografías y homenajes a padres, hermanos, abuelos o amigos ya desaparecidos. Varias de estas historias se hacen en forma de duelo o "pago de deudas pendientes" para decir "aquello que nunca se dijo". Dos casos sobresalientes en esta línea son *Memorias del Súper8* (Nicasio Aunión, 2019) y *Mi hermano Miguel* (Blanca Marino, 2020). Con archivos fotográficos y objetos muy personales, ambos recuperan relatos de vida emblemáticos de una memoria generacional.

Del retrato generacional hay solo un paso al retrato histórico, cuando no ocurre que terminan siendo indisolubles. Sin proponérselo en principio, los mejores trabajos de este grupo pasan de ser recuentos biográficos a testimonios históricos sin parangón. En su dinámica narrativa se entrecruzan y explican episodios de la trayectoria personal con acontecimientos y capítulos que hasta hace poco solo se conocían por los manuales de historia y las películas de época. Ejemplos excelentes son *El abuelo Pepe* (Kiko Arranz, 2020) y *La tortilla* (Carmen Rilo, 2023). El primero tiene como protagonista a un personaje real que, como tantos en distintas épocas de la historia española y europea, se ha desplazado a tierras

americanas, bien en busca de fortuna o bien huyendo de una u otra guerra. Y el segundo pasa por la historia de España desde la Guerra Civil, como hecho determinante para el destino de su protagonista y descendientes.

IMAGEN 2. *Fotograma de* 45 años en silencio *(Paloma Cano, 2023). Retrato-homenaje a un padre y, por extensión, a todos los combatientes de la aviación republicana.*

Fuente: Captura de pantalla. Elaboración propia.

Las piezas más conmovedoras que revelan la memoria de la Guerra Civil, trasladada de abuelos y padres a hijos, son *Día de fiesta* (Concha Álvaro, 2020), *Solo queda el sonido* (Paloma Sigüenza, 2020) y *45 años en silencio* (Paloma Cano, 2023). El primero desemboca en una reflexión histórica sobre el hambre, después de enseñar fotos antiguas de familia e interrogarse sobre lo que tuvieron que comer los abuelos y los padres de la autora durante la posguerra de los años 1940. El segundo se interroga sobre los sonidos que se escuchaban durante la guerra e incluye entrevistas a la propia madre de la autora, hoy casi centenaria pero aún con el recuerdo del sonido de las explosiones. El tercero actualiza la historia de la aviación republicana, muchos de cuyos protagonistas, como el padre de la autora, no encontraron fácilmente un lugar de

inserción en la posguerra y fueron "perdonados" aunque condenados al silencio y al anonimato durante las décadas franquistas. Es de resaltar que, en el proceso de creación de obras como estas, se produce una implicación emocional por parte de todo el alumnado, de suerte que es posible referirse a efectos catárticos generacionales que sobrepasan la experiencia de la narración y la escritura audiovisual para las que inicialmente está diseñado el taller que nos ocupa.

3.3. Exploración de archivos y experimentación

La historia y la memoria generacional siguen reveladas en trabajos que tienden a explorar con especial eficacia distintos tipos de archivos. En este grupo se incluyen *Un viaje por mi educación* (José Miguel Belaza, 2018), *Los paisajes* (Juan Merino, 2018) y *Caminos del Yo* (José Ramón Fernández y Joaquín García, 2018). Los tres combinan recorridos personales con documentos muy significativos de la arquitectura madrileña, la historia del arte y la ciencia, respectivamente. Dedicados al archivo cinematográfico en particular, resaltan en esta franja *Bienvenido Mr. Bronson* (Joaquín Bermejo, 2019), *Huellas que perduran* (Paco López, 2019), *Callejero del dolor* (Francisco Tomillo, 2023) y *Una historia de amor y cine* (Alicia Izquierdo, 2023).

En la línea del reciclaje de materiales de archivo se pueden agrupar piezas con objetivos no necesariamente autobiográficos ni históricos, sino más ideológicos o filosóficos sobre "el estado del planeta y de las cosas". Corresponden a este conjunto *Mundo de contrastes* (José Luis Ruiz, 2019), *Nuestro planeta* (Ángeles Garrido, 2019), *Naturaleza y sentidos* (Loli Martínez, 2020), *Tatuado* (Fernando Felices, 2020) y *Mirada crítica atemporal* (Agustín Segura, 2023). Abordan temas que particularmente preocupan a una generación que ha experimentado y presenciado grandes transformaciones y crisis.

Dentro de las mutaciones más reseñables está la tecnológica, frente a la cual esta generación suele sentirse desafiada y al mismo tiempo expectante. El cambio al que la tecnología les ha arrojado es el centro de títulos como *Del lápiz al móvil* (Elena Loza, 2019), *El coche fantástico* (Consolación Peláez-Campomanes, 2019) y *Todo es igual, todo es distinto* (José Luis Guardiola, 2019), último este que mezcla material

intergeneracional del álbum familiar con historia del cine español e historia de la tecnología de transportes, en un compendio altamente revelador de la capacidad de reflexión integral y creativa, producto del bagaje y la memoria de las personas mayores en general y de este alumnado en particular.

La versatilidad del ensayo audiovisual –con su flexibilidad para todo tipo de materiales y tecnologías domésticas– motivan a muchos participantes a retomar y experimentar con oficios previamente aprendidos, por lo general ya sin mucha utilidad en sus vidas. *A Belén pastores* (Javier Mata, 2018), *Madrid, otra mirada* (María Gómez, 2019) y *El Flaneur* (María Ángeles Ramírez, 2020) son proyectos fotográficos en función de narrativas variadas donde los autores exploran nuevas técnicas de manipulación y retoque de imágenes, o reutilizan registros que guardan más como recuerdos de aficionado.

IMAGEN 3. *Fotograma de* Tecnología del amor *(Teresa de* la Calle, 2023*). Creación que recoge un siglo de saltos tecnológicos y avances socio-culturales en torno al rol de la mujer.*

Fuente: Captura de pantalla. Elaboración propia.

Otras búsquedas de lenguaje y reciclaje de habilidades u oficios pueden darse en la escritura del guion y en el plano enunciativo propiamente dicho. *Cuando el río sueña* (Emilia Garrido y equipo docente, 2019) es

un corto escrito a modo de confesión dialógica entre la alumna y los profesores del taller. *Los gatos y yo* (Luisa María Postigo, 2020) se organiza y edita sobre el mismo proceso de "estarse haciendo la obra", en un acoplamiento deliberado a la teoría ensayística. *Recuérdale/me* (Francisco Marco, 2023) soluciona la escritura del guion creando la analogía de una estructura arquitectónica, en la que el autor fue experto durante cinco décadas de vida laboral. *Tecnología del amor* (Teresa de la Calle, 2023), finalmente, se presenta como una de las piezas más inteligentes y logradas, gracias a la experiencia de la autora en el campo de la ingeniería informática. El resultado es una conjunción donde –partiendo de analogías entre las historias personales de su madre y de su hija– la poética de la edición recoge un siglo de saltos tecnológicos y avances socio-culturales en torno al rol de la mujer, a pesar de los cuales permanece inalterable la vivencia del amor.

4. INCLUSIÓN Y ADAPTACIONES DE TRANSFERENCIA

Como propuesta formativa que tiene en cuenta el panorama descrito, el Taller de Cine "De la ficción a la práctica ensayística" se plantea desde un principio pensando en dos factores de carácter general. El primero es un enfoque versátil e interdisciplinar con un diseño curricular flexible, para facilitar la adaptación a un alumnado heterogéneo y cada vez más numeroso. El segundo factor es la posibilidad de ofrecerlo y posicionarlo en diferentes instituciones públicas o privadas que habitualmente promueven diversas actividades para las personas mayores.

Inicialmente diseñado para el ámbito universitario e impartido a personas cuyo rango medio de edad suele oscilar entre los 65 y 75 años, se trata de un programa educativo susceptible de ser adaptado a varios niveles según el perfil concreto de los estudiantes a quienes vaya dirigido, teniendo en cuenta aspectos como su formación y la mayor o menor familiaridad con el uso de herramientas digitales. Pensando en una adaptación curricular para cada uno de los posibles niveles de aplicación, en todos los casos afectaría a determinados ajustes en los contenidos, tanto de carácter teórico como práctico, en los objetivos y resultados del curso, así como en su periodización. Por lo tanto, y a modo de

situación de partida, podemos establecer tres niveles de aplicación: básico, medio y avanzado.

El primero de ellos estaría enfocado a personas con una mínima formación que les permita leer y escribir correctamente, así como una buena capacidad cognitiva. Luego tendríamos el nivel intermedio para quienes cuenten con una cierta formación académica, hayan alcanzado o no estudios universitarios, y que tengan unas destrezas digitales básicas. Una utilización del ordenador personal que incluya el uso de aplicaciones como Microsoft Word o Adobe Acrobat, para un ejercicio elemental en la creación e intercambio de archivos.

Finalmente estaría el programa educativo completo de mayor nivel, aplicado desde su puesta en marcha en el correspondiente curso de la Universidad para Mayores (UCM) presentado en este artículo. Un itinerario formativo pensado para impartirse en una duración aproximada de 80 a 100 horas, dirigido a personas con formación académica superior que incorporen destrezas digitales y cuyo bagaje les permita aprender el manejo de un programa de edición para imagen y sonido.

En los tres niveles planteados, los contenidos teóricos incluirían conceptos de aproximación al análisis audiovisual, así como la consideración de diferentes herramientas: el modelo actancial, la narratología, elementos del lenguaje audiovisual, una cierta perspectiva histórica y visionados para ejemplificar aquellos aspectos estudiados en el aula. Posteriormente se plantearía un trabajo teórico-práctico conducente al aprendizaje y desarrollo de un guion. Por último, la planificación de un cortometraje a partir del propio material de archivo que cada estudiante pueda incorporar, punto en el cual se diversificarían los niveles propuestos.

Como puede observarse, este taller comporta distintas posibilidades de transferencia para adaptarse a dimensiones variadas de aplicación y desarrollarse en tipos de organizaciones diversas, ya sean de carácter público o privado. España presenta actualmente numerosas iniciativas dirigidas a las personas mayores, entre las que se encuentran cursos formativos de distinta duración y donde podría impartirse el programa en cualquiera de los niveles descritos.

En nuestro entorno de aplicación más cercano, el ICE (Instituto Cultural Europeo), gestionado por la empresa Takeabreath Consulting S.A. con sede en Madrid, realiza numerosas actividades entre las que encontramos monográficos como "Historia del cine" o "Historia del Arte". En el marco de la oferta pública, tanto la Comunidad de Madrid como el Ayuntamiento apoyan programas educativos en centros que gestionan directamente y también mediante planes concertados con entidades como La Caixa, que a través de su fundación presenta actualmente actividades y talleres grupales cuyos objetivos generales vienen definidos en su web: "fomentar el aprendizaje, el empoderamiento y la socialización de las personas mayores". Cursos entre los que podemos encontrar algunos que guardan relación tangencial, a saber, "Mejora de las competencias digitales" y "Escritura creativa", entre otros.

5. OTRAS PERSPECTIVAS: A MODO DE CONCLUSIÓN

Más allá del campo educativo, las alternativas de traslación social y mediática que trae esta iniciativa son polivalentes, y el beneficio de sus efectos resultaría incalculable. De hecho, ya lo es, en tanto las vidas de muchas de las personas que han pasado por el Taller de Cine "De la ficción a la práctica ensayística" han experimentado, entre varios hechos, cambios anímicos relevantes al resolver, o al menos expresar mediante la narración que le pide el curso, bloqueos emocionales y afectivos latentes. Así, entonces, de los distintos apartados de los numerales 3 y 4 se deducen por lo menos otros tres territorios de aplicación: el terapéutico, el sociocultural y el mediático.

Respecto al campo terapéutico, los resultados de esta experiencia ya han sido solicitados para estudiarse y difundirse a través de la Sociedad Uruguaya de Psicología Médica y Psicosocial, SUPM. Las conclusiones pueden verse en la conferencia *Imágenes del pasado, memorias del presente* (https://n9.cl/20ytx), programada en agosto de 2023 con el objetivo de contribuir a las investigaciones neurocientíficas –llevadas a cabo por la SUPM–, basadas en la memoria, la recuperación de habilidades y la autoestima que experimentos semejantes entrañan para el colectivo de la tercera edad. Por lo tanto, este taller de cine puede convertirse en

objeto de interés para instituciones médicas, científicas o de naturaleza más híbrida, aunque de corte social, como la Reale Foundation, conocida por su programa *Stop a la Soledad*.

En el campo socio-cultural, la aportación es potencialmente significativa, considerando la generación de un conjunto de producciones audiovisuales que serían de interés para la programación de centros culturales y similares, añadiendo el valor de contar con la presencia de sus autores –en tantos casos protagonistas de su propia película– para compartir tal experiencia ante un público general. Cierta cantidad de estas realizaciones, por otro lado, también podrían ser el comienzo de proyectos de mayor envergadura, inscritos en el mercado de la no ficción, pues buena parte de algunos álbumes familiares y de archivos personales queda sin explotar debido a la brevedad del taller y al formato cortometraje de los trabajos.

La catarsis y la memoria histórica que subyacen tras la mayoría de las obras realizadas en el Taller de Cine "De la ficción a la práctica ensayística" no solo podría engrosar las plataformas habituales de las RRSS. En el proceso de descubrir la escritura digital para reflexionar mediante el montaje de materiales –y mientras se actualiza la memoria personal respecto al presente– emergen contenidos anímicos y emocionales inesperados que se convierten en el principal estímulo para cristalizar las obras. Ese es uno de los principales instrumentos del proceso creativo y su polivalencia: aprender la tecnología y la expresión de la reflexión en una simbiosis que tiene como resultado retratos generacionales sin parangón en nuestra historia audiovisual, dignos de saltar a espacios mediáticos que, así como han abierto franjas para jóvenes talentos, igualmente podrían incluir las voces, las reflexiones y los relatos fascinantes de una generación cuyas vivencias forman parte sustancial de nuestra Historia.

6. REFERENCIAS

Abad, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática en personas mayores. *Comunicar, 21*(42), 173-180.

Age-Friendly University Global Network, AFU (s.f.). https://www.afugn.org/

Adorno, Th. (1962). *El Ensayo como forma. Notas de Literatura*. Ariel.

Atchley, R. y Smith, A. (2003). *Social Forces and Aging: An Introduction to Social Gerontology*. Cengage Learning, Inc.

CAM (2023). *Programa Interuniversitario para Mayores 2023*. https://n9.cl/r6n8z

CAM (2023). *Talleres en colaboración con ayuntamientos*. https://n9.cl/eheyf

CAM (2024). *Programa de envejecimiento activo y saludable*. https://n9.cl/q41vd

CSIC (2024). *Envejecimiento en red*. http://envejecimientoenred.es/

Català, J. M. (2014). *Estética del Ensayo. La forma ensayo, de Montaigne a Godard*. Publicaciones Universidad de Valencia.

Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Variaciones ensayísticas en el audiovisual español contemporáneo*. (Ciclo virtual). https://cvc.cervantes.es/artes/cine/ensayo/

Cobo-Durán, S. y Liberia, I. (2021). Narrativas y estéticas hereditarias en la no ficción española: reminiscencias cinematográficas de la obra de Joaquim Jordà y José Luis Guerín. *Fotocinema*, *23*, 47-73. https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2021.v23i.13033

Culver, S. y Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. *Comunicar*, *39*, 73-80. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-07

Cruz-Carvajal, I. (2021). Del ensayo literario al ensayo audiovisual: correspondencias y estrategias. *Arbor*, *197*(801), a611. https://doi.org/10.3989/arbor.2021.801001

Cruz-Carvajal, I. y Fernández-Hoya, A. (2020). Creación audiovisual y TIC en la Universidad para Mayores. *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (p. 838). https://n9.cl/ky5uz

Cruz-Carvajal, I. y Fernández-Hoya, A. (2022). Del álbum fotográfico al ensayo audiovisual: Memoria y narrativas autobiográficas en la Universidad para Mayores. *Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía*, *25,* 335–353. https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2022.vi25.14506

Dapía, M. y Faílde, J.M. (2020). Ocio y personas mayores visto por distintos grupos etarios, en Díez, F.J. y Rodríguez J.R. (coord.), *Educación para el bien común: hacia una perspectiva práctica, crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 909-918). Octaedro.

Fernández-Hoya, A. (2011). *Influencia cinematográfica en la narrativa española contemporánea*. Pliegos.

Fuentes, L. (2021). Memoria y fotografía doméstica, narrativa de la vida familiar en la era digital. *Arte, imagen y sonido*, 1(2), 1–17. https://revistas.uaa.mx/index.php/ais/article/view/3126

Fundación La Caixa (2024). *Talleres presenciales*. https://fundacionlacaixa.org/es/personas-mayores-talleres-presenciales

Gértrudix, M., Gálvez de la Cuesta, M. C. y Rivas, B. (2017). *La innovación educativa como agente de transformación digital en la Educación Superior. Acciones para el cambio*. Dykinson.

Instituto Cultural Europeo (2023). *Cursos y Escuelas.* https://icesenior.com/#Cursos

Lukács, G. (1910). Sobre la esencia y la forma del ensayo. *Una carta a Leo Popper*. Recuperado de: https://n9.cl/ueb9y

Martin, A. y Álvarez, C. (2015). *Videoensayos. Entender el montaje en el ensayo audiovisual*. https://n9.cl/1gxmw

Medina, R. y Zecchi, B. (2020). Tecnologías de la edad: La intersección entre teoría fílmica feminista y estudios etarios. *Investigaciones Feministas*, *11*(2), 251-262. https://doi.org/10.5209/infe.66086

Mínguez, N. (ed.) (2019). *Itinerarios y formas del ensayo audiovisual*. Gedisa.

Moreno, J. (2020). *El duelo revelado. La vida social de las fotografías familiares de las víctimas del franquismo*. Segunda Edición. CSIC.

Morganroth, M. (2010). Los estudios etarios como estudios culturales: Más allá del slice-of-life. *Debate feminista, 42*, 79-108. https://n9.cl/ejk6r

Parés, K., Roque, Y. y Fernández, R. (2019). Alfabetización informacional para el grupo etario tercera edad. *Ciencias de la Información*, *50*(3), 7-10. https://n9.cl/vxj1i

Reale Foundation. *Stop Soledad*. https://n9.cl/xtmsh9

Rose, G. (2010). *Doing Family Photography: The Domestic, the Public and the Politics of Sentiment*. Ashgate.

Sarapura, M. y Peschiera, L. (2014). El álbum familiar y su migración digital. *Correspondencias y Análisis, 4*, 335-361. https://doi.org/10.24265/cian.2014.n4.16

Sociedad Uruguaya de Psicología Médica y Psicolsocial. http://psicologiamedica.org.uy/

Sociedad Uruguaya de Psicología Médica y Psicolsocial (2023). *Imágenes del pasado, memorias del presente*. [Vídeo]. https://n9.cl/20ytx

UCM (2015-2019). *El ensayo en el audiovisual español contemporáneo*. Proyecto de Investigación. https://n9.cl/uocai

ESCUCHANDO A TODOS. LA INCORPORACIÓN DEL CONOCIMIENTO BASADO EN LA EXPERIENCIA PARA LA TRANSFERENCIA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

CARMEN RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ
Universidade da Coruña
ELVIRA SANTIAGO-GÓMEZ
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La universidad pública española se define como un servicio público que cumple la función de contribuir a la democratización de la sociedad. Paradójicamente, este espacio de expertos resulta la principal fuente de recursos para el desarrollo de las sociedades democráticas (Emmeche, 2015). En ese papel que conecta a la Academia con la sociedad en la que está inserta, cobra en la actualidad un significativo valor la transferencia. Pero esto no ha sido siempre así. Y es que el concepto de transferencia, su definición, alcance y contenido, ha sufrido un proceso de transformación a lo largo del tiempo:

> la consolidación de la transferencia de conocimiento como tercera misión de la universidad supone un largo proceso adaptativo de la universidad y una reorganización de las instituciones con las que interactúa (agrupadas en el sector productivo, la industria, el Estado y demás instituciones sociales). Según lo analizado, la transferencia de conocimiento se presenta como un sistema extremadamente complejo de interacción entre diversos agentes e instituciones, y con un estrecho vínculo entre el sistema de innovación y el contexto general en el que se desarrolla (Silva, 2017: 197).

En un principio, el término transferencia se relacionaba con la tecnología, pero, desde los años 90, empieza a ser entendido desde una perspectiva más amplia (Testar, 2012). En la actualidad el concepto se refiere a conocimientos, saberes, habilidades y productos de todo tipo. Se amplía

el rango de elementos incorporados, aunque aún siguen dejándose cierto tipo de aportaciones fuera. En la escala del conocimiento, el local, derivado de la experiencia directa, sigue siendo objeto de ciertas reticencias. Su carácter no académico resulta problemático en un contexto que sigue graduando los saberes y estableciendo filtros que este tipo de conocimiento no superaría, según los detractores de su incorporación. Esta situación condena al conocimiento local, en ocasiones, al silencio, a pesar de que resulta fundamental para poder entender en toda su extensión y complejidad la realidad que se investiga.

En este capítulo analizaremos cómo, en esta labor democratizadora de la universidad en general y de la transferencia en particular, el prestar atención a las voces que no pertenecen a la academia supone no solo dar entrada a otras perspectivas que no tenían cabida hasta este momento en la producción investigadora, sino en incorporar un tipo de saberes necesarios, aunque en ocasiones desdeñados, para el conocimiento de la realidad y, por tanto, esenciales para que la transferencia sea exitosa. Si esta labor se desarrolla dando la espalda a la sociedad sobre la que pretende actuar o únicamente incorpora determinadas miradas, no solo se convierte en un mecanismo elitista, sino que ofrecerá una visión parcial y supondrá un fracaso.

En este texto, tomaremos un ejemplo concreto para ilustrar esta cuestión en el que analizaremos cómo se incorpora el conocimiento basado en la experiencia en la gobernanza del riesgo en el marco de un proyecto de investigación competitivo.

Como referente debemos mencionar que el Marco Sendai sobre la gobernanza del riesgo, igual que su precedente, el Marco de Acción de Hyogo, confían en la participación como el método principal para traducir el conocimiento experto en acción pública (Kasperson, 2017). En esta línea, Renn (2006) ha defendido que se necesitan procesos participativos para combinar la toma de decisiones racional, con los valores y las preferencias del público. No obstante, en el campo de estudio de la gestión del riesgo, la participación entendida como una aproximación para alcanzar los objetivos de los expertos a través de alguna forma de transferencia de información sigue siendo el paradigma dominante. Los objetivos rectores de las políticas y los planes de reducción de riesgo de

desastres siguen siendo determinados por los expertos, poseedores del conocimiento considerado relevante. Este reducido grupo de expertos sería el encargado de mejorar la toma de decisiones y asignar las responsabilidades en los procesos.

Para contribuir a revertir esta situación, profundizar sobre este tema y mostrar cómo puede llevarse a cabo la inclusión del conocimiento local en el diseño de políticas públicas, y fortalecer así el proceso de transferencia de conocimiento en las Ciencias Sociales, proponemos el estudio de un ejemplo práctico analizando el diseño metodológico del proyecto MitigACT (*Mitigar el riesgo en sociedades resilientes. La incorporación del conocimiento basado en la experiencia en la prevención, gestión y recuperación de desastres ambientales*, PID2019-107443RA-I00). En éste, frente al modelo del déficit propio de los planes arriba-abajo de diseño de políticas públicas, se propone el análisis de entrevistas en profundidad para incorporar el conocimiento tácito al diseño de las mismas y, de esa manera, promover una transferencia de planes y políticas públicas consensuada, más eficiente y que se enfoque de una forma más eficaz hacia las prioridades de la población.

Para llevar a cabo nuestro propósito, tras revisar brevemente el papel de la transferencia en la universidad española actual y su vinculación con el conocimiento basado en la experiencia, realizaremos una aproximación teórica a la incorporación y transferencia del conocimiento local a la gobernanza del riesgo para ver cómo las recomendaciones propuestas por las políticas públicas y los estudios al respecto toman cuerpo en una investigación real, la llevada a cabo por el proyecto MitigACT. A partir del análisis de la concreción de estas recomendaciones en los objetivos del proyecto, estudiaremos cómo se elaboró el diseño metodológico construido para abordar estos objetivos.

2. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

2.1. La universidad, la transferencia y el conocimiento local

En el texto de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en adelante, LOSU), sus autores y autoras se detienen a

delimitar la definición de una Universidad en la que la investigación y transferencia e intercambio de conocimiento son elementos fundamentales, inherentes a ella.

Esta Universidad sobre la que se legisla, se entiende como un ente vivo, que forma parte de un entorno que la configura, ante el que reacciona y al que colabora a cambiar. No es una institución que pueda existir ajena al sistema del que forma parte. No es pasiva, sino reactiva, y su vitalidad depende de ello:

> En consonancia con estas transformaciones, el sistema universitario del Estado, complejo y multinivel, ha protagonizado un continuado esfuerzo de transformación y democratización, alejándose de una concepción socialmente elitista para abarcar sectores cada vez más amplios de la población, y de una concepción intelectual cerrada y excluyente del saber, para entablar una relación de diálogo y colaboración, a través del conocimiento, el pensamiento crítico y la investigación, con el conjunto de la sociedad, con entidades, empresas y agentes sociales (LOSU 2/2023, 22 de marzo: 43268).

En esta cita se recalca la transformación que ha protagonizado la universidad española para adecuarse a su contexto. Como institución, en estos últimos tiempos ha tratado de no dar la espalda al resto de la población. De forma paralela, ha intentado corresponder a los cambios de la sociedad para no ir desacompasada ni descolgarse de la realidad de la que forma parte. La Universidad trata así de no anquilosarse, de no ser un reducto, para ser un reflejo del contexto en el que está inserta. Es por ello, que resulta fundamental abrir y democratizar el conocimiento, para que sectores cada vez más amplios de la población puedan participar en la Universidad, ser objeto de su estudio y recibir la transferencia de conocimientos producidos por ella. Y para ello la investigación es una herramienta esencial.

La intención es que la Universidad no sea un compartimento estanco, sino que sea un factor de tracción: “Las universidades son, hoy más que nunca, no sólo depositarias del conocimiento, sino productoras de dicho conocimiento. Docencia, investigación y capacidad de compartir y transferir ese conocimiento constituyen funciones centrales de su actividad.” (LOSU 2/2023, 22 de marzo:43268). Las distintas funciones de la Universidad se orientan hacia una lógica de intercambio con la sociedad

que establezca conexiones con el espacio en el que está inserta. Este establecimiento de nexos evitaría la desconexión de la institución con su tiempo. Es tarea de la Universidad, pues, garantizar e incentivar la generación y transmisión de conocimiento para hacerlo socialmente útil.

Ahondando en esta idea, la LOSU, en su título IV, aborda lo relativo a la investigación, la transferencia e intercambio del conocimiento y la innovación. Se conectan de forma directa las tareas de exploración, transmisión y mejora que cumple la Universidad con respecto al conocimiento. Se resalta la posición proactiva que necesariamente ha de tener la institución universitaria para estar viva, para ser. Y se delinea la investigación, su puesta en marcha, el compartir sus hallazgos y el implementar sus logros, no solo como algo esencial en el concepto mismo de Universidad, sino como un derecho y un deber de las personas que trabajan en ella como personal docente e investigador (LOSU 2/2023, 2 de marzo: 43281).

En ese mismo artículo 11, la LOSU reitera esa función de escucha reactiva que ha de tener la Universidad con su entorno para colaborar en la satisfacción de sus necesidades. La institución universitaria ha de vivir en el territorio, y no de espaldas a éste. Y como otro miembro más del ecosistema en el que vive, ha de contribuir a su estabilidad y equilibrio, adaptándose a ese entorno y promoviendo su riqueza social, económica, cultural e idiomática. Y así lo recoge la ley:

> Las universidades promocionarán las relaciones entre la investigación universitaria, las necesidades sociales y culturales y su articulación con el sistema productivo, atendiendo especialmente a la estructura social y económica del territorio en que están implantadas. A su vez, impulsarán iniciativas para compartir, difundir y divulgar los resultados de la investigación al conjunto de la sociedad a través de diversos canales, en particular los espacios de formación a lo largo de la vida. Promoverán, asimismo, la investigación, la transferencia e intercambio del conocimiento en las lenguas oficiales de sus territorios (LOSU 2/23, 22 de marzo: 43281).

La educación universitaria ha de ser un *continuum*, tanto en el tiempo como en el espacio, configurándose como un concepto expansivo, dinámico y flexible. Así, la eliminación de barreras de todo tipo, sociales, económicas, espaciales y temporales (mentales, al fin y al cabo), debe

ser uno de sus objetivos. Además, como subraya Santos (2020), la transferencia de conocimientos se configura como una misión social de la Universidad que ofrece a la sociedad herramientas, conocimientos y avances científicos capaces de contribuir a su desarrollo y mejora. Se concibe la trascendencia de la innovación educativa y su aplicación "como parte de la responsabilidad social que tienen las universidades con la comunidad" (Vázquez y Ortiz, 2018:133). Destaca así el carácter netamente social de la Universidad a través de su producción investigadora, y por ello cobra especial interés la apuesta de la LOSU, en su artículo 16, por el fomento de la Ciencia abierta y la Ciencia ciudadana:

> El conocimiento científico tendrá la consideración de un bien común. Las Administraciones Públicas y las universidades promoverán y contribuirán activamente a la Ciencia Abierta mediante el acceso abierto a publicaciones científicas, datos, códigos y metodologías que garanticen la comunicación de la investigación, a fin de alcanzar los objetivos de investigación e innovación responsables que se impulsen desde la comunidad científica, así como los objetivos de libre circulación de los conocimientos científicos y las tecnologías que promulga la política europea de investigación y desarrollo tecnológico (LOSU 2/23, 22 de marzo: 43281).

Esa apertura de la Universidad en múltiples sentidos que lleva a la consideración del conocimiento científico que produce como bien común habla de una Universidad por y para la sociedad. Y entronca con la consideración de la UNESCO de la educación como un contrato social para lograr un beneficio común:

> La educación puede considerarse un contrato social, esto es, un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad de cooperar para obtener un beneficio común. Un contrato social es más que un convenio, ya que refleja normas, compromisos y principios que tienen un carácter legislativo formal y que están culturalmente arraigados. El punto de partida es una visión común de los fines públicos de la educación. Este contrato consiste en los principios fundacionales y organizativos que estructuran los sistemas educativos, así como en el trabajo distribuido que se realiza para crearlos, mantenerlos y perfeccionarlos (Unesco, 2021: 7).

Como hemos visto, dos de las funciones que constituyen la esencia de la universidad son la investigación y la transferencia que, en la actualidad, están abiertas a todo tipo de conocimiento. En una clara crítica al absolutismo del conocimiento experto, la propia práctica investigadora

pasa a reconocer la existencia de una diversidad de tipos de saberes, siendo el que viene de abajo, de la experiencia directa con los fenómenos estudiados, el objeto de una revalorización desde la Academia. En la labor de investigación y en el acto de transferencia del conocimiento derivado de ésta, han de estar todas las voces, para que lo que se transmita tenga sentido. Si no, estamos abocados a un conocimiento necesariamente parcial y elitista que reduce las posibilidades de una aproximación real al conocimiento de la realidad.

Por ello, en este capítulo partimos de una consciente declaración de intenciones, de una apuesta explícita por el reconocimiento del valor de los distintos tipos de saberes. Compartimos la apuesta metodológica de que el objeto de estudio puede y debe convertirse en sujeto, aportando su experiencia y reflexión sobre ésta como un elemento constitutivo y enriquecedor de la propia investigación (Torres-Quintero y Granados-Torres, 2023). Pero ¿cómo se entiende esto desde el campo específico de la gobernanza del riesgo?

2.2. La incorporación y transferencia del conocimiento local a la gobernanza del riesgo. Una aproximación teórica

En 2006, el Consejo Internacional de Gobernabilidad del Riesgo (IRGC) publicó el Libro Blanco sobre gobernanza del riesgo. Este documento ofrece un enfoque conceptual para describir y estudiar la gobernanza del riesgo, así como una guía sobre cómo mejorar la toma de decisiones y el manejo del riesgo (IRGC 2005; Renn 2008; van Asselt y Renn 2011; Klinke y Renn 2012). De acuerdo con el Libro Blanco, el proceso de gobernanza se divide en diferentes fases que se iniciarán con una preevaluación, que tendrá por objetivo enmarcar y definir el contexto y las condiciones subyacentes a la situación de riesgo, a la que le seguirá la valoración de los hechos y las preocupaciones. Como resultado de estas dos primeras fases será posible, en una tercera, realizar una caracterización o evaluación del riesgo que permita, en una cuarta fase, la toma de decisiones encaminada a su mitigación. En las cuatro fases, la participación de las partes interesadas puede ayudar a los evaluadores y gestores de riesgos a mejorar su rendimiento y a responder a las necesidades y

prioridades de la sociedad en cada etapa del proceso de gobernanza (Renn, 2015).

A lo largo de este proceso, la gobernanza del riesgo se enfrenta a tres desafíos que dificultan la fase final de toma de decisiones: la complejidad, la incertidumbre y la ambigüedad (Renn et al., 2011; van Asselt y Renn, 2011). Renn (2015) propone que la combinación de estos tres elementos determina el tipo de participación y de actores que se han de introducir en el proceso de gobernanza. Durante la fase de pre-evaluación el objetivo de la participación se centrará en la selección de la información y el establecimiento de las prioridades de actuación y la secuencia de las acciones (Entman 1993). En la fase de valoración se introducirá el conocimiento sistemático proporcionado por científicos y expertos, el conocimiento experiencial y el conocimiento local y circunstancial (Renn, 2010). La tercera fase de caracterización y evaluación requerirá de la deliberación entre todas las partes para obtener una visión equilibrada de los aspectos positivos y negativos causantes del riesgo. Por último, durante la fase de toma de decisiones la participación permitirá identificar, evaluar y seleccionar diferentes medidas de gestión para minimizar aquellas que puedan no ser aceptables para alguno de los grupos implicados, directa o indirectamente, en el proceso de gobernanza del riesgo (Renn and Schweizer, 2009).

En el ámbito de la reducción de riesgo de desastres, el conocimiento considerado relevante puede ser producido por cualquier tipo de actor –sean estos académicos o legos- que proporcione una perspectiva específica sobre un problema dado (Weichselgartner y Truffer, 2015). Según Davenport y Prusak (1998: 5), el conocimiento es "una mezcla fluida de experiencia enmarcada, información contextual, valores y conocimientos especializados". A la hora de definir el concepto de conocimiento, podemos distinguir entre dos tipos: el conocimiento explícito y el conocimiento tácito (Polanyi, 1967; Nonaka y Takeuchi, 1995). El conocimiento explícito puede ser fácilmente procesado, transmitido a otros en lenguaje formal, o almacenado. El conocimiento tácito es el conocimiento personal basado en la experiencia e introduce factores intangibles, tales como creencias personales, percepciones, y sistemas de valores. Se trata de un conocimiento difícil de codificar, formalizar y

articular con el lenguaje formal. Puede ser efímero y transitorio, es personal y específico de cada contexto. A su vez, el conocimiento tácito tiene dos dimensiones: una técnica (procesal), que abarca el tipo de experiencias y las habilidades informales, y otra cognitiva, que abarca las creencias, percepciones, ideales, valores, emociones y modelos mentales. Weichselgartner y Pigeon (2015) advierten de la necesidad de incorporar el conocimiento tácito a la investigación y al diseño de políticas de RRD.

Una de las principales barreras que aparece a la hora de incorporar el conocimiento a la investigación para la reducción de riesgo de desastres es la desconfianza entre actores (Spiekerman et al., 2015). Si bien la brecha entre la comunidad científica y la comunidad política en el intercambio de conocimiento para la reducción del riesgo de desastres ha sido estudiada desde diferentes perspectivas (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001, Jasanoff, 2004), sólo se han realizado esfuerzos puntuales para estudiar la brecha entre la interpretación del riesgo y la acción (Eiser et al. 2012). La desconfianza se ha destacado como uno de los factores críticos que obstaculizan la transferencia eficiente del conocimiento entre actores (Lövbrand, 2010; Newton y Weichselgartner, 2014). La participación efectiva requiere métodos para entablar el diálogo, explorar intereses compartidos, resolver problemas conjuntamente y construir relaciones entre los actores implicados en el proceso de gobernanza (Gao y Zhang, 2001; Servaes y Malikhao, 2005). Burnside y Cavalho (2015) recomiendan a los profesionales de la RRD que adopten estos métodos en sus estrategias de comunicación y participación como medio para fortalecer la confianza, requisito indispensable para el éxito de los programas de reducción de riesgo de desastre.

2.3. Llevar la teoría a la práctica. El abordaje del papel del conocimiento local en el diseño del proyecto MitigACT

El proyecto MitigACT trata de avanzar en la resiliencia hacia los desastres naturales a partir de la incorporación del conocimiento basado en la experiencia y la redefinición de los planes de prevención, gestión y recuperación atendiendo. Minimizar las consecuencias negativas y el impacto de los desastres naturales es uno de los principales retos de esta

década. A pesar del esfuerzo realizado por incorporar mecanismos de participación a la gobernanza del riesgo, tal y como requieren los planes de Reducción de Riesgo de Desastre a todos los niveles territoriales, buena parte de las investigaciones previas sobre en el ámbito académico norteamericano y europeo se realizan bajo el modelo lineal de intercambio y transferencia de conocimiento. En estas experiencias la coproducción de conocimientos y la transferencia es limitada y persisten lagunas entre investigación y práctica, el supuesto subyacente a estos modelos es que el flujo de información unidireccional de expertos hacia la población local mejorará la sensibilización y dará lugar a un cambio de comportamiento que repercutirá positivamente en la reducción del riesgo de desastres. Frente a esta situación, la petición de un modelo de gobernanza inclusiva para la gestión del riesgo se ha hecho eco en la mayor parte de los países, con independencia de su sistema político o del partido en el gobierno. Las autoridades políticas y las instituciones encargadas de la gestión del riesgo y de las situaciones de emergencia se encuentran ante el reto que supone incorporar los valores y preferencias, el conocimiento tácito, de las poblaciones locales y afianzar los canales de comunicación bidireccional de aquellos que se ven afectados por los resultados de las decisiones tomadas.

Atendiendo a la necesidad de ampliación del conjunto de saberes y experiencias que habrán de inspirar y dar contenido a los planes y estrategias de gestión del riesgo, el objetivo principal del proyecto MitigACT persigue progresar en la resiliencia ante las amenazas naturales a partir de un acercamiento al conocimiento de los mecanismos sociales, políticos y técnicos que redunden en una mitigación del riesgo de ocurrencia y que faciliten la coproducción, a partir de la participación plena de todos los actores, de políticas y planes de prevención, gestión y recuperación ante los desastres ambientales.

En este proyecto se propone la participación pública o *public engagement* como mecanismo para incorporar y transferir el conocimiento social basado en la experiencia en las etapas de prevención, gestión y recuperación de desastres naturales, siguiendo un proceso bidireccional que supere el modelo lineal y que permita trasladar el flujo de ideas y prioridades de los ciudadanos en la gobernanza del riesgo y el diseño de

políticas y planes de reducción de riesgo de desastres. Bajo esta premisa, la metodología a seguir se basa en la cartografía de controversias, una colección de técnicas para observar y describir las cuestiones sociales complejas, propuesta por Bruno Latour como modelo de aplicación de la Teoría del Actor-Red. Se trata de dar voz al conjunto de actores implicados en la reducción del riesgo de desastres, incluyendo a las autoridades políticas, la comunidad académica y población local y visualizar las conexiones de las declaraciones sobre los asuntos de preocupación hacia la realidad objeto de estudio. Esta metodología se complementa con técnicas y herramientas de análisis cuantitativas y cualitativas, análisis multivariante de fuentes de datos secundarias, análisis de redes sociales, audiencias cruzadas y de sentimientos, análisis de políticas públicas, etnografía y estudio de caso, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y técnicas de prospectiva Delphi y DAFO.

Teniendo estas pautas presentes, a continuación, veremos cómo se abordan de forma concreta en el diseño del proyecto a partir de la formalización del objetivo general (un objetivo teórico-empírico) que se operacionaliza en los siguientes objetivos específicos y tareas concretas:

1. El primero de los objetivos específicos trata de mapear las situaciones de desastre ambiental sufridas en España en los últimos años. Este objetivo pretende situar los desastres naturales ocurridos en España desde el año 2017. Para ello se habrán de identificar los eventos que hayan tenido un mayor impacto social, político o económico. Para poder identificar estos eventos se analiza la información publicada en los medios de comunicación, prensa escrita, así como los informes y estadísticas oficiales. Siguiendo la clasificación realizada por Dirección General de Protección Civil y Emergencias tendrán la consideración desastres naturales los incendios forestales y los episodios meteorológicos extremos, incluyendo las lluvias, vientos, nevadas o tormentas de especial intensidad ocurridos en España en los últimos tres años, así como aquellos que sucedan durante la duración del proyecto. Dada la imposibilidad de abarcar en una misma investigación el análisis del conjunto de los riesgos los ambientales que amenazan nuestra rutina, se ha decidido

focalizar principalmente la investigación hacia el análisis de dos tipos particulares de amenazas, especialmente significativas en nuestro país, los incendios forestales y las inundaciones.

2. El segundo de los objetivos se refiere a la identificación de los actores políticos, sociales y técnicos relacionados con la gobernanza del riesgo de desastres ambientales. Este objetivo específico se subdivide en dos acciones: la de la identificación de los actores políticos, sociales y técnicos que a nivel local, regional y estatal están directa o indirectamente relacionados con la gobernanza del riesgo de desastres ambientales, y la de cartografiar la red relaciones e interacciones comunicativas que se establecen entre ellos. Para desarrollar este objetivo se realiza una revisión bibliográfica de documentos y de la información disponible en los portales oficiales de información sobre desastres ambientales y se complementa con un análisis de prensa de las noticias publicadas en los medios sobre estos acontecimientos y de los comentarios y audiencias cruzadas en redes sociales. En paralelo, se define la cartografía de la controversia de la gobernanza del riesgo ambiental siguiendo la metodología ANT, esta tarea incluye la definición de los elementos no controvertidos, en los que todos los actores están de acuerdo, acerca de la gestión de los desastres naturales y de los puntos de desacuerdo o puntos calientes, identificando los desequilibrios de poder entre las diferentes posiciones expresadas.

3. El tercer objetivo incluye la revisión de las políticas públicas y los planes estratégicos regionales, nacionales e internacionales de prevención, gestión y recuperación de desastres ambientales. Su desarrollo comienza con el análisis de los planes y las políticas de reducción de riesgo de desastres a nivel local, regional y nacional. Continúa con la identificación de los puntos controvertidos de las políticas y los planes de reducción de riesgo de desastres, atendiendo al contexto socio-histórico de su producción (en relación con el objetivo anterior). Finaliza trasladando las recomendaciones realizadas por los actores

sociales a los responsables del diseño y la ejecución de las políticas y planes de reducción de riesgo de desastres.

4. El cuarto objetivo incluye el análisis de las dinámicas de participación y comunicación de los actores sociales, políticos y técnicos en los procesos de reducción de riesgo de desastres ambientales. Se trata del objetivo más amplio del proyecto centrado en el análisis de las dinámicas de transferencia de abajo arriba en la gestión de los desastres naturales. Para su desarrollo, en primer lugar, se seleccionaron de entre las situaciones de desastre identificadas en el objetivo primero, aquellas que constituyen los casos de estudio concreto de las prácticas de participación y comunicación en situaciones de desastre ambiental, estas fueron los Incendios Forestales de Galicia y Canarias, la Tormenta Filomena y los desbordamientos del Ebro y el Duero. Una vez identificados los casos de estudio, y tras la celebración de las entrevistas en profundidad, se inicia el análisis del proceso de participación en la fase de definición del contexto y de sus condicionantes. Para ello se describe cómo se selecciona la información considerada relevante, cómo se establecen las prioridades de actuación, cómo se establecen las secuencias de acción. En segundo lugar, se analiza el proceso de participación en la fase de valoración de los hechos y las preocupaciones. Para ello se describe como se introducen en el proceso de participación el conocimiento científico, el conocimiento experiencial explícito, y el conocimiento local tácito. En tercer lugar, se analiza el proceso de participación en la fase de caracterización y evaluación del riesgo a través de la descripción del proceso de deliberación atendiendo a las relaciones, las alianzas y las confrontaciones que se producen entre los diferentes actores. Se sigue, en cuarto lugar, con el análisis del proceso de participación en la toma de decisiones. Para ello se describe el proceso de identificación, evaluación y diseño de medidas de actuación. Y, por último, en quinto lugar, se analizan los mensajes publicados en las redes sociales por parte de los actores sociales, técnicos y políticos para así

analizar las funciones de escucha, vigilancia, comunicación, colaboración, cohesión, ayuda y reacción y las disfunciones de alarma, rumor, desinformación y aumento de la inseguridad.

5. El quinto objetivo, a modo de cierre del proyecto, persigue realizar una caracterización multi-situada del concepto de resiliencia que facilite el diseño de estrategias de reducción de riesgo de desastres efectivas e igualitarias. Para alcanzar este objetivo se realizará una revisión del debate teórico y social sobre la resiliencia, prestando atención a la construcción de la diferencia natural-social y describiendo como cada conjunto de actores manejan el concepto de resiliencia. Esta tarea se espera que permita incorporar los intereses situados en la definición de los planes de reducción de riesgo de desastre.

3. CONCLUSIONES

La transferencia realizada de la Universidad a la sociedad tiene un papel esencial a la hora de fundamentar su utilidad, configurándose como un elemento constitutivo de aquella. Esa transferencia de conocimiento debe posibilitar la creación de un espacio en donde tengan cabida una multiplicidad de saberes de distinta naturaleza que incorporen todas las perspectivas posibles para incrementar su rango de acción y aplicación y ofrecer un conocimiento lo más realista posible de la sociedad que se investiga. De este modo, a través de la transferencia, la Academia estaría fomentando y enriqueciendo la democratización del saber, no solo en destino, sino también en origen en múltiples áreas de conocimiento.

En cuanto a la gobernanza del riesgo, el ámbito concreto en el que se centra este trabajo, las propuestas basadas en la participación para el fortalecimiento de las relaciones entre expertos, políticos y población local suponen un campo de creciente interés en el ámbito de estudio de la RDD del que todavía son pocos los ejemplos concretos de experiencias exitosas. Como hemos tenido ocasión de comprobar, para tratar de cubrir este vacío, el objetivo general del proyecto MitigACT pretende alcanzar una transferencia plena de saberes, tanto en su lógica tradicional de transferencia de arriba abajo, que ha guiado la investigación y la

gestión el riesgo en las últimas décadas, como en la lógica de abajo arriba, en la que un conjunto amplio de agentes de la sociedad incluyendo población local, profesionales de la gestión de emergencias, agricultores, ganaderos o autoridades políticas locales, participen en la definición de las problemáticas, las prioridades y los mecanismos de acción y de lucha contra las emergencias naturales.

A través de la aplicación de este planteamiento investigador, se espera que los resultados del proyecto permitan un impacto positivo en las siguientes áreas:

- Reducción y mitigación de las consecuencias de los desastres ambientales a través de la incorporación de los saberes ciudadanos en todas las etapas de la gobernanza del riesgo.
- Reducción de la distancia que separa los planes de prevención y gestión diseñados por los responsables de las instituciones encargadas de la gestión de situaciones de emergencia de las prácticas basadas en los saberes locales y la herencia de respuesta y recuperación de desastres ambientales.
- Reformulación el modelo de comunicación unidireccional y vertical entre expertos y sociedad civil sustituyéndolo por un modelo bidireccional en el ámbito de la gobernanza del riesgo.
- Redefinición del concepto de resiliencia a través de la co-producción de un nuevo marco de reducción de riesgo de desastres.
- Contribución al cumplimiento de los acuerdos de París 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible a través de una nueva metodología de análisis del riesgo.
- Elaboración de medidas innovadoras y rentables de adaptación y prevención de riesgos.

4. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación es parte del proyecto de I+d+I PID2019-107443RA-I00, financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033

5. REFERENCIAS

Burnside-Lawry, J. y Carvalho, L. (2015). Building local level engagement in disaster risk reduction: a Portugese case study. Disaster Prevention and Management, 24(1), 80-99.

Eiser, J. R., Bostrom, A., Burton, I., Johnston, D. M., McClure, J., Paton, D., ... y White, M. P. (2012). Risk interpretation and action: A conceptual framework for responses to natural hazards. International journal of disaster risk reduction, 1, 5-16.

Emmeche, C. (2015). Universities as Marketplaces. Science & Education, 24(7), 1047- 1054.

Entman, R.M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. Journal of Communication 43 (4), 51–58.

Gao, S. S. y Zhang, J. J. (2001). A comparative study of stakeholder engagement approaches in social accounting. En J. Andrioff y M. McIntosh (Eds.), Perspectives on Corporate Citizenship (pp. 239-255). Greenleaf.

IRGC (International Risk Governance Council). (2005). Risk governance: Towards an integrative approach. White paper No. 1, IRGC, Geneva. http://www.irgc.org/IMG/pdf/IRGC_WP_No_1_Risk_Governance__reprinted_version_.pdf.

Jasanoff, S. (2004). States of Knowledge: The Co-Production of Science and Social Order. Routledge.

Kasperson, R.E. (2017). Risk Conundrums: Solving Unsolvable Problems. Taylor & Francis.

Klinke, A. y Renn, O. (2012). Adaptive and integrative governance on risk and uncertainty. Journal of Risk Research, 15(3), 273–292.

Lövbrand, E. (2011). Co-producing European climate science and policy: a cautionary note on the making of useful knowledge. Science and public policy, 38(3), 225-236.

LOSU 2/23 Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500

Newton, A. y Weichselgartner, J. (2014). Hotspots of coastal vulnerability: a DPSIR analysis to find societal pathways and responses. Estuarine, Coastal and Shelf Science, 140, 123-133.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). The knowledge creating company. Oxford University Press.

Nowotny, H., Scott, P. y Gibbons, M. (2001). Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Polity Press.

Polanyi, M. (1967). The tacit dimension. Anchor Books.

Renn, O. (2006). Participatory processes for designing environmental policies. Land Use Policy, 23, 34–43.

Renn, O. (2008). Risk governance. Coping with uncertainty in a complex world. Earthscan.

Renn, O. (2010). The contribution of different types of knowledge towards understanding, sharing and communicating risk concepts. Catalan Journal of Communication & Cultural Studies, 2(2), 177–195.

Renn, O. (2015). Stakeholder and public involvement in risk governance. International Journal of Disaster Risk Science, 6(1), 8–20.

Renn, O., Klinke A. y M. van Asselt, M. (2011). Coping with complexity, uncertainty and ambiguity in risk governance: A synthesis. AMBIO, 40(2), 231–246.

Renn, O. y Schweizer, P. (2009). Inclusive risk governance: Concepts and application to environmental policy making. Environmental Policy and Governance, 19(3), 174–185.

Santos Rego, M. A. (2020). La transferencia de conocimiento en educación. Narcea.

Silva García, K. A. (2017) Transferencia de conocimiento: un estudio filosófico [Tesis doctoral. Universidad de Valladolid]. Repositorio Institucional Universidad de Valladolid. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/25019

Servaes, J. y Malikhao, P. (2005). Participatory communication: the new paradigm. En O. Hemer and T. Tufte (Eds.), Media and Glocal Change: Rethinking Communication for Development (pp. 91-103). Nordicom,University of Göteborg.

Spiekermann, R., Kienberger, S., Norton, J., Briones, F., y Weichselgartner, J. (2015). The Disaster-Knowledge Matrix–Reframing and evaluating the knowledge challenges in disaster risk reduction. International Journal of Disaster Risk Reduction, 13, 96-108.

Testar, X. (2012). La transferencia de tecnología y conocimiento universidad-empresa en España: estado actual, retos y oportunidades. Colección documentos CYD.

Torres-Quintero, A. y Granados-García, A. (2023). Claves para una práctica reflexiva en la investigación social cualitativa. Athenea Digital 23(1), e3280. http://doi.org/10.5565/rev/athenea.3280

Unesco (2021). Reimaginando juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Van Asselt, M.B.A. y Renn, O. (2011). Risk governance. Risk Research, 1(4), 431–449.

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. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.157

Weichselgartner, J. y Pigeon, P. (2015). The role of knowledge in disaster risk reduction. International Journal of Disaster Risk Science, 6(2), 107-116.

Weichselgartner, J. y Truffer, B. (2015). From co-production of knowledge to transdisciplinary research: Lessons from the quest for producing socially robust knowledge. En B. Werlen (Ed.), Global sustainability, cultural perspectives and challenges for transdisciplinary integrated research (89–106). Springer.

TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO UNIVERSIDAD-EMPRESA: PROYECTOS ESTRATÉGICOS ENTRE LA URJC Y LA ASOCIACIÓN DE AGENCIAS DE CREATIVIDAD TRANSFORMADORA

JUANA FARFÁN MONTERO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

1.1. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

La universidad desempeña un papel clave en el desarrollo de la sociedad, tanto en el ámbito cultural, profesional y científico, sin embargo, la universidad del siglo XXI se enfrenta a numerosos desafíos y debe adaptarse a un contexto más complejo donde los cambios producidos por la globalización, la transformación digital y la incertidumbre originada por los movimientos políticos, culturales y sociales exige una mayor colaboración con las organizaciones. Partiendo de la visión del filósofo Ortega y Gasset (1930) sobre la misión de la universidad "transmitir la cultura, enseñar las profesiones e investigar la ciencia, formar personas cultas, capaces y críticas, que contribuyan al progreso de la sociedad", desde el área de las ciencias sociales es necesario reflexionar sobre el papel y la responsabilidad de la universidad en este nuevo contexto, donde se debe cambiar el modelo tradicional a uno que aúne universidad-empresa-gobierno-sociedad, y se defina la nueva misión de la universidad en la sociedad del conocimiento.

En España para impulsar la transferencia de conocimiento el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España ha puesto en marcha la Ley Orgánica de Universidades[3] donde se señala que una de las

[3] La Ley desarrolla la transferencia de conocimiento como una función esencial de las universidades. Esta transferencia implica la difusión, valorización y aplicación práctica de los saberes

funciones de las universidades es "la transferencia, valorización y explotación de los resultados de la investigación científica, técnica y artística, así como la contribución a la creación cultural, al desarrollo y a la cooperación internacional". Esta norma jurídica solo será eficaz cuando exista una generosa partida presupuestaria, y una excelente estructura organizativa que gestione adecuadamente ese nexo de unión entre la universidad y el mundo empresarial, como señala Vázquez (2017) la transferencia de conocimiento es imprescindible para el progreso y el bienestar de la sociedad, para la formación integral de los estudiantes en las competencias y habilidades indispensables para afrontar los retos profesionales a los que se enfrentarán en su futuro.

Existe abundante literatura en torno al tema objeto de estudio y también se han formulado teorías de transferencia de conocimiento con diferentes enfoques. Para el estudio de este trabajo únicamente analizamos el Modelo de Triple Hélice, propuesto por Etzkowitz y Loet Leydesdorff (2000) donde se plantea que existe una vinculación entre disciplinas y conocimientos como un puente esencial entre la academia y el mundo empresarial. En este contexto, la universidad desempeña un papel estratégico al fomentar la colaboración, la innovación y la transferencia de conocimientos. Este modelo evoluciona hacia el Cuádruple Hélice donde se incluye a la sociedad civil como agente de desarrollo al mismo nivel que la universidad, la industria y el gobierno (Carayannis y Campbell, 2009) y el modelo de la Quíntuple Hélice (Carayannis y Campbell, 2009; Carayannis y Rakhmatullin, 2014) que incorpora el medio ambiente y reconoce que la sostenibilidad y la responsabilidad social son fundamentales en la transferencia de conocimiento.

Estos modelos analizan la transferencia de conocimiento en un mundo cada vez más complejo y dinámico, donde se hace imprescindible la colaboración entre universidades, empresas, gobiernos, sociedad civil que

generados en el ámbito académico. La universidad, además de su labor docente e investigadora, tiene la responsabilidad de conectar con la sociedad y el tejido empresarial, contribuyendo al desarrollo cultural, económico y social. Boletín Oficial del Estado. (24 de diciembre de 2001). Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades apartado 2 c). Obtenido de Boe. es: https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515#a41

debe impulsar el avance del conocimiento. A pesar de esta abundancia teórica, resulta evidente la escasez de descripciones precisas relacionadas con las intervenciones de transferencia de conocimientos y los procesos que implican (Ward et al., 2009). Uno de los problemas a los que nos enfrentamos es la tendencia de asociar la transferencia con ámbitos más tecnológicos y relegando a un segundo plano, la transferencia de conocimiento en el área de las Ciencias Sociales, donde la investigación aplicada es garante de brindar herramientas que aborden desafíos contemporáneos. Por lo tanto, se hace necesario estudiar la transferencia de conocimiento desde el ámbito de las Ciencias Sociales y apostar por su impacto y su contribución al enriquecimiento cultural, social y empresarial.

2. ALIANZAS ESTRATÉGICAS: URJC Y LA ASOCIACIÓN DE AGENCIAS DE CREATIVIDAD TRANSFORMADORA

2.1. Objetivos estratégicos para una colaboración universidad-empresa

La transferencia de conocimiento desde el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, y su vinculación hacia una asociación empresarial perteneciente al sector de la industria publicitaria ha contribuido a transferir conocimiento entre el ámbito académico y el sector profesional, desarrollando numerosos proyectos que han favorecido el avance de una investigación aplicada entre universidad-empresa. En este contexto se ha fomentado la colaboración entre estudiantes, profesores-investigadores y profesionales de la publicidad, generando sinergias en el intercambio de ideas y la creación de proyectos conjuntos.

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer los proyectos de transferencia de conocimiento implementados a lo largo de dos décadas de colaboración y vinculados principalmente a la asignatura de Planificación Estratégica Publicitaria perteneciente al Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la (URJC), donde se ha creado una colaboración interdisciplinaria ente los estudiantes y la Asociación de Agencias de

Creatividad Transformadora (ACT), antes denominada Asociación Española de Agencias de Comunicación Publicitaria (AEACP). Del resultado de los proyectos hasta ahora desarrollados, se han identificado puntos de mejora que pueden servir como base para futuras investigaciones y colaboraciones en el ámbito de la transferencia de conocimiento que motiven al alumnado para que desarrollen un mayor interés por la investigación aplicada.

2.2. ASOCIACIÓN DE AGENCIAS DE CREATIVIDAD TRANSFORMADORA: EVOLUCIÓN EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

La Asociación Española de Agencias de Comunicación Publicitaria (AEACP)[4] es una entidad profesional sin ánimo de lucro creada en 1977 por las agencias de publicidad líderes en España que nació para representar a la industria publicitaria a nivel nacional e internacional, y garantizar la protección de los profesionales impulsando la ética y las buenas prácticas en el sector, para ello se han ido elaborando códigos de conducta que contribuyen a la buena praxis de la industria. Con el objetivo de fomentar la creatividad de la publicidad en España la asociación en el año 1986 crea el Festival Publicitario El Sol[5] cuyo objetivo es premiar las mejores campañas publicitarias y potenciar la profesión. Son varias las ciudades que han acogido el festival entre las que se encuentra Málaga, San Sebastián, Bilbao y Madrid. En el año 2019, se refunda la asociación y pasa a denominarse Asociación de Agencias de Creatividad Transformadora (ACT) renovando su propósito como organización. En este nuevo contexto se plantean nuevos retos y apuestan por una visión más renovada de la creatividad transformadora y el valor real que aportan las empresas creativas al negocio de la publicidad.

Desde sus orígenes la ACT siempre ha sido muy proactiva y ha destacado por su impulso a la investigación aplicada en el sector publicitario, apoyando todos los proyectos que generan conocimiento y colaborando

[4] Historia de la ACT. Desde 1977 es una larga historia. Si tienes tiempo, conócela aquí. https://agenciasact.es/act/historia-act/

[5] Un poco de historia Festival Publicitario El Sol
https://elsolfestival.com/sobre-el-sol/historia-del-festival/

con otras instituciones tanto a nivel nacional como internacional. Siempre ha estado muy comprometida con la URJC donde se ha creado una importante alianza estratégica que ha fortalecido vínculos entre docentes-investigadores-estudiantes y profesionales en activo. Los resultados de los proyectos que se han implementado han sido relevantes para la academia y el sector profesional. La asociación es una entidad muy activa en el ámbito educativo y hace una apuesta continua por la formación de profesionales porque están muy comprometidos con la promoción de la excelencia del sector.

Desde el año 2003, la Facultad de Ciencias de la Comunicación colabora activamente con Carlos Rubio, director general de la ACT desarrollando proyectos de investigación aplicada relacionados con la creatividad, innovación y transformación donde se fomenta el intercambio de conocimiento que involucran a profesores-investigadores, estudiantes y profesionales de la industria publicitaria. Estos proyectos han sido cruciales para la formación de generaciones de estudiantes que han desarrollado competencias profesionales y de investigación, donde la universidad ha proporcionado un espacio de colaboración interdisciplinar.

3. ESTRATEGIAS PARA UNA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO URJC-ACT

En el ámbito de las ciencias sociales la transferencia de conocimiento es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se pueden implementar diferentes métodos que facilitan la difusión del conocimiento entre la comunidad académica y la profesional. A lo largo de estos años de colaboración con la asociación se han abordado diversos proyectos que han fortalecido las alianzas universidad-empresa y han ayudado a que los resultados de los estudios sean útiles para ambas partes desarrollando proyectos relevantes que han fortalecido las relaciones entre la universidad y el sector profesional. Del resultado de esta colaboración se presentan los siguientes trabajos por la relevancia que han tenido.

3.1. Demandas y formación: nuevos perfiles profesionales para la publicidad en España

A finales del año 2009 el sector publicitario en España estaba transformándose debido a la expansión de las nuevas redes digitales y la comunicación interactiva. Se detectaba la necesidad de adaptarse a los nuevos cambios estructurales y a la demanda de nuevos perfiles profesionales en el entorno digital. La investigación se centraba en detectar las habilidades profesionales requeridas y valorar si la formación universitaria de los Grados de Publicidad y Relaciones Públicas de todas las facultades de comunicación en España, tanto públicas como privadas estaban preparada para satisfacer estas demandas. En la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC ya se analizaban estos cambios que afectaban a las agencias.

Un equipo de docentes de la URJC[6] contactó con la AEACP, tal como se denominaba en esa etapa y con la revista profesional especializada en publicidad ANUNCIOS, para trabajar conjuntamente en la investigación que permitiese identificar las nuevas habilidades profesionales necesarias para afrontar la nueva publicidad, y facilitara la delimitación de los nuevos perfiles profesionales que la industria de la publicidad digital estaba demandando. Era necesario investigar si los estudiantes estaban recibiendo una formación que les capacitaba para el futuro profesional. La elección de la asociación responde a la relevancia que tiene en la industria, donde concentra más del 80% de la inversión publicitaria en España. Paralelamente en la universidad también se analizaba si la oferta formativa, tanto regulada como privada, podía satisfacer estas nuevas demandas, incluso durante el proceso de adaptación de los grados universitarios a los objetivos de Bolonia. La falta de investigaciones actualizadas sobre los nuevos perfiles profesionales en el campo de la publicidad, especialmente en el contexto digital no existían, y los escasos estudios que se publicaban estaban centrados en conocer las estructuras organizativas y procesos de trabajo de las agencias publicitarias, pero no

[6] Las docentes -investigadoras Juana Farfán Montero y Patricia Corredor Lanas diseñaron el proyecto de investigación trabajando juntamente con Carlos Rubio, director general de la AEACP y con David Torrejón, director general de Publicaciones Profesionales.

estaban contemplando los cambios causados por la expansión de las redes digitales y las nuevas demandas de los anunciantes (Corredor y Farfán, 2010)

En este contexto, se decidió abordar la investigación, primero para identificar las carencias y segundo para diseñar un programa formativo que posteriormente implementaría la asociación a través de formación especializada. Este ambicioso proyecto también revertiría en el diseño de los nuevos planes de estudio del Grado de Publicidad y de Relaciones Públicas de la URJC. La investigación inicial se diseña para seleccionar y definir las nuevas figuras publicitarias basadas en actividad, formación y habilidades, contextualizando su evolución en España. En ese momento la industria también estaba en pleno cambio. El modelo de agencia se estaba transformando. Tener de *partner* a la asociación y a la primera revista del sector facilitaba la capacidad de respuesta e implicación de la muestra objeto de estudio.

El resultado de esta primera etapa fue validado por un grupo de expertos, con el objetivo de comprender cómo estos cambios estructurales afectaban a la demanda de nuevos profesionales, la AEACP y la revista especializada en publicidad ANUNCIOS[7] organizaron una mesa de debate basada en las principales conclusiones del estudio "Demandas y formación del nuevo conjunto de habilidades ('*skills set'*) para la publicidad en España"[8]. En esta fase de la investigación se analizaron los nuevos perfiles profesionales y las necesidades formativas. Se identificaron los nuevos profesionales que surgen en este contexto y las nuevas funciones que desarrollan que debe combinar tecnología y creatividad. Además, se contrastan estos resultados con las principales agencias de publicidad

[7] El contenido de la sesión puede consultarse en el artículo «Agencia busca… expertos en disciplinas digitales» y las principales conclusiones, en «La mitad de las agencias de publicidad incorporó especialistas digitales en 2009», publicados en el semanario de marketing y publicidad Anuncios Nº 1314 (1/01/2010), pp. 18-

19 y 20, respectivamente.

[8] Este texto, complementado y ampliado, procede de la ponencia presentada en el II Congreso de la AE-IC (Málaga, 3-5 de febrero de 2010). La investigación, cuyos principales contenidos se presentan en este artículo, ha estado respaldada por la Asociación Española de Agencias de Comunicación Publicitaria, AEACP (anteriormente, AEAP) y el semanario de marketing y Publicidad Anuncios.

españolas, y se correlacionan con los cambios que se están produciendo tanto en el modelo empresarial de las grandes agencias como en las agencias especializadas. Del resultado final de la investigación se identifican las necesidades formativas y sus objetivos a medio y largo plazo para la publicidad en España, teniendo en cuenta no solo las necesidades del sector, sino también la de los profesionales y estudiantes (Corredor y Farfán, 2010). Esta investigación ayuda al diseño de nuevos planes formativos y planteamiento de nuevos cursos de especialización dirigidos a la industria de la publicidad. La AEACP ha mantenido su compromiso con la formación a lo largo de los años para mejorar el desarrollo profesional en el ámbito de las agencias de publicidad.

3.2. Plataforma PUBLICIDAD SI¡

Aunque la publicidad es ampliamente conocida, todavía no se reconoce cómo esta contribuye al crecimiento económico, social y cultural del país. Por ello surge la plataforma ¡Publicidad, Sí! "una iniciativa que reúne a la industria publicitaria en España y promueve la importancia social y económica de la publicidad en la sociedad"[9]. Este proyecto se inicia en junio de 2010 y culmina en octubre de 2013 con el lanzamiento de una exitosa campaña publicitaria.

En el inicio del curso académico 2012/13 dentro del contexto de la asignatura Planificación Estratégica Publicitaria, se contacta con el director general de la asociación ACT para colaborar en la propuesta de un concurso de ideas para el lanzamiento de la plataforma Publicidad Si¡. Un proyecto donde invitaba a participar a todos los estudiantes de segundo curso del grado de Publicidad y Relaciones Públicas. El objetivo es trabajar un proyecto colaborativo donde los alumnos hacen propuestas creativas más disruptivas y aportan nuevos enfoques que ayudan a revitalizar la publicidad.

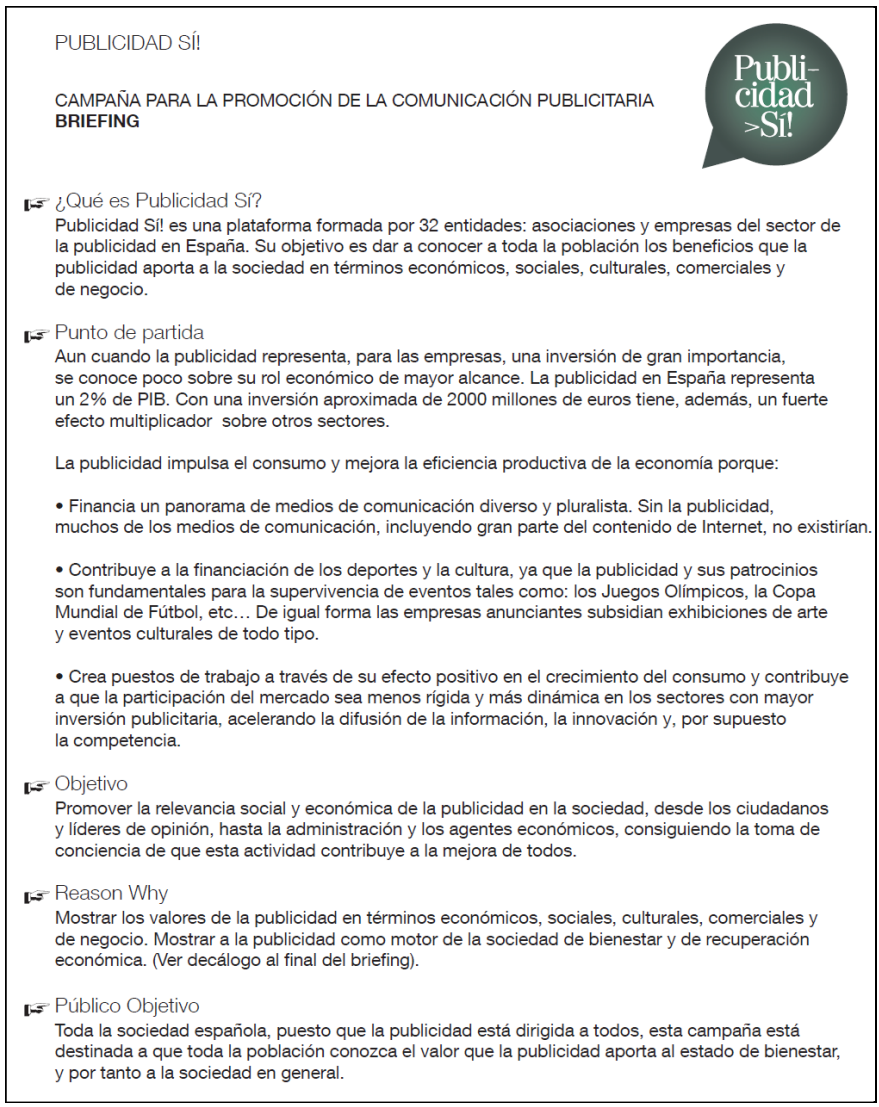
[9] Manifiesto por el futuro de la publicidad
https://publicidadsi.es/manifiesto/

FIGURA 1. Publicidad Si¡ Campaña para la Promoción de la Comunicación Publicitaria

Fuente: AEACP

Esta colaboración con estudiantes permite a la asociación explorar nuevos caminos creativos con enfoques menos convencionales, donde pueden descubrir nuevo talento. A través de este proyecto interdisciplinar, se promueve el trabajo en equipo con profesionales del campo publicitario, se potencia la creatividad en la resolución de problemas y se introducen en el mundo empresarial, identificando oportunidades de colaboración y desarrollo de nuevas habilidades como es la negociación, y favorece establecer contactos con los profesionales del campo publicitario. Del resultado de esta alianza, la asociación se posiciona como una organización comprometida con el nacimiento de nuevas generaciones de profesionales del sector de la publicidad. Por otra parte, se fortalecen los vínculos entre los docentes-investigadores y la asociación promoviendo más investigaciones que sean relevantes y útiles para universidad, empresa y sociedad.

FIGURA 2. Briefing: Publicidad Si¡ Campaña para la Promoción de la Comunicación Publicitaria



PUBLICIDAD SÍ!

CAMPAÑA PARA LA PROMOCIÓN DE LA COMUNICACIÓN PUBLICITARIA
BRIEFING

Publi-cidad >Sí!

☞ ¿Qué es Publicidad Sí?

Publicidad Sí! es una plataforma formada por 32 entidades: asociaciones y empresas del sector de la publicidad en España. Su objetivo es dar a conocer a toda la población los beneficios que la publicidad aporta a la sociedad en términos económicos, sociales, culturales, comerciales y de negocio.

☞ Punto de partida

Aun cuando la publicidad representa, para las empresas, una inversión de gran importancia, se conoce poco sobre su rol económico de mayor alcance. La publicidad en España representa un 2% de PIB. Con una inversión aproximada de 2000 millones de euros tiene, además, un fuerte efecto multiplicador sobre otros sectores.

La publicidad impulsa el consumo y mejora la eficiencia productiva de la economía porque:

• Financia un panorama de medios de comunicación diverso y pluralista. Sin la publicidad, muchos de los medios de comunicación, incluyendo gran parte del contenido de Internet, no existirían.

• Contribuye a la financiación de los deportes y la cultura, ya que la publicidad y sus patrocinios son fundamentales para la supervivencia de eventos tales como: los Juegos Olímpicos, la Copa Mundial de Fútbol, etc… De igual forma las empresas anunciantes subsidian exhibiciones de arte y eventos culturales de todo tipo.

• Crea puestos de trabajo a través de su efecto positivo en el crecimiento del consumo y contribuye a que la participación del mercado sea menos rígida y más dinámica en los sectores con mayor inversión publicitaria, acelerando la difusión de la información, la innovación y, por supuesto la competencia.

☞ Objetivo

Promover la relevancia social y económica de la publicidad en la sociedad, desde los ciudadanos y líderes de opinión, hasta la administración y los agentes económicos, consiguiendo la toma de conciencia de que esta actividad contribuye a la mejora de todos.

☞ Reason Why

Mostrar los valores de la publicidad en términos económicos, sociales, culturales, comerciales y de negocio. Mostrar a la publicidad como motor de la sociedad de bienestar y de recuperación económica. (Ver decálogo al final del briefing).

☞ Público Objetivo

Toda la sociedad española, puesto que la publicidad está dirigida a todos, esta campaña está destinada a que toda la población conozca el valor que la publicidad aporta al estado de bienestar, y por tanto a la sociedad en general.

Fuente: AEACP

Como contraprestación, los alumnos cuya propuesta resultaba más viable se les concedía becas para asistir al lanzamiento de la plataforma de la Publicidad Si¡¡ durante la celebración de la 28 edición de El Sol en la

nueva sede ubicada en la ciudad de Bilbao. En octubre de ese mismo año, se lanzaba la primera campaña publicitaria de la plataforma.

3.3. La transformación digital y su implementación en las agencias de publicidad en España

En el contexto de la pandemia sobrevenida por el COVID 19, creció el interés por la investigación en ciencias sociales y se realizaron numerosas investigaciones para adaptarnos al nuevo contexto. Desde la ACT se diseñó una investigación para estudiar el "Impacto del Coronavirus durante la pandemia"[10], del resultado de ese proyecto la asociación lanzó una campaña para combatir los efectos dramáticos que la pandemia del COVID19 estaba causando y concienciar a la sociedad española a través de las marcas la importancia que tenía quedarnos en casa. #PararParaSeguir fue el *hashtag* que utilizaban para el lanzamiento de la campaña publicitaria, donde se pedía a las marcas que su comunicación se centrara en promover un consumo responsable, y convencer a la sociedad española de la importancia de permanecer en casa.[11] Ante este escenario cambiante y planteando la continuidad del proyecto de investigación, se plantea a la ACT ampliar el estudio a sus asociados y conocer como las agencias de publicidad se estaban adaptando al nuevo escenario.

En el contexto extraordinario que atraviesa España en el 2020, las agencias de publicidad continuaban trabajando y ajustándose al nuevo panorama. La implementación del teletrabajo y la reorganización de equipos no eran solo medidas temporales que se adaptaban ante la incertidumbre actual, sino también una oportunidad para reflexionar sobre el futuro de las organizaciones. Era el momento idóneo para revisar cómo mejorar la conciliación familiar, la productividad y fomentar el trabajo colaborativo. Desde la Facultad de Ciencias de la Comunicación (URJC) y con el respaldo de la Asociación de Creatividad Transformadora, se realiza una investigación, cuyo objetivo es analizar cómo se estaban enfrentando a la transformación digital las agencias de publicidad en esa situación de excepcionalidad, como gestionaban los tiempos, los equipos, las tecnologías que estaban adaptando y la productividad de la compañía,

[10] Impacto Coronavirus en las Agencias
https://l1nk.dev/0ro1N

[11] Para leer el manifiesto y ver todas las marcas que participan en la plataforma visita: www.PararParaSeguir.com

del resultado de este proyecto se estudiaba la viabilidad de establecer el teletrabajo a futuro en este tipo de compañías [12]. El informe de resultados que se elaboró para la asociación fue la rápida adaptación a la situación. En el ámbito de las agencias de publicidad en España, se evidencia la relevancia atribuida a la transformación digital. Los asociados disponen de acceso a la red de internet y a las herramientas pertinentes para desempeñar sus labores de forma remota. Se observa la presencia de soporte informático a través de la plataforma *microsoft teams* y entre las aplicaciones más recurrentes para la colaboración en equipo se destacan *microsoft teams y zoom*. Se plantea la necesidad de optimizar la productividad y el registro de las horas laborables. La percepción de satisfacción en relación con el trabajo remoto presenta diversidad de opiniones, destacando principalmente los aspectos positivos como son la autonomía y la conciliación laboral. En septiembre de ese mismo año, la asociación elabora un estudio que recoge como las agencias de la asociación están implementando el teletrabajo. En la actualidad como continuidad a estas investigaciones, se está estudiando plantear un nuevo proyecto del uso y aplicaciones de la IA en las agencias de publicidad.

3.4. Rebranding del festival publicitario

Una vez más y dentro del contexto de la pandemia, a la Asociación de Agencias de Creatividad Transformadora (ACT) se le plantea una colaboración interdisciplinar que integre a los estudiantes del Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la URJC en un proyecto de rebranding, para la construcción y reposicionamiento de la marca del prestigioso Festival de Publicidad El Sol[13], también conocido como El Festival Iberoamericano de la Comunicación Publicitaria. En el año 202o en plena crisis del COVID19, los cambios económicos, culturales y sociales impactan directamente a la industria publicitaria y resulta evidente que el Festival Iberoamericano de la Comunicación Publicitaria, una entidad

[12] Investigación URJC-ACT

https://acesse.one/ABQW1

[13] La ACT organiza los premios de El Sol, El Festival Iberoamericano de la Comunicación Publicitaria, donde se reconoce a nivel internacional el trabajo de los creativos y las agencias de habla hispana y portuguesa. https://elsolfestival.com/#

emblemática en el sector muestra señales de desgaste, y debe adaptarse a las nuevas demandas y dinámicas del entorno. Este proyecto se circunscribió dentro de la Facultad de Comunicación en el curso académico 2020/21 donde se tuvo que adaptar toda la docencia a un formato híbrido.

Este proyecto se diseña con el objetivo de formar a los estudiantes en habilidades prácticas y experiencia en la investigación aplicada, en esta etapa tan complicada, pero estas circunstancias tan excepcionales favorecían la involucración de los profesionales de la industria, que estaban teletrabajando y facilitaba el trabajar con los estudiantes, brindándoles orientación, dirección y apoyo. Esta colaboración les ofrece una visión clara de la integración y transferencia de conocimiento entre universidad-empresa y fusiona el conocimiento de los profesionales con la participación de los estudiantes en un ambiente de trabajo colectivo, horizontal y flexible. Presentadas las propuestas estratégicas, los estudiantes han tenido la oportunidad de colaborar en la presentación de ideas estratégicas del rebranding del festival de publicidad. En el año 2023 se refunda el Festival y se traslada a la Ciudad de Málaga.[14]

4. CONCLUSIONES

Este análisis de la transferencia de conocimiento entre la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y la Asociación de Agencias de Creatividad Transformadora (ACT) descubre una serie de resultados relevantes. La importancia de la transferencia de conocimiento en las Ciencias Sociales emerge como un elemento esencial para abordar los desafíos contemporáneos en un entorno globalizado y digitalizado y se hace imprescindible reconocer y promover la investigación aplicada en este campo para enriquecer tanto el ámbito académico como el empresarial.

La alianza estratégica entre la URJC y la ACT demuestra el potencial que tiene la colaboración entre la academia y el sector empresarial para promover la investigación aplicada, la innovación y la transferencia de

[14] El Sol sale donde le vio nacer
https://elsolfestival.com/el-sol-uno-de-los-festivales-latinos-de-publicidad-y-creatividad-mas-reputados-se-celebrara-en-malaga-durante-los-proximos-tres-anos/

conocimiento. Estas alianzas permiten generar sinergias, impulsar proyectos conjuntos y formar a futuras generaciones de profesionales.

Los proyectos de transferencia de conocimiento que se han realizado, como el estudio sobre demandas y formación de nuevos perfiles profesionales en publicidad, así como la investigación sobre la transformación digital en agencias de publicidad, han tenido un impacto significativo en la formación de estudiantes y en la práctica profesional. Estos proyectos han permitido identificar necesidades formativas, desarrollar habilidades profesionales y promover la innovación en el sector.

Todos estos hallazgos contribuyen a fortalecer la relación entre la academia y el sector empresarial, impulsando el desarrollo socioeconómico y la innovación en la sociedad del conocimiento. Para mejorar la transferencia de conocimiento se debe invertir más tiempo y recursos, diseñar un buen plan estratégico desde los grupos de investigación y formar un equipo que aborde estos retos y oprotunidades.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a D. Carlos Rubio, director general de la ACT, por su continuo respaldo a lo largo de estas dos décadas. Su colaboración altruista con la Universidad Rey Juan Carlos ha dejado un gran legado. Carlos ha participado activamente en numerosos proyectos desarrollados en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, así como en eventos destacados, incluyendo su contribución como miembro de equipo en proyectos competitivos respaldados por el Ministerio. Su generosidad se ha hecho evidente en su participación constante en seminarios y jornadas organizadas por la facultad, así como en la concesión de múltiples becas que han permitido a los estudiantes de publicidad y relaciones públicas asistir al prestigioso festival de publicidad El Sol, donde interactúan con profesionales del sector y se preparan con los mejores. Además, su valiosa donación de recursos documentales, libros y material audiovisual a la biblioteca de la facultad ha enriquecido significativamente los recursos bibliográficos disponibles para toda la comunidad universitaria. El avance logrado en nuestra

asignatura se debe en gran medida a su inquebrantable respaldo. Gracias, Carlos.

6. REFERENCIAS

Armendáriz, E., Tarango, J., Machin-Mastromatteo y J. D. (2022). Modelo de transferencia de conocimiento para vincular instituciones de educación superior en ciencias sociales y humanidades con entidades sociales. *IE Revista De Investigación Educativa de la Rediech,* 13, e1491. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1491

Alzate, M.; Henao, E. (2020). El impacto de la transformación digital en las agencias de publicidad en Colombia. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 14(2), 131-140. https://doi.org/10.5209/pepu.72311

Bendicho Flores, J. R. (2021). La transferencia del conocimiento en las ciencias sociales: el problema de la divulgación. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/108174

Boletín Oficial del Estado. (24 de diciembre de 2001). Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades apartado 2 c). Obtenido de Boe.es: https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515#a41

Carayannis, E. G., Campbell, D. F. (2009). 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46(3-4), 201-34. https://doi.org/10.1504/IJTM.2009.023374

Carayannis, E. G., Campbell, D. F. (2010). Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other? A Proposed Framework for a Transdisciplinary Analysis of Sustainable Development and Social Ecology. *International Journal of Social Ecology and Sustainable Development (IJSESD),* 1(1), 41-69. http://doi.org/10.4018/jsesd.2010010105

Carayannis, E. G., Rakhmatullin, R. (2014). The Quadruple/Quintuple Innovation Helixes and Smart Specialisation Strategies for Sustainable and Inclusive Growth in Europe and Beyond. *Journal of the Knowledge Economy*, 5, 212-39. https://doi.org/10.1007/s13132-014-0185-8

Corredor, P., Farfán, J. (2010): «Agencia busca... expertos en disciplinas digitales». *Anuncios*. No. 1314, 18-19.

Corredor, P., Farfán, J. (2010): «La mitad de las agencia de publicidad incorporó especialistas digitales en 2009». *Anuncios*. No. 1314, 20.

Farfán, J. y Corredor, P. (2010). Demandas y formación: Nuevos perfiles profesionales para la Publicidad en España, *Pensar la publicidad*, *vol*. 4 (1), 97-116. https://bit.ly/3jTr1TF

Cuevas, E., Farfán, J. (2021). *Estrategia para la planificación estratégica publicitaria y de marca durante la crisis del COVID-19. In Influencias y consecuencias de la pandemia en la Comunicación* (pp. 49-62). Fragua.

Gálvez, C. (2022). El modelo de la triple hélice de la innovación: un análisis de la producción científica. RESEÑA TECHNO. *International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(5), 1–13. https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4453

Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Obras completas.

Ward, VL, House, AO y Hamer, S. Intermediación de conocimientos: exploración del proceso de transferir conocimientos a la acción. *BMC Health Serv Res* 9, 12 (2009). https://doi.org/10.1186/1472-6963-9-12

Vázquez, E. R. (2017). Transferencia del conocimiento y tecnología en universidades. Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades* (83), 75-95. http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/832017/atc3/vazquezgonzalezer

Velásquez-Juárez, J., Valencia-Pérez, L. y Peña-Aguilar, J. (2016). El papel del modelo de la triple hélice como sistema de innovación para aumentar la rentabilidad en una Pyme comercializadora. *Revista CEA*, 2(3), - 101-112.

LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A LA SOCIEDAD: UN CASO DE ESTUDIO

Rocío Guede-Cid
Universidad Rey Juan Carlos
Piedad Tolmos
Universidad Rey Juan Carlos
Ana I. Cid-Cid
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN: LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

En la era del conocimiento, las instituciones de educación superior desempeñan un papel crucial en la transferencia de conocimiento hacia la sociedad. En este capítulo se exploran los conceptos fundamentales, modelos y enfoques de la transferencia de conocimiento, así como el papel de las instituciones de educación superior en el proceso de transferencia. Asimismo, se incluye un caso de estudio que permite ejemplificar la acción de transferencia a la sociedad del conocimiento generado en la Universidad.

La transferencia de conocimiento es un proceso dinámico y multifacético que implica difundir, aplicar y utilizar conocimiento y tecnología producidos en las instituciones de educación superior para abordar problemas y necesidades de la sociedad en diversos contextos. Esta definición abarca un amplio abanico de actividades, desde la transferencia tecnológica y la comercialización de la investigación hasta la colaboración interdisciplinaria y la participación de la comunidad. En este capítulo, se analizarán los aspectos clave de la transferencia de conocimiento, estudiando su significado, alcance, dimensiones y modelos conceptuales.

Para comprender mejor la transferencia de conocimiento, es útil examinar cómo se ha conceptualizado en la literatura académica reciente. Según Carayannis y Campbell (2012), la transferencia de conocimiento se refiere al proceso mediante el cual el conocimiento generado en las instituciones de educación superior se comparte y utiliza fuera de ellas para generar valor social, económico o cultural. Esta definición hace hincapié en la importancia de trascender los límites institucionales y conectar el conocimiento académico con las necesidades y demandas de la sociedad.

La transferencia de conocimiento puede adoptar diversas formas y manifestarse en una variedad de contextos. Por ejemplo, en el campo de la investigación científica y tecnológica, la transferencia de conocimiento puede implicar la traducción de descubrimientos científicos en aplicaciones prácticas, como nuevos productos, procesos o servicios (Etzkowitz, 2003). En el ámbito de las ciencias sociales y humanidades, la transferencia de conocimiento puede involucrar la colaboración entre académicos y profesionales de diferentes sectores para abordar problemas sociales, culturales o políticos (Godin, 2006).

Considerar los diferentes actores, procesos y resultados involucrados en el proceso de transferencia del conocimiento resulta de utilidad para comprender mejor las dimensiones de esta (Good et al., 2019). Desde una perspectiva de triple hélice, el proceso de transferencia implica la interacción entre universidades, industria y gobierno para promover la innovación y el desarrollo socioeconómico (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000). Esta perspectiva resalta la importancia de las colaboraciones intersectoriales y la co-creación de conocimiento que se dan en el proceso.

En cuanto a los agentes implicados en el proceso de transferencia, además de investigadores universitarios o de centros de investigación, académicos y empresas, también hay que considerar otras como organizaciones sin ánimo de lucro, agencias gubernamentales, comunidades locales y la sociedad en general. En el contexto del desarrollo comunitario, la transferencia de conocimiento puede implicar la colaboración entre investigadores y residentes para identificar y abordar problemas específicos de las poblaciones (Guerrero et al., 2014).

Los modelos conceptuales de transferencia de conocimiento proporcionan un marco teórico que permite comprender los procesos y mecanismos involucrados en este proceso. Por una parte, el modelo de flujo lineal de conocimiento describe el proceso como lineal, desde la generación del conocimiento hasta su aplicación práctica (Godin, 2006). Sin embargo, este modelo lineal ha sido criticado por su simplicidad y por no atender a la complejidad de los contextos sociales, culturales y políticos en los que tiene lugar la transferencia de conocimiento (Carayannis y Campbell, 2012).

En contraste, otros modelos proponen una visión más integrada y colaborativa de la transferencia de conocimiento. Según Carayannis y Campbell (2012), el Mode 3 de producción de conocimiento se caracteriza por la colaboración interdisciplinaria, la participación de múltiples partes interesadas y el enfoque en la solución de problemas del mundo real. Este modelo reconoce la importancia de la diversidad de perspectivas y la co-creación de conocimiento en la transferencia de conocimiento.

Cabe mencionar, aunque ya se ha hecho referencia a él anteriormente en este texto, el modelo de triple hélice, propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (2000), que destaca la interacción entre universidades, industria y gobierno en la promoción de la innovación y el desarrollo económico. Según este modelo, la transferencia de conocimiento se produce a través de la colaboración y la co-producción de conocimiento entre estos tres sectores. Este enfoque reconoce la importancia de la colaboración intersectorial en la generación y aplicación de conocimiento en la sociedad.

Además de estos modelos teóricos, existen diversos enfoques destinados a facilitar la transferencia de conocimiento en la práctica. Por ejemplo, la creación de oficinas de transferencia de tecnología (OTT) u oficinas de transferencia de resultados de investigación (OTRI) en el seno de las instituciones de educación superior, ha demostrado ser un instrumento de gran eficacia a la hora de facilitar la colaboración entre investigadores e industria (Geuna y Muscio, 2009; Good et al., 2019). Estas oficinas proporcionan servicios de asesoramiento, apoyo administrativo y conexión con la industria para facilitar la transferencia de conocimiento y la comercialización de la investigación.

Otro enfoque práctico es la creación de centros de investigación aplicada o colaborativa, que reúnen a investigadores académicos, empresas y otros actores para abordar problemas y desafíos específicos (Guerrero et al., 2014). Estos centros proporcionan un entorno colaborativo y multidisciplinario para la generación y aplicación de conocimiento, facilitando así la transferencia de conocimiento entre la academia y la industria.

Además de comprender los procesos y mecanismos de transferencia de conocimiento, es importante evaluar su impacto y efectividad en la sociedad. Varios estudios han examinado el impacto económico, social y cultural de la transferencia de conocimiento, encontrando evidencia de su contribución al crecimiento económico, la innovación tecnológica y el desarrollo comunitario a través del emprendimiento (Acs et al., 2013). Sin embargo, también se han identificado desafíos y barreras que pueden obstaculizar la transferencia de conocimiento, como la falta de incentivos, la cultura académica tradicional y la falta de comprensión mutua entre investigadores y los receptores del conocimiento transferido, que serían los usuarios finales.

La transferencia de conocimiento es un proceso complejo y dinámico que implica la difusión, aplicación y utilización de conocimientos generados en los centros de investigación e instituciones de educación superior para abordar problemas y necesidades de la sociedad. A través de colaboraciones intersectoriales, modelos conceptuales integradores y evaluaciones de impacto, es posible avanzar hacia una comprensión más profunda y efectiva de la transferencia de conocimiento y de su papel en la construcción de un futuro sostenible.

2. EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

Las instituciones de educación superior son un agente clave dentro del proceso de transferencia de conocimiento. Tradicionalmente, se han considerado como centros de generación y difusión de conocimiento, pero en las últimas décadas han asumido un papel más activo en la transferencia de ese conocimiento a la sociedad (Guerrero et al., 2014).

Resulta evidente que una de las principales funciones de las instituciones de educación superior en la transferencia de conocimiento es la generación de investigación de alta calidad, mediante la cual contribuir al avance del conocimiento en muy diversos ámbitos de conocimiento, desde ámbitos científicos y técnicos, hasta ciencias sociales o humanidades, entre otros (Etzkowitz, 2003). La investigación generada proporciona la base para la innovación y el desarrollo de nuevas tecnologías, productos y servicios que pueden beneficiar a la sociedad en su conjunto (Acs et al., 2013).

Además de la investigación, estas instituciones han venido asumiendo un papel cada vez más activo en la difusión y transferencia de ese conocimiento. Tradicionalmente, desde el origen de la universidad como institución, esta transferencia se ha realizado a través de publicaciones académicas y conferencias, pero en las últimas décadas se ha desarrollado un enfoque más amplio que incluye la colaboración con la industria, el tejido empresarial y las instituciones gubernamentales (Carayannis y Campbell, 2012). Uno de los grandes hitos en el proceso de transferencia fue la creación de las oficinas de transferencia de tecnología, que funcionan como instrumento catalizador de las relaciones entre la academia y la sociedad (Guede, 2011). Asimismo, se han ido desarrollando una serie de mecanismos para potenciar la transferencia, como la colaboración en proyectos de investigación aplicada o la participación en redes de innovación (Geuna y Muscio, 2009).

Cabe destacar con relación a la actividad de transferencia, el compromiso de las universidades con la comunidad. A este respecto, las instituciones de educación superior muestran especial interés por generar conocimiento académico que sea de aplicación en el abordaje de problemas y necesidades reales de la sociedad en la que operan. Esto puede implicar la colaboración con organizaciones sin ánimo de lucro, agencias gubernamentales y comunidades locales para desarrollar soluciones innovadoras a problemas sociales, económicos y ambientales (Guerrero et al., 2014).

Por tanto, otro aspecto relevante del papel de las universidades en la transferencia de conocimiento es su contribución al desarrollo económico y a la competitividad regional. Las universidades actúan como

motores de innovación y emprendimiento al fomentar la creación de nuevas empresas, la transferencia de tecnología y la formación de capital humano altamente cualificado (Guerrero et al., 2014). Esta contribución es especialmente importante en regiones con economías basadas en el conocimiento, donde las universidades pueden desempeñar un papel crucial en la creación de empleo y el crecimiento económico (Acs et al., 2013).

No obstante, las instituciones de educación superior también enfrentan desafíos en la transferencia de conocimiento. Uno de los principales es la brecha existente entre la investigación académica y las necesidades del mercado (Geuna y Muscio, 2009). A menudo, la investigación académica se centra en objetivos y metodologías diferentes a los que necesita la industria o el tejido empresarial, lo que puede dificultar la aplicación práctica de los resultados de investigación. Además, las universidades pueden enfrentar barreras institucionales y culturales que dificultan la colaboración con el sector privado (Molas-Gallart et al., 2002).

Otro desafío importante es la evaluación y medición del impacto de la transferencia de conocimiento. A menudo, es difícil cuantificar el impacto de la investigación académica en la sociedad, especialmente en términos económicos y sociales. Sin embargo, es importante desarrollar métricas y herramientas de evaluación que permitan a las universidades demostrar el valor de su investigación y su contribución al desarrollo económico y social. A continuación, se desarrolla un epígrafe más completo sobre los desafíos a los que se enfrentan las universidades en este proceso.

3. BARRERAS Y DESAFÍOS EN LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO DESDE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La transferencia de conocimiento desde las instituciones de educación superior hacia la sociedad es un proceso fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de un país. Este proceso enfrenta barreras y desafíos que pueden obstaculizar su eficiencia y alcance. En este apartado, se examinarán las barreras internas y externas de las universidades

a la hora de transferir conocimiento, los desafíos en su implementación efectiva y algunas estrategias para superar estos obstáculos.

3.1. Barreras internas y externas en las instituciones de educación superior a la hora de llevar a cabo la transferencia de conocimiento

Una de las principales barreras internas que enfrentan las universidades de cara a transferir conocimiento es la cultura académica tradicional centrada en la investigación y la publicación académica (Guerrero et al., 2014). Esta cultura puede desincentivar la colaboración con actores externos y la aplicación práctica de la investigación académica. Además, la estructura organizativa y la burocracia en las instituciones de educación superior pueden dificultar la colaboración interdisciplinaria y la coordinación entre diferentes facultades y departamentos (Molas-Gallart et al., 2002).

Otra barrera interna importante es la falta de recursos y apoyo institucional para la transferencia de conocimiento (Carayannis y Campbell, 2012). Resulta fundamental para estas instituciones contar con personal capacitado, infraestructura adecuada y financiación suficiente para llevar a cabo actividades de transferencia de conocimiento de manera eficiente.

En cuanto a las barreras externas, una de las principales es la falta de demanda que puede existir por parte de la industria o la empresa (Geuna y Muscio, 2009). En ocasiones los agentes receptores no están familiarizados con la investigación y los diseños creados en las universidades, o con la puesta en valor la actividad de transferencia. Las dificultades relacionadas con la protección de la propiedad intelectual constituyen otra barrera externa a la hora de transferir el conocimiento (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000), por lo que resulta fundamental que desde las instituciones gubernamentales se regulen y se faciliten estos procesos, especialmente en lo que respecta a la comercialización de la investigación académica y la creación de empresas *spin-off*.

3.2. Desafíos en la implementación efectiva de la transferencia de conocimiento

Uno de los principales desafíos en la implementación efectiva de la transferencia de conocimiento es la brecha entre la investigación académica y las necesidades del mercado (Geuna y Muscio, 2009). La investigación académica se centra en objetivos y metodologías que pueden estar alejados de las necesidades reales de la industria, lo que puede dificultar su aplicación práctica. Asimismo, las universidades pueden enfrentar desafíos en la identificación y evaluación de oportunidades de transferencia de conocimiento.

Otro desafío importante es la evaluación y medición del impacto de la transferencia de conocimiento. A menudo, es difícil cuantificar el impacto de la investigación académica en la sociedad, especialmente en términos económicos y sociales. Resulta fundamental desarrollar métricas y herramientas de evaluación que permitan a las universidades demostrar el valor de su investigación y su contribución al desarrollo económico y social.

3.3. Estrategias para superar las barreras y desafíos

Para superar estas barreras y desafíos, las universidades pueden implementar una serie de estrategias. En primer lugar, es importante establecer incentivos y políticas institucionales que fomenten la transferencia de conocimiento y reconozcan su valor (Carayannis y Campbell, 2012).

Además, en la Universidad es posible promover una cultura de colaboración y emprendimiento que fomente la transferencia de conocimiento y la creación de empresas *spin-off* (Guerrero et al., 2014). Esto puede implicar la creación de espacios de trabajo colaborativo, la organización de eventos de networking y la colaboración con incubadoras o viveros de empresas y parques tecnológicos.

Por último, es importante desarrollar asociaciones y colaboraciones estratégicas con la industria, el gobierno y otras partes interesadas para facilitar la transferencia de conocimiento (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000). Esto puede incluir la creación de consorcios de investigación, la

colaboración en proyectos de investigación aplicada y la participación en redes de innovación regionales o sectoriales.

4. IMPACTO ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL DE LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

La transferencia de conocimiento desde las instituciones de educación superior hacia la sociedad tiene un impacto significativo en diversos aspectos económicos, sociales y culturales. En este apartado, exploraremos el alcance de este impacto y su importancia para el desarrollo y el progreso de las comunidades y las regiones.

4.1. Impacto económico

La transferencia de conocimiento juega un papel crucial en el impulso del crecimiento económico y la competitividad de las regiones y los países. La investigación académica generada en las universidades puede traducirse en nuevas tecnologías, productos y procesos que impulsan la innovación y la productividad en diversos sectores económicos (ç et al., 2015). Esta innovación a su vez puede generar empleo, aumentar los ingresos y mejorar la calidad de vida de las personas.

Además, la transferencia de conocimiento puede estimular la creación de nuevas empresas y el desarrollo de sectores industriales emergentes. Las empresas spin-off creadas a partir de la investigación académica pueden convertirse en motores de crecimiento económico y generación de empleo, especialmente en áreas de alta tecnología y conocimiento intensivo (Guerrero et al., 2014). Asimismo, la colaboración entre Universidad e industria puede fomentar la creación de clústeres de innovación y ecosistemas empresariales dinámicos que impulsan la actividad económica y la competitividad regional.

Por tanto, la transferencia de conocimiento contribuye de manera significativa al desarrollo económico al impulsar la innovación, la creación de empleo y el crecimiento de nuevas empresas y sectores industriales.

4.2. Impacto social

La transferencia de conocimiento también tiene un impacto positivo en el bienestar social y la calidad de vida de las personas. A través de la investigación aplicada y de la colaboración con la comunidad, la Universidad es capaz de abordar problemas sociales y mejorar la prestación de servicios públicos en áreas como la salud, la educación y el medio ambiente (Guerrero et al., 2014).

Por ejemplo, la investigación médica desarrollada en los centros de educación superior puede dar lugar a nuevos tratamientos y terapias que mejoran la salud y el bienestar de la población (Etzkowitz y Leydesdorff, 2000). Del mismo modo, la investigación en educación puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, reducir las brechas educativas y promover la inclusión social, así como el tan ansiado ascensor social.

Además, la transferencia de conocimiento puede fomentar la participación ciudadana y el empoderamiento de las comunidades al proporcionarles acceso a información y recursos que les permitan tomar decisiones informadas y participar en procesos de desarrollo local. Esto puede fortalecer el tejido social y promover la cohesión y la inclusión social.

Por todo ello, la transferencia de conocimiento contribuye al bienestar social al abordar problemas sociales y mejorar la prestación de servicios públicos, así como al fomentar la participación ciudadana y el empoderamiento de las comunidades.

4.3. Impacto cultural

Además de su impacto económico y social, la transferencia de conocimiento también influye en la cultura y la identidad de las sociedades. A través de la investigación en humanidades, ciencias sociales y artes, las universidades pueden contribuir a la preservación y difusión del patrimonio cultural, la diversidad lingüística y las tradiciones locales.

Por ejemplo, la investigación en historia y arqueología puede ayudar a comprender y conservar el patrimonio, mientras que la investigación en literatura y artes puede promover la expresión creativa y el intercambio

cultural. Del mismo modo, la transferencia de conocimiento puede fomentar el diálogo intercultural y la comprensión entre diferentes comunidades y culturas.

Por tanto, la transferencia de conocimiento desde las instituciones de educación superior hacia la sociedad tiene un impacto significativo en diversos aspectos económicos, sociales y culturales. A través de la innovación, la colaboración con la comunidad y la promoción del patrimonio cultural, la transferencia de conocimiento contribuye al desarrollo y el progreso de las comunidades y las regiones.

5. INDICADORES Y MÉTRICAS DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

La evaluación del impacto de la transferencia de conocimiento desde las instituciones de educación superior hacia la sociedad es un aspecto crucial para comprender la efectividad y el alcance de este proceso. En este apartado, exploraremos algunos de los indicadores y métricas utilizados para evaluar el impacto de la transferencia de conocimiento.

Los indicadores de impacto son medidas cuantitativas o cualitativas utilizadas para evaluar los resultados y efectos de la transferencia de conocimiento en diferentes áreas. Estos indicadores pueden clasificarse en varias categorías, atendiendo a las categorías de impacto desarrolladas en el epígrafe anterior.

De esta forma, pueden considerarse indicadores de impacto económico, social y cultural, si bien es el impacto económico el sujeto de la mayor parte de la literatura científica sobre la evaluación de la transferencia.

Si atendemos a los indicadores de impacto económico, se analizarán los efectos de la transferencia de conocimiento en términos de crecimiento económico, creación de empleo, aumento de la productividad y desarrollo de nuevos productos y servicios. Los indicadores económicos comunes incluyen el aumento de la inversión en I+D+i, el número de patentes y licencias generadas, los datos de creación y facturación de empresas spin-off, o el número de proyectos de investigación (Caldera y Debande, 2010).

Las métricas de evaluación son herramientas específicas utilizadas para medir y cuantificar el impacto de la transferencia de conocimiento en diferentes áreas. Estas métricas varían según el contexto y los objetivos de evaluación, pero algunas de las más utilizadas son el número de trabajos o artículos científicos generados en transferencia de conocimiento, número de citas bibliográficas recibidas por estos trabajos, volumen de colaboraciones establecidas entre universidades y empresas, entre otros.

Asimismo, cabe señalar otro instrumento fundamental constituido por el diseño y la recogida de información mediante encuestas y entrevistas. La realización de encuestas y entrevistas a diferentes grupos de interés, incluyendo investigadores, empresarios, funcionarios gubernamentales y miembros de la comunidad, puede proporcionar información valiosa sobre el impacto percibido de la transferencia de conocimiento (Guerrero et al., 2014). El uso de técnicas cualitativas puede complementar los datos cuantitativos y proporcionar una comprensión más completa del impacto en diferentes contextos y perspectivas.

Es necesario completar este epígrafe atendiendo a las dificultades que están relacionadas con la medición del impacto de la transferencia. A pesar de su utilidad, los indicadores y métricas de evaluación del impacto de la transferencia de conocimiento también enfrentan una serie de limitaciones. Por una parte, la transferencia de conocimiento es un proceso multifacético y puede ser difícil de evaluar y medir de manera precisa. Muchos de los efectos, especialmente los sociales y culturales, se consiguen en el largo plazo y son difíciles de atribuir directamente a la transferencia de conocimiento.

Por otra parte, puede existir cierta subjetividad en las mediciones. La selección de indicadores y métricas de evaluación puede estar influenciada por sesgos y percepciones subjetivas de los evaluadores (Carayannis y Campbell, 2012). Es importante tener en cuenta diferentes perspectivas y contextos al diseñar sistemas de evaluación del impacto. Asimismo, la falta de disponibilidad de los datos y la calidad de estos pueden influir directamente en los resultados de las medicines del impacto, especialmente en contextos donde la transferencia de conocimiento es incipiente o poco desarrollada.

6. TENDENCIAS EMERGENTES EN LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

La transferencia de conocimiento desde las instituciones de educación superior hacia la sociedad está en continua evolución, impulsada por el avance de la tecnología, los cambios en el panorama económico y social y las fluctuantes demandas de la sociedad. En este apartado, se expondrán algunas de las tendencias emergentes en la transferencia de conocimiento y su impacto en la práctica.

Una tendencia emergente en la transferencia de conocimiento es el aumento de colaboraciones intersectoriales y transdisciplinarias entre las instituciones de educación superior, la industria, el gobierno y la sociedad civil. Estas colaboraciones buscan abordar problemas complejos y multidisciplinarios que requieren la integración de diferentes perspectivas y áreas de conocimiento.

Por ejemplo, en el campo de la salud, vemos una creciente colaboración entre universidades, hospitales, empresas farmacéuticas y organizaciones sin ánimo de lucro para desarrollar soluciones innovadoras en diagnóstico, tratamiento y prevención de enfermedades. Estas colaboraciones pueden conducir a avances significativos en la atención médica y mejorar la calidad de vida de las personas.

Por otra parte, tanto la innovación abierta como la ciencia abierta están contribuyendo positivamente a la activación de los procesos de transferencia de conocimiento, mediante la promoción de la colaboración abierta, del intercambio de información y de la transparencia en la investigación y la innovación. Esta tendencia busca fomentar la participación de todos los actores en el proceso de generación y aplicación de conocimiento.

Por ejemplo, plataformas de código abierto y repositorios de datos están facilitando el acceso y la compartición de información científica y tecnológica, permitiendo a investigadores de diferentes disciplinas y países colaborar en proyectos de investigación. Del mismo modo, modelos de negocio abiertos están permitiendo a las empresas colaborar con socios externos en la innovación y el desarrollo de productos y servicios.

Otra tendencia emergente es el creciente esfuerzo por generar y transferir conocimiento orientado a abordar desafíos sociales y medioambientales, como la pobreza, la desigualdad, el cambio climático o los problemas medioambientales. Las instituciones de educación superior están reconociendo cada vez más su responsabilidad y capacidad para contribuir a la solución de estos problemas a través de la investigación aplicada y la colaboración con la sociedad.

Por ejemplo, se observa un aumento en la investigación y la innovación en energía renovable, agricultura sostenible y salud pública, para mejorar la calidad de vida de las comunidades y proteger el medio ambiente. Estas iniciativas pueden tener un gran impacto en el desarrollo económico y social a largo plazo, y en la preservación de los recursos naturales y la biodiversidad.

Asimismo, el avance de la digitalización y de la inteligencia artificial tienen una influencia directa en la transferencia de conocimiento. Estas tecnologías están facilitando la creación, el acceso y el intercambio de conocimiento de manera más rápida y eficiente, así como la creación de nuevos modelos de negocio y servicios.

7. EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA DE LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO

Existen varios enfoques y metodologías para evaluar la eficiencia de las instituciones españolas de educación superior en la transferencia de conocimiento. Uno de los enfoques más comunes es el análisis de indicadores cuantitativos, que incluyen medidas como el número de patentes registradas, el volumen de ingresos por licencias y la creación de empresas spin-off (Guede, 2011). Estos indicadores proporcionan una medida tangible del impacto de la transferencia de conocimiento en términos de actividad económica y empresarial.

Otro enfoque es el análisis de casos de éxito, que se centra en identificar y estudiar proyectos de transferencia de conocimiento exitosos en diferentes áreas y disciplinas. Estos casos de estudio pueden proporcionar información valiosa sobre buenas prácticas y sobre los factores clave

que contribuyen al éxito de la transferencia de conocimiento (Bozeman, Rimes y Youtie, 2015; Guede, 2011).

Además, la evaluación cualitativa a través de encuestas, entrevistas y estudios de caso puede proporcionar una comprensión más profunda de los procesos, barreras y facilitadores de la transferencia de conocimiento en las universidades españolas. Estos métodos cualitativos pueden complementar los enfoques cuantitativos y proporcionar una imagen más completa de la eficiencia de las instituciones en la transferencia de conocimiento.

Varios factores pueden influir en la eficiencia de las instituciones españolas de educación superior en la transferencia de conocimiento. Uno de los factores clave es la cultura institucional y la capacidad de la propia universidad para fomentar una cultura de colaboración, emprendimiento e innovación entre académicos, estudiantes y personal administrativo (Guede, 2011). Además, la disponibilidad de recursos financieros y técnicos, así como el apoyo institucional y gubernamental, también pueden influir en la capacidad de los centros para llevar a cabo actividades de transferencia de conocimiento de manera efectiva.

Otro factor importante es la colaboración y la relación con el sector empresarial y otros actores externos. Las alianzas estratégicas con empresas, organismos públicos y otras organizaciones pueden facilitar el intercambio de conocimientos, recursos y experiencias, así como aumentar las oportunidades de financiamiento y comercialización de la investigación. Asimismo, la capacidad de las universidades en lo relativo a la gestión de la propiedad intelectual puede constituir otro factor determinante. La implementación de políticas y procedimientos claros para la protección y comercialización de la propiedad intelectual puede facilitar la colaboración con la industria y la generación de ingresos adicionales para la institución (Guede, 2011).

8. CASO DE ESTUDIO

La experiencia que se expone a continuación forma parte de un conjunto de laboratorios STEM (Science, Technology, Engineering, and Maths) que permiten trasladar la investigación que se desarrolla en la

universidad a toda la comunidad educativa, no solo a profesores y estudiantes. El diseño e implantación de estos laboratorios forma parte de los resultados del proyecto financiado por la Unión Europea MiniOpenLab – Open community and Hands-on approach to Sustainable Development and STEM Education, dentro del programa Erasmus+ (Melón et al., 2023) y responde a uno de los objetivos principales del mismo: Crear pequeños laboratorios abiertos a la comunidad local, donde los niños, bajo la supervisión de maestros u otros educadores pueden participar en proyectos STEM basados en el desarrollo sostenible.

La educación para el desarrollo sostenible y la educación STEM son prioritarias para la Unión Europea. la Unión Europea asume el 4º ODS de la agenda 2030 de la ONU sobre educación de calidad que específica entre sus metas que se debe asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible. Para que los alumnos desarrollen las competencias necesarias para la sostenibilidad son fundamentales el aprendizaje y la enseñanza interdisciplinarios y participativos, la colaboración y la cooperación. Al vincular la enseñanza con el aprendizaje, el entorno físico, las asociaciones y la comunidad, se facilita eficazmente la educación para la sostenibilidad medioambiental, ya que hay una vivencia de lo aprendido.

Las Universidades o centros de formación del profesorado tienen un papel fundamental en el logro de una educación para el desarrollo sostenible y una educación STEM, y la transferencia de conocimiento es fundamental para alcanzar estos objetivos. La transferencia de conocimiento de los investigadores en temas educativos a la sociedad puede darse de varias maneras: formando profesionales, mediante investigación aplicada desarrollando nuevas metodologías de aprendizaje, ofreciendo programas universitarios, colaborando con instituciones educativas locales o participando en actividades de divulgación, entre otras.

En el caso que nos ocupa la universidad ha promovido la transferencia de conocimiento a la sociedad colaborando con una institución educativa local para que fuera la sede de los pequeños laboratorios, diseñando los mismos y aplicado metodologías de aprendizaje activas que permiten favorecer el aprendizaje significativo, como es el Aprendizaje Basado en Problemas.

Para el diseño de estos laboratorios se ha seguido la metodología del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), que se centra en la resolución de problemas para promover un aprendizaje significativo y profundo: los estudiantes se enfrentan a problemas del mundo real que requieren la aplicación de conocimientos y habilidades para encontrar soluciones. (Barrows, 1986, 1996), identificando cada laboratorio con un ABP. Parte de los laboratorios se han diseñado para realizarse tanto al aire libre como en el interior de un aula o laboratorio, y se estructuran en los siguientes apartados: título, introducción teórica, hipótesis de partida (objetivos o pregunta de investigación), experimentación (materiales y procedimiento), resultados y sostenibilidad.

El ABP que se presenta a continuación lleva por título *Descubriendo el número Pi* y está dirigido a niños de 5º y 6º curso de Educación Primaria, para realizar bajo la supervisión de sus profesores o padres. Fue uno de los laboratorios que se testaron en una versión inicial de los laboratorios y sirvió de base para el diseño del producto final. Una parte se realiza al aire libre y otra en el laboratorio

8.1. Fundamentos teóricos

El número Pi es la relación entre la longitud de una circunferencia y su diámetro. Es lo que llamamos un número irracional, tiene infinitas cifras decimales y no es periódico. Se utiliza muy a menudo no sólo en matemáticas, sino en física, ingeniería…¡Es un número STEM![15]

8.2. Hipótesis y Objetivos

La pregunta de investigación que se plantea a los estudiantes de primaria, o problema que debe resolver es el siguiente: ¿Serías capaz de medir el grosor de un árbol utilizando una cuerda?

Objetivos:

- Conocer el número Pi y su significado geométrico.
- Aplicar la constante Pi para resolver un problema de la vida real.

[15] https://bit.ly/48iwcEW, https://binged.it/3HTibD5

– Identificar los elementos de una circunferencia.
– Utilizar la aproximación con números decimales.

8.3. Experimentación

8.3.1. Materiales

– Cuerdas (2 tamaños).
– Cinta métrica.
– Cuaderno
– Compás.
– Regla.
– Papel y lápiz.

8.3.2. Procedimiento

Lugar: En el aula (o MiniOpenLab)

1. Abre el compás y toma la medida con la regla (procura que sea un número natural, apúntalo, será el radio de nuestra circunferencia). Conserva el compás abierto, no lo cierres.

2. Multiplica por dos el número apuntado, ¡ya tenemos el diámetro!

3. Usa el compás abierto del paso 1, para trazar una circunferencia en tu cuaderno.

4. Con la cuerda pequeña, rodea la circunferencia, y mide con la regla la longitud del trozo de cuerda que has obtenido. Apunta el número, es la longitud de la circunferencia.

5. Divide el número obtenido en el paso 4 (longitud de la circunferencia) entre el que calculaste en el paso 2 (diámetro).

6. Apunta el resultado y recuádralo (aproxima sólo con dos decimales).

7. Repite los pasos 1 a 6 tres veces más.

Lugar: al aire libre

1. Utiliza la cuerda grande y la cinta métrica para calcular la longitud de la circunferencia del tronco del árbol, tal y como hiciste en el aula con las circunferencias que dibujaste.

2. Divide la longitud obtenida entre nuestra aproximación de Pi (3,14).

8.4. Resultados

En el aula se obtiene una aproximación del número Pi (3,14), y se observa que esa constante se repite al dividir la longitud de cualquier circunferencia entre su diámetro.

El número Pi nos permite calcular el diámetro del tronco del árbol sin tener que cortarlo, simplemente dividiendo la longitud de la circunferencia del tronco entre esta constante matemática.

8.5. Sostenibilidad

Desarrollar actividades al aire libre con niños de educación primaria ofrece la posibilidad de inculcar a los estudiantes valores de sostenibilidad y respeto por el medio ambiente desde una edad temprana. Estas actividades se realizan en un entorno ideal para enseñar a los niños sobre la importancia de cuidar y preservar la naturaleza.

Es crucial enseñar a los niños prácticas sostenibles como no dejar desperdicios, utilizar materiales reutilizables o respetar la flora y fauna del entorno. Los niños tienen que comprender cómo nuestras acciones pueden afectar el medio ambiente y los adultos que los acompañan deben servir como modelos a seguir en términos de prácticas sostenibles.

Las actividades al aire libre ofrecen un espacio para que los niños se conecten con la naturaleza, estimulen su creatividad y desarrollen un aprecio por el mundo natural.

9. CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior desempeñan un papel fundamental en la transferencia de conocimiento hacia la sociedad. A través de la generación de investigación, la difusión de conocimiento y la colaboración con la comunidad y el sector privado, las universidades contribuyen al avance del conocimiento y al desarrollo económico y social. Sin embargo, también enfrentan desafíos significativos en este proceso, que requieren de un enfoque colaborativo y multidisciplinario para superarlos.

La evaluación de la eficiencia de las instituciones españolas de educación superior en la transferencia de conocimiento es un proceso complejo al que debemos aproximarnos con distintos enfoques y metodologías, para poder tomar conciencia de todas las aristas que conforman el proceso. Esta evaluación resulta fundamental para comprender y mejorar el impacto de las universidades en la economía y en la sociedad.

Para mejorar la eficiencia de la transferencia de conocimiento, se recomienda fortalecer la cultura de colaboración e innovación en las universidades, aumentar el apoyo financiero y gubernamental para actividades de transferencia de conocimiento, y promover la colaboración y la relación con el sector empresarial y otros actores externos (Guede, 2011). Además, es importante desarrollar dentro de las propias universidades políticas y procedimientos claros para la gestión de la propiedad intelectual y la transferencia de tecnología, así como fomentar la formación y capacitación en transferencia de conocimiento para académicos, investigadores y personal administrativo.

Asimismo, es preciso que desde las propias universidades se reconozca y se ponga en valor la actividad de transferencia de conocimiento que llevan a cabo los propios estudiantes y titulados a través de su desempeño profesional, contribuyendo de esta forma a la mejora del bienestar social.

10. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la financiación de la Comisión Europea mediante el proyecto MiniOpenLabs Open community and Hands-on approach to Sustainable Development and STEM Education (Proyecto 2020-1-ES01-KA201-082706 E10209030).

11. REFERENCIAS

Acs, Z.J., Audretsch, D.B. y Lehmann, E.E. (2013). The knowledge spillover theory of entrepreneurship. *Small Bus Economics*, 41, 757–774 (2013).

Audretsch, D.B., Belitski, M. y Desai, S. (2015). Entrepreneurship and economic development in cities. *The Annals of Regional Science*, 55(1), 33-60.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.

Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12.

Bekkers, R., y Freitas, I. M. B. (2008). Analysing knowledge transfer channels between universities and industry: To what degree do sectors also matter?. *Research policy*, 37(10), 1837-1853.

Bozeman, B., Rimes, H., y Youtie, J. (2015). The evolving state-of-the-art in technology transfer research: Revisiting the contingent effectiveness model. *Research Policy*, *44*(1), 34-49.

Caldera, A. y Debande, O. (2010). Performance of Spanish universities in technology transfer: An empirical analysis. *Research policy*, *39*(9), 1160-1173.

Carayannis, E. G., y Campbell, D. F. (2012). *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems*. Springer.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research policy*, 32(1), 109-121.

Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123.

Geuna, A., y Muscio, A. (2009). The governance of University knowledge transfer: a critical review of the literature. *Minerva*, 47(1), 93-114.

Godin, B. (2006). The linear model of innovation: The historical construction of an analytical framework. *Science, Technology, & Human Values*, 31(6), 639-667.

Good, M., Knockaert, M., Soppe, B., y Wright, M. (2019). The technology transfer ecosystem in academia. An organizational design perspective. *Technovation*, *82*, 35-50.

Guede, Rocío (2011). *La eficiencia de los centros públicos de investigación en el proceso de transferencia de conocimiento y tecnología*. Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos.

Guerrero, M., Urbano, D., Cunningham, J., y Organ, D. (2014). Entrepreneurial universities in two European regions: A case study comparison. *The Journal of Technology Transfer*, 39, 415-434.

Melón Jiménez, P., Arsuaga Ferreras, J.A., y Sotto Díaz, A. (2023). Uso de materiales interactivos en el desarrollo de Laboratorios STEM abiertos a la comunidad de Educación Primaria. En *Innovación educativa y formación docente. Últimas aportaciones en la investigación*. (p. 441-450), Dykinson.

Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., y Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities. Final report to the Russell Group of universities*. SPRU Science and Technology Policy Research Unity, University of Sussex.

Nowotny, H., Scott, P., y Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

LAS NORMAS DEL SABER ESTAR Y EL ÉXITO EN LA VIDA. DEL GALATEO DE GIOVANNI DELLA CASA EN EL CINQUECENTO AL SIGLO XXI

PALOMA RODERA MARTÍNEZ
UEM-Universidad Europea de Madrid Creative Campus / UDIT-Universidad de Diseño y Tecnología

1. INTRODUCCIÓN

> Los componentes modernos de un sistema de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, se organiza desde la trans y la interdisciplina; y, los nuevos paradigmas del aprendizaje desde una multiplicidad de medios ambientes de educación formal y no formal, presenciales y a distancia, en una imbricación que da cuenta de las nuevas expresiones organizacionales que se están alcanzando en la gestión de las instituciones de educación superior y de investigación científica y tecnológica, con componentes de innovación social e intelectual que van de la investigación cognitiva y estratégica pegadas a la generalización de tecnológicas que hacen posible la creación de redes de aprendizaje y conocimiento, relacionados a la internet, a la virtualidad, a los nuevos materiales o a las nano-bio-ciencias, a las humanidades y a las nuevas perspectivas de la complejidad y la sociedad líquida, y desde lo que se puede estudiar en las inmensidades del espectro de los macro-datos (The Big Data) (Takayanagui, 2014).

A la luz de los conceptos que nos presenta Takayanagui, vemos diferentes componentes esenciales como son la trans y la interdisciplina, así como también el marco de la sociedad líquida, amparan este texto. En este capítulo de libro se presentan los resultados del ejercicio realizado por alumnos de último curso de tres menciones de Diseño (gráfico, producto e interiores), dentro del contexto de una asignatura de Taller de Proyectos en la que se hacen propuestas de transferencia de conocimiento a la sociedad de cualquiera de los aspectos propuestos por el texto renacentista de Giovanni della Casa.

De este modo, como resultados hay cinco proyectos: un formato de programa de televisión de divorcios, un *Pop-Up* que reflexiona sobre las modalidades de consumo actuales, la creación de un certificado de espacios libres del uso de móviles, *food-truckers* con comidas de todo el mundo y la creación de un mantel y vajilla para personas invidentes.

2. OBJETIVOS

En este capítulo nos proponemos los siguientes objetivos:

En primer lugar, poner en conocimiento a la sociedad del siglo XXI el texto de della Casa. Se trata de una obra de 1558 que constituye un hito en la época. En ella se describen, en forma de manual, la etiqueta y los buenos modales. Tuvo una reverberación en la literatura española en el conocido Galateo español que supone una adaptación del original italiano cuya traducción corrió a cargo de Domingo Becerra en 1584. Esta adaptación supone una universalización del texto, ya que no solo se dirige a los cortesanos, tal y como lo hace el texto de Giovanni della Casa, si no que se dirige a todos aquellos que quieran seguir la normas relativas a las buenas costumbres. (Gracián, 2015).

En segundo lugar, generar un reto en los estudiantes de diseño, en sus tres menciones: producto, interiores y gráfico; con la utilización de un texto, *a priori,* alejado de sus lecturas y de sus imaginarios coetáneos.

En tercer lugar, generar una transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad actual. Como desarrollo principal, dentro de los objetivos generales de la asignatura, se busca la aplicación práctica de las propuestas desarrolladas. A los estudiantes se les propone, no solo cumplir con los objetivos de creación de un proyecto de diseño basado en la temática propuesta, si no que, además, se les da la oportunidad de llevar esos proyectos a una realidad fáctica. Asimismo, se propone la ejecución de una exposición, tanto en la propia escuela, como fuera de ella, en un entorno expositivo real. En ambos casos se les empieza a hacer partícipes de entornos profesionales.

En cuarto lugar, dar realidad a los proyectos realizados en un contexto universitario. Muy ligado al tercer objetivo, se trata de poder, no solo

pensar las propuestas, realizarlas y mostrarlas en esos entornos expositivos, si no que, además, puedan ver el impacto que sus trabajos generan en el mundo, en la sociedad en la que viven. Aquí es importante puntualizar la riqueza que supone la diversidad en el aula, ya que al tener alumnos/compañeros de otros países y culturas, esta situación, favorece el intercambio y un modo holístico de enfrentarse a los proyectos. Además, en el caso concreto de la elección de una lectura que introduce las normas ligadas a las buenas costumbres, una parte de la reflexión inicial de todos los grupos fue precisamente, qué entendemos por buenas maneras en diferentes puntos del planeta, cómo han evolucionado las normas de convivencia y qué se considera educación en la mesa según donde nos encontremos.

En quinto lugar, pensar en los diferentes modelos de transferencia. Este objetivo atañe a la parte docente e investigadora, ya que con esta propuesta se ha reflexionado sobre esos modelos de transferencia y las posibilidades reales que existen para que esta pueda darse de forma efectiva. En muchas ocasiones, o durante mucho tiempo, de forma tradicional, la investigación se ha visto restringida al ámbito académico. En las últimas décadas, el modelo de pensamiento con respecto a los resultados obtenidos por la investigación académica y por la realización de proyectos universitarios, ha sido, precisamente, una apertura social. Lo que comúnmente y de forma coloquial se ha dicho respecto a dejar textos en cajones o tesis en estanterías acumulando polvo. La universidad, como muchas otras instituciones, en el siglo XXI se ha convertido en un agente de cambio, que está preparada para ser partícipe en la sociedad en la que se encuentra, a tener la posibilidad de generar un impacto en su entorno. Pensamos en los museos y la modificación en su definición, incluyendo precisamente esta idea de agente de cambio (Do Nascimento, 2008). Con estos ejercicios, desde la docencia, nos proponemos repensar este papel y buscar una clasificación y tipificación incipientes con relación a la inclusión de propuestas universitarias en el marco de la transferencia de conocimiento al resto de la sociedad.

En sexto lugar, la inclusión de la Inteligencia Artificial en los procesos de trabajo del diseñador y su contexto laboral en la realización de proyectos. En este último objetivo, que incluye la tecnología y su uso

mediador entre la herramienta educativa y la profesional, se busca poder entender la utilidad de la Inteligencia Artificial en ambos entornos. Por un lado, de forma espontánea, se está dando la situación de que el alumnado hace uso de estas herramientas en la realización de los ejercicios. Y, por otro lado, también en el entorno profesional se hace este uso en la ejecución de proyectos. Es por este motivo, que, desde la asignatura de Taller de Proyectos, para este curso 2023/2024, se ha dejado su uso consciente y explorando de forma conjunta, desde la docencia y desde el alumnado, el uso de herramientas de Inteligencia Artificial. En este texto presentamos tanto las herramientas utilizadas como los resultados obtenidos que determinaremos más adelante si han sido favorables para el buen desarrollo y ejecución de las propuestas.

3. METODOLOGÍA

En este apartado vamos a presentar la metodología utilizada en todo el desarrollo de la propuesta de transferencia de conocimiento desde la universidad a la sociedad que hemos llevado a cabo en la asignatura de Taller de Proyectos con los alumnos de diseño en sus tres menciones de interiores, producto y gráfico. Para ello, en primer lugar, presentamos el texto seleccionado en el desarrollo de las propuestas del alumnado: El Galateo de Giovanni della Casa. En segundo lugar, nos referimos a la idiosincrasia concreta del alumnado y de la asignatura en la que desarrollamos el proyecto. Seguimos con las herramientas que se ponen a disposición del alumnado en el desarrollo de las sesiones, así como las fases de trabajo que se les proponen llevar a cabo para ejecutar con éxito sus propuestas.

3.1. El libro de Giovanni della Casa: el Galateo

El procedimiento para la inclusión del texto es el de la presentación de este en la primera sesión de la asignatura. Una vez que se ha presentado la obra, se invita a los alumnos a buscarla y a su lectura atenta. La clave para dicha lectura es la de pensar en el proceso de trabajo de diseño posterior desde el inicio. Es decir, deben buscar aquellos aspectos que deseen resaltar y darles vigencia. Para esta búsqueda de actualidad del

texto pueden reivindicar mensajes, ser irreverentes y oponerse a las premisas del libro. La idea principal es que se extraiga el proyecto de diseño del texto propuesto y que se deje ver en todo el proceso que hay una conexión entre la obra y el resultado final de la propuesta de diseño.

Para poder acompañar este proceso, a los alumnos se les ofrece una guía de lectura y, desde la segunda sesión de trabajo, se les invita a poder conocer las fases de elaboración de proyectos de diseño que se propone como modelo de desarrollo.

La parte de investigación del texto, que incluye un análisis de este, pasa por conocer en primer lugar, los detalles que constituyen el esquema básico de una ficha técnica como son el título, el autor, el año de la primera edición, el camino de la publicación con, en este caso, el referente español unos años después, las revisiones que se hacen durante el siglo XIX. Y, finalmente, se propone a los alumnos cómo han de ser esas normas del saber estar que nos harán tener éxito en la vida.

En la guía de lectura, nos preguntamos si es un texto obsoleto porque esas normas carecen de sentido en nuestra cotidianidad, o si, por el contrario, podemos encontrar ámbitos donde existen protocolos. Con la clase, encontramos en la etiqueta y la celebración de ciertos eventos, la vigencia de algunas normas de manera tangible y directa. En nuestra lectura, damos un paso más, y fuera de una aplicación de normas de etiqueta, nos plantemos la posibilidad de que estas normas busquen uniformarnos, o incluirnos en el grupo y reconocernos, es decir, empezamos a reflexionar sobre cuestiones sociológicas relacionadas con el libro. Y, en un tercer estadio, pensamos en qué papel juega el diseño en esa aplicación de normas. Además de pensar en la satisfacción de necesidades sociales gracias a las propuestas de diseño planteadas.

A continuación, vamos a proseguir explicando cuál ha sido el desarrollo de la asignatura y de las propuestas planteadas por los alumnos en torno al texto de della Casa, y para ello, vamos a dar cuenta del perfil del alumnado y de la inclusión de esta asignatura en el plan curricular de los grados confluyentes en esta.

3.2. Asignatura de taller de proyectos: alumnos en el último curso de grado

La asignatura de Taller de Proyectos, como hemos explicado anteriormente, se inserta dentro del programa curricular de los grados que confluyen, en el último curso de los estudios universitarios, dentro del primer semestre. En este curso los alumnos ya han adquirido herramientas, especialmente en los dos primeros años de universidad y han tenido la posibilidad en el curso inmediatamente anterior, de hacer prácticas en entornos profesionales. El cuarto curso, como avanzábamos, último de la carrera, es un curso en el que el objetivo principal es el de presentar el Trabajo de Fin de Grado y el de tener un grupo reducido de asignaturas que preparen al alumno para el cierre de sus estudios y el inicio de una nueva etapa dentro del mercado laboral.

Con esta premisa, el enfoque de la asignatura de Taller de Proyectos es el de poder simular el trabajo que realiza un estudio de diseño. Es decir, a los alumnos se les divide en grupos, que serán los que mantengan durante toda la asignatura para el desarrollo de las diferentes actividades propuestas. Estos grupos comienzan con la creación de una identidad (nombre, logotipo y un manual de estilo). Siguen con una serie de ejercicios que ayudan al desarrollo de la propuesta final, ya que trabajan en un primer esbozo con una hoja de ruta y un mapa iniciales que han de presentar ante la clase. En todo momento se favorece que haya intercambio, no solo con el docente, si no también con el resto de los grupos del aula.

Como máxima se busca que el alumno pueda ejecutar, pero al mismo tiempo que eduque la mirada, que se entrene en el desarrollo de la creatividad y que sea capaz de emitir juicios de valor sobre el trabajo propio y el ajeno, generando un perfil profesional de alto nivel. Para la consecución de estos objetivos, se proponen diferentes ejercicios que permitan al alumno involucrarse en el desarrollo de las sesiones de la asignatura. Desde buscar noticias, proyectos, empresas, diseñadores o artistas que resuenen a alguno de los contenidos de la asignatura, a unos minutos semanales dedicados al dibujo como herramienta de concentración y desarrollo de la creatividad manual. Además, dentro de la dinámica de

las sesiones, se propone la inclusión de una serie de clases magistrales donde se ofrece al alumnado un conjunto de conocimientos prácticos sobre la realización de proyectos. Otro punto importante es la salida del entorno del aula, es decir, la realización de visitas a espacios ajenos al entorno cotidiano de las sesiones, la localización de espacios para presentaciones de trabajos y, sobre todo, para la de la propuesta en su fase final.

En el siguiente apartado vamos a explicar de forma esquemática el proceso de trabajo que se propone al alumnado para la elaboración por fases de un proyecto de diseño.

3.3. PROPUESTA DE EJERCICIO PARA LA ASIGNATURA DE TALLER DE PROYECTOS Y SUS FASES DE ELABORACIÓN

En este apartado vamos a presentar de forma esquemática cuáles son las fases de trabajo que se propone al alumnado para la ejecución de las propuestas de diseño. A continuación, se da cuenta de cada una de las fases, así como de una breve descripción de cada una de ellas. (Hidalgo-Mari, 2023)

a. Ideación

En primer lugar, vamos a ver que existen dos tipologías principales de proyectos que vamos a subdividir en personales y para cliente Vamos a llamar proyectos personales a aquellos que vamos a realizar sin la motivación externa de un cliente, pueden ser profesionales o no, pero la iniciativa parte de algo que nosotros queremos comunicar. Esta diferenciación es importante porque de esta situación va a depender que pongamos la atención en la comunicación interna o externa como foco fundamental. Además, en los proyectos personales, al partir la idea de nosotros mismos, estaremos poniendo parte de nosotros en lo que hacemos, la impronta es la nuestra.

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de una serie de dinámicas destinadas a que el grupo pueda encontrar en el texto de *El Galateo* la base para el desarrollo

posterior. Es en este punto donde intervienen los puntos de la guía de lectura propuesta.

b. Primeras reflexiones

En este punto vamos a ver cómo, una vez tenemos la idea con la que vamos a trabajar, bien sea por iniciativa nuestra o por parte de un cliente, vamos a empezar a desarrollar las primeras reflexiones en torno al desarrollo del producto.

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de diferentes ejercicios en los que poder seleccionar las ideas principales con las que se quiere trabajar en la propuesta a presentar en la elaboración final. Se establece, desde el primer momento, una comunicación directa y bidireccional entre el docente y el alumnado.

c. Cronograma

Aquí vamos a ver la importancia de generar un calendario de trabajo que sea realista y vamos a establecer la diferencia que existe entre dos tipos de comunicación fundamentales para nuestro trabajo: la comunicación externa, que es la que tendremos con el cliente, en caso de que este esté involucrado en todo el proceso desde su inicio.

Algunas herramientas para utilizar en esa fase son: Planner, Project online o Asana.

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de un calendario de trabajo supervisado por el docente. No se obliga a la utilización de una herramienta en concreto para el desarrollo de esta fase, pero sí que se utiliza una sesión para la explicación de algunas de ellas con la posibilidad de probarlas y comprobar su efectividad.

d. Investigación

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de las ideas de la fase anterior de "primeras reflexiones", acotando las principales que serán posteriormente la base teórica de la investigación práctica, como pueden ser los materiales, las formas

o algunos modelos de presentación de los productos a ejecutar en fases posteriores.

Como en muchas de las fases propuestas, también se dan ejemplos de casos reales de investigación en diseño, tanto de partes teóricas como prácticas, para que los alumnos puedan analizar las claves del éxito o el error en dichos procesos de trabajo.

e. Primeras ideas/pruebas

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de un ejercicio de puesta al día de los proyectos que se lleva a cabo tanto al inicio como al final de la sesión semanal de la asignatura.

f. Selección

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de varios criterios de selección con diferentes filtros para ejecutar esta acción. Es muy importante que el grupo de diseño sepa tomar decisiones de selección, por lo que, desde la docencia, se interviene de forma puntual.

g. Elaboración de finales

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de estos finales durante el trabajo de las sesiones de clase en el aula, pero también con el tiempo del estudiante fuera de esta. En el caso de esta asignatura se han llevado a cabo los prototipos necesarios para la presentación final de las propuestas. Esto es debido a que todos los proyectos, para su ejecución, precisan de puestas en escena, de pruebas e intervención de otros agentes. Por este motivo, no se han desarrollado finales como tales.

h. Entrega

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de una entrega con carácter físico, fuera del entorno habitual del aula en la universidad. Para llevar a cabo esta fase, se ha precisado de hacer una de las sesiones destinada a la localización *in situ*, de este modo el alumno ha sido consciente de la preparación que supone,

a una escala profesional, la presentación de un proyecto. Todos los materiales de apoyo creados debían ser utilizados de forma activa en la presentación, así como se ha tenido en cuenta que la presentación debía prescindir de pantallas y presentaciones digitales al uso, buscando la introducción de la creatividad en los modos de presentación de los proyectos, pero valiéndose de la tecnología si era necesario.

i. Difusión

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de las estrategias de transferencia a la sociedad del conocimiento creado dentro de la universidad, así como también se han creado perfiles de redes sociales y la preparación de dos exposiciones físicas con parte del proceso de trabajo de los cinco grupos creados.

j. Sistema de archivo

Desde nuestros inicios en la creación de proyectos de diseño es importante que vayamos creando un archivo. En este apartado vamos a ver los distintos sistemas que vamos a emplear para poder desarrollar un archivo que funcione y mantenga organizado todo nuestro trabajo.

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de una sesión teórico-práctica en la que se explican los sistemas de archivo y se da la posibilidad al alumno de poder probar los diferentes métodos y seleccionar el más adecuado para su sistema de trabajo.

k. Autoevaluación

La aplicación práctica de esta fase de trabajo se lleva a cabo en el aula con el desarrollo de, no solo la evaluación por parte del docente y del resto del alumnado, si no con la dedicación de un tiempo de reflexión por parte de cada uno de los grupos de manera interna para llevar a cabo dicha evaluación propia.

4. RESULTADOS

En este apartado de presentación de resultados nos proponemos, por un lado, mostrar los diferentes ejercicios que han realizado los alumnos

para la asignatura de Taller de Proyectos. Por otro lado, nos proponemos mostrar los resultados directos de los objetivos marcados desde la parte docente e investigadora relacionados con los modelos de transferencia de conocimiento desde la universidad a la sociedad y, además la aplicación de la inteligencia artificial en los procesos tanto académicos como profesionales. Por ello, nos encontramos con los siguientes subapartados: los resultados de esa incipiente clasificación y tipificación de modelos de transferencia de conocimiento, de lo extraído con el ejercicio presentado en este capítulo de libro. En segundo lugar, los cinco proyectos concretos que han sido resultado del ejercicio propuesto al alumnado: *Diverse Dinning*, *Last Date*, *Meating*, certificado NOMO y *Pop-Up Bandeau.*

4.1. Modelos de transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad

Como hemos apuntado al inicio de este texto, uno de los objetivos principales ha sido la reflexión acerca de distintos modelos de transferencia de conocimiento de la universidad a la sociedad. En este caso, sobre todo, pensando en cómo la disciplina del diseño puede ser partícipe de cubrir esas necesidades de la sociedad y de los individuos que la componen.

4.2. Cinco proyectos de transferencia

En este apartado, nos proponemos presentar los cinco proyectos presentados para la transferencia de conocimiento y que son el resultado principal de este proceso de diseño.

4.2.1. Diverse Dinning

La idea inicial del proyecto es la de ofrecer una manera sendilla de aprender el protocolo de etiqueta en la mesa. El propósito último de la propuesta es el de dar a conocer un producto que ayude a educar sobre las normas en la mesa con una serie de herramientas especializadas para que las personas con discapacidad visual puedan también disfrutar de experiencias sociales en torno a la mesa con la confianza suficiente. Es un producto capaz de proporcionar habilidades e información a su

público objetivo otorgando autonomía en el usuario e inclusión social. Además, no solo ayuda al usuario de forma directa, si no que nos hace reflexionar a toda la comunidad sobre estas cuestiones. *Diverse Dinning* promueve y celebra la diversidad y busca generar un impacto en la manera en la que se ve y se practica la etiqueta en la mesa.

4.2.2. Last Date

La propuesta es la creación de un formato de programa que se centra en la nueva etapa que atraviesa una pareja cuando decide divorciarse. El formato propone una serie de actividades en las que los participantes, como si de un concurso se tratase, van ganando puntos. El ganador consigue no gastar dinero en los trámites del divorcio. Algunas de las actividades propuestas son la terapia del humor, "dibujar el divorcio", un concurso de recuerdos ridículos o la ceremonia de despedida de la relación.

4.2.3. Meating

La propuesta de este grupo es la de crear un conjunto de *food-truckers* con comidas de todos los continentes cuyo fin último es la reflexión sobre las normas que cada cultura tiene en la mesa. De este modo, se redimensiona el proyecto en el ámbito universitario, ya que, actualmente, la universidad está viviendo una situación de diversidad cultural por el alumnado que se encuentra en sus aulas.

4.2.4. Certificado NOMO

El proyecto presentado por este grupo, parte de la idea de nomofobia (el miedo irracional a estar sin teléfono móvil). Como objetivos principales el producto a crear es la reflexión sobre la comunicación humana en nuestra cotidianidad. Se ha perdido en las últimas décadas, especialmente desde el uso masivo del *smartphone* la comunicación directa y no mediada a través de pantallas. Por este motivo, la idea principal es la de poder mejorar las experiencias vitales, al mismo tiempo que se hace posible una creación de conciencia social unida al respeto de la privacidad de los demás. Por otro lado, los espacios se ven beneficiados con el fomento de su uso, se garantiza que el público participe y ponga su

atención en lo que el espacio ofrece como experiencia directa y esa comunicación cara a cara y no mediada por pantallas.

4.2.5. Pop-Up Bandeau

Este proyecto se propone resaltar la pérdida de cortesía y contacto en las tiendas físicas de los negocios de moda por el crecimiento de la compra/venta online, especialmente acentuada desde la pandemia. Como objetivo principal, busca fomentar la resistencia a las tiendas físicas y al contacto humano. Además, es importante la creación de conciencia en el consumidor sobre el trato y la cortesía. Ambos son rasgos que se están perdiendo en nuestra sociedad contemporánea. Por último, se persigue la mejoría de la experiencia del cliente en las tiendas físicas.

5. DISCUSIÓN

En este apartado de discusión nos proponemos presentar, en primer lugar, los distintos ejes de esta relacionados con el ejercicio propuesto a los alumnos de diseño para la asignatura de Taller de Proyectos durante el curso 2023/2024 en sus tres menciones de diseño de producto, interiores y gráfico. Más allá de la presentación de resultados con los ejercicios concretos desarrollados por los diferentes grupos creados, se ponen en discusión algunos temas como son: la transferencia del conocimiento, el uso de la inteligencia artificial en los proceso de trabajo de diseño tanto en entornos académicos como en entornos profesionales de la disciplina del diseño en diferentes ámbitos del mismo, la implicación y motivación del alumnado en los procesos de trabajo y las dinámicas propuestas en el aula, y estructuras de los procesos de trabajo en la enseñanza del diseño como disciplina.

5.1. PRINCIPALES EJES

A continuación, presentamos los diferentes ejes en torno a los cuales gira la discusión que proponemos en este texto y que han guiado el trabajo realizado y recogido en estas líneas.

> Construir el conocimiento implica un cambio profundo en instituciones, programas, docentes y alumnos […] los temas de conceptualización,

> creatividad, proceso de trabajo y técnicas del proyecto de diseño, son los ejes para evaluar un trabajo, que varían según la temática y los contenidos de la propuesta (Rollie, 2021).

Con estas palabras de Rollie comenzamos una discusión sobre los modelos de enseñanza/aprendizajes amparados en la creatividad y algunas técnicas utilizadas para el desarrollo de proyectos.

> Una de las formas más comunes en que se utiliza la inteligencia artificial en el diseño de interiores es a través de software de modelado y simulación. Estos programas permiten a los diseñadores crear modelos virtuales de espacios y experimentar con diferentes diseños, materiales y colores. La inteligencia artificial puede incluso recomendar combinaciones de diseño basadas en la retroalimentación de los usuarios y datos históricos de proyectos similares. Además, la inteligencia artificial también puede ser utilizada en el análisis de datos, lo que puede ayudar a los diseñadores a comprender mejor las necesidades y deseos de sus clientes. Los sistemas de análisis de datos pueden recopilar información sobre las preferencias de los clientes, el comportamiento de compra y los patrones de uso de los espacios, lo que puede ayudar a los diseñadores a tomar decisiones más informadas sobre el diseño de los espacios (Cerdeño, 2020).

La Inteligencia Artificial está siendo la revolución a la que estamos asistiendo en la actualidad, como ocurre, por ejemplo, con la que ya supuso la introducción de programas de diseño de Adobe, que ya habían modificado la labor del diseñador.

Cerdeño da una de las claves y es, precisamente, ese cambio que se produce con un nuevo perfil de diseñador que se forma ya desde el entorno universitario. Es importante que el profesional empiece a conocer los parámetros de entrenamiento de las herramientas que se encuentran bajo el amparo de las Inteligencias Artificiales.

5.1.1. Transferencia del conocimiento

> En la última década del siglo XX se ha iniciado un movimiento de revisión sobre la misión de la universidad en la actual sociedad del conocimiento, incorporando a sus funciones tradicionales de enseñanza superior y de investigación una tercera que, según las propuestas principales, se basa en el desarrollo de la llamada "tercera misión" en el ámbito de los tres ejes vertebradores siguientes: emprendimiento, innovación y compromiso social. El análisis justificativo y el plan de cómo llevar a cabo la nueva misión con cierto éxito se presenta como un tema de

> importancia capital en la UE, dados los objetivos planteados para la universidad europea en el horizonte 2020 de una Europa del Conocimiento (Bueno, 2007).

La importancia de la transferencia de conocimiento desde la universidad a la sociedad se hace patente en asignaturas como la de Taller de Proyectos que propone, precisamente, ese cambio en los patrones de enseñanza que transgreden los formatos tradicionales y buscan ir más allá para que los alumnos empiecen a generar impacto en la sociedad desde lo que están desarrollando en la universidad.

5.1.2. Uso de la Inteligencia Artificial en los procesos de creación en la disciplina del diseño

Este curso 2023/2024 ha irrumpido de forma creciente la utilización de la inteligencia artificial en el aula de modo que los alumnos la utilizan para sus trabajos de forma intuitiva. Desde la docencia es nuestra misión incluirla dentro de las dinámicas y en muchas ocasiones, aprender y explorar de mano de los propios alumnos.

> Los primeros resultados del estudio aportan evidencia sólida de que la incorporación de la IA en el proceso de diseño no parece generar diferencias significativas entre los diseñadores que la emplean y aquellos que no lo hacen. Por lo tanto, las soluciones basadas en IA parecen haber alcanzado un nivel de calidad suficiente para competir con los enfoques tradicionales, a pesar de su relativamente breve presencia en el mercado. Igualmente, la IA podría facilitar la exploración de un mayor número de opciones y variaciones en el diseño dada su mayor velocidad en el proceso de creación y menor esfuerzo en la ejecución, abriendo un camino que puede enriquecer el proceso creativo y conducir a soluciones más eficaces e innovadoras.[…] Esto permite la aparición de un nuevo tipo de diseñador; aquel que no tiene conocimientos técnicos profundos pero que es capaz de interpretar adecuadamente las necesidades del cliente, tiene un conocimiento detallado de los principios del diseño y un amplio bagaje histórico y, sobre todo, conecta adecuadamente con la resolución específica del briefing (Mas, 2023).

En las fases de trabajo propuestas para el seguimiento de los trabajos finales de la asignatura, se ha ofrecido a los alumnos la posibilidad de incluir, especialmente en el trabajo de imágenes previas y bocetos, la utilización de la Inteligencia Artificial para ello. Los resultados han sido

óptimos, ya que han permitido agilizar ciertos procesos intermedios para dar con los resultados deseados y poder "pensar de manera más rápida".

5.1.3. Implicación y motivación en los procesos de aprendizaje

> […] la transversalidad, implica puntos de contacto y cruces entre las distintas disciplinas, donde cada una aporta sus problemas, conceptos y métodos de investigación. Está presente entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las disciplinas. En la revisión sobre el término, las definiciones propuestas mayoritariamente resultan complejas y obligan a repasar históricamente su aparición y uso, y a proponer su irrupción en el mundo de ciencias naturales y sociales. Enseñanza del diseño (Miranda, 2021).

En el ejercicio propuesto al alumnado y expuesto en este capítulo de libro, se da la circunstancia de haber utilizado una serie de retos que han de ser abarcables. A esta característica se ha de unir la cualidad de que los alumnos tengan interés y control de las propuestas que llevan a cabo.

5.1.4. Estructura y disposición de los procesos de enseñanza en disciplinas asociadas al diseño

Por último, vamos a señalar una de las líneas maestras con las que se ha realizado toda la propuesta descrita en este texto que es la observación de una diferencia en el proceso de enseñanza cuando se utilizan los parámetros que se han denominado artista y artesano. Es decir, es fundamental generar y pensar los modelos de enseñanza aprendizaje que están basados en la comprensión del momento que se está viviendo. Especialmente, amparados bajo el uso de la tecnología, pero que generen personas cualificadas a nivel técnico que puedan ser excelentes ejecutores, pero, sobre todo, que sean excelentes pensadores.

6. CONCLUSIONES

Para terminar el capítulo de libro, damos cuenta de una serie de conclusiones extraídas de todo el proceso de investigación que hemos expuesto en las líneas anteriores.

En primer lugar, y a la luz de los resultados obtenidos, vemos que es necesaria la iniciación en el entorno laboral para los alumnos que están

aún cursando estudios universitarios. Especialmente, en los últimos cursos, cuando ya están empezando a pensar en su futuro profesional y una vez que ya han realizado las prácticas extracurriculares. Esto es importante, ya que las asignaturas que se imparten en ese momento, deben dar un salto y cambiar ciertas dinámicas para incluir ejercicios con un cariz profesional o que simule esos entornos profesionales.

En segundo lugar, concluimos que es posible hacer una buena transferencia a la sociedad de los conocimientos y de los proyectos desarrollados por el alumnado universitario. Como muestra de ello, algunos de los proyectos presentados en este curso 2023/2024 ya tienen realizados prototipos y están caminando en concursos para el lanzamiento de *start-ups.*

En tercer lugar, y ante el escepticismo inicial, esperado por la parte docente, por parte del alumnado, ante la propuesta del texto, podemos entender que ha sido un reto superado. *El Galateo* ha sido para la mayoría del alumnado un texto alejado inicialmente, que, a través del diseño y la creatividad utilizadas por ellos, se ha convertido en un reto, como decíamos, superado y estimulante. Por otro lado, y enlazado a lo anterior, se hace patente que el alumnado tiene necesidad de libertad, siempre dirigida, a la hora de diseñar.

Otro punto que destacar es que cuatro de los cinco grupos ha utilizado el inglés como el idioma para definir y dar nombre a sus proyectos, teniendo en cuenta que esos cuatro proyectos tienen una prospectiva internacional, mientras que el único que utiliza el castellano, se circunscribe al ámbito nacional.

Debemos mencionar que en todos los proyectos se toca el tema de la cortesía como sinónimo de buenas maneras, también hay una reivindicación de lo físico y en algunos de ellos se trabaja en torno a la mesa, como es el caso de *Diverse Dinning.*

Una de las conclusiones que podemos extraer de los resultados de las propuestas presentadas por el alumnado es que múltiples maneras de dar vigencia a través del diseño a textos clásicos o de otra época. En el caso de este curso, se ha hecho una revisión y una reflexión por parte de los alumnos sobre el texto, con la ayuda de la guía de lectura mencionada.

Por último, destacamos que es importante pensar y experimentar con el cambio de los modelos impartidos en el entorno académico para los procesos de enseñanza aprendizaje. Unido a los cambios sociales, desde la universidad, debemos pensar en modelos efectivos para la recepción del conocimiento y en modelos válidos de aprendizaje que permitan a los alumnos desarrollar su creatividad y expresarlo a través de los ejercicios propuestos.

7. REFERENCIAS

Campos, E. B. (2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. *Revista madri+ d*, (41), 2.

Cedeño-Cedeño, H. E., Muñoz-Bowen, Á., & Lourido-Choez, M. L. (2020). Uso de la inteligencia artificial en el diseño de interiores: Artículo de revisión bibliográfica. *COGNIS: Revista Científica de Saberes y Transdisciplinariedad-ISSN: 2959-5703*, *1*(2), 16-22.

Do Nascimento Junior, J. (2008). Los museos como agentes de cambio social y desarrollo. *Museos. es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, (4), 16-27.

Fombuena, A. (2019). Evaluación de la transferencia de conocimiento e innovación de las universidades españolas. *Revista española de documentación científica*, *42*(3), e240-e240.

Gracián Dantisco, Lucas, *Galateo español,* edición de Pilar Egoscozábal, Würzburg/Madrid, More Than Books/Clásicos Hispánicos, 2015. (Clásicos Hispánicos; 58). ISBN: 9783959550574 (epub), 9783959550079 (mobi).

Hidalgo-Marí, Tatiana, Herrero-Gutiérrez, Javier (2023). *Nuevas pesquisas: los rumbos de la investigación en comunicación*. Dykinson

Mas Gómez, A. A., Marroquín–Ciendúa, F., & García García, A. L. (2023). Inteligencia Artificial aplicada al diseño de logotipos: Resultados de un experimento en el proceso de diseño de logotipos.

Miranda, M. G. (2021). Aproximaciones dialógicas transversales del Diseño. Dialogar el Diseño como disciplina científica. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (143).

Rollié, R., & Branda, M. (2021). *La enseñanza del diseño en comunicación visual: Conceptos básicos y reflexiones pedagógicas*. Nobuko.

Rubio, B. N. M., & Cruz, I. G. (2014). Metodología para el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario en la disciplina formación laboral investigativa. *Opuntia Brava*, *6*(3), 20-30.

Takayanagui, A. D. (2014). La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *19*, 549-559.

ESTRATEGIAS DE ALFABETIZACIÓN VISUAL DESDE EL DISEÑO GRÁFICO: EL CASO DE LOS GRADOS DE COMUNICACIÓN EN LA USP-CEU

LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities
MARÍA TABUENCA BENGOA
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities
BORJA VENTURA SALOM
Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

La transferencia de conocimiento desde el ámbito universitario hacia la sociedad constituye un componente crítico en la misión que desempeñan las instituciones de educación superior. Este fenómeno, intrínseco al papel que desempeñan las universidades como generadoras y custodias del saber, adquiere una relevancia sustancial en el contexto contemporáneo, donde las demandas de la sociedad exigen una conexión más estrecha entre el mundo académico y el entorno social. Así, la interacción entre la academia y la sociedad se presenta como un puente esencial para traducir el conocimiento académico en soluciones prácticas y aplicables tanto para la ciudadanía, como para las esferas empresariales. Tal y como apunta Vilalta (s.f., p. 7), las universidades amplían sus roles clásicos de formación y de investigación científica, para asumir una tercera misión que

> se basa en la responsabilidad social institucional de la universidad y en su compromiso de transformar el conocimiento en valor económico, incidiendo en la competitividad y facilitando la innovación, la creatividad y el desarrollo cultural, científico y tecnológico.

Cabe apuntar que dicha transferencia de conocimiento se deriva de un paradigma que reconoce a la universidad como una fuente primaria del saber especializado avanzado. Desde esta perspectiva, se fundamenta la premisa de que la sapiencia generada en el ámbito académico posee un valor intrínseco que debe poder ser aplicado para abordar desafíos y mejorar la calidad de vida en sociedad. La relevancia de la transferencia de conocimiento se manifiesta en la capacidad de las universidades para cumplir con su responsabilidad social, ya que este fenómeno no solo promueve la utilidad y aplicabilidad del saber académico, sino que fortalece la posición de la academia como agente de cambio en la sociedad. La teoría destaca cómo la transferencia de conocimiento facilita la resolución de problemas prácticos, impulsa la innovación y contribuye al progreso socioeconómico, si bien se debe tener en cuenta que

> ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económicos, social, cultural y de bienestar y solidez ciudadana, las expectativas que se ciernen sobre las universidades y la producción y transferencia de conocimientos que llevan a cabo están provocando presiones sin límite, la redefinición de políticas y planes, la frecuencia de programas y alternativas en la búsqueda y experimentación de modelos de organización e innovación (Didriksson, 2014, p. 555).

Se han propuesto diversas estrategias para asegurar una conexión dinámica y beneficiosa entre la universidad y la sociedad, teniendo en cuenta tal y como apuntan Terán y Mendieta (2019) que, la manera en la que el conocimiento se transfiere de las instituciones de educación superior a la sociedad varía según el tipo de conocimiento que es transferido y de los mecanismos que se han establecido para tal fin. Se pretende con ellas facilitar la transferencia de conocimiento de manera eficiente, examinando modelos de colaboración entre la universidad, la industria y el sector público, y poniendo de manifiesto la importancia de una comunicación efectiva y la adaptación del conocimiento a contextos específicos.

Cierto es que las universidades pueden y deben desempeñar un papel activo en la solución de problemas sociales y en la construcción de puentes efectivos entre el conocimiento académico y las necesidades cambiantes de la sociedad. No obstante, la transferencia del conocimiento no está exenta de desafíos, puesto que la brecha entre la investigación académica y su aplicación práctica, así como las barreras estructurales y

culturales, aún hoy constituyen aspectos críticos que requieren de una especial atención.

1.1. La importancia de la alfabetización visual en los grados en Comunicación

La alfabetización visual se ha convertido en un aspecto fundamental en los estudios de comunicación en la era contemporánea. A medida que la comunicación visual se ha vuelto omnipresente en nuestra sociedad, desde la publicidad hasta las redes sociales, la capacidad de comprender y crear mensajes visuales efectivos se ha convertido en una habilidad esencial para los profesionales en campos como la comunicación y el diseño gráfico.

El término "alfabetización visual" se atribuye generalmente al crítico de arte y educador británico John Debes, quien lo introdujo en la década de 1960 (Encabo & Jerez, 2013). Debes utilizó esta expresión para resaltar la importancia de desarrollar la habilidad para interpretar y comprender las imágenes visuales de manera similar a como se interpreta el lenguaje escrito. El concepto de alfabetización visual se ha consolidado desde entonces como un aspecto fundamental en la educación artística y la comprensión crítica de la cultura visual. Para Encabo y Jerez, la alfabetización visual

> se refiere a un grupo de competencias visuales que un ser humano puede desarrollar y, al mismo tiempo adquiere por la integración de otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas competencias es fundamental para el normal aprendizaje del ser humano. Una vez desarrolladas, estas competencias, permiten a una persona alfabetizada visualmente el poder discriminar e interpretar las acciones visuales, los objetos, los símbolos, naturales o los provocados por el hombre, que se encuentran en su medio ambiente (Encabo & Jerez, 2013, s. p.).

En este sentido, como sostiene Suárez-Carballo (2008), este tipo de alfabetidad comporta la existencia de un lenguaje visual, que es posible diseccionar y analizar, y de una sintaxis integrada por partes constitutivas básicas y reglas de coordinación, aceptadas y reconocidas por emisores y receptores, similar a la propuesta por la lingüística.

Por su parte, Mitchell (1994) define la alfabetización visual como la capacidad de interpretar las imágenes en relación con la cultura y la

sociedad en la que se producen. Propone que esta competencia implica no solo la decodificación de signos visuales, sino también la comprensión de las formas en que las imágenes participan en la construcción de significado y conocimiento en una comunidad. De otro lado, Messaris (1994) presenta la alfabetización visual como un conjunto de habilidades que permiten a los individuos interpretar y producir mensajes visuales y destaca la necesidad de enseñar a los estudiantes a leer y escribir visualmente, preparándolos para participar de manera activa en una sociedad saturada de imágenes.

Concebida como el conjunto de competencias que los individuos desarrollan en la observación de su entorno y empleada habitualmente como sinónimo de cultura visual, esta alfabetidad permite identificar e interpretar una amplia tipología de imágenes: las acciones visibles, los objetos y los símbolos (naturales o artificiales) son algunos ejemplos (López & Villa, 2017). Finalmente, Gauntlett (2011) propone una definición de alfabetización visual que va más allá de la mera interpretación de imágenes, ya que la concibe como la capacidad de utilizar herramientas visuales para comunicar ideas y construir significado. Enfatiza, por tanto, el aspecto participativo de la alfabetización visual, donde los individuos no solo consumen, sino que también contribuyen a la creación visual. Dentro de los límites de la alfabetidad visual se sitúa la alfabetizción en diseño, considerada una competencia tanto del diseñador profesional como del público en general, en su calidad de ciudadanos y participantes en la toma de decisiones de procesos de innovación social (Bastías, 2020).

En la era digital actual, donde la información fluye a través de diversos medios y plataformas, la alfabetización visual ha emergido como un componente crqítico para los estudiantes universitarios de periodismo. Si bien la habilidad de redacción es innegablemente esencial, la capacidad de interpretar y crear mensajes visuales también se ha vuelto indispensable para los periodistas que buscan destacarse en un entorno mediático diverso y en constante evolución.

La alfabetización visual no se limita simplemente a la capacidad de ver imágenes; implica la comprensión profunda de los elementos visuales, su significado y cómo interactúan para transmitir mensajes. En el

contexto de la comunicación y el diseño gráfico, esta competencia se traduce en la habilidad de interpretar y crear imágenes, gráficos, tipografías y colores de manera efectiva. Tal y como apunta Fontana, el profesional del diseño gráfico tiene la misión de "dominar y corregir la forma y el color, reconocer la tipografía apropiada y encontrar el tono que necesita la pieza gráfica en cuestión" (Fontana, 2019, p. 73).

Uno de los aspectos clave de la alfabetización visual es la capacidad de analizar críticamente las imágenes. En un mundo saturado de información visual, es crucial que los estudiantes de comunicación y diseño gráfico puedan discernir entre las diversas formas de representación visual y entender cómo estas elecciones afectan la interpretación del mensaje. Comprender los principios de diseño, como la composición, la proporción y la jerarquía visual, y conocer lenguajes como el de la tipografía, la fotografía o el color, permite a nuestros futuros profesionales tomar decisiones informadas al crear mensajes visuales.

Por otro lado, la alfabetización visual es esencial para el desarrollo de la creatividad y la expresión gráfica. Los estudiantes que son competentes en la interpretación y creación de imágenes, así como en la elección adecuada de tipografía y color, tienen la capacidad de comunicar ideas de manera más efectiva, utilizando una variedad de recursos visuales para transmitir mensajes de todo tipo. Esto se traduce en una mayor versatilidad y adaptabilidad a un mundo donde la creatividad y la innovación son cada vez más valoradas.

En definitiva, la alfabetización visual es esencial en los estudios de comunicación y diseño gráfico, ya que capacita a los estudiantes para interpretar críticamente y crear mensajes visuales efectivos. Esta competencia no solo es relevante en el ámbito académico, sino que también se traduce en habilidades prácticas y aplicables en el mundo profesional. La capacidad de entender y utilizar el lenguaje visual se ha convertido en un requisito indispensable para aquellos que buscan sobresalir en campos donde la comunicación impactante y la creatividad son fundamentales.

1.2. Estrategias de alfabetización visual implementadas en los grados en Comunicación en la USP-CEU

Conscientes de la importancia de lo reseñado en el epígrafe anterior, quienes firmamos este capítulo —profesores de asignaturas vinculadas al diseño gráfico, la edición y la producción[16] y miembros del grupo de investigación consolidado ICOIDI (Investigación en Comunicación a través de la Imagen y el Diseño)— nos propusimos implementar una serie de iniciativas que facilitaran a nuestros estudiantes la adquisición de competencias, habilidades y destrezas que les permitieran un dominio óptimo del lenguaje gráfico y visual con fin de comunicar del modo más eficaz posible cualquier tipo de mensaje en su futuro desempeño profesional.

Entre ellas, queremos destacar las dos que consideramos hasta el momento nos han proporcionado los mejores resultados y que, por otro lado, nos han permitido compartirlas no solo con nuestros estudiantes sino con la comunidad educativa en general y con otros integrantes de la sociedad interesados en el diseño gráfico, en particular, lo que supone una clara transferencia de conocimiento desde la universidad al entorno que la rodea.

La primera está protagonizada por los "safaris tipográficos" organizados con carácter anual, desde 2017, por el grupo de investigación consolidado ICOIDI. La segunda, por la iniciativa destinada a construir colaborativamente un glosario de términos específicos relacionados con el diseño gráfico. Finalmente, queremos señalar que durante el curso académico 2024-25 se implementará una tercera que girará en torno al empleo del pódcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas implicadas.

[16] Estas asignaturas son "Fundamentos de arte y diseño", materia común a todos los grados en Comunicación de la Universidad CEU San Pablo (Periodismo, Comunicación Audiovisual, Comunicación Digital y Publicidad y Relaciones Públicas) que se imparte en primer curso. "Diseño Periodístico", exclusiva del Grado en Periodismo que se cursa en segundo año. Y "Comunicación gráfica y narrativa digital" (solo en el grado en Comunicación Digital, 2º curso) y "Edición y producción en entornos digitales" (en todos los grados en 2º curso).

1.2.1. Realización de “safaris tipográficos”

Esta iniciativa se plantea con la intención de fomentar entre los estudiantes de los grados en Comunicación el aprendizaje activo de la tipografía en el entorno urbano.

La ciudad, como recogen González-Díez y Tabuenca (2019, p. 176),

> “es un lugar repleto de rótulos, anuncios y carteles que albergan un ecosistema muy variado de tipografías, muchas de las cuales están a punto de perderse para siempre, a no ser que seamos capaces de salir a rescatarlas. La tipografía desempeña un papel decisivo en la imagen de las urbes, convirtiéndose —incluso— en un elemento identificador de estas”.

En la misma línea, Huerta considera que “las letras definen la ciudad, la escriben y la construyen. La geografía urbana es en realidad un paisaje de letras cuyo perfil se dibuja en base a los signos alfabéticos que la pueblan” (Huerta, 2012, p. 5). Para este mismo autor, “las calles de nuestras ciudades están repletas de documentos gráficos en los que las letras ocupan un lugar destacado, no solamente como texto de significación verbal, sino también como privilegiado registro gráfico y visual” (Huerta, 2013, p. 124).

De este modo, la rotulación y la tipografía plasmada a pie de calle es capaz de conferir una identidad propia a cualquier entorno urbano, ya sea calle, plaza o barrio y es un claro reflejo de la personalidad de ciudades, barrios y pueblos.

Por ello, algunos docentes (Huerta, 2013; González-Díez & Tabuenca, 2015 y 2019; Navarro et al., 2021) consideramos que esta variedad tipográfica urbana se puede incluir entre nuestros intereses docentes y aprovechar su riqueza, su vitalidad y su atractivo para reflexionar y crear, no solo en el aula sino también fuera de ella, razón por la que valoramos que un paseo tipográfico con los estudiantes es una buena estrategia para que estos sean conscientes de la importancia que tienen las letras como elementos comunicadores de primer nivel, no solo en los medios de comunicación sino también en el entorno urbano.

1.2.2. Utilización de un glosario como estrategia de aprendizaje en materias relacionadas con el Diseño Gráfico de la Información: desarrollo de un "Diseñario"[17]

El propósito fundamental de esta iniciativa de innovación pedagógica es que los estudiantes sean los constructores de un glosario de términos específicos a lo largo del curso, aplicando los parámetros predefinidos por los docentes en las asignaturas ya mencionadas.

Durante las clases, tanto teóricas como prácticas, y en el trabajo autónomo, los estudiantes deben registrar y definir términos poco familiares encontrados, utilizando como base las elaboraciones de otros autores de referencia presentes en monografías o diccionarios especializados. La responsabilidad de crear estas definiciones recae en los estudiantes, lo que favorece que retengan mejor el concepto en el futuro. Este proceso contribuye al dominio de los términos especializados asociados al Diseño Gráfico de la Información, siendo uno de los objetivos fundamentales de esta propuesta.

Como apuntan Yuan et al. (2022, p. 398).

> Todas las ramas del saber tienen un vocabulario propio que permite, a quienes trabajan con ellas, entenderse rápidamente y con precisión. Dado que el diseño no escapa a esta ley, en el ámbito universitario se considera fundamental adquirir los principios básicos de este lenguaje específico. En este sentido, el uso de un glosario ha sido siempre fundamental para conseguir que los estudiantes comprendan y sepan expresarse con claridad.

1.2.3. El empleo del pódcast como herramienta eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Son muchos los autores que en la última década han abogado por el interés del pódcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en los grados universitarios (Piñero-Otero & Caldevilla, 2011; Santiago & Bárcena, 2016; Quintana et al., 2016; Piñero-Otero, 2012; Ramos &

[17] Término acuñado por el profesor Dr. Mario F. Benito, miembro del blog especializado en Diseño Periodístico "encajabaja.com", para un diccionario especializado en términos sobre esta especialidad del Periodismo que él mismo coordina. Disponible en: http://www.encajabaja.com/search/label/Diseñario.

Caurcel, 2011; Trujillo, 2011; Solano & Sánchez, 2010). Además, escuchar pódcast es un hábito cada vez más frecuente entre la población actual y son una herramienta muy interesante tanto de entretenimiento como de aprendizaje, siendo su facilidad de consumo una de sus principales ventajas.

Por otro lado, en los últimos años el audio digital se ha consolidado en nuestro país como uno de los contenidos preferidos de los usuarios, un medio que continúa en evolución constante a la par del desarrollo de las plataformas y dispositivos de escucha utilizados (Estudio de Audio Digital IAB, 2023). Todo ello ha contribuido, sin duda, a la puesta en marcha de la iniciativa que planteamos en este capítulo y que consideramos permitirá incrementar las competencias, habilidades y destrezas de nuestros alumnos en relación con los requerimientos del EEES, al tiempo que puede revertir en la sociedad al poder ser escuchado el resultado en distintas plataformas de audio.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos de la iniciativa orientada a la alfabetización tipográfica

El propósito fundamental de esta iniciativa consiste en analizar la relevancia de la tipografía como medio para transmitir mensajes y emociones y concienciar a los estudiantes de la importancia de la tipografía como elemento básico del diseño gráfico y de su potencial como instrumento eficaz de comunicación, con independencia del soporte utilizado. Asimismo, se ofrecieron diversos ejemplos con el fin de facilitar el aprendizaje en la clasificación y categorización de tipografías, utilizando como referencia las fotografías capturadas durante la actividad.

2.2. Objetivos de la iniciativa orientada a la construcción de un glosario

El objetivo principal de esta acción es, como ya apuntamos en el epígrafe 1.2.2., conocer en profundidad el significado de los términos

específicos vinculados a la disciplina del diseño gráfico, en general, y el periodístico, en particular.

Un objetivo secundario es fomentar el aprendizaje en un entorno colaborativo, promoviendo la inteligencia colectiva y permitiendo la construcción del conocimiento de manera conjunta. Esto se evidencia en el co-diseño de material didáctico práctico por parte de los estudiantes, quienes experimentan con una herramienta colaborativa que facilita tanto su desarrollo (proceso) como su utilización como referencia de consulta (producto final). La aplicación de una metodología grupal busca la participación activa de los estudiantes en las discusiones, fomentando habilidades de trabajo en equipo, comunicación, intercambio y cooperación en el grupo.

Otro objetivo secundario es estimular la creatividad de los estudiantes al brindarles la oportunidad de diseñar su propuesta de manera libre, incluso utilizando imágenes para crear un diccionario ilustrado que refuerce el contenido. Esta libertad creativa busca potenciar el pensamiento innovador y la expresión visual de los conceptos aprendidos en las diferentes asignaturas vinculadas a la acción.

Por último, como objetivo final nos fijamos contribuir a la alfabetización gráfica y visual compartir los resultados con el resto de la comunidad educativa y con todos aquellos que estén interesados en saber más sobre diseño gráfico.

2.3. Objetivos de la iniciativa orientada a la realización de un pódcast especializado en diseño gráfico

La utilización del pódcast como recurso didáctico permite incorporar en el aula distintas de las propuestas planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): empleo de las TIC, fomento del aprendizaje autónomo del alumno, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, tutorización y autoevaluación, con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje e incrementar su motivación e interés por las asignaturas implicadas, así como desarrollar habilidades tecnológicas y competencias digitales.

El objetivo principal de esta iniciativa es que los alumnos produzcan el pódcast "Hablando de Diseño" que, a través de distintos episodios organizados en cuatro bloques temáticos, abordarán aspectos relacionados con las asignaturas implicadas.

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍA "SAFARI TIPOGRÁFICO"

Para la implementación de esta iniciativa, orientada a facilitar una experiencia de aprendizaje e investigación vinculada a la fundamentación disciplinaria de las artes y el diseño, se ha adoptado la metodología de la Investigación Basada en las Artes (IBA o ABR: Arts Based Research)[18]. En este enfoque, resulta esencial la incorporación de elementos artísticos y estéticos, así como el empleo de imágenes.

Esta propuesta, dirigida a que el estudiante realice una aproximación activa a la tipografía con la ciudad como escenario de aprendizaje relevante, se estructura en dos sesiones. Una primera que se imparte en las aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la USP-CEU, y una segunda que se desarrolla en algún barrio emblemático de Madrid (Barrio de las Letras, Lavapiés…).

La primera sesión, con una duración de 2 horas, transcurre como una clase teórico-práctica en la universidad, con el objetivo de adquirir habilidades que permitan posteriormente a los estudiantes reconocer los atributos y elementos esenciales de las letras, así como clasificar las diversas familias tipográficas utilizadas en Diseño Gráfico. Para ello, se emplean materiales visuales y descriptivos específicos, así como una ficha didáctica detallada sobre la clasificación tipográfica.

La segunda sesión, también de 2 horas, consiste en un recorrido que varía en función del curso académico. Hasta el momento, estos han

[18] Método de investigación cualitativa caracterizada por utilizar elementos artísticos y estéticos que busca otras maneras de mirar y representar la experiencia, persiguiendo el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados y trata de desvelar aquello de lo que no se habla (Barone & Eisner, 2006).

transcurrido por las calles, bien del Barrio de las Letras, bien de Lavapiés —ambos lugares emblemáticos del centro de Madrid— donde se fotografiaron —y en algunos casos se exploraron táctilmente— rótulos, placas, señales o emblemas. Durante estos "paseos tipográficos", los docentes comparten curiosidades sobre los rótulos más destacados del barrio, vinculándolos con los conocimientos teóricos impartidos en la primera sesión. En todos los casos, se proporciona a los participantes un mapa de la zona y fichas identificativas para las distintas categorías tipográficas, así como un carnet para ir registrando los avistamientos. Además, cada estudiante debe llevar una cámara fotográfica o teléfono móvil para capturar imágenes que posteriormente deberán ser clasificadas a partir de los conocimientos adquiridos durante la sesión teórica.

En paralelo a este proceso, los discentes comparten en redes sociales (especialmente *X* —antiguo *Twitter*— e *Instagram*) la fotografía y el lugar de obtención, con el *hashtag* *#safaritipográfico*, de modo que formen parte de un movimiento mayor y su trabajo sirve como aliciente a que otras personas realicen esta práctica.

3.2. Metodología de la iniciativa orientada a la construcción del glosario

En el proceso colaborativo de construcción del glosario entre el docente y los estudiantes, se plantean diversas acciones, entre las que se incluyen:

- Investigación de otros glosarios existentes en el área de conocimiento relevante.
- Análisis de la estructura del glosario, considerando categorías, subcategorías y formatos de definición.
- Determinación del tipo de glosario a desarrollar, abarcando desde informales hasta especializados o ilustrados, con la posibilidad de incluir imágenes, ejemplos y comentarios.
- Selección de los términos a desarrollar, con la opción de expandir el glosario progresivamente durante el curso.

– Anotación de nuevos términos desconocidos en paneles dispuestos en las paredes del aula.

Cada estudiante asume la responsabilidad de contribuir con entre tres y cuatro entradas al glosario después de la explicación de cada tema de la guía docente por parte del profesor. Esta contribución implica la identificación de términos específicos de la disciplina a partir de la explicación del profesor o la lectura de material docente facilitado.

En una segunda fase, los estudiantes investigan los significados de los términos en diccionarios, monografías especializadas o apuntes tomados en clase. En la tercera fase, presentan estos términos en el aula para que, de manera colaborativa, se complete la definición. La dinámica incluye rondas donde cada discente aporta términos y significados, con la participación activa del resto de compañeros que pueden ampliar, o corregir, cualquier término planteado.

En una cuarta fase, se agrupan en orden alfabético las palabras cuyas definiciones hayan sido consensuadas. Finalmente, cada alumno diseña y maqueta su propia propuesta de glosario con los términos elegidos y definidos colectivamente.

Es relevante destacar que, a lo largo del semestre, los alumnos tienen la oportunidad de agregar comentarios a las entradas de otros compañeros para matizar, ampliar u ofrecer diferentes perspectivas que puedan enriquecer las definiciones iniciales. Los paneles colocados en la pared del aula permiten a los estudiantes visualizar y actualizar continuamente el progreso en la construcción del glosario.

La actividad se despliega a lo largo de las 15 semanas correspondientes a un semestre académico. En el transcurso de este proceso, la función del docente se caracteriza por ser facilitador y guía, asumiendo responsabilidades que comprenden la introducción de material complementario, la supervisión del desarrollo de la actividad, la observación y corrección de las intervenciones del alumnado, así como la resolución de dudas.

En cuanto a la participación estudiantil, su implicación es esencial, tanto en la identificación de términos especializados, como en la elaboración

del glosario. La fase de localización de términos demanda un compromiso activo por parte del estudiante.

Durante el curso académico 2022-23, dimos un paso más y se planteó el diseño de una aplicación que permitiera a los estudiantes acceder desde su *smartphone* a este diccionario específico de términos vinculados al Diseño Gráfico de la Información. Esta iniciativa de innovación docente basada en el aprendizaje en entornos colaborativos favorece la inteligencia colectiva vinculando el potencial de la tecnología digital para favorecer la construcción del conocimiento en colaboración, siendo también un claro ejemplo de co-diseño de material didáctico práctico por parte de alumnado, pues hace posible experimentar una herramienta colaborativa que ayuda en su desarrollo. Por otro lado, el resultado —al que apodamos "Diseñapp" (Yuan et al., 2022)— es una aplicación útil para todo aquel que desee aproximarse al mundo del diseño gráfico y aprender más sobre conceptos específicos, lo que supone un interesante ejemplo de transferencia del conocimiento de la universidad a la sociedad.

3.3. Metodología de la iniciativa orientada a la realización de un pódcast especializado en diseño gráfico

Para la puesta en marcha de esta propuesta, desde el punto de vista metodológico, se plantean distintas fases.

En la primera, el profesor presenta en clase la iniciativa, describe la actividad y organiza a los alumnos en diferentes grupos de trabajo. Cada uno de ellos deberá elegir un tema de entre los planteados por el profesor, si bien los alumnos podrán sugerir por propia iniciativa contenidos alternativos. Los bloques temáticos en los que se agruparán los distintos contenidos son: Historia del Diseño (nombres propios, movimientos artísticos, publicaciones, etc.); tipografía; imagen (ilustración, fotografía e infografía) y color.

En la segunda fase, denominada como pre-producción, se trata de identificar y concretar de manera precisa la temática que se va a abordar. Una vez esté clara, es fundamentar investigar, por lo que los alumnos inician la fase de documentación sobre el tema elegido (revisión bibliográfica y hemerográfica, entrevistas a especialistas, etc.) con el fin de

profundizar en el conocimiento del tema sobre el que versará su programa. En esta fase es fundamental que cada grupo prepare un guion que debe contener una introducción, el contenido que se quiere explicar y compartir con los futuros oyentes y un cierre.

La tercera fase es la que corresponde con la producción del episodio del pódcast y en ella se lleva a cabo la grabación y locución del mismo. El material necesario será un micrófono y una grabadora o, simplemente, un teléfono móvil que incluya ambas herramientas. Cada grupo se encargará de grabar su audio, que deberá ser entregado a su profesor.

En una cuarta etapa se lleva a cabo la posproducción. Los profesores coordinadores del proyecto, en colaboración con los alumnos, se encargarán de la edición del pódcast, incorporando el encabezado y la cola para que de unidad a la colección. El *software* utilizado será Adobe Audition. Los alumnos serán los encargados de elegir los recursos sonoros que consideren oportunos siempre que estén libres de derechos de reproducción. Finalmente, tendrá lugar la publicación y distribución de cada episodio en la plataforma de difusión elegida (iVoox, Spotify, Podimo, Podium podcast, etc.).

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de la iniciativa "Safari tipográfico"

Este proyecto ha posibilitado un ejercicio de reflexión y observación más consciente de los mensajes presentes en el entorno urbano, focalizando particular atención en las representaciones tipográficas que lo caracterizan. Estos paseos tipográficos favorecen un aprendizaje lúdico de diferentes cuestiones relacionadas con las letras, lo que facilita obtener mejores resultados en la identificación de familias tipográficas y en el entendimiento de su significación y de su función expresiva.

Después de recorrer distritos icónicos de Madrid con el propósito de identificar tipografías en diversas manifestaciones gráficas como rótulos, carteles, logotipos y señales, entre otras, todos los estudiantes conformaron un archivo foto-tipográfico digital, cuya elaboración les ha proporcionado la oportunidad de experimentar, jugar y crear a partir de

las imágenes capturadas. En última instancia, cada participante elaboró su propia categorización y una propuesta de alfabeto personal a partir de las letras recopiladas durante la actividad.

4.2. Resultados de la iniciativa orientada a la construcción del glosario

Tras la implementación de esta acción, se evidenció, no solo que los estudiantes adquirieron un vocabulario específico relacionado con la Comunicación y el Diseño Gráfico de la Información, sino también que obtuvieron mejores resultados en el examen final de la asignatura. Más del 80 % de los alumnos que participaron en la experiencia respondieron de manera correcta a las preguntas relacionadas con los conceptos básicos de la materia en el examen final de la convocatoria ordinaria. Cabe destacar que los estudiantes más comprometidos con esta propuesta fueron aquellos que alcanzaron los mejores resultados de aprendizaje.

Por otro lado, queremos destacar el interés de muchas de las propuestas gráficas presentadas por los estudiantes, quienes realizaron un despliegue creativo más que notable al diseñar y crear su propio glosario. Este aspecto resalta el interés y la motivación con los que los estudiantes abordaron esta iniciativa.

Al concluir la actividad, se solicitó a los estudiantes involucrados en la iniciativa que completaran un formulario de autoevaluación, expresando sus opiniones sobre la propuesta y la herramienta de aprendizaje derivada de la misma. Los resultados han sido altamente satisfactorios, ya que todos los participantes coincidieron en la utilidad de la propuesta. Entre los aspectos positivos, resaltaron que el Glosario facilitó significativamente el aprendizaje de la materia, especialmente en lo concerniente a los términos especializados y específicos del Diseño Gráfico de la Información. Además, valoraron positivamente que el resultado de la acción fuera un producto físico diseñado y maquetado por el propio alumno, siguiendo su creatividad, convirtiéndose así en un recurso de consulta complementario a sus apuntes y la bibliografía indicada en la guía docente.

Como aspecto negativo, algunos estudiantes señalaron la escasa motivación de ciertos compañeros hacia la propuesta de aprendizaje, lo que resultó en una cooperación limitada en la construcción de la herramienta educativa propuesta.

4.3. Resultados de la iniciativa orientada a la realización de un pódcast especializado en diseño gráfico

Al ser una acción que no se ha puesto en marcha aún, no podemos aportar resultados concretos. No obstante, lo que se espera es que los alumnos incrementen su motivación e interés por los temas relacionados con el diseño gráfico, adquieran conocimientos complementarios a los recogidos en la guía docente de la asignatura, aprendan a trabajar de forma colaborativa en la realización de un proyecto concreto, incrementen sus competencias digitales y refuercen su autoestima.

Finalmente, señalar que otro de los resultados esperados es que el pódcast "Hablando de Diseño" se convierta en un instrumento de enseñanza-aprendizaje de interés para la comunidad universitaria, en general, y para la vinculada a los grados en Comunicación, en particular, a través de la veintena de episodios que esperamos tengan la calidad suficiente para ser emitidos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Todas las propuestas presentadas abogan por un enfoque de enseñanza en el que los estudiantes desempeñan un papel activo en su aprendizaje, con un particular énfasis en el trabajo en grupo, la cooperación y la adopción de estrategias de gamificación, así como en el uso de la tecnología. La implementación de estas iniciativas conlleva, verdaderamente, un aumento en la motivación y satisfacción de los alumnos, al tiempo que se prepara a los futuros egresados para sus inminentes carreras profesionales, adquiriendo competencias habilidades y destrezas que les facilitará la incorporación al mercado laboral.

En el caso del "safari tipográfico" la iniciativa posibilita a los participantes la constatación del protagonismo absoluto que tienen las letras en

cualquier urbe, por cuyas vías transitamos interpretando, en cada paso, los carteles adosados en las fachadas, los anuncios presentes en vehículos de transporte público o los rótulos de establecimientos comerciales, entre otras cosas. La experiencia propicia un aumento de la habilidad y destreza de los alumnos participantes para discernir y clasificar diversas familias tipográficas empleadas en el diseño gráfico. Asimismo, permite desarrollar una comprensión más profunda de su potencial comunicativo y su valor histórico. La iniciativa, adicionalmente, permite a los participantes concebir la ciudad como un espacio propicio para el disfrute y el aprendizaje, fomentando la apreciación de los detalles urbanos, así como la comprensión de la historia local a través de carteles, letras y rótulos.

En cuanto a la construcción de un glosario especializado en diseño, como apuntan González-Díez y Tabuenca (2020, p. 52) la iniciativa no solo favorece el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje, sino que, como trabajo colaborativo, también fomenta el trabajo en equipo, la discusión y el consenso para alcanzar objetivos compartidos.

La principal conclusión derivada de esta iniciativa es que la utilización del glosario como estrategia de aprendizaje en asignaturas relacionadas con el Diseño Gráfico genera beneficios diversos para el discente.

Como diseñador y creador del glosario, el estudiante incrementa sus competencias en el ámbito de la comunicación, ya que, al disponer de un vocabulario más rico y variado, puede expresarse con mayor soltura en cualquier área, ya sea escrita, verbal o visual. Por otro lado, mostrará una mayor comprensión de los contenidos teóricos vinculados a la materia y también una mejora de los resultados de aprendizaje: todas las ventajas anteriores contribuyen a mejorar el rendimiento académico, reflejándose en las calificaciones finales.

Dado que esta iniciativa se basa en el aprendizaje en entornos cooperativos, ha facilitado la construcción de conocimiento de manera conjunta, siendo también un claro ejemplo de diseño colaborativo en la creación de material didáctico práctico.

Involucrar a los alumnos en el proceso de aprender, debatir y perfeccionar un glosario constituye un enfoque eficaz para impulsar el uso de

nuevos términos especializados vinculados al Diseño de la Información. La responsabilidad de crear las definiciones hace que los estudiantes sean más propensos a recordar la palabra y su significado. Esta estrategia didáctica no solo favorece la memorización de tecnicismos asociados a las asignaturas implicadas, sino que también incrementa la motivación para asistir y participar en las clases, dinamizando así el desarrollo de la enseñanza.

En cuanto a la construcción de un pódcast sobre cuestiones relacionadas con el diseño gráfico, podemos concluir que los estudiantes han sido capaces de aprender y comprender los conceptos y temas teóricos recogidos en las guías docentes de las asignaturas implicadas al llevarlos a la práctica en el reto, demostrando haber adquirido las competencias, habilidades y destrezas requeridas para poder realizar un trabajo profesional.

Finalmente, apuntar que, durante la realización de estas iniciativas de alfabetización visual, los estudiantes no solo aprenden a desempeñar un rol determinado, sino también actitudes y hábitos mentales que favorecen y promueven el pensamiento creativo, la flexibilidad y, lo que es más importante, el aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

6. REFERENCIAS

Barone, T. & Eisner, E (2006). Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). Handbook of Complementary Methods in Educacional Research, (pp. 95-109). American Educational Research Association (aERa).

Bastías, R. (2020). Alfabetización en Diseño. Una Experiencia de Diseño Participativo con Adultos Mayores de Escasos Recursos. *Creación y pensamiento*, 4(8), 77-92. DOI: 10.5354/0719-837x.2020.57653

Didriksson, A. (2014). La universidad en la sociedad del conocimiento: hacia un modelo de producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. Vol. 19. Nº 3, 549-559.

Encabo, E. & Jerez, I. (2013). Lingüística aplicada y alfabetización visual. El desarrollo de la competencia intercultural. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, nº 13, s. p.

Fontana, R. (2019). *La palabra, la letra y la página. La forma gráfica del diseño*. Campgràfic.

Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0.* Polity Press.

González-Díez, L. & Tabuenca Bengoa, Mª. (2019). "Innovación y tipografía: un paseo por el madrileño Barrio de las Letras", en VV.AA. *Formulaciones docentes novedosas,* (pp. 175-186). Editorial Pirámide.

González-Díez, L. & Tabuenca Bengoa, Mª (2020). "La construcción de un glosario como herramienta de aprendizaje cooperativo en asignaturas vinculadas al Diseño Gráfico", en VV.AA. *Innovación y comunicación. Retos docentes para la transferencia del conocimiento,* (pp. 43-54). Fragua.

Huerta, R. (2012): "La ciudad y las letras". Suplemento "Culturas" del diario *La Vanguardia*, nº 29, p. 5.

Huerta, R. (2013). Docentes paseando por las letras de la ciudad. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, *8*, 123-136. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44441

IAB (2023). *Estudio de Audio Digital 2023.* Disponible en: https://iabspain.es/estudio/estudio-audio-digital-2023/

López, R. & Villa, G. (2017). El aula de diseño como escenario de exploración entre alfabetidad visual y pensamiento crítico. *Kepes*, 14(15), 173-194. DOI: 10.17151/kepes.2017.14.15.7

Messaris, P. (1994). *Visual Literacy: Image, Mind, and Reality.* Westview Press.

Mitchell, W. J. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation.* University of Chicago Press.

Navarro, N.; González-Díez, L. & Tabuenca, M. (2021). "El aprendizaje activo de la tipografía en el entorno urbano: *Safari de letras* como propuesta de innovación docente en los Grados de Comunicación", en VV.AA. *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la educación superior, (*pp. 401-414). Dyckinson.

Piñero-Otero, T. & Caldevilla, D. (2011). Podcasting didáctico: Una aproximación a su uso en el ámbito de la universidad española. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación,* 12(2), 14-30.

Piñero-Otero, T. (2012). El podcast en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-12.

Quintana, B., Parra, C. & Riaño, J. (2011). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas*, 15(30), 81-100.

Ramos, A. & Caurcel, M. J. (2011). Los podcast como herramienta de la enseñanza-aprendizaje en la universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado,* 15(1), 151-162.

Santiago, R. & Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, nº extra 1, 61-72.

Solano, I. & Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139.

Suárez-Carballo, F. (2008). *Fundamentos del diseño periodístico: claves para interpretar el lenguaje visual del diario*. Eunsa.

Terán, A. & Mendita, B. (2019). Modelo de transferencia de conocimiento a través de la gamificación: un MOOC. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-26. DOI: 10.15517/aie.v19i2.36997

Trujillo, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC),* 8(2), 61-76.

Vilalta, J. (s.f.) La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas. En M. Esteban Villar y J. García Cañete (dirs.). *Cuadernos de Trabajo Studia XXI.* Fundación Europea Sociedad y Educación.

Yuan, M., Tabuenca, M. & González-Díez, L. (2022). La construcción de un glosario digital como herramienta de aprendizaje colaborativo en asignaturas vinculadas al diseño de la información: *Diseñapp*. En M. Rajas-Fernández, M. Viñarás-Abad y B. Ventura-Salom. (coords.), *Aprender a enseñar e investigar en comunicación. El reto de innovar en Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas,* (pp. 398-417). Editorial Fragua.

LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA REY JUAN CARLOS, UN LUGAR PARA GENERAR CONOCIMIENTO

ZOILA DÍAZ-MAROTO FERNÁNDEZ-CHECA
Biblioteca Universitaria, Universidad Rey Juan Carlos

CARMEN SOLER VAQUER
Biblioteca Universitaria, Universidad Rey Juan Carlos
Grupo de Investigación IDEA Lab

1. INTRODUCCIÓN

Las bibliotecas universitarias juegan un papel fundamental en el proceso de transferencia del conocimiento, ya que son agentes activos de la gestión de la información y el conocimiento, y facilitan el acceso, la visibilidad y el impacto de la producción científica de sus instituciones.

En este artículo se van a analizan distintos proyectos innovadores y buenas prácticas relacionados con la transferencia del conocimiento por parte de la Biblioteca de la Universidad Rey Juan Carlos (en adelante BURJC), así como los beneficios que aporta tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad en general.

Las bibliotecas universitarias han empezado a transformarse en laboratorios para la generación de ideas. Hay que ver la biblioteca como un espacio de creación y aprendizaje colectivo, donde el usuario pueda participar activamente en la generación y difusión del conocimiento.

Son de sobra conocidas las tres misiones básicas de la universidad: la docente (transmisión del conocimiento y formación de ciudadanos y profesionales), la investigadora (generación del conocimiento) y la extensión cultural y de servicios a la sociedad (transferencia del conocimiento).

Si atendemos a lo que dice la nueva Ley de Universidades (LOSU)[19] en su artículo 12 "se fomentará la Ciencia Ciudadana como un campo de generación de conocimiento compartido entre la ciudadanía y el sistema universitario de investigación. Con el objetivo de promover la reflexión científica, tecnológica, humanística, artística y cultural y su aplicación a los retos sociales, las universidades favorecerán e impulsarán la colaboración con los actores sociales, y con las Administraciones Públicas, en especial con las Comunidades Autónomas y la Administración Local".

Y continúa en el artículo 21: "las universidades darán a conocer este patrimonio y lo harán accesible a la ciudadanía. Con este fin, promoverán su exposición pública a través de colecciones, exposiciones y museos" y continúa "las universidades digitalizarán y harán accesibles de manera progresiva sus archivos y fondos bibliotecarios con el fin de democratizar el acceso al saber científico y cultural. E incide en que "los archivos, bibliotecas, museos y demás entidades culturales universitarias, en la forma que cada universidad determine, serán los agentes instrumentales que coadyuvarán en la consecución de estos objetivos en el ámbito de sus competencias y en el desarrollo de sus funciones".

Por tanto, la biblioteca universitaria tiene la oportunidad de convertirse en lo que se conoce como el "tercer lugar" donde profesores y estudiantes dispongan de espacios para desarrollar actividades vinculadas al aprendizaje y la creación de proyectos. Cada vez más se necesitarán laboratorios de edición y producción de contenidos, talleres de ciencia ciudadana y laboratorios de humanidades digitales (Martínez Trujillo, 2022). Las bibliotecas universitarias están convirtiendo algunos de sus espacios en espacios sociales y culturales colaborativos y deben ofrecer un programa de actividades culturales (exposiciones, conferencias, etc.) y habilidades transversales, es decir en una "nueva ágora del conocimiento".

Siguiendo esta evolución, la Biblioteca de la Universidad Rey Juan Carlos (en adelante, BURJC), ha comenzado a desarrollar una serie de

[19] https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500

actividades en una doble vertiente, queriendo llegar tanto a sus usuarios reales como a los potenciales que tiene fuera (su comunidad extensa).

A continuación, se detallan cuatro proyectos, que ilustran muy bien el camino de colaboración e integración que quiere conseguir.

2. PROYECTOS

2.1. Laboratorios Ciudadanos "Conexiones con el entorno"

El concepto de Ciencia Ciudadana hace referencia a la participación de cualquier persona en proyectos de investigación científica, en algunas de sus fases o en todas las fases del proyecto, creando una nueva cultura científica que establezca nuevos vínculos entre la ciencia y la sociedad, haciendo posible el intercambio de ideas y conocimiento. En este sentido, las bibliotecas están desarrollando un papel relevante siendo el centro de numerosas actividades vinculadas con la ciencia ciudadana y la ciencia abierta (Alonso-Arévalo & Quinde-Cordero, 2023).

Se trata de iniciativas que se asocian, habitualmente, con intereses comunitarios o colectivos con objeto de producir conocimiento que pueda dar respuesta a problemas sociales complejos (Arquero Avilés & Marco Cuenca, 2023). Estas actividades encuentran un espacio ideal de desarrollo en las bibliotecas universitarias, a través de los Laboratorios Bibliotecarios.

¿Qué es un laboratorio bibliotecario? Es un laboratorio ciudadano que se desarrolla en el espacio de una biblioteca (MediaLab-Prado & Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, 2024). Las bibliotecas son espacios públicos abiertos a la ciudadanía, ideales para organizar un laboratorio ciudadano en sus instalaciones y, en el caso de las bibliotecas universitarias, los profesionales que los organizan y participan en ellos son el enlace entre el entorno académico y la sociedad, dando lugar a la democratización del conocimiento. Los ciudadanos participan de forma voluntaria, cooperando y compartiendo sus observaciones y opiniones con los investigadores. (Arquero Avilés & Marco Cuenca, 2023).

Durante el mes de noviembre de 2020, la Biblioteca de la URJC (en adelante, BURJC), participó en los Laboratorios Bibliotecarios promovidos por el Ministerio de Cultura y Deporte y MediaLab-Prado.

Bajo el título "Laboratorios ciudadanos distribuidos: innovación ciudadana en bibliotecas y otras instituciones culturales", la BURJC se embarcó en un proyecto que pretendía servir de nexo entre la sociedad y la universidad, convirtiéndose en un espacio de cocreación y colaboración ciudadana (Romero-Frías & Robinson-García, 2017)

Así surgieron los laboratorios ciudadanos de la BURJC. "Conexiones con el entorno" (nombre elegido para estos laboratorios) fue una iniciativa que puso a disposición de los ciudadanos y de la propia comunidad universitaria la infraestructura y los medios de la Biblioteca para que éstos pudiesen desarrollar proyectos de interés para la comunidad.

Se presentaron un total de 14 proyectos, que se publicitaron en redes sociales y en el blog creado para ello para animar a toda la comunidad universitaria y de la zona a participar. Finalmente se desarrollaron 10 de ellos, propuestos tanto por docentes de la URJC como por usuarios externos.

2.1.1. Guía de buenas prácticas del uso de las TIC: colegio Trabenco

El proyecto parte de una colaboración horizontal entre los miembros de la Comunidad Educativa del Colegio Público TRABENCO de Leganés y la URJC. Desde una necesidad del propio centro (TRABENCO) se sugiere la inquietud que tienen, como proyecto educativo, con relación al uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación. A partir de ahí surge un procomún, que es la realización de una guía de buenas prácticas, la cual oriente en un futuro los modos de hacer de la Comunidad Educativa en este ámbito.

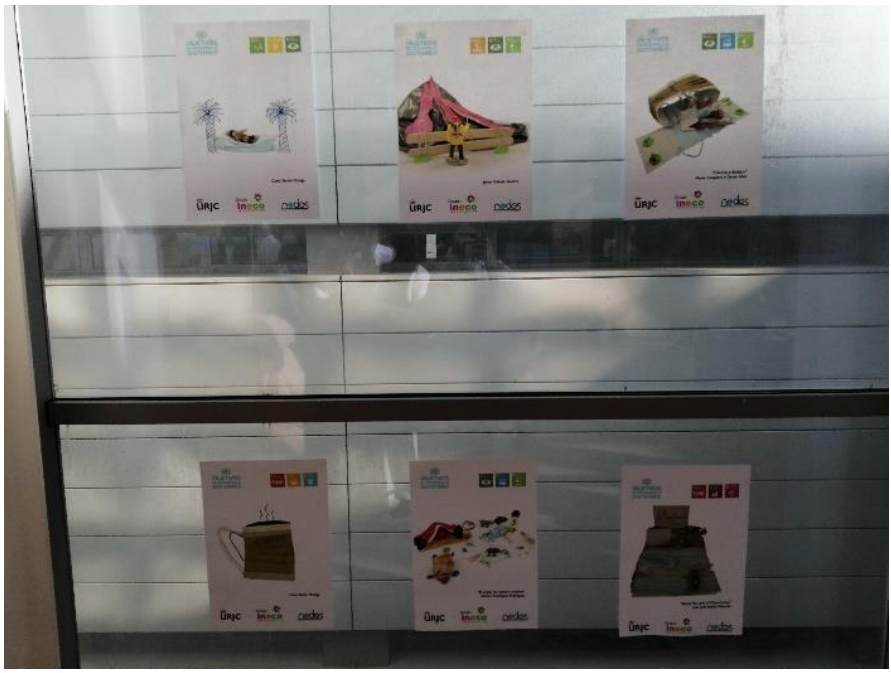
2.1.2. El selfi como recurso comunicativo

Laboratorio Ciudadano que trabajó específicamente la significación del selfi y su protagonismo en la sociedad digital.

Se planteó este laboratorio como un proyecto de carácter colaborativo que ofreciese una experiencia de aprendizaje-servicio que aportase valor a diferentes agentes sociales, desde la comprensión de la institución educativa como un sujeto que detecta necesidades sociales e incentiva la producción, y no solo como ente que proporciona acceso a la cultura y la información.

2.1.3 Publicidad y educación para los ODS

Uno de los aspectos más importantes dentro de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ODS) es garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos. Con este propósito se presentó el laboratorio de alfabetización mediática cuyo propósito principal fue enseñar a la ciudadanía qué es la publicidad y ayudarles a identificar los mensajes publicitarios del contenido que ven en sus canales de entretenimiento y ocio favoritos.



2.1.4 Alfabetización mediática básica: diseño gráfico (camiseta)

Este laboratorio se centró en el diseño gráfico y abordó un proyecto colaborativo dentro de este campo, donde se pudo elegir: la elaboración de una camiseta para financiar con su venta el viaje fin de curso, la elaboración de un cartel para promocionar cualquiera de las actividades del grupo de alumnos que lo requieran, o cualquier otra iniciativa que requiera de conocimientos sobre diseño gráfico, a demanda de los propios alumnos. Los alumnos plantearon qué necesitaban llevar a cabo y los docentes les proporcionaron herramientas conceptuales para su realización.

2.1.5 Conmemoración del 70 aniversario de la anexión de Vicálvaro a Madrid

Laboratorio ciudadano que realizó la puesta en común y análisis de consecuencias de la anexión de Vicálvaro a Madrid hace 70 años desde diferentes puntos de vista: local, económico, empresarial, cultural o

administrativo a través de diferentes actividades. Este laboratorio se detalla en otro capítulo del presente libro.

2.1.6 Salvando el planeta residuo a residuo

La propuesta se centró en el reciclaje de tres tipos de residuos muy concretos generados en grandes cantidades por la ciudadanía: los plásticos; los aceites y materia orgánica. Se enseñaron las vías adecuadas de tratamiento para cada flujo de residuos minimizando de esta manera su impacto en el medioambiente.

2.1.7 Construyendo la ciudad: pequeños urbanitas

Una infancia y una ciudadanía participativa con su entorno puede aportar claves y soluciones reales a los problemas de espacio y sostenibilidad derivados de los modelos productivos, sociales y culturales contemporáneos. La actividad reunió a los alumnos de los colegios de Fuenlabrada que quisieron participar en un taller y una mesa redonda para poner en

común y descubrir nuevas formas de construir el espacio urbano desde el punto de vista del ciudadano.

2.2 EL RINCÓN DEL AUTOR

Como se ha comentado anteriormente, el papel tradicional de la biblioteca universitaria ha sido el de brindar apoyo a sus investigadores y alumnos en la docencia y la investigación. Pero la BURJC comenzó a buscar otras formas de colaboración con sus usuarios, quería convertirse en lugar de encuentro, intercambio y difusión de información, donde se generen sinergias y redes de conocimiento.

En este sentido, la BURJC ha reacondicionado sus espacios para hacerlos más cómodos, más atrayentes, más cálidos, en los que ofrecer la posibilidad de realizar encuentros, exposiciones, etc. para que el usuario encuentre ese tercer lugar.

Así surgió El Rincón del Autor, una iniciativa donde los usuarios de la BURJC (ya sean docentes, alumnos, personal de administración y servicios) puede presentar los libros que ha publicado a la comunidad universitaria (no tiene que haberlo publicado con el servicio de publicaciones de la URJC). El usuario elige una biblioteca de campus donde presentar su libro, y el personal de dicha biblioteca prepara la presentación, de acceso libre (estudiantes, vecinos, docentes y profesionales interesados).

Hasta el día de hoy se han presentado 11 libros, todos de diferente temática:

Año	Título	Autor	Vinculación URJC
2022	*Survival Kit for the physiology lecturer*	Francisco Suarez, José Miguel Biscaia, Miguel Marchena, Javier Vicente-Tejedor	PDI
	Ficcionando sinergias: los profesionales se buscan en la ficción televisiva española	Belén Puebla Martínez, Nuria Navarro Sierra, Silvia Magro Vela	PDI
	Ficcionando la Historia: una visión de nuestro pasado desde la ficción televisiva española	Belén Puebla Martínez, Nuria Navarro Sierra, Edisa Mondelo González	PDI
	En primaria, jugamos con las mates	Sagrario Martín Abad	Externo
2023	*Bisneros*	Manuel Ros Pérez	PDI
	El error de Narciso	Jesús Ramé	PDI
	Gamificación o ludificación en educación	Oriol Borrás Gené	PDI
	La escuela de los dictadores	Pilar Martino Alba	PDI
	A slam baba luba	Jonathan Teuma	PDI
2024	*Colorful childhood*	Dorottya Kutassy, Lucas Platero y Núria Sadurní (coords.)	PDI
	Tales of discovery	Miguel M. García	PDI
	Sostenibilidad Organizacional	Iria Paz Gil, Alberto Prado Román, Miguel Prado Román	PDI

2.3 HUMANIDADES DIGITALES

La transferencia del conocimiento no solo se da en las disciplinas más tecnológicas, como pudiera parecer, sino que también tienen un impacto cultural y social relevante en las áreas de humanidades y ciencias sociales.

La tecnología está transformando la forma de hacer investigación en el campo de las ciencias sociales, artes y humanidades, ofreciendo nuevas herramientas para analizar, organizar y gestionar los recursos tradicionales. Las potencialidades que ofrecen las nuevas herramientas o aplicaciones suponen nuevas posibilidades de investigación y conocimiento que superan las limitaciones de los métodos tradicionales. Mediante el uso de herramientas tecnológicas, se pueden procesar y analizar grandes volúmenes de información digital, así como establecer relaciones entre datos que antes estaban dispersos o aislados (Martínez Trujillo, 2022). Esto está permitiendo abordar desde perspectivas innovadoras el estudio de diversas disciplinas humanísticas o de ciencias sociales, como la historia, la arqueología, la lingüística, el cine, etc.

Las bibliotecas académicas, como depositarias y difusoras del conocimiento, juegan un papel fundamental en este ámbito, ya que pueden facilitar el acceso, la preservación y la reutilización de los datos y recursos digitales (Morales del Castillo et al., 2020)

El término Humanidades Digitales se empezó a utilizar en el año 2004, en el contexto anglosajón, para referirse a las investigaciones de lo que se conocía como *Humanities Computing*. El nuevo término pretendía evitar que se confundiera esta área de estudios con una mera digitalización.

Para Diane (Zorich, 2008) un centro de Humanidades Digitales "es una entidad en donde se utilizan las nuevas tecnologías y herramientas mediáticas al servicio de las humanidades en la investigación, la enseñanza y el compromiso intelectual y la experimentación. Los objetivos del centro son promover la formación humanística, crear nuevas formas de conocimiento y explorar el impacto de la tecnología sobre las disciplinas basadas en las humanidades".

Zorich enumera algunas de las actividades que debe llevar a cabo un centro de Humanidades Digitales:

- Crear colecciones digitales para que sean usadas como recursos académicos y educativos.
- Crear herramientas informáticas para la edición electrónica, la elaboración de colecciones digitales, el análisis de colecciones humanísticas, de datos o procesos de investigación y para la gestión de procesos de investigación.
- Utilizar colecciones digitales y herramientas analíticas para generar nuevos productos intelectuales.
- Ofrecer formación en HD (talleres, cursos, etc.).
- Organizar conferencias o seminarios sobre temas de HD.
- Disponer de personal académico y técnico propio.
- Proveer apoyo institucional y colaborar con los miembros de otros departamentos académicos de la misma institución y con departamentos, grupos y organizaciones de otras instituciones.
- Llevar a cabo sus propios proyectos de investigación en HD.
- Servir como portal de información especializado.
- Servir como repositorio para proyectos de HD.
- Proporcionar soluciones tecnológicas a los departamentos de Humanidades

En España, la relación entre los grupos de investigación en HD y las bibliotecas está evolucionando positivamente en las últimas décadas. Las bibliotecas universitarias están encontrando un espacio propio donde dar apoyo a la investigación y liderar sus propios proyectos, aunque su desarrollo no es tan relevante como en otros países, como Estados Unidos o Reino Unido (Martínez Trujillo, 2022).

Desde la BURJC se ha querido impulsar la investigación, fomentar la interdisciplinariedad y asegurar el desarrollo y la difusión de contenidos y recursos que benefician a la sociedad. La biblioteca aspira a ser un actor clave en la investigación, la difusión del conocimiento y la creación de valor. Potenciar los recursos digitales de los que ya disponemos, y fomentar la reutilización de contenidos y la explotación de metadatos, son algunas de las propuestas que se han ofrecido a los investigadores.

La BURJC ofrece a los grupos de investigación:

- espacio en la página web de la BURJC para que los grupos de investigación puedan alojar sus proyectos en humanidades digitales,
- página web realizada por la BURJC con la herramienta Libguides con contenidos elaborados por los proyectos de investigación,
- apoyo técnico a los investigadores en la utilización de la plataforma Omeka contratada por la biblioteca para realizar sus proyectos

En la página web de la BURJC hay alojados actualmente 5 proyectos que veremos a continuación. Además, hay otro proyecto en marcha que todavía está en producción.

2.3.1 Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Hispánica-Apéndice 1 (2008-2020)

Es un proyecto historiográfico digital que ofrece una relación de las fuentes secundarias del área de Historia de la Lingüística hispánica, entendiendo por ello aquellas publicaciones en las que la lengua española es lengua objeto o metalengua, publicadas entre los años 2008 y 2020. Es una continuación de la Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Española-Fuentes secundarias publicada en papel en 2008 y que recogía las fuentes secundarias de la historiografía lingüística hispánica publicadas hasta esa fecha. Forma parte de los trabajos realizados y publicados por el Grupo de Investigación LIyNMEDIA de la Universidad Rey Juan Carlos.

2.3.2 Historia Visual de La Lingüística Misionera Española

Es un recurso digital al servicio de investigadores (y del público general) que presenta de manera intuitiva la labor que los lingüistas misioneros desarrollaron desde el siglo XV describiendo y codificando las lenguas de pueblos originarios de América. Asia y África. Tiene su origen en la Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES) y, esencialmente, en la Bibliografía de la lingüística misionera española (BILME) de Hans-Josef Niederehe y Miguel Ángel Esparza Torres. Gracias a estas obras, esta web recoge cerca de

200 idiomas y casi 2000 registros bibliográficos. Forma parte de los trabajos realizados y publicados por el Grupo de Investigación LIyNMEDIA de la Universidad Rey Juan Carlos.

2.3.3 Museo Virtual para el Aula del Siglo XXI

Es un espacio virtual, un lugar de reflexión y aprendizaje transversal para descubrir y explorar el arte desde múltiples puntos de observación y análisis: histórico, metodológico, fenomenológico, investigador, documental y experimental. Para ello, se pone a disposición de los usuarios materiales digitales para el estudio y la investigación artística. El proyecto contribuye al desarrollo de soportes digitales para mejorar la calidad de la enseñanza, en particular, la calidad de la docencia en remoto. Es un espacio visual digital-interactivo como repositorio de textos, manifiestos, teorías artísticas, entrevistas, glosario de términos sobre la teoría artística y las ideas estéticas del arte contemporáneo, así como un apartado de prácticas creativas temáticas.

2.3.4 MuseoVirtual URJC

Es una plataforma para el arte y la cultura, un entorno virtual y digital interactivo, abierto a nuevas formas de incidir en la investigación, en la comunicación y en la transferencia de conocimiento para la URJC.

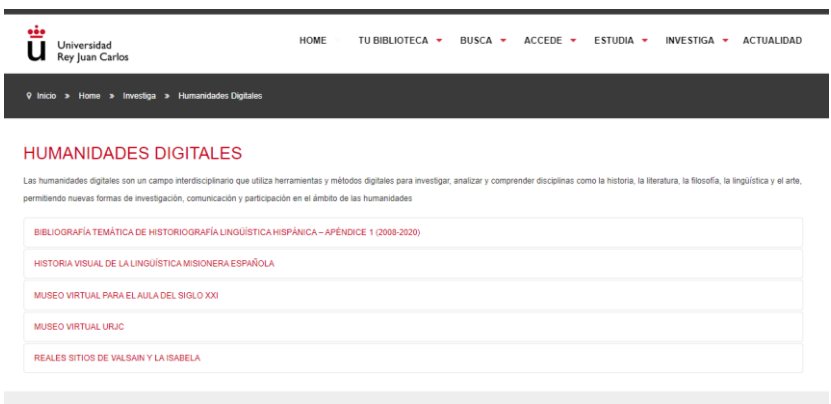
El Museo: proporcionará a todos los usuarios interesados la posibilidad de experimentar en un espacio digital acciones que podrá poner de manifiesto en la vida real.

Las Obras: un gran porcentaje de los artistas representados son artistas en activo en la actualidad, lo que permitirá que el espacio dedicado a Sala de Conferencias del MuseoVirtual URJC sea un lugar perfecto para intercambiar experiencias reales con esos artistas.

Los Campus: las obras de arte y todos los bienes patrimoniales de la colección de la URJC están expuestos en su mayoría, repartidos por los cinco campus que posee la universidad.

2.3.5 Reales Sitios de Valsaín y La Isabela

Desde la metodología de los estudios de la Corte, se ha manifestado cómo los Sitios Reales de los monarcas hispanos cobran un significado mucho más relevante al hecho puramente artístico y se sitúan en el contexto de la formación de la Monarquía, pues su estudio nos muestra la evolución de la organización política de la misma, al tiempo que estructuraban y organizaban un gran espacio "cortesano" que polarizaba territorios y poblaciones aledañas y transformaba y reestructuraba paisajes. Desde CINTER (Corte, Imagen, Nobleza y Territorio) se busca dar explicación a estos procesos desde una perspectiva interdisciplinar, prestando especial atención a las investigaciones llevadas a cabo por el grupo y las nuevas oportunidades que las tecnologías digitales ofrecen a los trabajos de difusión y reconstrucción.



2.3.6 Ficcionando Digital

Se trata de un proyecto en el que la BURJC participa activamente. El proyecto se fraguó a finales del año 2022, en el que un grupo de bibliotecarios de la BURJC colabora con el grupo de investigación Innovación, Educación y Comunicación (INECO) para la elaboración de un portal de series de ficción española basándose en los libros Ficcionando publicados por dicho grupo:

- *Ficcionando: Series de televisión a la española* / coord. por Belén Puebla Martínez, Elena Carrillo Pascual, Ana Isabel Íñigo Jurado. Fragua, 2012.
- *Ficcionando en el siglo XXI: la ficción televisiva en España* / coord. por Belén Puebla Martínez, Nuria Navarro Sierra, Elena Carrillo Pascual. Icono 14, 2015.
- *Ficcionando sinergias: Los profesionales se buscan en la ficción televisiva española* / coord. por Belén Puebla Martínez, Nuria Navarro Sierra, Silvia Magro Vela. Dykinson: Universidad Rey Juan Carlos, Servicio de Publicaciones,
- *Ficcionando la historia: Una visión de nuestro pasado desde la ficción televisiva española* / coord. por Belén Puebla Martínez, Nuria Navarro Sierra, Edisa Mondelo González. Fragua, 2021.

Para este proyecto se está utilizando el software libre Omeka. Actualmente el proyecto todavía está en producción y no está accesible a través de la página web de la biblioteca. Este proyecto se realizando en colaboración con profesoras de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, miembros del grupo de investigación INECO. Surgió de la necesidad por parte de las investigadoras de crear una base de datos lo más completa posible donde se recogieran los datos de las series de ficción españolas como apoyo a sus investigaciones sobre la materia. Se pretende realizar una base de datos que sea referente en series de ficción españolas creadas entre 2000-2022, aunque según se vaya avanzando en el proyecto se irá ampliando la cobertura temporal.

Se constituyó un grupo de trabajo multidisciplinar compuesto de profesoras y bibliotecarios. La colaboración de la biblioteca en este proyecto viene motivada por la vinculación de parte del personal de la biblioteca con el grupo de investigación INECO, cuya directora es la profesora Belén Puebla y al que pertenecen las profesoras Nuria Navarro, Silvia Magro y Laura López.

El proyecto se plantea a largo plazo ya que tendrá una cobertura temporal amplia, aunque en principio se comenzará con la recopilación de los

datos de las series del siglo XXI recogidas en los índices de los dos últimos libros publicados Ficcionando. Posteriormente se continuará con las contenidas en los dos primeros libros Ficcionando. En una tercera fase se irán completando las series que faltan por años.

La empresa Libnamic se está encargando de gestionar el programa Omeka S para crear la base de datos.

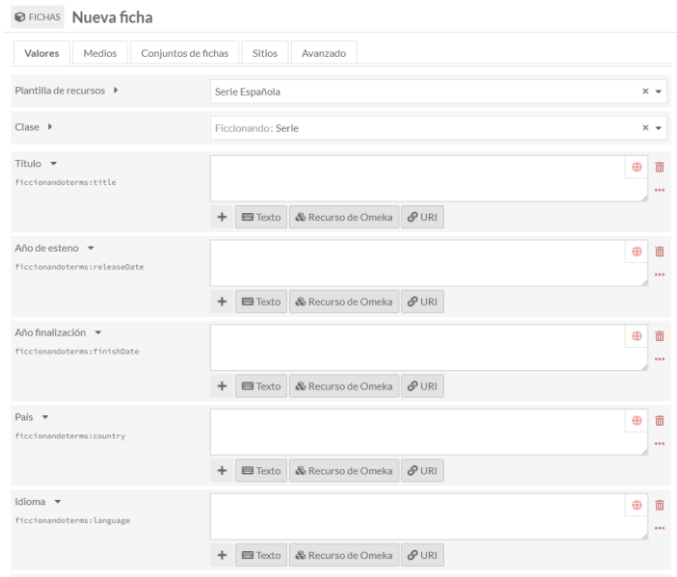
Omeka S (Semantic) es una plataforma web de código abierto que permite que las instituciones culturales de todo tipo (como bibliotecas, archivos, museos y universidades) puedan crear proyectos digitales. Omeka S es una iniciativa de la Corporation for Digital Scholarship del Roy Rosenzweig Center de la George Mason University, que también ha desarrollado otros proyectos como Omeka Classic o el gestor de referencias bibliográficas Zotero, entre otros. Omeka S ofrece diversas funcionalidades, recursos y tecnologías para crear productos derivados del contenido del repositorio, como exposiciones virtuales, cronologías, recursos interactivos que facilitan la exploración o la interacción con los objetos del repositorio (Alcaraz Martínez, 2022).

Una de las características principales de Omeka S es el uso de vocabularios propios de la web semántica para la descripción de los objetos de los repositorios.

En distintas reuniones se analizó cómo plantear la estructura de la base de datos para enlazar de una manera más precisa toda la información una vez hecha la ingesta de datos. Se acordó hacer tres niveles de fichas: serie, temporada y episodio. En cada una de estas fichas, vinculadas entre sí, se pueden enlazar a los campos que sea necesarios los llamados recursos Omeka que son fichas independientes de persona o de empresas, por ejemplo.

Las profesoras, especialistas en el área de comunicación, se encargaron del diseño de los campos que consideraron necesarios para la descripción de las series, así como de elaborar de un glosario donde se definieron cada uno de los campos.

FIGURA 1: *modelo ficha Serie. Se pueden ver los distintos campos que se han incluido.*



Fuente: programa Omeka

Las fases en las que se organizó el proyecto fueron las siguientes:

- Análisis de requisitos: se identificaron las necesidades de las investigadoras, así como las fuentes de información de calidad para la documentación de las series, los criterios de selección, etc.
- Diseño conceptual: se mantuvieron reuniones con las profesoras y la empresa para definir la estructura lógica de la base de datos.
- Diseño físico: se eligió el sistema gestor de base de datos Omeka para implementarla y se especificaron los detalles técnicos de almacenamiento, acceso e ingesta de los datos.
- Implementación: la empresa Libnamic creo la base de datos en Omeka, siguiendo las especificaciones necesarias. Se cargaron

los datos iniciales de una serie ficticia y se realizaron las pruebas necesarias para verificar su funcionamiento.

– Mantenimiento: actualmente se están incorporando nuevos datos, corrigiendo errores, optimizando el rendimiento, etc.

La colaboración e implicación de las investigadoras ha facilitado la puesta en marcha de este proyecto. En cuanto al principal obstáculo es la falta de dotación de recursos humanos, ya que no contamos con un personal específico para las Humanidades digitales, sino que se está llevando a cabo con la colaboración de bibliotecarios de cada uno de los campus.

2.4 Redes sociales: Blog *Artillería de Libros*

El blog "Artillería de libros" nació en 2012, concretamente el 23 de abril, Día del libro, como un espacio para la promoción de la lectura en la Biblioteca del Campus de Madrid de la URJC de la mano de las bibliotecarias María Dolores López, Ana Cristina Rodríguez y Cristina Rincón. La iniciativa tuvo un doble propósito: por un lado, fomentar la lectura en el ámbito universitario y, por otro, dar a conocer la colección de literatura de ocio que tiene la biblioteca y que ha ido creciendo con las aportaciones del profesorado. Pero, en definitiva, querían crear canales de comunicación entre la biblioteca y sus usuarios.

A lo largo del curso, planifican una serie de puntos de interés con diferentes temáticas y desarrollan los libros seleccionados en entradas del blog, dedicando una primera entrada a la explicación de la temática. En entradas posteriores van desgranando los libros que componen dicho punto y aprovechan para relacionarlos con otros materiales que se encuentren en el catálogo y que complementen la lectura o el tema.

Este proyecto lleva ya casi 10 años de rodaje (tuvo un parón entre 2015 y 2018) y acumula más de 61.000 visitas de todo el mundo.

3. CONCLUSIONES

Las bibliotecas universitarias han ampliado sus servicios para atender las demandas "no convencionales" de sus usuarios. La oferta de

servicios en espacios más flexibles y permeables que se están desarrollando en las bibliotecas universitarias está permitiendo adaptarse a las nuevas necesidades de los usuarios. Estos espacios deben ser cómodos, facilitar la colaboración y ser inspiradores. Aquellas bibliotecas que opten por centrarse en la creación se convertirán en lugares donde desarrollar actividades creativas gracias a la disponibilidad de equipos e instalaciones para ayudar a los usuarios a crear o investigar.

La colaboración entre investigadores y biblioteca es fundamental para el desarrollo de los proyectos que promuevan el diálogo interdisciplinar con la comunidad universitaria y la transferencia del conocimiento a la sociedad en su conjunto.

Mediante los proyectos de ciencia ciudadana, humanidades digitales y actividades de extensión bibliotecaria se crea una red de conexiones que permiten dar más visibilidad e impacto a los autores e investigaciones, se crean nuevas colaboraciones y asociaciones, en definitiva, se conecta a la sociedad con el mundo académico, permitiendo una mayor divulgación del conocimiento.

4. REFERENCIAS

Alcaraz Martínez, R. (2022). L'Omeka S com a alternativa per al desenvolupament de col·leccions digitals i projectes d'humanitats digitals. *BiD: Textos Universitaris De Biblioteconomia i Documentació,* (48)

Alonso-Arévalo, J., & Quinde-Cordero, M. (2023). *Ciencia ciudadana y bibliotecas: participación ciudadana en la concreción y difusión contenidos científicos*. BibloRed: Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá.

Arquero Avilés, R., & Marco Cuenca, G. (2023). Laboratorios GLAM: nuevas fórmulas para la innovación, gestión y difusión del patrimonio cultural. *Patrimonio e instituciones GLAM. Galerías, bibliotecas, archivos y museos: innovación, gestión y difusión.* (pp. 98-115). Trea.

Martínez Trujillo, D. (2022). La biblioteca universitaria frente al reto de la transformación digital del conocimiento. *Transformación digital de las universidades: hacia un futuro postpandemia* (1st ed., pp. 121-129). Fundación Europea Sociedad y Educación.

MediaLab-Prado, & Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria. (2024), *LabsBibliotecarios.* https://labsbibliotecarios.es/

Morales del Castillo, J. M., Tamayo Ramírez, R. M., & Peis Redondo, E. (2020). Bibliotecas de investigación y Humanidades Digitales en España: una relación en construcción. *Revista De Humanidades Digitales,* (5), 86-l12.

Romero-Frías, E., & Robinson-García, N. (2017). Social labs in universities: Innovation and impact in medialab UGR. *Comunicar (Huelva, Spain), 25*(51), 29-38. doi:10.3916/C51-2017-03

Zorich, D. (2008). *A survey of digital humanities centers in the United States*. Council on Library and Information Resources.

LABORATORIOS CIUDADANOS EN LA BIBLIOTECA DE LA URJC. CONEXIONES VICÁLVARO: UNIVERSIDAD, PERSONAS Y CIUDAD

María Dolores López García
Biblioteca Universitaria, Universidad Rey Juan Carlos
Cristina Rincón Moreno
Biblioteca Universitaria, Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de las veces se contempla a los ciudadanos más como receptores de unos servicios que como agentes activos de cambio lo que ha producido una amplia distancia entre las personas y las instituciones, pero afortunadamente también los ciudadanos han sabido organizarse para generar recursos e infraestructuras desde el ámbito local y a través de la colaboración a distancia que hoy en día permite internet y las redes sociales.

En esa tesitura surgen los laboratorios ciudadanos para tratar de dar respuesta a la necesidad de nuevos modelos de instituciones públicas en los que la ciudadanía tenga un papel activo ofreciendo lugares de encuentro para la experimentación y la creación de proyectos de manera colaborativa. Los equipos de trabajo están formados por los promotores de una idea y todo aquel que quiera contribuir al desarrollo de la iniciativa.

Un laboratorio es por tanto un espacio, una cultura y una comunidad. Un espacio porque debe haber un lugar reservado, físico o virtual, que permita reunir personas, trabajar conjuntamente y sostener proyectos. La noción de comunidad es fundamental para mostrar su naturaleza colaborativa, pública y distribuida (Lafuente, 2022).

Las instituciones culturales y educativas como bibliotecas y universidades (Romero-Frías & Robinson-García, 2017) empiezan también a verse

como lugares de producción y experimentación donde los movimientos de ciencia abierta y ciencia ciudadana consideran que la investigación y las políticas científicas del futuro deberán contar con los ciudadanos y dónde mejor que en dichas instituciones para considerar que la investigación y las políticas científicas del futuro deberán ser capaces de incorporar de manera activa a los ciudadanos (García, 2018).

Los Laboratorios son lugares que pueden facilitar la conexión entre la universidad y su entorno a través del desarrollo de proyectos concretos en los que participan personas de la comunidad universitaria, que ponen en práctica sus conocimientos, y otros ciudadanos como vecinos, comunidades de afectados, funcionarios públicos, aficionados, profesionales o activistas, que aportan otros saberes y formas de experiencia. http://bit.ly/4aPP3JT

En los últimos tiempos se ha producido una expansión de estos modelos en el espacio universitario con pluralidad de actores implicados y en ese contexto es cuando en 2021 por primera vez se lleva a cabo en la Biblioteca de la Universidad Rey Juan Carlos un proyecto de laboratorios ciudadanos en colaboración entre la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria (Ministerio de Cultura y Deporte de España) y Medialab Prado (Ayuntamiento de Madrid) en la que diferentes agentes como bibliotecarios y profesores de los diversos campus de la Universidad presentaron y desarrollaron proyectos con la idea de promover itinerarios en los que la experimentación abierta y colaborativa fuera uno de los elementos clave y convirtiera a la BURJC en una incubadora de proyectos que involucrara a la ciudadanía en el proceso de definición de problemas y puesta en marcha de soluciones, en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (Pascale & Resina, 2020) . Los laboratorios ciudadanos entendemos pueden ser una vía para la transformación institucional de las universidades con una producción académica vinculada a los problemas que aquejan a la sociedad (Ricaurte & Brussa, 2017).

En esta convocatoria se presentaron 22 proyectos de diferentes temas y áreas de conocimiento. Para elegir los que se podían llevar a cabo, se tuvo en cuenta la adecuación a los ODS, la viabilidad técnica y la utilización de las instalaciones de la Universidad, así como los objetivos,

calidad, originalidad, innovación del proyecto, y los beneficiarios de este.

Una vez seleccionados 14 proyectos se abrió una convocatoria de colaboradores. La figura del colaborador es fundamental en el planteamiento y desarrollo de un laboratorio ciudadano distribuido, que se conciben como espacios virtuales de trabajo colaborativo e intercambio de conocimientos y saberes.

El proyecto que partió de la Biblioteca del campus de Madrid-Vicálvaro y se tituló "Conmemoración del 70 aniversario de la anexión de Vicálvaro a Madrid", ya que fue el 20 de octubre de 1951 cuando el pueblo de Vicálvaro pasó a formar parte del municipio de Madrid. La celebración de esta efeméride en el laboratorio tuvo la intención de ser una puesta en común y un análisis de las consecuencias de dicha anexión, desde diferentes puntos de vista: local, económico, empresarial, cultural o administrativo, a través de diferentes actividades siempre desde el prisma de la memoria histórica. Se intentó conocer lo que la universidad había aportado al barrio y si la creación de un campus universitario en el distrito había supuesto beneficios a los ciudadanos de Vicálvaro y a su vez lo que el barrio puede dar a la comunidad universitaria.

Para este análisis se propusieron diferentes activades en las que colaboraran toda la comunidad universitaria (profesores, alumnos, bibliotecarios y otro personal de administración y servicios), junto a vecinos de Vicálvaro y todos aquellos interesados en el proyecto dando mucha importancia al espacio donde desarrollar el Laboratorio pues como dice Miguel Jaenicke "*el espacio es, en sí mismo, una componente esencial de dicho sistema, y puede ser un detonante para crear o consolidar comunidades –en base a su gobernanza- o establecerse como un proyecto de referencia para desarrollos ulteriores*" (Jaenicke, 2017).

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta que el objetivo fundamental era conseguir intercambios de conocimiento entre Universidad y ciudadanía, nos planteamos los siguientes objetivos:

. Incentivar la colaboración entre los miembros de la comunidad universitaria de la Universidad Rey Juan Carlos y los vecinos del distrito de Vicálvaro a través de este y futuros proyectos.

- . Acercar la Biblioteca y sus espacios a los vecinos compartiendo el aprendizaje de una forma transversal para conseguir transferencia de conocimiento.
- . Promover la conexión y el intercambio entre las diferentes estructuras municipales, educativas y asociativas y la universidad.
- . Intercambiar puntos de vista entre ciudadanos y la comunidad universitaria para generar empatía, entenderse mejor, pensar a partir de los asuntos comunes que a todos nos afectan y crear una nueva cultura de lo público más abierta, transversal y común.
- . Cumplir algún objetivo de desarrollo sostenible ODS de los propuestos por la ONU para que las sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, entre ellos el ODS 11, Ciudades y comunidades sostenibles, el ODS 4, Educación de calidad, ODS 5, Igualdad de género y los ODS 11 y 16 que fortalecen la Memoria histórica.
- . Intentar que este proyecto se consolide y conseguir un intercambio de conocimientos entre los diferentes sectores que participan en él.

3. QUÉ SE PLANTEÓ PARA LLEVARLO A CABO

Para llevar a cabo el proyecto, lo primero que hicimos fue valorar con que agentes internos y externos a la Universidad podíamos contar para poder llevarlo a cabo con la idea de promover itinerarios en los que la experimentación abierta y colaborativa fuera uno de los elementos clave.

Nos pusimos en contacto con algunos profesores de diferentes Departamentos que tienen mayor relación con la Biblioteca, la respuesta fue positiva, acogieron el proyecto y participaron en él, a su vez que involucraron a sus alumnos, lo que nos ayudó a poder llevar a cabo la organización del proyecto.

En el siguiente paso contactamos con diferentes instituciones:

- Museo de Vicálvaro, el único distrito de Madrid que cuenta con un museo propio, dirigido por Vicus Albus, Asociación para la memoria histórica de Vicálvaro.
- Espacio de Igualdad Gloria Fuertes, servicio público orientado a concienciar sobre la necesidad de construir y generar una sociedad en igualdad con la participación de mujeres y hombres, impulsando el empoderamiento de las mujeres para lograr una posición de equidad social. Dentro de este espacio se ha trabajado especialmente con dos grupos:
  - **Perseguidoras de metáforas** grupo de escritoras de Vicálvaro que realizan encuentros de lectura y escritura, como proceso de autoconocimiento, creación y sanación
  - **Entretejiendo** grupo de vecinas de Vicálvaro que se reúnen semanalmente a tejer, mientras hablan sobre la historia, los movimientos feministas y en definitiva sobre la vida.
- Vivero de Empresas de Vicálvaro, espacio integral para facilitar el emprendimiento del que puede servirse quien quiera poner en marcha una idea de negocio, pero necesite asesoramiento técnico e infraestructuras.

4. CÓMO SE LLEVÓ A CABO

La actividad se llevó a cabo entre el 15 y 19 de noviembre de 2021. En una serie de actividades fue la comunidad universitaria la que salió a conocer el barrio, sus instituciones y entorno. En otras actividades fueron los vecinos de Vicálvaro y otros agentes los que visitaron la Universidad y participaron en actividades realizadas en diferentes espacios de la Biblioteca. Siempre con la idea de conseguir la relación entre los diferentes colectivos y de crear un diálogo abierto y común.

Las actividades que se celebraron en la Biblioteca para participación de toda la ciudadanía y la comunidad universitaria fueron:

– Exposición en el vestíbulo de la Biblioteca con documentación de fotografías, libros, artículos de revistas y folletos sobre Vicálvaro y su historia.

La idea de esta exposición surgió como una actividad más del Proyecto Conexiones con Vicálvaro para dar a conocer el patrimonio, la cultura y la sociedad de Vicálvaro a la Comunidad universitaria y a los visitantes de la Biblioteca. En la idea y el montaje de la exposición participamos todos los bibliotecarios del Campus de Madrid, llevando a cabo todas las tareas necesarias para su montaje, aprendiendo y descubriendo a la vez la historia de Vicálvaro.

En la exposición se recogió una selección de ensayos y folletos sobre la historia de Vicálvaro, también artículos de revista que investigan sobre temas diversos desde el neolítico, la edad media, el siglo XIX, la guerra civil, la arquitectura y aspectos sociales del barrio.

Hay que destacar la labor de búsqueda documental, tras la cual se expusieron distintas copias de documentos tales como, Vicálvaro en las relaciones topográficas de Felipe II (1576), sellos de la alcaldía y del Ayuntamiento constitucional de 1876 o la crónica del viaje en globo de

Vicente Lunardi desde El Retiro a Vicálvaro y el recibimiento que tuvo por parte de los vecinos, todo ello recogido en Diario de Madrid de 5 y 6 de marzo de 1793.

También artículos de prensa que recogen hitos como la llegada del metro a Vicálvaro o incluso la reciente celebración de este 70 aniversario con la visita al distrito del alcalde de Madrid incluida en el diario ABC.

La exposición contó con alrededor de 60 fotografías algunas antiguas cedidas por la Asociación Vicus Albus y otras actuales realizadas por nosotras mismas, estas últimas sin más fin que mostrar los cambios que se han producido, por ejemplo, del bello edificio del antiguo Ayuntamiento, a su voladura tras el deterioro producido o la actual Junta de distrito que ocupa su lugar con escaso valor arquitectónico.

Igualmente, la antigua Fábrica de Paños que se convirtió en cuartel de Artilleros de Vicálvaro y posteriormente en el Centro de Estudios Ramón Carande y hoy en sede de la URJC.

Sin olvidar la principal industria que tuvo Vicálvaro entre 1921 y 1999 que fue la cementera con la creación de Portland Valderrivas que se convirtió en la fábrica más importante de sus características de España, y marcó un hito en el proceso de industrialización de este país, contribuyendo a su vez al desarrollo demográfico de Vicálvaro.

En nuestra exposición también recogimos el trabajo de músicos, artistas, escritores que han tenido que ver con Vicálvaro, incluyendo un recorrido por las películas y series aquí rodadas, de esta parte se encargó la colaboradora Olga Casado quien se reunió varías veces con el director del Museo y presidente de Vicus Albus, Valentín González para poder llevarla a cabo.

También se ha realizado un tríptico pues, aunque parece que el gasto de papel no es algo sostenible, creímos que para algunos de nuestros visitantes era importante tenerlo ya que no tienen a su disposición internet para poderlo descargar y les agradaba llevarse ese recuerdo de la visita a la exposición.

– Mesa redonda "Conexiones con Vicálvaro" donde se reunieron profesores y demás agentes representantes de la ciudadanía en 9 intervenciones que analizaron la integración de Vicálvaro en Madrid generando un posterior debate con los asistentes. Esta mesa redonda fue grabada y retransmitida en streaming, tanto las ponencias como el debate posterior con los asistentes. https://bit.ly/427aWkh

Elegimos a los miembros de la mesa primero entre los profesores más cercanos a nosotras por relación de trabajo y luego ellos mismos proporcionaron la presencia de otras personas que quisieron participar como colaboradores, sugiriendo así mismo la toma de contacto y posterior colaboración del Vivero de Empresas o como el presidente de la Asociación Vicus Albus que nos facilitó información del Centro de Igualdad Gloria Fuertes al que acudimos y donde recibimos una extraordinaria acogida.

Los diferentes participantes de la mesa redonda expusieron su particular visión de Vicálvaro, de los pros y los contras de la anexión e hicieron un repaso desde la historia, instituciones públicas, experiencias particulares, asociacionismo, servicios sociales o empresariales.

LABORATORIOS CIUDADANOS en las Bibliotecas URJC

CONEXIONES
CON EL ENTORNO

CONMEMORACIÓN DEL 70 ANIVERSARIO DE LA ANEXIÓN DE VICÁLVARO A MADRID.

Mesa redonda "Conexiones con Vicálvaro"
Martes 16 de noviembre 17:00 horas. Salón de actos. Edificio Biblioteca.

Intervienen:

Nuria Morere Molinero, Catedrática Historia Antigua. URJC.
Pasos por la historia de Vicálvaro.

Ana Asensio Ciria, Directora del Vivero de empresas de Vicálvaro.
¿En qué te puede ayudar el vivero de empresas de Vicálvaro?

Margarita Almonacid Durán, Profesora de Economía financiera y contabilidad. URJC.
La Universidad y su influencia en el desarrollo socio-económico del barrio.

Valentín González, Presidente de Vicus Albus, Asociación de investigación histórica de Vicálvaro.
70 años de anexión de Vicálvaro a Madrid.

Leticia Delgado Godoy, Profesora de Ciencia Política y de la Administración. URJC.
Migraciones y diversidad en Vicálvaro.

Espacio para la Igualdad Gloria Fuertes
- **Inmaculada Piñón** , Psicóloga del Espacio para la Igualdad Gloria Fuertes.
Servicios que ofrece el espacio de igualdad como recurso municipal.
- **Antonia Domingo Bermejo** , Red por la Igualdad de Género de Vicálvaro (Enredadas) y del grupo Entretejiendo. *¿Qué es Entretejiendo?*

Ignacio Ruiz Rodríguez, Catedrático de Historia del Derecho y las Instituciones. URJC.
Los alzamientos del siglo XIX: la Vicalvarada.

Mercedes Alda Fernández, Profesora de Ciencia Política y de la Administración. URJC.
Experiencia de vida: 26 años viendo cambiar Vicálvaro.

Presentan y moderan las promotoras del Proyecto, Cristina Rincón y María Dolores López.

Entrada libre hasta completar aforo.

Al final de esta se llevó a cabo un debate entre los asistentes y participantes de la mesa y ya anteriormente y después de la intervención de Antonia Domínguez cuando siguió la intervención de Ignacio Ruiz, y antes de entrar en su tema "La Vicalvarada", invitó a los miembros del Centro de Igualdad al Simposio sobre el legado de Francisca de Pedraza que se iba a celebrar el día 24 de noviembre en el salón de grados de la Facultad. Lo ponemos de ejemplo porque realmente ahí ya se consiguió uno de los objetivos del taller.

– Visita a la Biblioteca de las mujeres de Entretejiendo, grupo de vecinas de Vicálvaro que se reúnen semanalmente a tejer, mientras hablan sobre la historia y los movimientos feministas. Compartimos la tarde tejiendo entre ellas, compañeros de la Biblioteca y niños, charlando, aprendiendo a tejer e ideando proyectos colaborativos. Participó también una profesora Leticia Delgado.

Se utilizó la Sala de lectura prensa de la Biblioteca para realizar allí el taller. Colocaron en el vestíbulo de entrada los trabajos y actividades

que realizan y se quedó expuesto hasta el día 29 de noviembre, aprovechando que el día 25 es el día Internacional sobre la violencia de género y era muy oportuna su visibilización.

En este encuentro se crearon sinergias importantes, idea fundamental de los Laboratorios, la profesora Leticia Delgado volvió a encontrarse con ellas, fue a tejer a la semana siguiente al centro donde lo hacen todos los miércoles y esto fue muy valorado por ellas. También se comentó la posibilidad de participar conjuntamente en fechas como el 8 de marzo o 25 de noviembre.

De este encuentro salieron como decimos "redes" de participación. El día 25 de noviembre compañeras de la Biblioteca nos acercamos a la Plaza de las Mujeres donde nos unimos y participamos junto con el grupo de Entretejiendo y vecinos de Vicálvaro al homenaje que en esta fecha se da a cada una de las víctimas de la violencia de género, sembrando una planta por cada una de las mujeres asesinadas en el último año en su recuerdo, reivindicando su memoria para que no caigan en el olvido. También para celebrar el Día de la mujer la Biblioteca colaboró en la organización del 11º Encuentro literario 8M Enredadas, en el Salón

de actos de la Facultad y estas sinergias colaborativas y abiertas a la ciudadanía las queremos seguir trabajando.

Taller con Perseguidoras de metáforas, grupo de escritoras de Vicálvaro. Trabajamos con ellas en el Aula de Formación de la Biblioteca en dos sesiones centrándonos en el tema de igualdad, buscando ensayos y novelas con temática feminista. Este taller tuvo dos enfoques, por una parte, que nos explicaran y enseñaran como realizan sus proyectos

literarios tanto personales como grupales, donde nos dijeron que trabajan con la experiencia de la escritura, como proceso de autoconocimiento, creación y sanación y se adentran en la construcción de vínculos de sororidad y en el fortalecimiento de la autoestima. El punto de partida son algunas técnicas que activan la creatividad que todos llevamos dentro.

Por otra parte, nosotras tras una visita breve al campus y más extensa a la Biblioteca les dimos a conocer la colección de ocio, el blog de Artillería de Libros y los recursos electrónicos con los que cuenta la Biblioteca.

Aprovechando que el punto de interés bibliográfico en ese momento estaba dedicado al Día de las Escritoras, trabajamos temas de igualdad con vistas a la próxima celebración del día 25 de noviembre.

Se analizaron todas las entradas que a lo largo del último año reflejaban de alguna manera la falta de igualdad y la violencia de género:

- ¿Quiénes son ellas?
- Nada. Carmen Laforet
- Emilia Pardo Bazán
- La trenza. Laetitia Colombani
- Día del libro 2021 (La plaza del diamante)
- Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia
- Gustavo Adolfo Bécquer
- Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer

Finalmente, cada una de las participantes eligió un libro entre todos los que se habían hecho mención, se buscó en la colección y se leyeron párrafos que comentamos entre todas.

- Taller con los alumnos de Dirección y gestión de empresas en el ámbito digital. Puesta en común del resultado de los trabajos que sobre las empresas de Vicálvaro han realizado para la asignatura impartida por una profesora colaboradora del Proyecto, Margarita Almonacid Durán.

Ella involucró a sus alumnos con la idea base de Conexiones con Vicálvaro, su asignatura es Informática aplicada a la empresa de primer curso

del grado de Dirección y gestión de empresas en el ámbito digital y en uno de los trabajos que tenían que hacer debían elegir una empresa de Vicálvaro para investigar sobre el entorno, dónde se situaba la empresa, el objetivo, cómo contactaban con los clientes (redes sociales, página web, etc.)

Este trabajo se relacionaría de dos formas con el proyecto del Laboratorio, la primera en la actividad que se realizó en la Sala de lectura de prensa de la Biblioteca donde se hizo una puesta en común de las conclusiones de su trabajo entre el grupo y promotoras del Proyecto, coincidiendo en la sensación de "pueblo" que les había causado Vicálvaro (nadie salvo un par de alumnos que vivían en Moratalaz conocían Vicálvaro antes de su entrada en la Universidad hacía apenas tres meses) y se charló sobre las empresas en las que se había trabajado que eran muy variadas (clínicas estéticas, ópticas, fotocopiadoras, asfaltos, envíos de paquetería, alquiler de naves, etc.).

La segunda se pensó en un principio utilizar una portada que se elegiría por las promotoras del proyecto a modo de jurado, de la publicación resultante del proyecto para que fuera una motivación más para su trabajo y reflejara los conocimientos impartidos en la asignatura sobre edición profesional de documentos. Finalmente, al mostrar todos interés se prefirió elaborar un collage con los mejores trabajos presentados del que se encargaría la profesora Margarita Almonacid.

Las actividades celebradas en distintos puntos del distrito de Vicálvaro para dar a conocer el entorno de nuestra Facultad se desarrollaron en:

– Visitas al Museo de Vicálvaro que cuenta con el más extenso fondo documental de Vicálvaro y con gran valor etnográfico.

A esta visita concurrió un grupo de 50 alumnos del Grado de Turismo con su profesora Nuria Morère Molinero, colaboradora del Proyecto. Al ser tantos alumnos y el Museo tener pequeñas dimensiones hubo una primera explicación en el patio por el director de la Asociación Vicus Albus, Valentín González Gálvez que gestiona el Museo, donde explicó la historia del museo, así como sus fondos y en pequeños grupos se procedió a visitar las diferentes salas.

También participaron vecinos que se sumaron a la visita.

Nos llamó la atención el archivo que contiene toda la información de la historia de Vicálvaro digitalizada y en acceso abierto para su consulta.

– Visita a la exposición Vicálvaro, 599 años de Ayuntamiento (1352-1591) que conmemoraba el 70º aniversario de la anexión de Vicálvaro a Madrid en el Centro Social Polivalente de Vicálvaro. Exposición creada y montada por la Asociación Vicus Albus.

Este 70 aniversario de la anexión de Vicálvaro a Madrid fue el fondo sobre el que ha girado el proyecto que nos ocupa y se programaron dos visitas a la exposición que finalizaba el 20 de noviembre.

Esta exposición fue inaugurada por el alcalde de Madrid el 20 de octubre y hacía un repaso a la historia de Vicálvaro a través de 18 paneles basados en los documentos que ha ido recuperando la asociación Vicus Albus sobre este actual distrito 19 de la ciudad de Madrid.

– Recorrido histórico por el casco antiguo de Vicálvaro acompañados por el presidente de la Asociación Vicus Albus que explicó la historia del distrito y multitud de curiosidades.

La visita fue muy detallada de dos horas de duración por el casco antiguo y explicada por Valentín González que la documentó con fotografías y noticias de prensa, así al tiempo que se veían los edificios modernos se mostraban los que allí estuvieron. También hacía referencia a los nombres de las calles y explicaba como al pasar Vicálvaro a Madrid algunos nombres eran coincidentes y hubieron de cambiarse, de ahí que muchas calles cambiaran su nombre original por el de nombres de lagos.

En esta visita participó personal de la Biblioteca y algún vecino de la zona y sirvió para fijarnos en el entorno de la Universidad con otra mirada y para intercambiar ideas.

Hay que destacar la visita a la iglesia parroquial, Santa María la Antigua, construida a principios del siglo XVI, donde el párroco nos habló del patrimonio allí contenido y de su próxima inclusión como Bien de Interés Cultural de la Comunidad de Madrid, expediente incoado hace bastante tiempo pero que no llegó a la declaración final por algún motivo concreto como el órgano.

– Se llevaron a cabo dos visitas al Vivero de empresas de Vicálvaro para conocer las instalaciones y su funcionamiento. El personal de

dicho Vivero y emprendedoras que han creado su empresa en él explicaron lo que el Vivero puede aportar a todos.

El encargado de hacer la visita fue Rubén Fernández, asesor del Vivero y tras una presentación y una charla intervinieron dos representantes de una de las Empresas alojadas en el Vivero, la gestoría administrativa Grupo León que explicaron su experiencia explicando los pasos que han ido cumpliendo, la pre-incubadora (seis meses), el Plan de empresa que aprobó la Comunidad de Madrid, el primer año trabajando en coworking y después en despacho individual normalmente permitido por un máximo de tres años pero que por la pandemia se prorrogó uno más.

Se establece un turno de preguntas donde salen muchos temas a debate que ponen en valor lo que supone tener en el Vivero la empresa. Tras la charla se recorrieron las instalaciones y se insistió en la relación que debe existir entre el barrio, la Universidad y el Vivero de empresas.

5. RESULTADOS

En ello queremos seguir trabajando, promoviendo los movimientos de ciencia abierta y ciencia ciudadana. Promover proyectos de investigación que integren entre sus actores principales a científicos con el ciudadano común para la construcción colaborativa del conocimiento siguiendo una metodología basada en la cooperación y en la creación conjunta que puede desarrollarse en distintas áreas de investigación.

Desde la Biblioteca quisiéramos seguir haciendo proyectos sobre ciencia abierta pues cómo explica Francisco Sierra-Caballero en su artículo Comunicología abierta y ciencia ciudadana “La vindicación de la comunidad académica de una ciencia ciudadana presupone, en este sentido, cambios epistemológicos y cognitivos, una ética de la cultura de investigación antagonista de la lógica de la mercantilización y cambios políticos estructurales en los procesos de organización y evaluación de la actividad investigadora, que ha de transitar de la noción de ciencia abierta a ensamblajes complejos basados en la experimentación social de los laboratorios ciudadanos” (Sierra Caballero, 2022)

Y que estos proyectos sean:

ABIERTOS, en cuanto a intentar que cada proyecto acoja a personas de diferentes perfiles para el intercambio de conocimientos y experiencias

PRINCIPIOS DE CULTURA LIBRE, todo se produzca bajo licencias que permitan replicar, modificar y redistribuir lo producido.

COLABORATIVOS, orientados a la creación colectiva, con distintos niveles de participación en función de intereses, capacidades o competencias, y con el objetivo de producir un bien común.

Al terminar el proyecto se hizo una valoración de los resultados. Lo primero que pudimos comprobar y nos dio más satisfacción fue la participación de la ciudadanía en las actividades desarrolladas en la Universidad. Tanto a la mesa redonda como a los talleres asistieron gran cantidad de personas que se alegraban de hacer podido conocer de cerca la Universidad y en especial la Biblioteca, así como el contacto con profesores que llegaron a invitarles a otras actividades por ellos organizadas. También gran satisfacción con la participación del personal de administración y servicios y más en concreto de los compañeros bibliotecarios que se involucraron tanto en preparación de actividades, exposiciones y actos organizados por el Laboratorio como en la asistencia a las actividades desarrolladas en el barrio.

Por otra parte, de una forma más negativa pudimos analizar la participación de los alumnos de la Universidad en las actividades desarrolladas, constatando que para lograr su participación solo fue posible cuando sus profesores se involucraron en organizar con ellos su asistencia. Es el caso de la visita al Museo de Vicálvaro, en el que gracias a que una profesora incorporó esta visita a su programa, fue posible una máxima participación.

Aunque estamos orgullosas de los resultados obtenidos y fue un reto para la Biblioteca por no haberse hecho hasta el momento nada parecido, se nos quedó pendiente contactar con más colectivos (Asociaciones de mayores o jubilados, asociaciones vecinales, Fundaciones, ONGs) a los que íbamos conociendo según nos entrevistábamos con otros colectivos, pero por programación y organización fue imposible tanto por nuestra

parte como por la de alguno de ellos con los que se contactó demasiado tarde, pero nos abrieron las puertas para futuras colaboraciones.

A pesar de que la organización de los Laboratorios creó una web para su seguimiento y que se utilizaron las redes sociales disponibles por parte de la Biblioteca para dar difusión a todas las actividades, nos quedó la responsabilidad de trabajar más ese aspecto para futuras acciones y para un futuro y con el fin de llegar más a los estudiantes nos plantearíamos aprender de los ejemplos de proyectos en Ciencia Ciudadana que han sido ludificados y a partir de ahí se genera un espacio que propicia la creatividad desde la participación colectiva. Con la dinámica de trabajo colaborativo y abierto se pueden expresar potencialmente nuevas formas en las relaciones y en cómo los individuos pueden generar respuestas a diversas problemáticas. La experiencia ludificada resulta ser en un nexo para generar una participación más amplia que permite alcanzar los objetivos en menor tiempo (Lombardelli, 2021).

6. CONCLUSIONES

Siguiendo las últimas tendencias pretendimos crear un diálogo profundo con iniciativas y proyectos generados de manera colaborativa y abierta como los movimientos de ciencia abierta y ciencia ciudadana que consideran que la investigación y las políticas científicas del futuro deberán de ser capaces de incorporar de manera activa a los ciudadanos.

Esperamos que las sinergias que se han empezado a generar vayan creando redes no perecederas donde se sigan buscando intereses comunes que cumplan los Objetivos de Desarrollo Sostenible que eran el propósito de la iniciativa de los laboratorios ciudadanos de la BURJC y en la que nosotras quisimos trabajar principalmente con la Memoria Histórica

Nuestro compromiso era alcanzar algunos objetivos ODS de la Agenda 2030: ciudades y comunidades sostenibles, educación de calidad, igualdad de género o memoria histórica, entre otros.

Crear un dialogo profundo incorporando de manera activa a los ciudadanos, algo fundamental para la innovación ciudadana el hacer sentir a las comunidades agentes de cambio y no solo receptores.

Apostar para que los ciudadanos sean incorporados activamente a los movimientos de ciencia abierta y ciencia ciudadana, participando voluntariamente con las instituciones científicas y educativas. La ciencia ciudadana es una forma de democratización de la ciencia que invita a cualquier ciudadano que tenga preguntas a resolverlas acompañado de un científico y eso demostraría que no son los científicos los únicos que pueden producir conocimiento (Álvarez Miño, 2022).

Nos alegró que tanto miembros de la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria (Ministerio de Cultura y Deporte de España) como de Medialab Prado (Ayuntamiento de Madrid), nos comentaran que para ser la primera vez que participábamos, la URJC había sido la Universidad que más proyectos había presentado, y destacaban tanto el número de laboratorios como la calidad de estos.

Aunque sean actividades no organizadas por la Biblioteca, se han llevado a cabo algunas como las recientes VIII Jornadas de Historia Urbana. Diversidad, espacio urbano y acción ciudadana organizadas por la profesora Leticia María Delgado Godoy (participante en el Laboratorio) celebrada el 26 de octubre de 2023 donde en la Mesa redonda *Diversidad, espacio urbano y acción ciudadana en Vicálvaro* participaron representantes de diferentes colectivos de Vicálvaro como Red por la Igualdad de Género en Vicálvaro, Club Deportivo Vicálvaro, Asociación Vecinal de Vicálvaro, estudiantes vecinos de Vicálvaro, activistas antirracistas, con alguna de las cuales el primer contacto tuvo lugar en los referidos laboratorios.

7. VISIBILIDAD DEL LABORATORIO

La puesta en común de los resultados de todos los proyectos presentados en este primer Laboratorio por parte de la Universidad Rey Juan Carlos tuvo en lugar en un acto de presentación en la Biblioteca del Campus de Fuenlabrada el 27 de enero de 2022 donde a través de paneles y pequeñas intervenciones se expuso el resultado de este trabajo.

Y también en las Primeras Jornadas de Cultura Libre celebradas en el Campus de Fuenlabrada el 30 de marzo de 2022 presentamos dentro de Biblioteca y ciencia abierta la ponencia Laboratorios ciudadanos: experiencia del proyecto desarrollado en la Biblioteca del Campus de Madrid.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nada de todo este proyecto se hubiera podido realizar sin el apoyo de las direcciones de la Biblioteca Universitaria y de la Biblioteca del Campus de Madrid, así como de los coordinadores tanto de Media Lab Prado como de la Biblioteca URJC. Igualmente, gracias a todos los compañeros bibliotecarios de nuestra facultad que nos ayudaron a montar la exposición y trabajaron en la cartelería y diseño además de participar en muchas de las actividades que se organizaron. Nuestro agradecimiento especial a todos los profesores que se involucraron en el Laboratorio y nos aportaron ideas y sus conocimientos para dar valor a nuestro proyecto e hicieron que sus alumnos participaran en él. Finalmente, gracias a todas las personas y entidades que nos prestaron su apoyo especialmente al Museo de Vicálvaro y a su director y presidente de la

Asociación Vicus Albus que nos permitió organizar visitas al Museo y a la exposición de la Sala Polivalente “70 aniversario de la anexión de Vicálvaro a Madrid” así como rutas guiadas por el casco antiguo de Vicálvaro para conocerlo a fondo, al Vivero de Empresas de Vicálvaro y al Centro de Igualdad Gloria Fuertes donde conocimos y colaboraron con nosotros especialmente los grupos Entretejiendo y Perseguidoras de metáforas.

9. REFERENCIAS

Álvarez Miño, L. (2022). In Taboada Montoya R. (Ed.), Manual de Ciencia Ciudadana : Primeros Pasos para Actuar Frente Al Cambio Climático y la Salud. Bogota : Editorial UniMagdalena.

García, M. (2018) La oportunidad de los laboratorios ciudadanos: introducción al Lab Meeting 2018. https://bit.ly/3RSMHBh

Jaenicke, M. (2017). Versus la concepción vulgar del espacio en el Laboratorio de Innovación Ciudadana. Liinc Em Revista, 13(1)10.18617/liinc.v13i1.3748

Lafuente, A. (2022). Itinerarios comunes : Laboratorios ciudadanos y cultura experimental (1st ed. ed.). Barcelona : Ned Ediciones.

Lombardelli, J. (2021). Ludificando las ciencias: un espacio para la creación colectiva. Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación, (98), 163-174. 10.18682/cdc.vi98.3979

Pascale, P., & Resina, J. (2020). Prototipando las instituciones del futuro: El caso de los laboratorios de innovación ciudadana (Labic). Revista Iberoamericana De Estudios De Desarrollo, 9(1), 6-27. 10.26754/OJS_RIED/IJDS.437

Ricaurte, P., & Brussa, V. (2017). Laboratorios ciudadanos, laboratorios comunes: repertorios para pensar la universidad y las Humanidades Digitales. Liinc Em Revista, 13(1)10.18617/liinc.v13i1.3758

Romero-Frias, E., & Robinson-Garcia, N. (2017). Laboratorios sociales en universidades: innovacion e impacto en medialab UGR. Comunicar (Huelva, Spain), 25(51), 29-38. 10.3916/C51-2017-03

Sierra Caballero, F. (2022). Comunicología abierta y ciencia ciudadana. Anuario ThinkEPI, 16(1) https://bit.ly/48plOMF

EL BIBLIORRELATO COMO PUNTO DE ENCUENTRO DE CONOCIMIENTO ENTRE LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA Y LA CIUDADANÍA

MARINA DÍAZ-RODRÍGUEZ
Universidad Rey Juan Carlos
BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad ha cambiado, el avance de las nuevas tecnologías es constante y está transformando tanto las vidas de las personas de todas las edades como la de la Universidad, y no sólo en lo que se refiere a los procesos de enseñanza sino también en el alcance de esos procesos. La Universidad ha de responder a esta digitalización, así como a la demanda de la sociedad del conocimiento actual (Zabalza, 2012).

> Mientras no aparezcan otros tipos de instituciones, la Universidad es el sistema de Educación Superior responsable de la transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología; así como de su producción, a través de la investigación. Su papel, por tanto, es fundamental, siempre y cuando sea capaz de responder con flexibilidad a las nuevas demandas de esta sociedad del conocimiento (García-Peñalvo, 2018: 4).

De la misma forma, las bibliotecas también han de responder ante estos cambios sociales, ante esta nueva sociedad de la información y del conocimiento en la que tanto la tecnología como la comunicación tienen un peso exponencial. Ante estos nuevos retos, Orera-Orera (2016: 330) plantea lo que llama "biblioteca híbrida es la suma de los elementos tradicionales de la biblioteca con otros nuevos que derivan de la importancia de la información digital, de las nuevas tecnologías y de la telemática", en la que Orera-Orera destaca el papel fundamental del bibiotecario para poder hacer frente a estos cambios que van a exigir una selección de calidad entre tanta cantidad de información.

> A las funciones tradicionales que desempeñan las bibliotecas públicas se unen en la actualidad, y no menos importantes, de afrontar nuevos retos, indagar nuevas propuestas, explorar nuevas fronteras, y configurarse no sólo como espacios proveedores de contenidos sino de creación de los mismos, buscando nuevas sinergias y líneas de cooperación (Busto, 2023: 14).

La Universidad, como entidad que tiene por objeto transmitir conocimiento a su alumnado, tiene que aprovechar este contexto actual y la demanda social de conocimiento para trasladarlo más allá de las fronteras de las aulas, siendo las bibliotecas un lugar de oportunidades para crear vínculos entre profesores, bibliotecarios, alumnos y ciudadanos. Por ello, la Universidad Rey Juan Carlos, desde el Grupo de Innovación Docente NODOS y del Grupo de Investigación consolidado en Innovación, Educación y Comunicación (INECO), presenta la actividad, "Bibliorrelatos. Historias en tu biblioteca"[20], a través de la cual se muestra a la ciudadanía las posibilidades de la biblioteca mediante experiencias prácticas en las que puedan involucrarse y participar de forma activa: los microrrelatos.

1.1. La importancia de la biblioteca universitaria

Las bibliotecas, entendidas como lugares de encuentro o espacios de experimentación para idear propuestas ante retos comunes, desempeñan un rol activo en la sociedad como agentes sociales. Así, la función tanto de la Universidad como de las Bibliotecas va más allá de la meramente didáctica y divulgativa, dada su trascendencia como instituciones dinámicas en continua transformación. Universidades y Bibliotecas no sólo proporcionan acceso a la cultura y a la información, sino que también incentivan su producción. La biblioteca universitaria ha de dejar atrás su imagen de lugar de consulta y de recuperación de documentos, ya que la biblioteca actual, la biblioteca universitaria moderna ha de ser un lugar en el que se promueva el aprendizaje y se genere el conocimiento

[20] Actividad financiada mediante la XVII Convocatoria de Fomento para la Organización de Actividades Académicas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, 2023. Vicedecanato de Estudiantes y Extensión Universitaria.

favoreciendo las actividades conjuntas entre profesores, estudiantes y bibliotecarios (Arriola, 2009).

La biblioteca universitaria moderna tiene una función de servicio a la comunidad, una responsabilidad y compromiso social que le viene dado al estar enmarcada dentro de instituciones de servicio público (Torres, 2005). Así pues, el carácter público de la Universidad Rey Juan Carlos y de su Biblioteca determina su concepción como servicio a la sociedad; de ahí que haya interrelación constante entre la comunidad universitaria y el día a día de la ciudadanía en general. Universidades y Bibliotecas, partiendo de su condición de agentes sociales, deben ser capaces de conocer e involucrarse en las necesidades y demandas de las personas que tienen a su alrededor. Esto exige la introducción de nuevos modelos de aprendizaje donde la cooperación entre los participantes y la necesidad de aprender a aprender a lo largo de la vida se sitúan en primer plano (Domínguez Aroca, 2005).

1.2. Los biliorrelatos

Los bibliorrelatos tienen su origen en "Certamen Literario Metrorrelato" organizado por la Escuela de Escritores y Metro Madrid con el objetivo de llevar la literatura al metro. En este concurso literario, los usuarios de metro tenían que mandar un microrrelato, de un máximo de 100 palabras, en el que la historia transcurriera en el metro y comenzara con la frase "Mientras caminaba por el andén…". Con esta misma idea nació la propuesta de los "Bibliorrelatos. Historias en tu biblioteca", historias que se desarrollan en las bibliotecas de la Universidad Rey Juan Carlos (en adelante URJC), una iniciativa idónea que propició espacios de experimentación y aprendizaje para la creación de historias que tienen como protagonista del relato a la biblioteca.

1.2.1. El microrrelato: concepto y elementos.

Como ya se ha comentado con anterioridad, la idea del bibliorrelato parte del microrrelato puesto que la propuesta es la realización de relatos cortos en torno a la biblioteca universitaria. Sin embargo, dentro de la esfera investigadora, ha existido un cierto debate sobre si el microrrelato es un género en sí mismo o si forma parte del cuento. Algunos

investigadores defienden el microrrelato como un género en sí mismo, mientras que otros lo definen como una variante exagerada de las técnicas que definen el cuento (Álamo, 2010:163). Koch (2011:3) explica así la diferencia entre el cuento y el micorrelato:

> ¿Cómo podría diferenciarse el microrrelato del minicuento? En el minicuento los hechos narrados, más o menos realistas, llegan a una situación que se resuelve por medio de un acontecimiento o acción concreta. Por el contrario, el verdadero desenlace del microrrelato no se basa en una acción sino en una idea, un pensamiento. Esto es, el desenlace de un minicuento depende de *algo que ocurre* en el mundo narrativo, mientras que en el microrrelato el desenlace depende de *algo que se le ocurre* al autor. Esta distinción no es siempre fácil.

Además, Koch (2011) identifica diez recursos utilizados en el microrrelato para conseguir la brevedad:

1. Utilizar personajes ya conocidos
2. Incluir en el título elementos propios de la narración que aparecen en el relato.
3. Proporcionar el título en otro idioma.
4. Tener por desenlace rápido un coloquialismo o palabra soez.
5. Hacer uso de la elipsis.
6. Utilizar un lenguaje escueto.
7. Utilización de un formato inesperado para elementos familiares.
8. Utilizar formatos extra-literarios.
9. Parodiar textos o contextos familiares.
10. Hacer uso de la intertextualidad literaria.

Todas estas características retóricas hacen que el microrrelato se haya instaurado como un recurso didáctico en las aulas, convirtiéndose en un género en auge y en expansión gracias a su formato y a las posibilidades que ofrece su difusión en internet, lo que hace que conecte con los estudiantes. Medina (2020) lleva a cabo "una propuesta didáctica que promueve la utilización de la red social Instagram como recurso didáctico para el desarrollo de competencias de escritura creativa de microrrelatos" y varios autores hacen referencia a este género como un recurso adecuado para el aprendizaje del español como lengua extranjera (Fernández-Cuesta, 2013; Fernández, 2013).

Esta adaptación que se propone desde la URJC, del microrrelato al bibliorrelato, pretende captar el interés de este género por parte del alumno, y la sociedad en general, para conseguir vincular al personal universitario, representado por los docentes y bibliotecarios, con la ciudadanía en torno a la creación de historias dando a conocer las posibilidades que ofrece la biblioteca universitaria.

2. OBJETIVOS

La iniciativa "Bibliorrelatos. Historias en tu biblioteca" tiene como objetivo principal fomentar y desarrollar la dimensión narrativa y la cultura visual a partir de los espacios que ofrece la biblioteca estableciendo vínculos entre los docentes, estudiantes y bibliotecarios de la Universidad Rey Juan Carlos, así como con los ciudadanos participantes. Para poder desarrollar el trabajo integral del relato, desde la concepción de la historia a la presentación y el diseño para que sea atractiva, pasando por el conocimiento de los servicios de la biblioteca como fuente de inspiración, ha sido fundamental establecer redes de colaboración entre docentes, bibliotecarios, alumnos y ciudadanos. De tal modo, la actividad ha tenido un formato poliédrico donde han confluido diferentes disciplinas: redacción, diseño, narrativa, etc.

Otro de los objetivos ha sido que los participantes conozcan las características propias que tiene la biblioteca universitaria y las opciones que ofrece a todos los ciudadanos acercándoles a todos los actores que integran la comunidad universitaria. A través de las actividades conjuntas que se han llevado a cabo para facilitar el proceso de escritura se ha pretendido que los ciudadanos establecieran sinergias entre las diferentes disciplinas que se imparten en la universidad y que les sirvieran a la hora de conformar el relato, tanto desde el punto de vista narrativo como de diseño. En un primer momento estaban implicados en el proyecto los Grados de Publicidad, Periodismo y Comunicación Audiovisual, así como sus dobles grados respectivos, de la URJC. Sin embargo, finalmente se decidió abrir a toda la comunidad educativa de la URJC e invitar a participar a la Universidad San Pablo CEU, ampliando así el alcance de transferencia del conocimiento que es el objetivo prioritario de

esta acción. Al estar vinculado el proyecto a estas materias, los participantes experimentaron con técnicas que facilitaron la creatividad de los relatos con temáticas variadas, siempre teniendo como protagonista a la biblioteca, de tal manera que se favoreció la generación de ideas aportando coherencia en la planificación de sus proyectos al concebirlos como un proceso global, holístico y multidisciplinar.

Así pues, la escritura de estos bibliorrelatos ha tenido la finalidad de compartir saberes y crear conocimiento rompiendo un estereotipo tradicional de la biblioteca que no se corresponde con su realidad ni con su misión actual y mostrando su potencial como espacio de trabajo colaborativo. Por tanto, se trata de una iniciativa que ha contribuido a la transferencia del conocimiento de los procesos de creación y aprendizaje del sector bibliotecario siendo los bibliorrelatos una experiencia colaborativa en el contexto de la institución universitaria que ha abierto las puertas de la biblioteca universitaria al público en general para su formación y para que conozcan y aprovechen todo lo que se puede extraer de esta institución.

3. METODOLOGÍA

"Bibliorrelatos. Historias en tu biblioteca" es una acción de transferencia del conocimiento en la que participaron de forma activa alumnos, profesores, personal de la biblioteca y otros integrantes de la sociedad interesados en el adquirir conocimiento. Los participantes tuvieron que desarrollar todo el proceso: desde la creación de la historia al diseño del producto final, que era un cartel con su relato.

La metodología con la que se desarrolló la actividad consistió en un taller dividido en tres bloques: la biblioteca, la escritura y el diseño. En este sentido, el objetivo era que el participante pudiera aprender sobre los recursos que ofrece la biblioteca universitaria y las pautas sobre cómo escribir un microrrelato, puesto que el texto no debía exceder las 350 palabras, y era imprescindible que la historia sucediera en la biblioteca. Al ser los relatos textos individuales la autoría tenía que ser claramente inidentificable, así como el título del mismo, además de estar presentado en la plantilla habilitada para esta acción y que se podía

descargar de la página web[21]. Para ello, se trabajaron algunas nociones básicas del diseño para este tipo de carteles.

Las actividades se realizaron de manera presencial y *online*. Las sesiones presenciales se llevaron a cabo en las salas acondicionadas en la Biblioteca Universitaria del Campus de Fuenlabrada durante diferentes sesiones en las que se dio a conocer todo el proceso que conllevaba la actividad, desde la creación y el desarrollo de la idea hasta la consecución del producto final. Con un formato de lugar de encuentro entre personas con diversos saberes y habilidades, se compartieron aprendizajes construidos desde la experimentación y con la colaboración entre disciplinas y perfiles heterogéneos. Estas sesiones estuvieron abiertas para toda la comunidad universitaria interesada en el desarrollo de los bibliorrelatos y giraron en torno a los siguientes temas:

- Breve introducción: concepto, características y funcionamiento de un relato literario
- Análisis del entorno bibliotecario conociendo las posibilidades que ofrece para permitir el desarrollo de posibles ideas para el relato.
- Adaptación a las necesidades locales y otros consejos.
- Logística de un bibliorrelato, herramientas, recursos…
- Documentación del proceso y los resultados esperables.
- Propuestas de diseños para la presentación de los bibliorrelatos.
- Construcción literaria del relato y su diseño en cartel.

La exposición de los contenidos teóricos y prácticos se complementaron con material de apoyo: guías y tutoriales. Así pues, los docentes involucrados en el proyecto realizaron unos videotutoriales que los participantes pudieron visualizar y que les sirvieron de apoyo para confeccionar el relato de manera creativa y dinámica. En uno de los vídeos, el profesor Gustavo Montes explicaba cómo escribir un relato; el profesor Mario Benito reflexionaba sobre la tipografía, su uso y cómo escoger la más adecuada a lo largo de tres sesiones y la profesora Nuria Navarro aportó

[21] https://bit.ly/3TjEmsw

más conocimiento sobre las ilustraciones que acompañan a los relatos y sobre las posibilidades de la plantilla que se tenía que utilizar para presentar el relato en sus dos vídeos.

3.1. La escritura del relato

Gustavo Montes, profesor de la Ciencias de la Comunicación en la URJC, da las claves para la escritura del relato en un videotutorial accesible para todos los participantes en la web[22] del proyecto. El objetivo era que en esta primera fase de creación, se obtuvieran las herramientas necesarias para escribir el bibliorrelato de la forma más operativa posible.

Lo primero y fundamental era diferenciar un relato de una narración, porque no todo lo que se cuenta es un relato. La diferencia está en la forma, a la narración hay que darle una forma determinada para que pase a ser un relato y para eso hay que identificar la clave narrativa. "La forma va dirigida a transmitir ciertas sensaciones al lector en relación con el contenido" (Montes, 2023).

Las ideas para escribir un relato pueden extraerse de la experiencia, de la memoria, de historias que le cuenta a uno, de lecturas… Gustavo Montes pone de ejemplo a Borges que escribió muchos de sus cuentos a partir de referencias literarias que había leído. Una vez identificada la idea de lo que quiere contar, hay que expresarla, "una idea no sirve de nada si no se expresa de la forma adecuada" (Montes, 2023). El relato admite todas las técnicas: diálogo, monólogo, narración pura, carta, informe, collage de textos de otros, etc. En un relato de las características de esta acción, en el que no se podían exceder las 350 palabras, Montes aconseja utilizar un estilo sencillo y directo, sin ornamentos ni digresiones, "cada una de las palabras cuenta y ha de ir dirigida a resolver el conflicto de la narración" (2023).

[22] https://bit.ly/4a0uv05

3.2. La edición del texto

"Todo mensaje escrito está formado por dos partes indisolubles, que no pueden separarse, la forma y el contenido, lo que nos está contando ese texto escrito y cómo nos llega visualmente a nosotros lo que nos está contando el texto" (Benito, 2023).

Mario Benito, profesor de la URJC y uno de los docentes que participa en los tutoriales del proyecto, toma como referencia el Método aditivo de diseño editorial de Jorge de Buen para establecer una jerarquía en la toma de decisiones a la hora de diseñar visualmente el relato:

1. Tipografía.
2. La medida de la línea.
3. Modo de composición o el tipo de párrafo.
4. Composición en bandera.
5. Composición justificada.
6. Cuerpo de letra.
7. Fuerza de cuerpo o interlineado.
8. Profundidad.
9. Alineamiento.

La primera decisión que se ha de tomar en lo relativo al diseño es el tipo de letra que se va a utilizar, es decir, la tipografía y es importante porque esta decisión afecta al cuerpo de letra, al tipo de letra, a la sangría… es decir, a muchas de las otras decisiones de la secuencia anteriormente mencionada. Benito (2023) afirma que la misión principal de la tipografía es la legibilidad, es decir, que se tiene que poder leer, pero también hay que tener en cuenta otra característica importante de la tipografía como es la visibilidad: "las letras tienen unas formas que transmiten y generan conocimiento" (Benito, 2023). Una vez decidida la tipografía que se utilizará en el relato, se ha de establecer la jerarquía del contenido, título, autor y cuerpo del relato, jugando con el cuerpo de letra y el contraste.

En cuanto a los párrafos del relato, Benito recomienda la sangría de primera línea o el espacio entre párrafos para diferenciarlos visualmente, pero nunca utilizar los dos recursos a la vez porque sería redundante.

Tanto la tipografía como los estilos de los párrafos han de ir en consonancia con lo que se quiere contar en el relato.

3.3. Diseño

La parte del diseño del bibliorrelato se basa en la plantilla descargable en la página web. En ella, además del texto del relato, se podía introducir un fondo o imágenes que enriquecieran el texto y que tuvieran coherencia con la historia que se contaba. Nuria Navarro (2023) hace hincapié en el contraste a la hora de escoger la imagen o el color de fondo de la plantilla, puesto que es importante que el texto sea legible y también es importante que haya coherencia en la composición.

Al igual que se tenía que identificar la autoría del relato se tenía que hacer lo mismo en el caso de la imagen, en el caso de que no perteneciera a la misma persona.

En el tutorial se explicaban las diferentes herramientas con las que se podía modificar la plantilla, y se informaba sobre varios bancos de imágenes *Creative Commons* para la búsqueda y la elección de imágenes. Todas las herramientas y los recursos que se utilizaron para la realización del proyecto eran de uso gratuito para todos los interesados.

3.4. Las bibliotecas

A lo largo de una semana, el personal bibliotecario de cada una de las bibliotecas en los campus de la URJC en Alcorcón, Aranjuez, Fuenlabrada, Madrid y Móstoles realizaron visitas guidas para descubrir espacios de las bibliotecas a los que no se suele acceder, de esta forma daban a conocer las zonas ocultas, espacios menos accesibles o curiosos en los que también se desarrolla la actividad bibliotecaria y que podían servir de inspiración a la hora de desarrollar la trama del relato. Estas visitas también se llevaron a cabo en las bibliotecas de los campus de Moncloa y Montepríncipe de la Universdad San Pablo CEU.

Las visitas a las bibliotecas de la URJC también se podían disfrutar *online* en cinco vídeos que se encuentran en la web del proyecto ya mencionada. La colaboración del personal técnico de la biblioteca fue

imprescindible para que los participantes se familiaricen con las instalaciones y descubriera aquellos espacios que podían llegar a ser los protagonistas de los bibliorrelatos.

Durante todo el desarrollo de la elaboración del proyecto se mantuvieron interacciones entre los docentes, los bibliotecarios y los participantes por diferentes vías para plantear consultas, dudas y apreciaciones relacionadas tanto con las actividades como con el desarrollo del proceso. Al finalizar esta formación, cualquier persona interesada adquiría el conocimiento necesario para abordar el proceso de escritura y diseño obteniendo como resultado un relato atractivo tanto desde el punto de vista narrativo como visual.

Además, la digitalización y las posibilidades que ofrece internet son fundamentales y no pueden quedar al margen de ningún proyecto en la sociedad actual. Así pues, los diferentes canales institucionales de la Universidad Rey Juan Carlos jugaron un papel fundamental en la difusión del proyecto. A través de ellos se comunicó el proyecto a los alumnos, a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Además, llevaron a cabo un papel imprescindible en la recopilación y seguimiento de la aceptación y valoración del proyecto.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

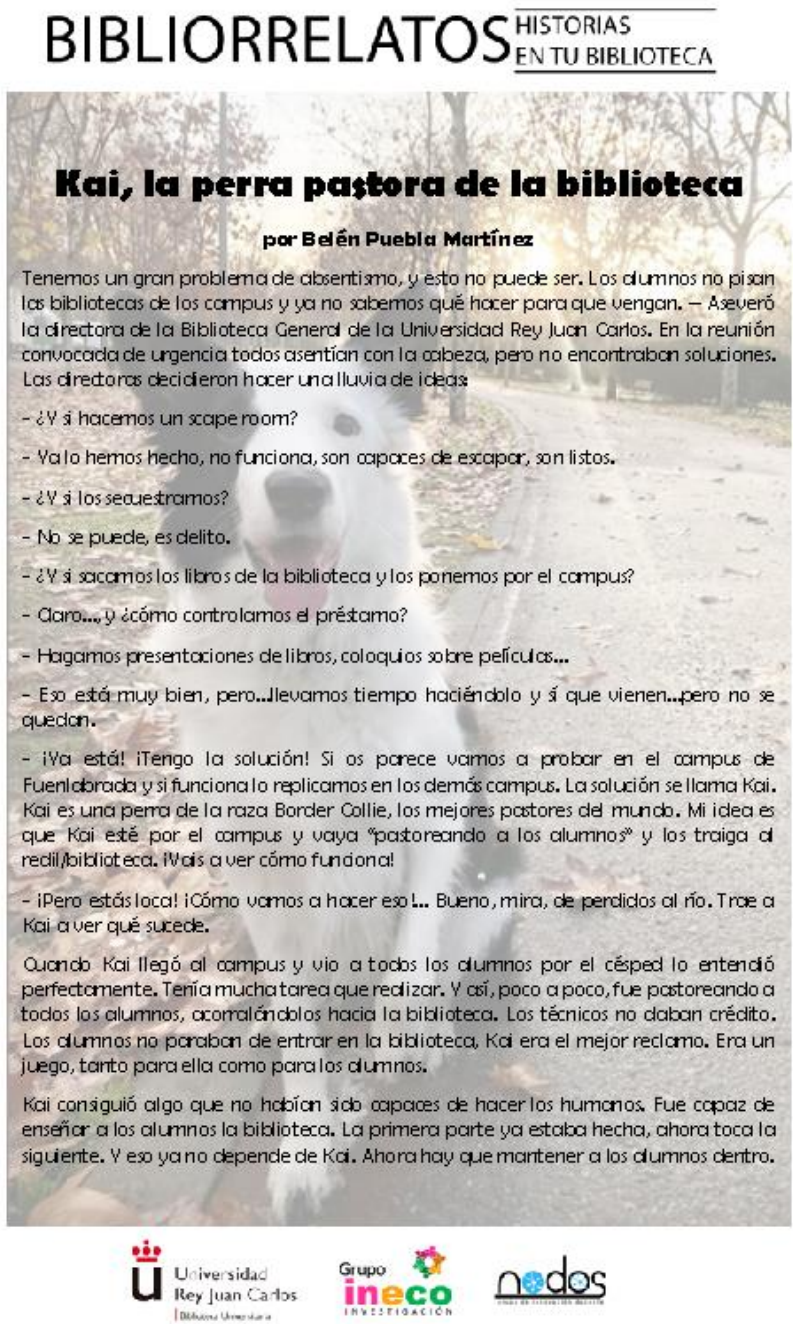
Dada la amplitud del proyecto y el número de profesores involucrados en el mismo, se constató que se trataba de una propuesta integral, llevándose a cabo la transferencia del conocimiento entre profesores, bibliotecarios, alumnos e integrantes de la sociedad que participaron en esta acción que tenía como punto de encuentro y protagonista a la biblioteca.

Se recopilaron en torno a los 100 bibliorrelatos que se imprimieron a color y se expusieron en a las bibliotecas de la URJC. Todos los relatos participantes llevaban en el cartel un código QR que enlazaba a una breve encuesta valorativa tanto del relato como del diseño visual a través del cual el lector podía participar en la actividad opinando y otorgando un *feedback* al autor sobre su propuesta. A través de la exposición y

participación ciudadana en la valoración de los relatos se continuaba con la labor de creación y fortalecimiento de los vínculos entre la biblioteca universitaria y los ciudadanos.

Con el fin de documentar la experiencia y posibilitar su réplica, todos los documentos con los relatos y sus diseños se han recogido en una publicación editada por el Servicio de Publicaciones de la URJC y la editorial Dykinson. De tal modo, que se ha generado una obra colectiva donde los participantes han podido ver publicado su trabajo, además de expuesto en las bibliotecas de la universidad. El libro se presentó el 23 de abril, Día del Libro, en la biblioteca del campus de Fuenlabrada de la URJC, dentro del marco del III Congreso Internacional de Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento (CIINECO) en el que uno de sus objetivos era presentar acciones de transferencia del conocimiento con el fin de mostrar la vinculación entre la universidad y la sociedad, tal y como ha sucedido con el proyecto "Bibliorrelatos. Historias en tu biblioteca".

Figura 1. Ejemplo de bibliorrelato



Fuente: Belén Puebla-Martínez, URJC

5. CONCLUSIÓN

Con esta acción de transferencia del conocimiento, "Bibliorrelatos. Historias en tu biblioteca", se consiguió el objetivo de poner en contacto en un espacio de aprendizaje al ciudadano, al alumno, al personal de administración y servicios de la biblioteca y al personal docente e investigador. Además, se alcanzó el fin de establecer sinergias y llevar a cabo un trabajo colaborativo, en un esfuerzo por compartir reflexiones entre unos y otros. Todo esto mediante una dinámica lúdica que permitió el aprendizaje de los tres grandes bloques anteriormente comentados: el conocimiento de la biblioteca, el aprendizaje para la creación de un relato breve y la práctica del diseño del producto final.

La presentación de los carteles con los relatos realizados por los participantes que se expusieron en las diferentes sedes de la Biblioteca de la Universidad Rey Juan Carlos hizo evidente la continuidad de la labor de transferencia del conocimiento en la comunidad, siendo la biblioteca un agente fundamental. De esta forma se pretende que los resultados satisfactorios permitan la reproducción de esta dinámica en futuros cursos académicos, así como el hecho de que sea replicada en diferentes universidades.

6. REFERENCIAS

ÁLAMO FELICES, F. (2010). El microrrelato. Análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *UNED. Revista* Signa *19 (2010), págs. 161-180.* Recuperado a partir de https://bit.ly/3PbBU4W

ARRIOLA NAVARRE, O. (2009). Una caracerización de la biblioteca universitaria actual. *Revista Católica 5*(2), 113-131. Recuperado a partir de https://bit.ly/3T3Maxg

BENITO, M. (2023). La edición del texto en acción I. Forma y contenido. Recuperado a partir de https://bit.ly/3v2k11t

BENITO, M. (20023). La edición del texto en acción II. La edición del tecto en acción II. Tipografía. Recuperado a partir de https://bit.ly/3wQHkf5

BENITO M. (2023). La edición del texto en acción III. Recuperado a partir de https://acortar.link/FWSbld

BUSTO FIDALGO, M. (2023). *Naple Sister Libraries:* Una ventana al mundo. *Mi Biblioteca* (73), 14.

DOMÍNGUEZ AROCA, M. I. (2005). La biblioteca universitaria ante el nuevo modeslo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Recuperado a partir de https://bit.ly/49Drlji

FERNÁNDEZ-CUESTA VALCÁRCEL, M.G. (2013). El Microrrelato: origen, características y evolución: propuesta didáctica en aula L2, aplicaciones prácticas en L1. *Biblioteca Virtual RED ELE* 14. Recuperado a partir de https://bit.ly/48JSbVF

FERNÁNDEZ LÁZARO, G. (2013). La escritura creativa en el aula de Español como Lengua Extranjera: El microrrelato. *Cuadernos CANELA*, *24*, 45-62. https://bit.ly/3V5yYu7

GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2018). La universidad en la sociedad del conocimiento. *Grupo Grial.* https://bit.ly/3V6zyrJ

KOCH D.m. (2011). Diez recursos para lograr la brevedad en el micorrelato. Revista Electrónica de Estudios sobre la Ficción Breve. Recuperado de a partir de https://bit.ly/48DGi3h

MEDINA, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria 17* (33), 84-93.

MONTES, B. (2023). El Bibliorrelato. Recuperado a partir de https://bit.ly/4a0uv05

NAVARRO, N. (2023). Uso de la plantilla. Recuperado a partir de https://acortar.link/ax34Qz

ORERA-ORERA, L. (2016). La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo social y educativo. *Profesional De La información Information Professional*, *16*(4), 329–337. https://doi.org/10.3145/epi.2007.jul.07

TORRES SANTO DOMINGO, M. (2005). La función social de las bibliotecas universitarias. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. 20* (80) 47-70. Recuperado a partir de https://bit.ly/3wIrR0M

ZABALZA, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. REDU. Revista de Docencia Universitaria *10* (3) 17-48 doi: 10.4995/redu.2012.6013