COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Carmen Rodríguez-Rodríguez
Carlos Gregorio Hernández Hernández
Fernando Sánchez-Pita
(Coords.)

# Repensar, rehacer. Reflexiones y experiencias sobre innovación docente en Ciencias Sociales y Humanidades

Dykinson, S.L.

# Repensar, rehacer:
## reflexiones y experiencias sobre innovación docente en Ciencias Sociales y Humanidades

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# REPENSAR, REHACER: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Coords.

CARMEN RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
CARLOS GREGORIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
FERNANDO SÁNCHEZ PITA

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.

REPENSAR, REHACER: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

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

N.º 219 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-328-5

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

# INDICE

INTRODUCCIÓN. TRANSFORMACIONES Y SINERGIAS.
LA INNOVACIÓN REFLEXIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO .....13
FERNADO SÁNCHEZ PITA
CARLOS GREGORIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
CARMEN RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ

SECCIÓN I.
COMUNICACIÓN, PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

CAPÍTULO 1. OPORTUNIDADES FORMATIVAS EN
COMUNICACIÓN DIGITAL: TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES
UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA.....32
ALEJANDRO CARBONELL-ALCOCER
JENNIFER GARCÍA CARRIZO

CAPÍTULO 2. EL METAVERSO APLICADO A LA ENSEÑANZA
UNIVERSITARIA. ENFRENTANDO NUEVOS RETOS .....49
RUTH GÓMEZ DE TRAVESEDO ROJAS
ANA CASTILLO DÍAZ
ANA ALMANSA MARTÍNEZ

CAPÍTULO 3. DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROYECTO
DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO
DE LA POSTPRODUCCIÓN DIGITAL .....67
MARIO-PAUL MARTÍNEZ FABRE
FRAN MATEU

CAPÍTULO 4. LA CREACIÓN DE UN GUION COMO UN
PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARA EL ALUMNADO .....83
CLARA LÓPEZ CANTOS
CARLOS SERRANO MARTÍN

CAPÍTULO 5. LA ENSEÑANZA DE LA RETÓRICA CLÁSICA
EN LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE LA PUBLICIDAD:
UNA INTRODUCCIÓN DIDÁCTICA A LA PERSUASIÓN
Y SEDUCCIÓN PUBLICITARIAS.....100
JOSÉ LUIS LÓPEZ SANGÜESA

CAPÍTULO 6. NIVEL DE COMPETENCIA MEDIÁTICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA AUDIOVISUALDE LA ZONA CENTRO SUR DE CHILE: UN ESTUDIO INICIAL ..... 120
MANUEL ALEJANDRO RIVERA CAREAGA
MARIO ANDRÉS MONTANER BASTÍAS

CAPÍTULO 7. PERIODISMO AUDIOVISUAL 360. UN MODELO DE COMUNICACIÓN GLOBAL EN REDES SOCIALES ..... 133
MARIO ALCUDIA BORREGUERO
ESTHER CERVERA BARRIGA

CAPÍTULO 8. CONTRA LA MENTIRA: UN EJERCICIO DE VERIFICACIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL GRADO EN PERIODISMO EN COLABORACIÓN CON *NEWTRAL* ..... 148
SARA RUIZ-GÓMEZ

CAPÍTULO 9. "TE CONTAMOS LA CIUDAD": UN PROYECTO DE COMUNICACIÓN TRANSVERSAL CON UN OBJETIVO SOCIAL ..... 163
JAVIER RODRÍGUEZ LAIZ
MARINA SANZ MARTÍN
MARTA MEDINA NÚÑEZ

CAPÍTULO 10. PODCASTING PARA LA FORMACIÓN STEAM DEL PROFESORADO ..... 180
ANTONIO PATROCINIO BRAZ

CAPÍTULO 11. INTEGRACIÓN DE REDES SOCIALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE TENDENCIAS Y EFECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA.... 196
MARÍA ANTONIA PARRA RIZO

CAPÍTULO 12. LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA: UNA REVISIÓN CRÍTICA Y ANALÍTICA ..... 212
MARÍA ANTONIA PARRA RIZO

CAPÍTULO 13. ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA COMBATIR DELITOS DE ODIO: INTEGRACIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA .... 230
AMAIA YURREBASO MACHO
EVA MARÍA PICADO VALVERDE
ESTER GARCÍA VALVERDE
ISABEL SEIXAS VICENTE

CAPÍTULO 14. USOS DE WOOCLAP COMO ELEMENTO PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO EN TIEMPO REAL DURANTE LAS CLASES: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR ..... 254
JAIME PRIETO BERMEJO

CAPÍTULO 15. NUEVAS FORMAS DE CREACIÓN DE CONTENIDOS INTERACTIVOS EN EL AULA VIRTUAL: ¿QUÉ PAPEL ESTÁN JUGANDO WOOCLAP Y H5P EN LA INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LA ACTUALIDAD?..... 273
JAIME PRIETO BERMEJO

SECCIÓN II.
HISTORIA, HUMANIDADES Y PERIODISMO

CAPÍTULO 16. ZANZIM'S AMAZONS. CLASSICAL MYTHOLOGY IN "ISLAND OF WOMEN" ARTBOOK AS A PEDAGOGICAL INNOVATION SOURCE ..... 293
ARTURO SÁNCHEZ SANZ

CAPÍTULO 17. EL COMIC Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN DE GÉNERO Y LA VISIBILIZACIÓN HISTÓRICA: LA ESCRIBA LUBNA DE CÓRDOBA .....308
ANA LEÓN MEJÍA
ELENA GARCÍA ALONSO
RAQUEL GUZMÁN ORDAZ
CARMEN LÓPEZ-SAN SEGUNDO

CAPÍTULO 18. APRENDIENDO SOBRE LA MODERNIDAD CINEMATOGRÁFICA A TRAVÉS DEL VIDEOJUEGO: RED DEAD REDEMPTION II (ROCKSTAR GAMES, 2018) ..... 344
JESÚS ESPAÑA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 19. COMBINACIÓN DE TÉCNICAS PARA LA DOCUMENTACIÓN 3D: FOTOGRAMETRÍA Y ESCÁNER LÁSER COMO RECURSO PARA EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO EN PELIGRO DE PÉRDIDA..... 357
ISABEL RONDÁN-SEVILLA

CAPÍTULO 20. LOS LÍMITES DE LA DIGITALIZACIÓN Y DEL ENFOQUE COMPETENCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES..... 373
FERNANDO ARRIBAS-HERGUEDAS
GIUSEPPINA DI CAPUA
GUILLERMO VÁZQUEZ VICENTE
NIEVES SAN EMETERIO MARTÍN

CAPÍTULO 21. AMBIENTES DE APRENDIZAJE MEDIADOS POR LAS TIC PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN ..... 390
OCTAVIANO GARCÍA ROBELO

CAPÍTULO 22. EL PENSAMIENTO DE MENOCCHIO. UN CASO PRÁCTICO DEL EMPLEO DE *EL QUESO Y LOS GUSANOS* COMO MÉTODO DE CONSOLIDACIÓN DE APRENDIZAJE SOBRE LAS REFORMAS PROTESTANTES DEL SIGLO XVI ..... 409
LUCÍA ANDÚJAR RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 23. UNA PROPUESTA DOCENTE PARA INTRODUCIR AL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LAS DINÁMICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA MODERNA ..... 423
HUGO JIMÉNEZ ZURITA

CAPÍTULO 24. UN TALLER DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN HISTORIA PARA ALUMNOS DE 5º Y 6º DE PRIMARIA. TRANSMISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN ENTRE CICLOS EDUCATIVOS ..... 440
IGNACIO EZQUERRA REVILLA

CAPÍTULO 25. PROPUESTAS INTERDISCIPLINARES PARA LA FORMACIÓN ARTÍSTICA Y MUSICAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN..... 456
DIANA DÍAZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 26. INNER DEVELOPMENT GOALS, INDICADORES INTERNACIONALES DEL NIVEL DE DESARROLLO PERSONAL Y HUMANISTA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ..... 471
JOSEP DEL HIERRO DIES

CAPÍTULO 27. THE DREYFUS AFFAIR: THE ROLE OF JOURNALISM AS CATALYST FOR JUSTICE AND SOCIAL CHANGE..... 487
MARIA LAURA GIORDANO
ADRIANA MUTU

CAPÍTULO 28. NUEVAS METODOLOGÍAS ENTRE FAKE NEWS Y FACT CHECKING. EDUCAR PARA BUSCAR Y RECONOCER LA VERDAD ..... 502
MARÍA JOSÉ GATO BERMÚDEZ
DANIELA MUSICCO-NOMBELA
JOSÉ DÍAZ CUESTA
CRISTINA MARÍA RUIZ-ALBERDI FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 29. NUEVAS FORMAS DE PERIODISMO Y NARRATIVAS MIXTAS EN YOUTUBE: THE WILD PROJECT Y LA GATA DE SCHRÖDINGER..... 525
MARTA GIL-IBÁÑEZ
ALFONSO FREIRE-SÁNCHEZ

CAPÍTULO 30. ELTWITTER COMO VÍA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN ..... 542
DEMETRIO FERNÁNDEZ MUÑOZ

CAPÍTULO 31. LA CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE RADIO COMO INNOVACIÓN DOCENTE CON ESTUDIANTES DE ERASMUS. CASO PRÁCTICO: *DIÁLOGO EN LAS ONDAS*..... 554
SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN
DIEGO BRITO LORENZO

CAPÍTULO 32. LA PRÁCTICA CON HERRAMIENTAS Y RECURSOS FILOLÓGICOS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO DEL GRADO DE PERIODISMO ..... 569
MARÍA TERESA CANTILLO NIEVES

CAPÍTULO 33. INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS AULAS DE PERIODISMO: UN ENFOQUE INNOVADOR EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ..... 581
CASANDRA LÓPEZ-MARCOS
PABLO HIDALGO-COBO
ALBERTO E. LÓPEZ-CARRIÓN

CAPÍTULO 34. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA: LA ASIGNATURA DE PERIODISMO CIENTÍFICO EN CANARIAS Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)..... 595
DIEGO BRITO LORENZO
SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN

SECCIÓN III.
DISEÑO, BELLAS ARTES, SOCIOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA Y FILOSOFÍA

CAPÍTULO 35. APRENDER CON LOS SENTIDOS: ACTIVIDADES DE DIBUJO DEL NATURAL POTENCIANDO LA RETENTIVA Y LA ESCUCHA ACTIVA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN BELLAS ARTES ..... 611
SALVADOR JIMÉNEZ-DONAIRE MARTÍNEZ
LUZ MARINA SALAS ACOSTA

CAPÍTULO 36. LA VENTANA DE LEONARDO. EJERCICIOS DE PERSPECTIVA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA DOCENCIA EN BELLAS ARTES..... 625
LUZ MARINA SALAS ACOSTA
SALVADOR JIMÉNEZ-DONAIRE MARTÍNEZ

CAPÍTULO 37. EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN CORPORATIVA EN ARTES Y HUMANIDADES: INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE IA ..... 639
RUBÉN RIVAS-DE-ROCA

CAPÍTULO 38. INTEGRACIÓN DE LA CIENCIA CIUDADANA Y HERRAMIENTAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE DESDE EL PROYECTO ANDAR JUNTO A LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA ..... 654
CRISTINA CALVO LÓPEZ
ELENA MARÍA GARCÍA ALONSO
CARMEN LÓPEZ SAN SEGUNDO
ISABEL SEIXAS VICENTE

CAPÍTULO 39. DIÁLOGOS ENTRE ARTE, LITERATURA Y ESPACIO PÚBLICO: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA PARA LA ENSEÑANZA EN BELLAS ARTES ..... 671
SALVADOR JIMÉNEZ-DONAIRE MARTÍNEZ
LUZ MARINA SALAS ACOSTA

CAPÍTULO 40. LA FILOSOFÍA EN ACCIÓN: INTEGRACIÓN PRÁCTICA DE LA DISCIPLINA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA ..... 684
BRAIS GONZÁLEZ ARRIBAS
ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ

CAPÍTULO 41. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA TRANSFERENCIA Y LA DIFUSIÓN DEL TRABAJO CREATIVO EN EL APRENDIZAJE DEL DISEÑO DE INTERACCIÓN ..... 698
FERNANDO SUÁREZ-CARBALLO
MARIO F. BENITO-CABELLO
JUAN-RAMÓN MARTÍN-SANROMÁN

CAPÍTULO 42. UNA APROXIMACIÓN DEL DISEÑO CENTRADO EN LAS PERSONAS ORIENTADO A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL DEL DISEÑO..... 714
JUAN-RAMÓN MARTÍN-SANROMÁN
MARIO F. BENITO-CABELLO
FERNANDO GALINDO-RUBIO

CAPÍTULO 43. TEJIENDO PUENTES ENTRE REALIDAD, INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA. SIMULACIÓN DE UN PROCESO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE DISEÑO PARA LA SALUD ..... 727
SHEILA GONZALEZ-MARDONES
ORIOL VENTURA RODÀ

CAPÍTULO 44. LA MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN DISEÑO.....743
MIREIA FELIU-FABRA
FRANCISCO JAVIER MARÍA MARCOS

CAPÍTULO 45. EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COLABORATIVAS.....764
FERNANDO DANIEL CLEMENTE FLORES
MARÍA YSABEL NAVARRETE RADILLA

CAPÍTULO 46. LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAJE DE LA ESTRUCTURA SOCIAL VALENCIANA: LA REVISTA *ESBOSSOS SOCIALS* .....784
AINA FAUS-BERTOMEU
SANDRA OBIOL FRANCES
RAFAEL CASTELLÓ-COGOLLOS

CAPÍTULO 47. INNOVACIÓN EDUCATIVA CON SIMULACIONES INTERACTIVAS Y ESTUDIOS DE CASO: COMPRENDIENDO LAS DESIGUALDADES DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL...804
RAQUEL GUZMÁN-ORDAZ
AMAIA YURREBASO MACHO
EVA MARÍA PICADO VALVERDE
ESTER GARCÍA VALVERDE

CAPÍTULO 48. ESCUELA SOCIAL ITINERANTE. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA VIDA COTIDIANA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE VIDA EN CALLE, EN TIEMPOS DE RENOVACIÓN URBANA.....824
BENICIO ENRIQUE MONTES POSADA
LUIS ADOLFO MARTÍNEZ HERRERA

CAPÍTULO 49. ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA: EL ROL DE LOS CÓMICS EN LA EDUCACIÓN DURANTE LA TRANSICIÓN ...842
VÁLERI CODESIDO LINARES

CAPÍTULO 50. WONDER WOMAN. THE TEACHING AND EDUCATION VALUE OF THE ANCIENT FEMALE WARRIOR IMAGE IN CINEMA.....860
ARTURO SANCHEZ SANZ

CAPÍTULO 51. EL ARTE COMO CATALIZADOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA CONCIENCIA SOCIAL: INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVA).....873
JAVIER GARCÍA GARCÍA
ÁLVARO ELICES ACERO
CELIA ALONSO BLANCO
LUCÍA SAINZ-PARDO RUIZ

CAPÍTULO 52. MÁS ALLÁ DE LA PANTALLA:
LA CONFLUENCIA DE LA TECNOLOGÍA, LA FILOSOFÍA
Y LA CIENCIA FICCIÓN EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA ..... 894
ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ
BRAIS GONZÁLEZ ARRIBAS

CAPÍTULO 53. DIÁLOGOS DE PAPEL. NUEVAS ESTÉTICAS EN
LA CREACIÓN ARTÍSTICA DENTRO DEL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR MEDIANTE EL USO DEL PAPEL COMO VEHÍCULO
DE EXPRESIÓN PLÁSTICA ..... 911
MARÍA DOLORES GARCÍA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 54. LA IMPORTANCIA DE LOS APRENDIZAJES
ACTITUDINALES DE SOCIOLOGÍA EN ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR ..... 939
AILEEN CHALES-AOUN

CAPÍTULO 55. DEL “SABER SABIO” AL “SABER ENSEÑADO”:
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE CONTENIDOS DE SOCIOLOGÍA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR ..... 961
AILEEN CHALES-AOUN

# TRANSFORMACIONES Y SINERGIAS. LA INNOVACIÓN REFLEXIVA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

FERNADO SÁNCHEZ PITA
*Universidad Internacional de La Rioja*

CARLOS GREGORIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
*Universidad CEU San Pablo-CEU Universities*

CARMEN RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ
*Universidade da Coruña*
*CISPAC*

## 1. REPENSAR Y REHACER: LA INNOVACIÓN ANTE EL CAMBIO

Hay algo en los universitarios actuales de aquello que afirmó el poeta Rimbaud en 1872, de que era necesario "ser absolutamente moderno". Su idea de modernidad tenía que ver con una cierta visión del mundo, que en su caso era el de la Ilustración (Fusi, 2014). Pero lo moderno, en un sentido literal, es lo propio del tiempo actual. Por eso, hasta los antimodernos, siguiendo a Antoine Compagnon, son necesariamente modernos en este otro sentido (Compagnon, 2007).

Somos hijos de los cambios que viene experimentando el mundo en que vivimos. La mera enumeración de los hechos sucedidos desde los noventa sobrecoge hasta facultar para hablar de un cambio de época. No es una nueva banalización de esta idea. Esos cambios y la reacción a los mismos están alterando las formas de aprender y de enseñar desde hace tiempo. Afectan a disciplinas que pueden parecer distantes, como las que aquí abordamos, pero que se ven impelidas por desafíos comunes. Nos afectan a unos y a otros los nuevos enfoques epistemológicos, las tecnologías y sus efectos sociales y el desarrollo de nuevas metodologías. Esta conjunción de desafíos, aunque sea circunstancial, facilita

las sinergias y rompe con la hiperespecialización tan propia de la enseñanza superior, aunque no de la tradición universitaria y humanística, que siempre estuvo abierta a conectar asignaturas y saberes. La Universidad es una de las instituciones más longevas de la historia porque ha sabido adaptarse siglo tras siglo. Los gestores de Google, que predicaron el fin de la Universidad, terminaron fundando una poco después, aunque con un éxito relativo.

En este sentido, se observa la necesidad de la institución universitaria de mantener los estudios superiores actualizados, para su propia adaptación y supervivencia ante una sociedad cambiante, interconectada y configurada por elementos, estructuras y demandas en continua transformación. Y éste no es un reconocimiento superficial, sino que toma cuerpo en la legislación. Este llamamiento a la adaptación al contexto se reconoce de forma institucional en la propia normativa universitaria. La última reforma de los estudios superiores, la que recoge la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), destaca la importancia que tiene la innovación y la actualización del profesorado en lo referente a nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, lo que le lleva a insistir en la necesidad de (auto)evaluación permanente de la actividad docente y de formación docente. La revisión y la renovación de la docencia se convierten, así, casi en un imperativo legal, no solo pedagógico.

Es imperativo, por lo tanto, que las instituciones educativas promuevan una cultura de innovación, no solo en la adopción de nuevas tecnologías, sino también en la metodología y en la práctica docente. La colaboración interdisciplinaria y la adopción de enfoques pedagógicos emergentes son cruciales para la preparación de los estudiantes que se integrarán en un entorno laboral dinámico y en cambio permanente. Así, la innovación pasa de ser una necesidad para convertirse en un aliado estratégico, siendo una acción que impulsa el desarrollo de toda la comunidad académica.

De ahí el rehacer del título de este libro, que conlleva experimentar, reformar, modificar, innovar, renovar.

Pero como paso previo al rehacer se impone el repensar, el llevar a cabo una (auto)reflexión sobre lo que es el hecho educativo y lo que debe (y puede) ser la innovación en este ámbito.

Esta actividad (auto)reflexiva como docentes en la que los autores y las autoras de los capítulos de este libro se embarcan, se logra a través de la relativización y la puesta en cuestión de lo propio, siguiendo un proceso de extrañamiento que permite adquirir cierta distancia y que posibilita considerar e incorporar otras perspectivas distintas a la propia. Es así como se logra la innovación, fomentando una amplitud de miras que se abre a la novedad y al cambio.

Como señala Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1991), desde el momento en el que el sujeto de conocimiento se reconoce como objeto de éste y desciende desde sus alturas para someterse a un autoanálisis, fruto de la reflexividad, se da un paso más para la comprensión del hombre como ser activo/pasivo, constructor/construido. Se es consciente de los factores limitantes que constriñen su práctica (de las inercias, de los miedos), pero también de las posibilidades. De ese modo, estas dinámicas que la actividad reflexiva sobre la docencia posibilita, cuestionan, pero construyen, siembran dudas, pero formulan propuestas.

Es en el contexto de estos procesos de cambio, donde se debe mantener clara la diferencia entre los términos innovación tecnológica e innovación educativa (Gutiérrez-Martín *et al*., 2022), en tiempo en el que la educación y la tecnología concurren cada vez con mayor intensidad (Suárez-Guerrero *et al*., 2024). Esta relación se percibe como notablemente mayor en aquellas disciplinas que hacen un uso intensivo de tecnología —como los son los estudios que nos ocupan—, que, además, forman a profesionales de un medio que se ha transformado en las últimas décadas, con grandes variaciones en los hábitos de consumo y creación de productos informativos, formativos y de entretenimiento (Calderón y Gómez, 2023). Así, se puede afirmar que la tecnología, así como las técnicas necesarias para su uso, ha provocado cambios profundos en el espacio de la formación universitaria (Zhang *et al*., 2024) y ya no únicamente en las áreas afines a los capítulos que conforman este libro.

### 1.1. Comunicación, publicidad y relaciones públicas

En los nueve capítulos orientados a la innovación docente y educativa en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, se exponen textos sobre innovación en el aula que incorporan el uso de

recursos novedosos con las necesidades clásicas de estas disciplinas. Alejandro Carbonell-Alcocer y Jennifer García Carrizo ponen el foco sobre las necesidades del ámbito de la comunicación digital y sus oportunidades formativas, profundamente influenciadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la necesidad constante de adquirir y actualizar habilidades. Desde una perspectiva paralela a la realidad física, Ruth Gómez de Travesedo Rojas, Ana Castillo Díaz y Ana Almansa Martínez estudian el uso del metaverso y su aplicación en la enseñanza universitaria. Este planteamiento alrededor del uso de metaverso, que las autoras señalan como "una simulación del mundo natural" que "abarca las distintas áreas de la sociedad", lleva a la innovación docente a posiciones de vanguardia.

Mario-Paul Martínez Fabre y Fran Mateu abordan la innovación desde el diseño y el desarrollo de un proyecto en el ámbito de la postproducción digital, colaborando con un festival de cine, en un ejercicio de difusión de experiencias sobre la creación audiovisual. Siguiendo la línea de la producción de contenidos, Clara López Cantos y Carlos Serrano Martín exploran el proceso de investigación a través de la creación de un guion, entendiéndolo como "la guía base para cualquier producción audiovisual, un paso previo para el desarrollo de cualquier idea". Así, este tipo de guion destinado a la producción fílmica —pieza clave, además de tradicional, en la formación cinematográfica—, ocupa el centro de una propuesta que busca desarrollar la libertad creativa a través de la investigación.

José Luis López Sangüesa presenta una perspectiva sobre la presencia de la retórica clásica en Publicidad, introduciendo cómo la persuasión y la seducción deben formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se centra en la importancia de conocer los aspectos básicos de la retórica clásica, en un ejercicio vigente y adaptable desde la antigüedad clásica grecolatina hasta la actualidad.

En el contexto chileno, Manuel Alejandro Rivera Careaga y Mario Andrés Montaner Bastías se plantean el objetivo de ofrecer un diagnóstico sobre el estado de la competencia mediática de los estudiantes universitarios, en un planteamiento que pone el énfasis sobre las formas de producción y consumo de contenidos que derivan de las posibilidades

del acceso masivo de la población y la necesidad de evitar situaciones de polarización y deterioro del sentido crítico. Mario Alcudia Borreguero y Esther Cervera Barriga destacan la necesidad de formar profesionales de la comunicación con un carácter multiplataforma, en lo que denominan Periodismo Audiovisual 360º. Los autores centran su texto en la adaptación a nuevos soportes y canales comunicativos, orientándose hacia una comunicación global en redes sociales, alrededor de la práctica del periodismo móvil.

El escenario informativo actual, caracterizado por una realidad mediática compleja y marcada por la sobreinformación y la necesidad de atender a la veracidad y autenticidad, lleva a Sara Ruiz-Gómez a desarrollar una propuesta en torno a los ejercicios de verificación con estudiantes universitarios. Así, se ofrece un enfoque sobre los principios fundamentales del periodismo, donde radica la necesidad de actuar contra la desinformación mediante técnicas como el *fact-checking* o el *debunking*. Finalmente, Javier Rodríguez Laiz, Marina Sanz Martín y Marta Medina Núñez proponen llevar una acción característica de las agendas empresariales al entorno académico, mediante un proyecto de comunicación transversal ligado a un programa de voluntariado en el que participan diversos agentes sociales, como asociaciones culturales y centros de atención a personas en riesgo de exclusión.

El planteamiento de cuestiones relacionadas con la creación audiovisual, así como sus aplicaciones para el aprendizaje y la investigación en el entorno universitario, se puede observar desde la perspectiva de la transformación social, ya que la propia creación audiovisual tiene una influencia notable en la sociedad actual. El impacto de los contenidos audiovisuales y multimedia es profundo, provocando transformaciones de hábitos que también afectan al ámbito universitario, que, a fin de cuentas, es parte de una comunidad que no es ajena a estos procesos. El acceso a la creación audiovisual es cada vez más amplio y sencillo, en gran medida debido al desarrollo de software amigable (Bastida *et al*., 2020), y la tendencia ha ido en aumento en los últimos años, con un gran desarrollo en 2020 debido a la emergencia sanitaria y el consiguiente vuelco digital de la actividad social que, en buena lógica, también provocó adaptaciones en las rutinas docentes (Taborda-

Hernández, 2022). Así, el ecosistema digital actual ofrece un nivel de actividad elevado donde la innovación es clave para destacar, como bien reflejan los cambios periódicos en las principales plataformas de creación de contenidos. Con este enfoque innovador en mente, los seis capítulos relacionados con la creación de contenidos para el aprendizaje y la investigación ofrecen propuestas que permiten abordar los retos contemporáneos del aula. Estos planteamientos se desarrollan como rutas en el camino de la innovación, con el objetivo de favorecer el aprendizaje y fomentar la motivación del alumnado, con un entorno audiovisual de fondo en constante renovación y donde la innovación es esencial para mantener la relevancia.

Antonio Patrocinio Braz ofrece una visión sobre la formación STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas) del profesorado, centrándose en el podcasting como "una herramienta excepcional para la producción y difusión de contenido en línea, cuyo uso ha crecido exponencialmente". Su propuesta brinda una oportunidad valiosa para mejorar la práctica docente en un contexto de revitalización del audio en una sociedad marcada por el consumo de video. María Antonia Parra Rizo presenta una línea de trabajo sobre las redes sociales y su integración en el contexto educativo, a través de una "revisión sistemática que se sumerge en un análisis crítico destinado a desentrañar la complejidad y el alcance de la integración de redes sociales y tecnologías innovadoras en entornos educativos contemporáneos". Además, la autora desarrolla un segundo capítulo, este sobre la divulgación científica y su aplicación en el aula como herramienta reflexiva. Esto se aborda mediante una revisión en el marco de un análisis crítico sobre el uso de la divulgación científica para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Amaia Yurrebaso Macho, Eva María Picado Valverde, Ester García Valverde e Isabel Seixas Vicente abordan la lucha contra los delitos de odio a través de la producción audiovisual y la integración de los derechos humanos. Lo realizan mediante el planteamiento de una propuesta basada en el aprendizaje-servicio que promueve la participación de la comunidad estudiantil, con el objetivo de "identificar actitudes y conductas de intolerancia y discriminación LGTBIfóbicas en el contexto universitario". Finalmente, Jaime Prieto Bermejo centra sus dos

capítulos en el uso de la herramienta Wooclap como base para la innovación docente. Presenta un capítulo sobre los usos de Wooclap para la evaluación en tiempo real y otro sobre nuevas formas de creación de contenidos interactivos. Todo ello se expone en el marco del uso del aula virtual como herramienta para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### 1.2. Historia, humanidades y periodismo

Las humanidades, por su propia naturaleza, tienen una gran capacidad para relacionarse con la mayoría de las disciplinas académicas en las reuniones científicas sobre innovación. Explicar historia, literatura y arte exige poner en relación pasado y presente y estar atento a lo que está sucediendo. Lo que está sucediendo cambia nuestra mirada sobre lo que ha sucedido (Koselleck, 2016). Con el periodismo ocurre algo similar. El pasado también repercute y condiciona el presente. Es difícil dirigirse a un alumno de una carrera distinta a las nuestras sin tratar de acercar los contenidos a su —y nuestro— mundo e incluso a su terreno profesional. El capítulo de Diana Díaz ofrece un ejemplo de esto que acabamos de señalar a través de la formación artística y musical.

Tenemos mucho que aportar en el día a día (crisis, guerras, pandemias, nuevas tecnologías, explosión de información y tratamiento de datos, etc.) a la sociedad, al menos tanto como otras disciplinas más presentes en los medios de comunicación (Benito Cabello, Hernández Hernández y Luceño Casals, 2022). Aquello que nos humaniza y que nos ayuda a hacernos mejores, como apuntó el ya fallecido Nuccio Ordine, es útil, sin tener que entrar en la lógica del beneficio económico (Ordine, 2017, pág. 4). En esta línea trabaja Josep del Hierro con los *Inner Development Goals*.

De estas reuniones surge también la colaboración de varias personas en una misma publicación, a veces de distintos centros universitarios. Es un fenómeno consolidado en las ciencias y menos frecuente en estos otros ámbitos. Ese *feedback* siempre es positivo, como expone Ignacio Ezquerra en su taller de iniciación científica.

Hace algo más de un año apuntamos que “puede parecer que el auge de la inteligencia artificial otorgará mayor importancia a la tecnología,

hasta hacer irrelevantes muchas de las profesiones que hoy conocemos. Frente a ello, cabría plantear que la formación humanística es crucial en todos los procesos creativos y que es la originalidad la que nos puede otorgar un papel relevante en ese futuro que se está dibujando" (Luceño Casals *et al.*, 2023). Esta reflexión la construimos pensando en el impacto de la Revolución industrial en su tiempo. La pequeña experiencia adquirida desde entonces refuerza nuestro juicio y aquella analogía. Un historiador no puede dejar de pensar los cambios presentes a la luz de los cambios pasados, intentando extraer corolarios o enseñanzas útiles para el presente. Aún son pocos los trabajos que implementan esta herramienta en la enseñanza. Aquí subrayamos por su valor como exploración el capítulo de Ana León, Elena García, Raquel Guzmán y Carmen López-San Segundo, que emplean IA en el desarrollo de un cómic sobre la escriba Lubna, un personaje histórico, buscando favorecer la inclusión de género. Isabel Rondán-Sevilla aplica técnicas de fotogrametría y LiDAR para estudiar el patrimonio. Esta es una vía enormemente fecunda, con resultados apreciables en programas de televisión recientes, como *Los pilares del tiempo*, producida por WinWin Audiovisual, con varias temporadas de emisión en La 2. Octaviano García apuesta por las TIC en el aprendizaje y en el desarrollo de proyectos colaborativos del alumnado. El aprendizaje basado en proyectos sustenta también la propuesta de Diego Brito y Sima González en la formación de periodistas científicos y a través de la creación de un programa de radio con el que integrar a los alumnos Erasmus. Marta Gil Ibáñez y Alfonso Freire Sánchez trabajan las nuevas formas de periodismo y las narrativas en Youtube. Twitter también puede ser una herramienta útil para la enseñanza de conocimientos lingüísticos a juicio de Demetrio Fernández.

Las obras críticas con los métodos tradicionales de aprendizaje son numerosas. Poco tienen ya de rebeldía académica. Es fácil localizar noticias sobre el impacto negativo de la educación basada en competencias y otras ideas incorporadas en diferentes niveles educativos, cuyas consecuencias, si se consolidan, se harán notar. Precisamente Fernando Arribas-Herguedas, Giuseppina di Capua, Guillermo Vázquez y Nieves San Emeterio abordan los límites de la digitalización y del enfoque competencial en la

enseñanza de las humanidades, poniendo el acento en la recuperación de la lectura y llegan a conclusiones semejantes a las del filósofo Josep Maria Esquirol en su ensayo *La escuela del alma* (Esquirol, 2024).

Lucía Andújar usa uno de los grandes clásicos recientes de la disciplina histórica, como es *El queso y los gusanos*, de Carlo Ginzburg, como eje para fijar el aprendizaje sobre las reformas protestantes. Hugo Jiménez hace algo parecido a través del libro de Herbert Butterfield, *La interpretación Whig de la Historia*. Otros "grandes libros" hijos del auge de la microhistoria, como *El regreso de Martin Guerre*, de Natalie Zemon Davis o en España *Piedralén*, de Carlos Gil Andrés, darían igualmente buenos resultados. Permiten tanto explorar un tema como una metodología o hacerse preguntas sobre el oficio de historiador.

Maria Laura Giordano y Adriana Mutu emplean un caso histórico, como el *Affaire* Dreyfus, para proporcionar las herramientas analíticas que pueden aplicarse de cara a comprender los dilemas contemporáneos de los periodistas.

Los métodos, de por sí, no son o no deberían ser excluyentes. El filósofo Robert Swartz, que ha trabajado para convertir a los alumnos de Harvard, el MIT y de otras universidades en buenos pensadores, no renuncia tampoco a la memorización de conocimientos (Swartz, 2019). También insiste en las posibilidades del aprendizaje fuera del aula a la hora de fomentar el pensamiento crítico, creativo y analítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Todas esas capacidades son adecuadas para la dirección y la alta dirección y en la propia vida cotidiana de cualquier persona. La formación humanística es fundamental para aquellos que trabajan en las fronteras del conocimiento. De ahí el interés en abordarlas dentro o quizás fuera de los currículos universitarios, en paralelo a la formación académica e incluso al ejercicio profesional. Seguramente la reivindicación reciente de las humanidades mejor lograda, por su significado, es la del ingeniero y matemático Harry Lewis, en su momento decano de Harvard (Lewis, 2007).

Las humanidades tienen en todo momento una potencialidad enorme a la hora de desestabilizar cualquier hegemonía y a la hora de establecerla. Quizás por esto último nos enfrentamos a un escenario

permanentemente crítico con los saberes humanísticos (Marín, 2016). Sólo podemos reaccionar dando un paso adelante y contar a la ciudadanía la importancia en sus vidas de lo que enseñamos. Esa reflexión aparece en las encuestas con las que María Teresa Cantillo Nieves cierra su capítulo sobre el uso de herramientas y recursos filológicos para mejorar la competencia lingüística del alumnado de periodismo.

Los profesores universitarios de múltiples grados están trabajando para repensar el aprendizaje de los egresados y de sus cualidades actuales. Varios capítulos abordan de algún modo la cultura visual y cómo impacta en los alumnos. La cultura visual digital representa una de las transformaciones más significativas de los últimos tiempos y afecta, sin lugar a dudas, a cómo pensamos el pasado (Venegas Ramos, 2022). Una reciente exposición del Museo del Prado, "Arte y transformaciones sociales en España (1885-1910)", comisariada por Javier Barón, es un magnífico ejemplo de cómo el arte nos ayuda a construir la imagen que nos hacemos de lo que sucedió (Barón, 2024).

En el mismo sentido, diversas aportaciones vienen poniendo el acento en cómo los cómics, juegos y videojuegos construyen la percepción del pasado entre los jóvenes y no tan jóvenes. Jesús España trabaja *Red Dead Redemption II*. Arturo Sánchez aborda el caso de *The Island of Amazons* y expone en su capítulo que:

> It isn´t possible to control that flow of in-formation, but nor is it necessary. It is more important, to take advantage of this influence for our benefit, using the existing means to generate a guided learning that is capable of stimulating their interest.

Concluye que, pese a todos los fallos y distorsiones,

> However, what is really interesting is to discover that, irrespective of these cultural biases, there is a moral that allows this type of work to be used as an innovative teaching tool not only to learn about classical culture, but also to inculcate ethical and moral values directly related to equality, love and respect.

Desde el periodismo emplean un enfoque parecido Casandra López-Marcos, Pablo Hidalgo-Cobo y Alberto E. López-Carrión para fomentar, a través de los medios, la información con perspectiva de género: "Los medios de comunicación tienen un papel fundamental en la

formación de las percepciones sociales y en la lucha contra las desigualdades, por tanto, resulta esencial incorporar una perspectiva de género en la educación universitaria periodística", afirman.

Cuando los profesores se vuelcan en el aprendizaje de sus alumnos, dejando relegadas otras de las dimensiones que les son propias, como la investigación, no siempre obtienen resultados inmediatos. Lo cierto es que para poder hacer esto lo que necesitan fundamentalmente es tiempo, donde hacer fecunda su vocación y el amor a su disciplina, y también experiencia y formación. Se atribuye a Blaise Pascal haber escrito en una de sus cartas "Si tuviera más tiempo, hubiera escrito una carta más corta". Es una cita quizás apócrifa, que conviene al docente, que tiene que llegar a lo esencial o principal para poder avanzar luego hacia lo complejo, pero que también tiene que atraer a sus alumnos. Para ello la brevedad también es un buen camino. Lograr el asombro y despertar con ello el apetito de aprender es la tarea cotidiana del docente.

Es raro leer *papers* sobre fallos y fracasos, pero serían enormemente útiles, tanto como los casos de éxito, teniendo en cuenta los vaivenes y modas que vienen sacudiendo a la formación. En la sociedad actual sólo vende el éxito, pero los errores han sido, son y serán el mejor punto de partida para que las cosas salgan bien (Douthat, 2021). *Muerte de un viajante* (1949), de Arthur Miller, aún tiene mucho que enseñarnos sobre el fracaso personal y cómo abordarlo. Una de nuestras tareas como docentes universitarios es despertar en los jóvenes el interés y variar nuestras estrategias para lograrlo, aunque se fracase coyunturalmente.

### 1.3. Diseño, bellas artes, sociología, antropología y filosofía

En los capítulos dedicados al diseño y a las bellas artes y en los que se encuadran dentro de la sociología, antropología o filosofía, vemos que se trabajan cuestiones que ya han ido surgiendo a lo largo de esta introducción. Las necesidades y problemáticas son, en gran parte, compartidas por las distintas disciplinas, aunque las soluciones ofrecidas, a partir de propuestas, experiencias prácticas o reflexiones metodológicas, resultan de lo más diversas. Si nos centramos en las temáticas y en los objetivos que impulsan las variadas propuestas planteadas en este

apartado, tendremos la oportunidad de observar cómo se abordan las dualidades que complejizan el hecho educativo.

Entre estas dualidades destaca la que rodea a la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de estas disciplinas. Bruno Latour señala que lo tecnológico es social (2001), poniendo en cuestión que la tecnología sea neutra y pasiva y recalcando que está configurada por y es configuradora de lo social. Por ello resulta fundamental considerar sus usos y cómo estos se aplican y enseñan. Se impone así, en tiempos como los actuales, la necesidad de una continua reflexión sobre los usos que le damos a la tecnología en general y en el ámbito educativo en particular. Siendo conscientes de que estamos inmersos en una sociedad hiperestimulada, Salvador Jiménez-Donaire Martínez y Luz Marina Salas Acosta señalan el papel de la tecnología como un elemento distractor en el aprendizaje y recalcan la necesidad de recuperar la atención del estudiante, creando espacios y actividades para estimular su desarrollo cognitivo y perceptual. La omnipresencia tecnológica inunda todos los ámbitos con su papel mediador y, es por ello, que estos mismos autores en otra de sus propuestas, reconsideran el excesivo empleo en las aulas de los medios digitales y reflexionan sobre la importancia de recuperar la experiencia directa con el entorno en el proceso educativo.

Pero para saber usar la tecnología es necesario aprender a usarla. Asimismo, puede resultar una herramienta útil para el proceso educativo, pero hay que saber gestionarla. De las posibilidades que surgen en este sentido, se ocupa Rubén Rivas de Roca al abordar el buen uso que se le puede dar a la inteligencia artificial generativa en el aprendizaje. La integración de ésta en el ámbito educativo puede resultar intimidante y ciertamente problemática, pero no se puede ni se debe ignorar si se quiere lograr un uso consciente y responsable de este tipo de tecnología.

Por su parte, Cristina Calvo López, Elena María García Alonso, Carmen López San Segundo e Isabel Seixas Vicente, en su puesta en marcha de un proyecto colaborativo de ciencia ciudadana muy vinculado a cuestiones género, son capaces de involucrar a personas mayores en el uso de las nuevas tecnologías. Se logra con ello no solo la mejora de sus competencias digitales, sino su integración en el mundo digital; no

solo su empoderamiento, sino el aprovechamiento de sus posibilidades por parte de la sociedad.

Otra dualidad evidente es la tendencia a la hiperespecialización dentro de un mundo diverso e interconectado. Frente a la visión unidireccional que impone la primera, se plantea la riqueza poliédrica que imprime una educación interdisciplinar, que reconoce y explora los diálogos entre distintos ámbitos y las posibilidades que ofrecen. Así lo abordan Salvador Jiménez-Donaire Martínez y Luz Marina Salas Acosta cuando profundizan sobre las conexiones entre el arte visual, la literatura y el espacio público usando como nexo *Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino. En el caso de Brais González Arribas y Abraham Rubín Álvarez, se subraya el papel de las materias vinculadas a la filosofía en grados distintos a ésta (en su caso concreto, en el Grado de Educación) para promover el pensamiento crítico, herramienta básica en cualquier proceso de aprendizaje y mucho más en la formación de formadores.

Entre las dualidades relacionadas con el hecho educativo y con su integración en el contexto del que forma parte, aparece su vinculación con el mundo laboral. Como hemos mencionado, en la actualidad no se puede entender la institución universitaria como un ámbito estanco, limitado por una frontera imaginaria que establezca un "dentro/fuera", como tampoco se puede perder de vista el uso que el estudiantado ha de dar de lo aprendido una vez salga de las aulas. La integración de lo universitario con lo extrauniversitario se produce a distintos niveles y en distintos ámbitos, y el laboral es uno de ellos. En este sentido, Fernando Suárez Carballo, Mario Benito Cabello y Juan Ramón Martín Sanroman, plantean la importancia de acercar el mundo laboral a la academia, de comprender desde la universidad su funcionamiento, sus necesidades, sus retos y sus procesos para facilitar la inserción del alumnado en el mundo profesional del que formará parte.

Esta reflexión dirige nuestra mirada hacia otro factor que participa de las dualidades del proceso de enseñanza/aprendizaje. El papel que juega en la educación el alumnado se ve atravesado por su consideración dual como sujeto/objeto y su reivindicación actual como agente frente a un contexto tradicional que le privaba de su capacidad de acción y de participación de una educación de la que, paradójicamente, era elemento

*sine qua non*. De ahí la importancia de la introducción y puesta en práctica de las nuevas metodologías, que no solo usan nuevas técnicas y herramientas (que también), sino que tienden a ser participativas, colaborativas y que ponen al alumnado en el centro.

El sacar de la sombra y dar un papel protagonista al actor fundamental del hecho educativo, el estudiante, dándole voz y explorando sus expectativas, necesidades y frustraciones, es una cuestión que subyace en la mayor parte de las contribuciones de este libro, pero que se trata de manera directa en la elaborada por Juan Ramón Martín Sanromán, Mario F. Benito Cabello y Fernando Galindo Rubio. Basándose en la metodología del Diseño Centrado en las Personas tratan de encontrar la solución de problemas educativos a través de la escucha. Por su parte, Sheila González Mardones y Oriol Ventura Rodá parten de una reflexión crítica sobre el entorno tecnológico y la IA para utilizarlos en el desarrollo de una propuesta aplicada al ámbito de la salud que pone en práctica la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL). Ésta es también la metodología puesta en marcha por Mireia Feliu Fabra y Francisco Javier María Marcos, a través de un proyecto de Mediación Audiovisual que impulsa dinámicas participativas y de cocreación para lograr la transformación social. Usando otro enfoque, el aprendizaje a través del trabajo colaborativo es el objetivo de la experiencia llevada a cabo por Fernando Daniel Clemente Flores y María Ysabel Navarrete Radilla. En ella, la preparación y planteamiento de la estrategia de exposición en una asignatura a partir del debate, la realización de un taller y de un simposio y el juego de roles promueven las competencias de colaboración grupales.

En un esfuerzo por conectar de forma activa y participativa al alumnado con el mundo real, con experiencias prácticas que van más allá de las aulas, destacan tres propuestas. Por un lado, la elaborada por Aina Faus Bertomeu, Sandra Obiol Francés y Rafael Castelló Cogollos, que plantean una metodología docente que se basa en la realización de una investigación sociológica (a partir de la explotación cuantitativa de datos de algún aspecto de la realidad social valenciana) que adopte un formato de artículo, que será publicable en una revista de reciente creación. Por otra parte, llama la atención el texto de Raquel Guzmán

Ordaz, Amaia Yurrebaso Macho, Eva María Picado Valverde y Ester García Valverde, en el que, a partir de simulaciones interactivas y estudios de caso, se trabaja el concepto de interseccionalidad (Collins y Bilge, 2016) a la hora de hablar de unas desigualdades sociales que no solo existen fuera del aula, sino que se reproducen dentro de ella. En esta propuesta de acción, la propia reflexión sobre la desigualdad y su carácter interseccional se espera que contribuya a la creación de ambientes de aprendizaje más inclusivos y equitativos. Finalmente, cabe destacar aquí, la revisión de otras formas de enseñar que realizan los autores Benicio Enrique Montes Posada y Luis Adolfo Martínez Herrera, quienes analizan la metodología puesta en práctica por la llamada Escuela Social Itinerante, una alternativa pedagógica destinada a niños y a niñas en "situación de vida en calle" en Colombia.

En estas nuevas metodologías, cobran renovado prestigio materiales, fuentes y herramientas de trabajo que han sido, en ocasiones, menospreciados. Siguiendo el desarrollo de la dualidad integración/exclusión establecida por la tradicional consideración de lo que debe estar dentro o fuera de la academia y de la Universidad, se observa que, como en el caso de las artificiales fronteras creadas entre las distintas disciplinas, en la actualidad, se tienden a derribar esos limitantes muros. Varios de estos elementos se configuran y reconocen como herramientas educativas dentro y fuera de las aulas en algunos de los textos aquí recogidos. La elaboración de un cómic por el alumnado para trabajar el período de la Transición española vertebra el caso del capítulo de Váleri Codesido Linares. Arturo Sánchez Sanz analiza las posibilidades pedagógicas que representa la evolución de la imagen cinematográfica de Wonder Woman. Javier García García, Álvaro Elices Acero, Celia Alonso Blanco y Lucía Sainz-Pardo Ruíz ponen en marcha actividades relacionadas con la música, el cine y la pintura para explicar conceptos como la pobreza, la exclusión social o la desigualdad y ejercitar competencias clave como la empatía, la conciencia social y cultural, el pensamiento crítico y la conciencia política en el Grado de Criminología. La ciencia ficción en el cine y en la literatura, como certeramente apunta W. Lepenies (1994), ha servido para especular sobre los posibles futuros (y sobre los futuros posibles), pero sobre todo para reflexionar sobre el

presente. En el aula, Abraham Rubín Álvarez y Brais González Arribas invitan a pensar sobre nuestra relación con la tecnología y las consideraciones éticas y sociales que plantea desde la ciencia ficción, viendo como ésta "actúa como un campo de pruebas para las teorías filosóficas sobre la tecnología".

Y en esta reconsideración de lo tradicionalmente minusvalorado, podemos incluir la reivindicación de materiales como el papel, con gran capacidad plástica como material y formato, realizada de la mano de María Dolores García González, que permite pensar en las potencialidades de elementos que hemos situado en un segundo plano.

Terminamos este capítulo mencionando la dualidad básica del hecho educativo que se sustenta en la existencia del binomio enseñanza/aprendizaje, docencia/discencia. Ya hemos mencionado a una de las partes que constituye esta dualidad, el alumnado. La otra parte la compone el profesorado.

En él se centran los textos de Aileen Chales Aoun. En el primero, destaca la urgencia de ampliar la formación pedagógica de los docentes, rescatando el concepto de la transposición didáctica. Hay que aprender a enseñar y acercar lo enseñado al alumnado, convertir el "saber sabio" en "saber para aprender". En el segundo, reivindica la necesidad de tener en cuenta los aprendizajes actitudinales que, si bien se recogen sobre el papel en las guías de estudio junto con los aprendizajes conceptuales y procedimentales, en la práctica se pierden en el devenir del curso. Para evitar esta ausencia, para que sean valorados, enseñados y evaluados, el papel del docente resulta fundamental.

Como se puede observar a lo largo de este texto, la reflexión sobre la propia actividad docente ocupa un amplio espacio dentro de las actividades que realiza el profesorado.

Los autores de este libro han renunciado a una parte de su tiempo de investigación para ofrecerlo a sus alumnos. Aquí ofrecen sus experiencias a otros compañeros de profesión, buscando maximizar el aprendizaje y seguramente su propia motivación. Sólo por eso ya merece la pena el esfuerzo y la dedicación de todos ellos.

## 2. REFERENCIAS


Barón, J. (Ed.). (2024). Arte y transformaciones sociales en España 1885-1910. Museo Nacional del Prado

Bastida, M., Barral, F. H. y García, J. M. (2020). Creación audiovisual educativa: análisis de la producción del Centro de Innovación en Educación Digital (CIED) de la Universidad Rey Juan Carlos. ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación, (18), 16-30.

Benito Cabello, M. F., Hernández Hernández, C. G. y Luceño Casals, L. (2022). Introducción. Inspiración, creatividad e innovación docente: sinergias entre historia, diseño, bellas artes y arquitectura. En M. F. Benito Cabello, C. G. Hernández Hernández y L. Luceño Casals (Edits.), Aprender innovando. Transferencia del conocimiento en los estudios de historia, artes, arquitectura y diseño (pp. 12-27). Aula Magna-McGraw-Hill Interamericana de España

Bourdieu, P. (1991). El Sentido Práctico. Taurus

Calderón Gómez D. y Gómez Miguel A. (2023). Patrones de consumo y entretenimiento digital juvenil: Una mirada sociológica al gasto en plataformas de suscripción, creadores de contenido y gaming. Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 20(2), 251-260. https://doi.org/10.5209/tekn.84855

Collins, P. H. y Bilge, S. (2016). Intersectionality. Polity Press

Compagnon, A. (2007). Los antimodernos. Acantilado

Douthat, R. (2021). La sociedad decadente: Cómo nos hemos convertido en víctimas de nuestro propio éxito. Ariel

Esquirol, J. M. (2024). La escuela del alma. Acantilado

Fusi, J. P. (2014). El malestar de la modernidad. Biblioteca Nueva

Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R. y Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. Comunicar, 30(70). 21-33. https://doi.org/10.3916/C70-2022-02

Koselleck, R. (2016). historia/Historia. Trotta

Latour, B. (2001). La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Gedisa

Lepenies, W. (1994). Las tres culturas. La sociología entre la literatura y la ciencia. Fondo de Cultura Económica

Lewis, H. R. (2007). Excellence Without a Soul: Does Liberal Education Have a Future? Public Affairs

Luceño Casals, L., Hernández Hernández, C. G. y Campos Calvo-Sotelo, P. (2023). Desafíos y oportunidades en arquitectura, arte, moda, historia y humanidades. En C. Luceño Casals, G. Hernández Hernández y P. Campos Calvo-Sotelo (Edits.), Nuevas tendencias en innovación educativa en arquitectura, arte, moda, historia y humanidades (pp. 13-25). Dykinson

Marín, H. (2016). Entre dichos. Ensayos sobre ciudadanía. Rialp

Ordine, N. (2017). La utilidad de lo inútil. Manifiesto. Acantilado

Suárez-Guerrero, C., Gutiérrez-Esteban, P. y Ayuso-Delpuerto, D. (2024). Pedagogía Digital. Revisión sistemática del concepto. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 36(2), 157–178. https://doi.org/10.14201/teri.31721

Swartz, R. (2019). Pensar para aprender. Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL. SM

Taborda-Hernández, E. (2022). Contenidos audiovisuales educativos y métodos de innovación en la enseñanza técnica universitaria. index.comunicación, 12(2), 123–142. https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Conten

Venegas Ramos, A. (2022). Pasado virtual: Historia e imagen en el videojuego. Sans Soleil Ediciones

Zhang, P., Zhao, P. y Kim, J. (2024). Assessing the Learner's Engagement Through Virtual Classroom and Teaching Pedagogy: The Mediating Role of Technology Usage. Comunicar, 32(78). https://doi.org/10.58262/V32I78.2

SECCIÓN I.

# COMUNICACIÓN, PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

# OPORTUNIDADES FORMATIVAS EN COMUNICACIÓN DIGITAL: TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA INNOVADORA

ALEJANDRO CARBONELL-ALCOCER
*Universidad Rey Juan Carlos*

JENNIFER GARCÍA CARRIZO
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las necesidades actuales en el ámbito de la comunicación digital son diversas y se encuentran en constante evolución. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se actualizan de manera permanente y para su correcta utilización se requiere, tanto adquirir las habilidades que permitan su correcto empleo en un mundo digitalizado y globalizado, como el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el compromiso social (Silva & Maturana, 2017).

Para adecuarse a las necesidades y requerimientos profesionales actuales, la Universidad Rey Juan Carlos, plantea el grado universitario en Comunicación Digital. Un grado de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas impartido en la Facultad de Ciencias de la Comunicación en el Campus de Fuenlabrada. Este grado es el primero de sus características que se imparte en una universidad pública española.

Así, se compone de 240 créditos y tiene una duración de cuatro años. Su itinerario formativo se enfoca a la formación y especialización en comunicación digital, incluyendo asignaturas de formación básica, como Teorías de la Comunicación (primer curso), Deontología de la Comunicación (segundo curso) o Narrativa y Guion Audiovisual y

Multimedia (segundo curso); obligatorias como Técnicas de Expresión Oral (segundo curso), Infografía y Visualización de Datos (tercer curso) o Planificación Estratégica de Proyectos Digitales (tercer curso); y optativas como Inteligencia Artificial y Comunicación (cuarto curso), 3D y Realidad Virtual y Aumentada (cuarto curso) o Privacidad y Seguridad en la Comunicación Digital (cuarto curso). El itinerario formativo completo se puede consultar en la página web del grado de la Universidad Rey Juan Carlos (2024).

El plan de estudios se diseña para que el alumnado pueda adquirir las competencias clave y conocimientos que le capaciten para comprender, entre otros, los fundamentos del periodismo, la publicidad y la comunicación audiovisual y el impacto de la digitalización en el mundo profesional actual; conocer los principios de la narración y realización audiovisual, incluyendo la elaboración, identificación y análisis de guiones; entender las necesidades sociológicas de la sociedad digital; conocer las características comunicativas de organizaciones, incluyendo las estrategias de marketing y publicidad digital; aprender la legislación en el ámbito de la comunicación digital tanto en España como en la Unión Europea; adquirir conocimientos básicos de producción, organización y publicación de contenido en internet, así como las aplicaciones interactivas para la generación de contenidos para web y medios sociales y espacios digitales; comprender la gramática de la imagen, la composición, teoría del color, fotografía, postproducción digital, animaciones, realidad virtual; conocer técnicas de presentación y locución digitales en medios audiovisuales y digitales; conocer técnicas de edición de imágenes y sonidos; y conocer herramientas de gestión y análisis de resultados en web, medios sociales, y gestión de portfolio (RUCT, 2023).

El grado fue autorizado por la Comunidad de Madrid el uno de junio de dos mil veintitrés siendo el primer año de impartición el curso académico 2023/2024, tal y como se publica en la ORDEN 1950/2023, de 1 de junio, del Vicepresidente, Consejero de Educación y Universidades, por la que se autoriza la implantación de planes de estudios de enseñanzas universitarias oficiales de grado y máster, así como de programas oficiales de doctorado en las universidades y centros de la Comunidad de Madrid (BOCM, 2023).

En este contexto, se incluye en mayo del 2023, por primera vez en el Plan de Ordenación Docente (POD) del departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, departamento adscrito a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la URJC, algunas asignaturas pertenecientes al primer curso del grado en Comunicación Digital entre las que se encontraba "Tecnologías Audiovisuales".

En ese momento las asignaturas no estaban diseñadas ni se habían elaborado las guías docentes por lo que escoger estas asignaturas suponía un reto para los docentes ya que había que diseñar todo el material desde cero. No obstante, esta dificultad se transformó en una oportunidad, ya que se planteó la posibilidad de diseñar una asignatura, entre dos docentes, de manera original e innovadora incluyendo actividades que capacitasen al alumnado para hacer frente a los desafíos del mundo audiovisual y digital.

## 2. OBJETIVOS

Por todo lo anterior, el objetivo de este capítulo es describir y detallar el proceso de diseño, desarrollo e implementación de la propuesta didáctica desarrollada en la asignatura "Tecnologías Audiovisuales" del grado en Comunicación Digital impartidas durante el primer cuatrimestre del curso 2023/2024.

La propuesta didáctica desarrollada aborda los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la adquisición de las competencias planteadas en la guía docente de la asignatura, enfocadas a su futura inserción en el mundo laboral.
- Profundizar en el uso y aplicación de tecnologías digitales y audiovisuales, incluyendo herramientas de edición de imagen, vídeo y audio, aplicaciones multimedia, realidad virtual e inteligencia artificial.
- Aplicar metodologías docentes activas como el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) o el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

- Impulsar el desarrollo de habilidades blandas (*soft skills*) en el alumnado como la capacidad de colaboración, el trabajo en equipo, la adaptabilidad a situaciones adversas, la gestión de proyectos, la creatividad y la innovación.
- Estimular la motivación intrínseca de los estudiantes hacia el grado que han iniciado.
- Acercar el mundo laboral al alumnado a través de la realización de sesiones formativas con profesionales en activo en fotografía digital y tecnologías inmersivas.
- Supervisar el trabajo del alumnado por medio de actividades de evaluación entregables y recoger sus opiniones y valoraciones por medio de cuestionarios al finalizar la asignatura.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES

La asignatura en la que se desarrolla la práctica docente es Tecnologías Audiovisuales, una materia que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del grado en Comunicación Digital. Esta asignatura, de carácter obligatorio, tiene un valor de seis créditos y se imparte en castellano. La asignatura se distribuye de manera semanal en una sesión teórica y una sesión en laboratorio. La parte de teoría se ha impartido los martes de 15h a 17h con el grupo completo (50 estudiantes). La parte de laboratorio se ha impartido los jueves desdoblando el grupo en dos, de 15h a 17h y de 19h a 21h, lo que favoreció la atención personalizada al alumnado.

La asignatura se enfoca a proporcionar al alumnado las habilidades y competencias necesarias para poder comprender los procesos teóricos y aspectos prácticos de las herramientas tecnológicas empleadas en el diseño, la producción y la implantación de productos y servicios digitales. Durante el transcurso de la asignatura se proporcionaron a los estudiantes numerosas técnicas relacionadas con los procesos de producción, edición y postproducción de imágenes, vídeo y audio.

Las competencias generales que se trabajan en la asignatura incluidas en la guía docente son las siguientes:

- CP2. Capacidad para aplicar y actualizar el conocimiento sobre las herramientas tecnológicas necesarias para producir, poner en valor, analizar y evaluar el impacto de productos y servicios en el ámbito digital.
- C30. Conoce las técnicas del vídeo y del audio, y de los procesos de edición de imagen.
- C31. Conoce las técnicas de edición y mezcla de sonido, y de los formatos de audio y vídeo para la Red.
- H7. Diseña los procesos y utiliza las técnicas necesarias para crear productos digitales, audiovisuales y multimedia.
- H12. Ejecutar los procesos digitales de creación y edición de imágenes y sonidos.

El equipo docente de la asignatura se compone de dos docentes, ambos responsables de la asignatura, la Profesora Doctora Jennifer García Carrizo encargada de impartir la parte de laboratorio y el Profesor Doctor Alejandro Carbonell Alcocer encargado de impartir la parte teórica.

El contenido teórico de la asignatura se estructura en siete temas: Tema 1: Introducción a la tecnología audiovisual, Tema 2: Técnicas de grabación audiovisual, Tema 3: Técnicas de edición de imagen, Tema 4: Técnicas de edición de sonido, Tema 5: Técnicas de montaje audiovisual, Tema 6: Procesos digitales de creación y edición de imágenes y sonidos, Tema 7: Diseño de procesos y técnicas para productos digitales, audiovisuales y multimedia. El proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismo se plantea con metodologías activas con sesiones teórico-prácticas en las que además de enseñar los fundamentos conceptuales de la comunicación digital, se trabajó con herramientas digitales. Por otra parte, en las sesiones de laboratorio, el contenido se enfoca al trabajo del alumnado en el desarrollo de dos campañas de comunicación digital relacionadas con el medioambiente, la sostenibilidad, la

economía circular y las 7R (rediseñar, reducir, reutilizar, reparar, renovar, recuperar y reciclar).

Como aspecto a destacar en el diseño de la práctica docente es su vinculación con la temática medioambiental y la sostenibilidad. A lo largo del cuatrimestre se aborda de manera transversal en los trabajos de la asignatura la temática de la economía circular y las 7R. El motivo por el que se selecciona es doble, en primer lugar, se busca contribuir con la consecución de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015) y, en segundo lugar, vincular las acciones docentes con proyectos de investigación activos relacionados con la temática.

La urgencia medioambiental pone de manifiesto la necesidad de realizar acciones formativas que fomenten la resiliencia climática y el cuidado por el medio ambiente. Así, las acciones desarrolladas en el marco de la asignatura buscan contribuir con el objetivo de desarrollo sostenible 13 "adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos" y, transversalmente con el objetivo 4 "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida". También con las metas 13.3. "Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana" y la 4.4. "De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento".

Por otra parte, dada la proximidad temática de los entregables de la asignatura, estas acciones se encuentran vinculadas directamente al proyecto de investigación "Nuevas narrativas interactivas e inmersivas para impulsar la economía circular y la innovación social a través de la comunicación científica y la ciencia ciudadana desde la Escuela" (PID2021-127019OB-I00), proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. El proyecto tiene una duración de 4 años (2022 - 2025), y su objetivo consiste, entre otros, aumentar la participación de los jóvenes a través de recursos y buenas prácticas para fomentar la transición hacia la economía circular.

Gracias al proyecto es posible generar espacios, como la plataforma digital de innovación docente *Climate Warriors* (2024), que fomenten la Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EAS) (Gobierno de España, 2024) y el acceso a recursos educativos vinculados con temáticas de concienciación medioambiental. En ese sentido, para promover los resultados de aprendizaje del alumnado, se incluyen en la plataforma los recursos educativos desarrollados por el alumnado a lo largo del curso con una doble finalidad. En primer lugar, la visibilidad de los trabajos y la consiguiente motivación del alumnado (García Carrizo & Chaves Martín, 2021). En segundo lugar, fomentar su reutilización en otros contextos y que permitan la mejora de competencias y habilidades de otros estudiantes comprometidos con la economía circular (Carbonell-Alcocer et al., 2023).

Además de los resultados de esta asignatura, en la plataforma digital se incluyen materiales desarrollados por otros estudiantes que han cursado asignaturas de otros grados universitarios, como, por ejemplo, la asignatura de Planificación y diseño de proyectos en la red del grado semipresencial de Periodismo o la asignatura Narrativa Audiovisual en el grado Bellas Artes. En la Figura 1 se muestra la página de acceso a la plataforma digital de innovación docente de los *Climate Warriors.*

***FIGURA 1.*** *Plataforma digital de innovación docente Climate Warriors*

Fuente: https://climatewarriors.eu/

### 3.2. Metodologías docentes

Como metodologías docentes se combinan tanto metodologías tradicionales como metodologías activas. Las metodologías activas permiten fomentar en el alumnado la motivación intrínseca, la acción y participación y el desarrollo del pensamiento crítico (Aparici, 2011). Así para impartir la asignatura se escogen las siguientes metodologías docentes:

- **Clase expositiva:** desarrollada en las sesiones teóricas donde se imparte de manera magistral los conceptos y teorías vinculadas a cada uno de los temas.
- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP):** empleado en las sesiones prácticas en la que el alumnado debía realizar una campaña de comunicación digital por equipos de 30 personas recreando el trabajo realizado en una agencia de comunicación digital vinculados a temáticas sobre medioambiente, sostenibilidad, reciclaje y economía circular.
- **Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ):** ejecutado durante las sesiones teóricas, por medio de formularios interactivos desarrollados con aplicaciones como Kahoot o Wooclap, destinados a repasar conceptos previamente trabajados en el aula con los estudiantes.

### 3.3. Técnicas de evaluación

Un aspecto fundamental en la práctica docente es la evaluación para poder comprobar que el diseño de la práctica es acorde al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se plantean los siguientes mecanismos de evaluación:

- **Examen teórico:** prueba objetiva realizada al final del cuatrimestre, supone un 40% de la calificación final.
- **Prácticas-teoría:** a lo largo del cuatrimestre se plantean 3 prácticas de aplicación de conceptos en la que el alumnado tuvo que entregar una infografía, un vídeo-remontaje y un podcast. Estas prácticas suponen un 10% en la calificación final.

- **Prácticas-laboratorio:** los estudiantes tuvieron que realizar una campaña de comunicación digital de manera grupal. La campaña de comunicación supone el 30% de la calificación final.
- **Proyecto artístico:** el alumnado desarrolló un proyecto artístico basado en la idea de pensar positivamente en un futuro mejor en el que un problema vinculado a la sostenibilidad y el medio ambiente se hubiera resuelto. Esta parte de la asignatura, desarrollada individualmente, supone el 20% de la calificación final.

Además de evaluar el rendimiento de los estudiantes, es igual de importante conocer su percepción y su opinión sobre el desarrollo de la asignatura para así poder mejorar aquellos aspectos que sean objeto de mejora. Para ello, la comunicación entre los docentes y el alumnado es permanente, y se generan espacios para la comunicación tanto en el aula de manera presencial como en aula virtual, en foros en línea, o través de canales de Microsoft Teams. También, al finalizar la asignatura se pone a disposición de los estudiantes dos cuestionarios online autoadministrables dirigidos a valorar diferentes aspectos de las sesiones teórico y prácticas. Estos formularios se realizan con la aplicación Microsoft Forms.

## 4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se exponen los resultados de la propuesta didáctica desarrollada en la asignatura Tecnologías Audiovisuales del grado en Comunicación Digital. Así, se abordan la planificación, la temporalización y la distribución de los contenidos, se analizan los resultados de los instrumentos de recogida de información y se presenta la relación de la asignatura con la temática medioambiental y la economía circular.

### 4.1. Planificación, Temporalización y Distribución de los contenidos

Para abordar el diseño de la asignatura, la planificación docente fue fundamental. Desde que se escogió la asignatura en el Plan de

Ordenación Docente (POD), se realizaron sesiones entre ambos docentes para coordinar los contenidos y pensar posibles acciones de innovación a realizar durante el desarrollo de la asignatura.

A continuación, se especifica en la tabla 1 la distribución temporal de las sesiones teóricas, prácticas y los contenidos desarrollados en cada una de ellas.

***TABLA 1.*** *Resumen de las sesiones teóricas, prácticas y contenidos de la asignatura*

| DÍA | ACTIVIDAD |
|---|---|
| 12/09/2023 | Presentación de la asignatura |
| 19/09/2023 | Teoría. Introducción a la tecnología audiovisual y los formatos de imagen, audio y video. |
| 21/09/2023 | Laboratorio. Sesión práctica. Proyecto Campaña Comunicación Digital |
| 26/09/2023 | Teoría. Imagen fija y en movimiento. |
| 28/09/2023 | Laboratorio. Sesión práctica 2. Trabajo en el aula Proyecto Campaña Comunicación Digital |
| 03/10/2023 | Teoría. Taller de técnicas de edición de imagen fija e interactiva (canva, flourish, genially) |
| 5/10/2023 | Laboratorio. Taller con artista invitada Marina Manot dentro de las VIII Jornadas Internacionales de Comunicación Digital. Herramientas digitales para construir futuros utópicos mediante la participación ciudadana.<br>Inicio del proyecto individual |
| 10/10/2023 | Teoría. Técnicas de grabación de video: escala de plano, óptica, configuración del equipo, etc. |
| 17/10/2023 | Teoría. Edición de vídeo – Da vinci |
| 19/10/2023 | Laboratorio. Proyecto Campaña Com. Digital. Sesión práctica 3. |
| 24/10/2023 | Teoría. Sonido. Teoría. |
| 25/10/2023 | Laboratorio. Proyecto Campaña Comunicación Digital. Sesión práctica 4. |
| 31/10/2023 | Teoría. Sonido. Software básico y taller de podcast |
| 02/11/2023 | Laboratorio. Proyecto Campaña Com. Digital. Sesión práctica 5. |
| 07/11/2023 | Teoría. Técnicas de montaje AV |
| 09/11/2023 | Laboratorio. Proyecto Campaña Comunicación Digital. Sesión práctica 6. |
| 14/11/2023 | Teoría. Técnicas de montaje AV – plató |
| 16/11/2023 | Laboratorio. Proyecto Campaña Comunicación Digital. |
| 21/11/2023 | Teoría. Procesos digitales de creación de imagen y sonido |
| 23/11/2023 | Laboratorio. Proyecto Campaña Comunicación Digital. Sesión práctica 7. |
| 28/11/2023 | Teoría. Fotografía digital – Experto externo invitado |
| 30/11/2023 | Laboratorio. Trabajo individual en el proyecto artístico |
| 05/12/2023 | Diseño de procesos y técnicas para productos digitales audiovisuales y multimedia |
| 12/12/2023 | Teoría. Tecnologías inmersivas – Experto externo invitado |

| | |
|---|---|
| 14/12/2023 | Laboratorio. Trabajo individual en el proyecto artístico |
| 19/12/2023 | Teoría. Repaso de la asignatura y explicación de la prueba escrita ordinaria |
| 21/12/2023 | Laboratorio. Trabajo individual en el proyecto artístico |

Fuente: elaboración propia

### 4.2. Análisis de los resultados

Gracias a los instrumentos de evaluación desarrollados, es posible conocer la opinión del alumnado sobre aspectos de interés desarrollados en la asignatura. A continuación, se ofrecen los resultados de cada uno de los ítems valorados por los estudiantes, agrupados en distintas categorías. La encuesta de carácter no obligatorio la completaron 32 de 50 estudiantes que componen el grupo, lo que supone una participación del 64% del estudiantado en dicha encuesta.

En primer lugar, al analizar los resultados vinculados al desarrollo de la asignatura "Tecnologías Audiovisuales", entre los que se encuentran la valoración del contenido y las clases teóricas, se muestra que los estudiantes valoran el contenido de la asignatura como muy bueno en un 37,5% y como bueno en un 62,5%, mientras que el desarrollo de las clases teóricas fue valorado en un 43,8% como muy bueno, en un 46,9% como bueno y en un 9,4% como ni bueno ni malo.

En segundo lugar, al analizar aspectos relacionados con las actividades y prácticas realizadas en las sesiones teóricas, los resultados muestran que los estudiantes valoraron las prácticas realizadas en las sesiones teóricas con un 63,5% como muy buenas, en un 28,1% como buenas, en un 6,3% como ni buenas ni malas y en un 3,1% como malas. Mientras que las actividades realizadas se valoraron con un 65,5% como muy buenas, un 25% como buenas, un 6,3% como ni buenas ni malas y un 3,1% como malas.

En tercer lugar, al analizar los aspectos vinculados a la gestión y organización docente, entre los que se valoraron a los docentes, los materiales proporcionados, la organización y la planificación, se observa que el alumnado valora al equipo docente de manera positiva, en un 62,5% como muy buena, un 34,4% como buena y un 3,1% como ni buena ni mala. Por otra parte, el alumnado considera que los materiales

proporcionados por medio de Aula Virtual son en un 46,9% muy buenos, un 40,6% como buenos, un 9,4% ni buena ni mala, y un 3,1% como malas. Por último, la organización y planificación fue valorada en un 46,9% como muy buenas, en un 37,5% como buenas, en un 12,5% como ni buenas ni malas, y en un 3,1% como malos.

En cuarto lugar, aspectos más subjetivos, como el aprendizaje individual, el trabajo en equipo, el conocimiento adquirido, la experiencia personal, la satisfacción, la motivación o el interés, se valoraron de la siguiente manera. El alumnado percibió que su aprendizaje individual en la asignatura fue en un 65,6% muy buenos, en un 18,8% buenos y en un 15,6% ni buenas ni malas. El trabajo en equipo se valoró en un 31,3% como muy buenas, en un 28,1% como buenos, 28,1% ni buenas ni malas, 3,1% malos y 9,4% muy malos. El conocimiento adquirido se calificó como un 37,5% como muy buena, un 53,3% como bueno y en un 6.3% como ni buenas ni malas. El alumnado consideró que su experiencia personal en la asignatura fue en un 56,3% muy buenas, en un 37,5% buena, en un 3,1% malo y en un 3.1% muy malo. La satisfacción personal de los estudiantes fue en el 50% muy buena, 37,5% buenas, 9,4% ni buena ni mala, y 3,1% como malas. La motivación personal se valoró en un 43,8% como muy buenas, en un 37,5% como. buenas, en un 15,6% como ni buenas ni malas y en un 3,1% como muy malos. Por último, el interés personal ante la asignatura se valoró en un 53,1% como muy bueno, en un 28,1% como buenas, en un 15,6% como ni buenas ni malas y en un 3,1% como muy malo.

Por último, al valorar las sesiones con expertos en activo en el mundo profesional, los estudiantes valoraron la sesión de fotografía en un 43,8% como muy buenas, en un 9,4% como buenas, en un 25% como ni buenas ni malo, en un 15,6% como malo y en un 6,3% como muy malo. Las sesiones de expertos VR fueron valoradas positivamente con un 71,9% como muy buenas, un 18,8% como buenas y un 9,4% como ni buena ni mala.

Además de los resultados porcentuales, en el cuestionario los estudiantes realizaron una valoración cualitativa de la asignatura. Así, en la tabla 2 se resumen los aspectos positivos y los comentarios realizados por el alumnado.

***TABLA 2.*** *Resumen de los comentarios alumnado*

| Aspecto | Resultado |
|---|---|
| Uso de herramientas y contenido | Explicación de cómo usar las herramientas digitales |
| | He aprendido sobre fotografía, realidad virtual, podcast y fotografías en 360 grados, entre otras cosas |
| | Las actividades prácticas como editar en davinci, las gafas de realidad virtual y el podcast" |
| | Las clases prácticas y sesiones de expertos tanto de fotografía como VR |
| Relación teoría y práctica | Me ha gustado el temario explicado y que la gran mayoría ha ido acompañado de prácticas |
| | Creo que el contenido ha sido muy útil, y en un futuro lo podremos utilizar |
| | Clases muy completas que se complementaban muy bien con las partes prácticas |
| Aplicabilidad del contenido | Me ha encantado que los contenidos de la asignatura estuvieran actualizados y fueran muy aplicables en el entorno laboral |
| Valoraciones personales | Ha sido una de las mejores asignaturas para mí en el primer cuatrimestre de este curso |

Fuente: elaboración propia a partir de las valoraciones cualitativas recibidas por el alumnado en la encuesta voluntaria realizada por el profesorado al final de la asignatura.

Por otra parte, como aspectos a mejorar en próximos cursos, se destaca la optimización del tiempo *("*Mejoraría dedicar menos tiempo a ciertos contenidos y así poder abarcar más*", "*A lo mejor que las clases sean menos extensas*"*) y la profundización en determinados contenidos ("Indagar y profundizar más en algunos temas. Sé que hay muy poco tiempo para profundizar*"*).

Además, en el contexto del grado de comunicación digital la asignatura de tecnologías audiovisuales se valora positivamente, recogiendo las siguientes valoraciones:

- "De las clases de este semestre que más me han servido y más le veo alguna utilidad para el futuro, muy práctica y muy actualizada"
- "Considero la asignatura adecuada, para el grado ya que los temas tratados y las herramientas utilizadas pueden ser útiles en un futuro"

- “Es lo que iba buscando al entrar en la carrera así que muy bien”
- “Muy buena, se aprenden cosas muy útiles a futuro, tocando muchos aspectos diferentes”
- “Es una parte indispensable de la comunicación a día de hoy, y poniendo vista al futuro, en el entorno laboral saber utilizar aplicaciones y programas de edición, también es indispensable”
- “Tecnologías audiovisuales, es una asignatura muy rentable para aquellos alumnos que no tienen tanta experiencia utilizando herramientas de edición de imagen, vídeo y audio. Además, te prepara muy bien para un futuro ya que hemos trabajado en equipo”

## 5. CONCLUSIONES

El capítulo que acaba de ser revisado nos ha proporcionado una visión detallada de las acciones llevadas a cabo en la práctica docente de la asignatura Tecnologías Audiovisuales del grado en Comunicación Digital, impartido en la Universidad Rey Juan Carlos. Estas acciones, cuidadosamente analizadas, nos permiten extraer una serie de conclusiones valiosas que pueden servir como guía para la planificación y diseño de futuras asignaturas en el ámbito de la comunicación digital.

En primer lugar, se destaca la importancia del trabajo colaborativo entre docentes para la creación y ejecución de una asignatura. La colaboración entre profesionales permite una planificación más completa y diversificada, lo que resulta en prácticas educativas más innovadoras y enriquecedoras. Este enfoque colaborativo no solo maximiza el potencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también ofrece una experiencia más enriquecedora tanto para los estudiantes como para los propios docentes. Por lo tanto, se recomienda encarecidamente que se fomente y se promueva esta colaboración en la medida de lo posible.

Otro aspecto clave es el papel del docente como supervisor y guía en el proceso de aprendizaje individual de los estudiantes. La atención personalizada y el acompañamiento por parte del profesor son fundamentales para garantizar un aprendizaje efectivo y significativo.

Especialmente importante es adoptar una perspectiva teórico-práctica que permita a los estudiantes no solo adquirir conocimientos, sino también aplicarlos en contextos prácticos. Vincular las actividades en el aula con proyectos reales proporciona a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades y competencias relevantes para su futuro profesional, lo que mejora significativamente su motivación y compromiso con la asignatura.

Asimismo, se resalta la importancia de crear entornos de aprendizaje que fomenten el desarrollo de competencias profesionales. Estos entornos deben estar estrechamente vinculados a la práctica profesional, ya sea a través de colaboraciones con empresas del sector o mediante la participación de profesionales en el proceso educativo. Esta conexión con el mundo laboral no solo aumenta la relevancia de la asignatura, sino que también proporciona a los estudiantes una visión más clara de las expectativas y demandas del mercado laboral, facilitando a la par su motivación (García Carrizo, 2023).

En cuanto a la metodología docente, se hace hincapié en la eficacia de las metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Juegos, para fomentar la participación y el compromiso de los estudiantes con la asignatura y el programa docente (García Carrizo, 2024). Estas metodologías no solo hacen que el aprendizaje sea más dinámico y divertido, sino que también facilitan la aplicación práctica de los conceptos teóricos en la resolución de problemas reales. Sin embargo, es importante destacar que la inclusión de estas metodologías debe estar justificada en función de los objetivos y características específicas de la asignatura, evitando su aplicación indiscriminada.

Por todo ello, las conclusiones extraídas de este análisis apuntan hacia la importancia de una planificación cuidadosa y una ejecución efectiva en la práctica docente de asignaturas relacionadas con la comunicación digital. El trabajo colaborativo entre docentes, el acompañamiento individualizado de los estudiantes, el desarrollo de entornos de aprendizaje orientados a la práctica profesional y la incorporación de metodologías activas son aspectos clave que deben ser considerados en el diseño y desarrollo de este tipo de asignaturas. Estas recomendaciones, si

se aplican de manera adecuada, pueden contribuir significativamente a mejorar la calidad y la efectividad de la enseñanza en el campo de la comunicación digital.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta publicación ha sido financiada gracias al Grupo de investigación de alto rendimiento en Comunicación y Cultura Digital de la URJC, financiado por la Universidad Rey Juan Carlos Ciberimaginario (Referencia F1045) y las "VIII Jornadas Internacionales de Comunicación Digital" son una actividad financiada mediante la "XVIII Convocatoria de Fomento para la Organización de Actividades Académicas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, 2023. Vicedecanato de Estudiantes y Extensión Universitaria – URJC". Además, Alejandro Carbonell-Alcocer está contratado en el marco de la convocatoria de plazas para la contratación de investigadores predoctorales en formación en la Universidad Rey Juan Carlos (ID 501100007511) 2020 (Ref. PREDOC 20-008).

## 7. REFERENCIAS

Aparici, R. (2011). Educomunicación: más allá del 2.0. Editorial Gedisa

BOCM. (2023). ORDEN 1950/2023, de 1 de junio, del Vicepresidente, Consejero de Educación y Universidades, por la que se autoriza la implantación de planes de estudios de enseñanzas universitarias oficiales de grado y máster, así como de programas oficiales de doctorado en las universidades y centros de la Comunidad de Madrid. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2023/06/14/BOCM-20230614-25.PDF

Carbonell-Alcocer, A., Romero-Luis, J., & Gertrudix, M. (2023). Metodologías y recursos educativos para fomentar la cultura ecológica y la concienciación climática en la Escuela. Revista de Investigación Educativa, 41(1), 185-203. https://doi.org/10.6018/rie.520901

Climate Warriors. (2024). Climate Warriors. https://climatewarriors.eu/

García Carrizo, J. (2023). La importancia de la participación puntual de profesionales externos como invitados en los programas formativos de Grado: La creación de un atlas de viaje en la asignatura de Narrativa Audiovisual (Grado en Bellas Artes). En VV.AA., CRIMPSIDER.COM (pp. 12-13). Universidad Rey Juan Carlos. https://hdl.handle.net/10115/25430

García Carrizo, J. (2024). Aprendizaje Basado en Proyectos: la libertad temática como herramienta de motivación del alumnado. Banco de Buenas Prácticas Docentes del CIED de la Universidad Rey Juan Carlos. https://bit.ly/44d3PYh

García Carrizo, J. y Chaves Martín, M.A. y (2021). Ac-Innovación como Plataforma de Difusión Científica y de Innovación Docente en el área de Arte y Comunicación: Análisis de sus fortalezas y puntos de mejora. En Rabet, R.M. y Hervás, C. (Coords.), Innovación en la docencia e investigación en las ciencias sociales y de la educación (pp. 220-239). Dykinson. https://hdl.handle.net/20.500.14352/8867

Gobierno de España. (2024). Plan de acción de educación ambiental para la sostenibilidad (PAEAS). https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental.html

ONU. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

RUCT. (2023). Graduado o Graduada en Comunicación Digital por la Universidad Rey Juan Carlos. https://www.educacion.gob.es/ruct/solicitud/detalles?actual=menu.solicitud.basicos&cod=25046512022121601

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa, 17(73), 117-131. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594006

Universidad Rey Juan Carlos. (2024). Comunicación Digital. https://www.urjc.es/estudios/8052-comunicacion-digital

CAPÍTULO 2

# EL METAVERSO APLICADO A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. ENFRENTANDO NUEVOS RETOS

RUTH GÓMEZ DE TRAVESEDO ROJAS
*Universidad de Málaga*

ANA CASTILLO DÍAZ
*Universidad de Málaga*

ANA ALMANSA MARTÍNEZ
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el metaverso ha encontrado su aplicación en la educación a través de la creación de entornos de aprendizaje virtuales donde los estudiantes pueden interactuar sin las limitaciones del tiempo y la distancia. A pesar de que el metaverso se ha empleado en mayor proporción en la educación primaria y secundaria, también la educación superior se ha servido de las funcionalidades de este recurso, que propicia un intercambio flexible y potencialmente enriquecedor en un contexto de uso muy común para los universitarios.

El concepto de metaverso fue descrito originariamente por el autor Neal Stephenson en su novela "Snow Crash", publicada en 1992, para hacer alusión a mundos virtuales de carácter tridimensional en los que, sin las limitaciones físicas del mundo real, las personas pueden interactuar entre sí y con los elementos de su entorno (Gökçe, 2021).

Crespo-Pereira et al. (2023) consideran que es insuficiente una definición del metaverso basada únicamente en el hardware, sino que conviene referirse a él como un conjunto interconectado de redes, donde el usuario tiene una presencia central y, donde las tecnologías y los contenidos, resultan necesarios para el desarrollo del ecosistema.

Esta idea del metaverso, planteada como una simulación del mundo natural, abarca las distintas áreas de la sociedad. Así, los mundos virtuales han ido ganando presencia de manera progresiva en contextos variados entre los que también se encuentran los educativos (Menon & Suresh, 2022). En ellos se vislumbra la posibilidad de crear modelos de aprendizaje colaborativos e inmersivos (Choi, 2022). Todo esto cobra especial valor en un momento en el que el concepto de aprendizaje ha evolucionado (Anastasiadis et al., 2018) y los estudiantes demandan, más allá del tradicional rol de meros receptores, experiencias en las que puedan desempeñar un papel activo.

Existen en esta línea investigaciones (Reisoğlu et al., 2017) que apuntan al interés en implementar entornos virtuales de aprendizaje inmersivo (VLE) como herramienta para ofrecer experiencias más atractivas y con un carácter más personalizado a los estudiantes. Desde la iniciativa de Second Life, ha habido multitud de aproximaciones a la aplicación del metaverso en la educación (Márquez, 2011). A pesar del estancamiento del citado proyecto, en la actualidad se están realizando importantes inversiones para crear espacios en el metaverso (Riva & Wiederhold, 2022). La evolución de las tecnologías y el intenso uso de las mismas por parte de la población joven, quienes, de manera inmediata, pueden obtener información actualizada y muy ajustada a sus demandas, han dado un nuevo auge a esos universos virtuales. Así, se vuelven a impulsar iniciativas para aprovechar las ventajas que ofrecen estos espacios en el proceso de aprendizaje (Barráez-Herrera, 2022) y, desde un punto de vista académico existe ya un corpus que toma como objeto de estudio el metaverso (López-Belmonte et al., 2023).

De manera particular, dentro de estos espacios virtuales inmersivos suelen utilizarse elementos de juego. La gamificación educativa fue descrita por Landers (2014) como el empleo de elementos del juego con la intención de afectar comportamientos o actitudes relacionados con el aprendizaje. Esta herramienta puede fomentar el dinamismo, la motivación y la participación de los estudiantes de educación superior (Álvarez- Alonso & Echevarría-Bonet, 2023).

Sin embargo, el metaverso no se puede reducir a una cuestión de gamificación. Más allá de los elementos de juego y sus implicaciones, el

metaverso proporciona un entorno de aprendizaje dinámico que puede fomentar la motivación a través del desarrollo de experiencias de aprendizaje inmersivas que pueden articularse de manera sincrónica o asincrónica (Díaz et al., 2020). Asimismo, se han encontrado efectos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (Nurhidayah et al., 2020).

En todo este proceso se requieren habilidades transversales por parte de los participantes (Acevedo-Duque et al., 2020). Esta transversalidad juega un papel crucial en la preparación del trabajo docente. Una adecuada combinación de los métodos de enseñanza tradicionales junto con los más recientes entornos 3D, pueden facilitar el desempeño curricular, logrando, además, la motivación a través de un aprendizaje experiencial (Hyun, 2021).

Como requisito fundamental para la implementación de dichos espacios destaca la competencia en entornos virtuales (Guo & Gao, 2022). Esta competencia supone un reto, especialmente para los docentes, que deben encontrar la forma idónea de explotar los recursos que encuentran a su disposición. En el ámbito de las competencias digitales, los marcos DigComp y el DigCompEdu (Carretero et al., 2017) constituyen el modelo de referencia en los últimos años para la formulación de estrategias.

En las universidades andaluzas Cabero-Almenara (2021) señala un nivel de competencia intermedia en el uso de herramientas para la docencia. Y, también a través de un estudio centrado en la comunidad andaluza, Torres et al. (2021) concluyen que la creación de contenidos digitales constituye uno de los aspectos que deberían ser mejorados en la formación docente universitaria. Más allá del contexto andaluz, Ruiz-Campo et al. (2023) sostienen que el profesorado considera el metaverso más como un complemento que como un sustitutivo de la formación tradicional y que su implantación requiere una mayor formación técnica.

Considerados los efectos positivos de la aplicación del metaverso al ámbito de la educación superior, la cantidad de iniciativas implementadas y la necesidad de encontrar aquellos aspectos específicos en los que es preciso mejorar la formación docente para optimizar el aprovechamiento de este recurso, este trabajo plantea la conveniencia de acercar

el metaverso a escenarios de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario a través de una experiencia práctica desarrollada en cuatro asignaturas del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Málaga (UMA). Mediante esta aplicación se pretende tener una aproximación a la percepción que sobre dicho recurso tienen tanto el alumnado como el profesorado. De manera específica, se intenta identificar la utilidad y las posibles dificultades encontradas en su utilización desde la doble perspectiva de docentes y estudiantes.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general del estudio es aproximar el metaverso a la enseñanza universitaria mediante la implementación de espacios virtuales en los trabajos prácticos del alumnado del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Málaga a través de cuatro materias.

A partir de esta experiencia educativa se plantean como objetivos específicos de investigación:

- Conocer la percepción que tiene el alumnado de la utilidad del metaverso aplicado a la enseñanza universitaria, así como las dificultades a las que se ha podido enfrentar.
- Determinar el conocimiento y uso previo del metaverso por parte del profesorado de la UMA, así como la valoración que hacen del mismo aplicado a la enseñanza universitaria.

## 3. METODOLOGÍA

En el marco del Proyecto de Innovación Educativa *Metaverso educativo aplicado al grado de Publicidad y Relaciones Públicas* (GIE 22-039) -Universidad de Málaga- se desarrollaron experiencias en el metaverso, con el objetivo de motivar al estudiantado e indagar sobre los beneficios que su uso puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, la experiencia se llevó a cabo en el curso académico 2022-2023 durante la primera convocatoria ordinaria de las siguientes asignaturas del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Málaga.

***TABLA 1.*** *Asignaturas en las que se realizó el experimento.*

| Asignatura | Tipo de asignatura | Curso |
|---|---|---|
| Comunicación Política | Básica | Primero |
| Teoría e Historia de la Publicidad | Obligatoria | Primero |
| Técnicas y Herramientas en Relaciones Públicas | Obligatoria | Segundo |
| Protocolo y Organización de Eventos | Optativa | Tercero |

Fuente: elaboración propia

La plataforma seleccionada fue Spatial.io, por ser gratuita y de sencillo manejo. Para ayudar al estudiantado se pusieron a su disposición tutoriales sobre la plataforma. Asimismo, se dedicó alguna clase a mostrar el funcionamiento de la misma y a diseñar lo que debían hacer en el metaverso.

En este sentido, el alumnado creó avatares y espacios en el metaverso, para desarrollar las actividades diseñadas. En cuanto a los espacios, en algunas asignaturas los crearon en su totalidad y en otras parcialmente, mientras que en otros casos visitaron los creados por el propio profesorado. En *Teoría e Historia de la Publicidad* y *Protocolo y Organización de Eventos* lo que hicieron principalmente fue la exposición de trabajos. En *Comunicación Política* desarrollaron eventos en el metaverso y en *Técnicas y Herramientas en Relaciones Públicas* se simularon reuniones de una empresa de comunicación con posibles clientes.

Las clases estaban divididas en grupos y cada grupo creaba su propio espacio o trabajaba en uno creado previamente, pero todos visitaban los metaversos del resto de sus compañeros y compañeras. De esta manera, se le pidió al estudiantado que hiciera una valoración de cada uno de los metaversos. Esta actividad estaba incentivada con la subida de hasta un punto en la calificación del trabajo de curso.

Para conocer la valoración de la experiencia, se realizó una encuesta entre el alumnado participante. De los 360 estudiantes que conformaban la población (todos los matriculados en la primera convocatoria ordinaria de las asignaturas implicadas), se consiguieron 184 respuestas (n=184), lo que supone que respondió el 51% del alumnado que participó en el experimento. Con un nivel de confianza del 95% y un margen

de error del 5% se deberían haber obtenido 187 respuestas, por lo que apenas faltaron 3 cuestionarios para conseguir estos niveles. Las respuestas obtenidas estaban repartidas entre todas las asignaturas en las que se aplicó el metaverso.

Concretamente, fueron alumnos (15,22%) y alumnas (84,24%), de primero (54,89%), segundo (27,17%), tercero (17,39%) y cuarto (0,54%) curso del grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Málaga y que han cursado alguna de las siguientes materias: *Comunicación Política* (56,52%), *Técnicas y Herramientas de Relaciones Públicas* (28,26%), *Teoría e Historia de la Publicidad* (39,13%) y *Protocolo y Organización de Eventos* (17,93%)[1].

La encuesta se llevó a cabo en Google Forms y se distribuyó por el Campus Virtual, en los espacios de las asignaturas en las que se llevó a cabo la experiencia. En el cuestionario se le preguntaba al estudiantado por su valoración, lo que le había resultado más interesante, así como las dificultades con las que se había encontrado.

Para conocer la opinión del profesorado, se llevó a cabo otra encuesta. En este caso, también se realizó en Google Forms, pero se distribuyó por email. La población estaba compuesta por el profesorado de los 17 centros de la UMA (entre facultades y escuelas), es decir: Escuela de Ingenierías Industriales, E.T.S. de Arquitectura, E.T.S. de Ingeniería de Telecomunicación, E.T.S. de Ingeniería Informática, Facultad de Bellas Artes, Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Derecho, Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Marketing y Gestión, Facultad de Medicina, Facultad de Psicología y Logopedia y Facultad de Turismo. Asimismo, la encuesta se llevó a cabo en los dos centros adscritos a la UMA: Centro de Magisterio 'María Inmaculada' (Antequera) y Centro de Enfermería 'Virgen de la Paz' (Ronda), por lo que se encuestó en los 19 centros vinculados a la UMA.

[1] El estudiantado ha podido usar el metaverso en algunos casos en varias asignaturas.

Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 7% se consiguieron 170 respuestas (n=170). Destacar que se han obtenido respuestas en todas las áreas de conocimiento.

En el caso del profesorado, la muestra estuvo compuesta en un 50% por profesoras y 49,41% por profesores de la Universidad de Málaga, con edades comprendidas entre los 30 años o menos (3,53%), de 31 a 40 años (12,35%), de 41 a 50 años (34,12%), de 51 a 60 años (35,88%) y más de 60 años (14,12%). Del conjunto del profesorado, y atendiendo a la categoría profesional, se encuestó a catedrático/as (12,35%), titulares de universidad y escuela universitaria (46,47%), contratados/as doctores/as (9,41%), ayudantes doctores/as (8,24%), asociados/as (5,88%) y PSI (8,82%). Su distribución por ramas de conocimiento fue la siguiente: Ciencias Jurídicas y Sociales (31,76%), Ciencias de la Salud (24,71%), Ciencias (22,35%), Ingeniería y Arquitectura (18,82%), Arte y Humanidades (2,35%).

En el cuestionario se le preguntaba al profesorado si conocía el metaverso y su percepción sobre el mismo, si lo había utilizado alguna vez en la docencia y, de ser así, los principales frenos con los que se había encontrado, las ventajas e inconvenientes de su uso y las plataformas empleadas.

## 4. RESULTADOS

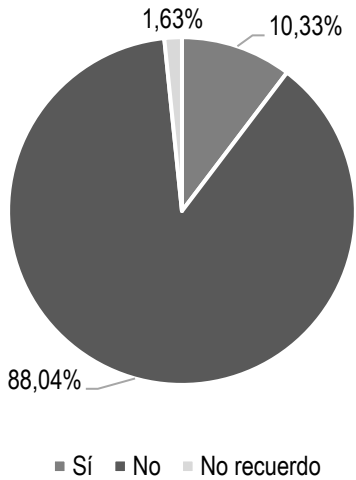
### 4.1. Opinión del Alumnado

Con el objeto de facilitar la interpretación de los datos de la encuesta, que utiliza para su medición la escala de Likert (del 1 al 5, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo con las afirmaciones planteadas), se han agrupado los valores 1 y 2 como en desacuerdo y los valores 4 y 5 como de acuerdo. De modo que los porcentajes presentados responden a estos agrupamientos.

La lectura de los datos de la encuesta al alumnado nos permite advertir que el contacto previo que ha tenido con el metaverso aplicado a la enseñanza es prácticamente anecdótico. Tan solo un 10,33% (n=19) del estudiantado había utilizado previamente el metaverso en alguna otra

materia, es decir, antes de su aplicación en las asignaturas que se someten a la experiencia educativa.

***GRÁFICO 1.*** *Uso del metaverso de forma previa a la experiencia*




Fuente: elaboración propia

Sin embargo, a pesar de que un 88,4% no lo había empleado nunca y un 1,63% no recordaba haberlo hecho, la mayoría del alumnado señala que la creación del avatar y de los espacios, así como navegación en el metaverso han sido tareas sencillas, por lo que no parece que la introducción en dicho universo haya sido un aspecto complicado desde el punto de vista técnico.

Haciendo una lectura más pormenorizada, el alumnado considera que trabajar en el metaverso no presenta serias dificultades. De hecho, el 76,08% de los encuestados está de acuerdo con la afirmación de que la creación del avatar ha sido fácil y tan solo un 13,59% se posiciona en contra, un 10,33% no se manifiesta a favor ni en contra de esta afirmación.

Independientemente de que la creación del personaje les haya resultado una tarea más o menos complicada, la mayoría ha creado dicho avatar adaptándolo a sus características físicas de modo que lo represente (67,93% de los casos). Esta adaptación del avatar a la propia persona,

con color de cabello, piel u ojos parecidos al del propio usuario o al de la propia usuaria es mayor en quienes manifiestan más facilidad en la creación del avatar (58,15%). De modo que parece que aquel estudiantado al que le ha resultado más fácil crear el avatar ha realizado un mayor esfuerzo de personalización del mismo.

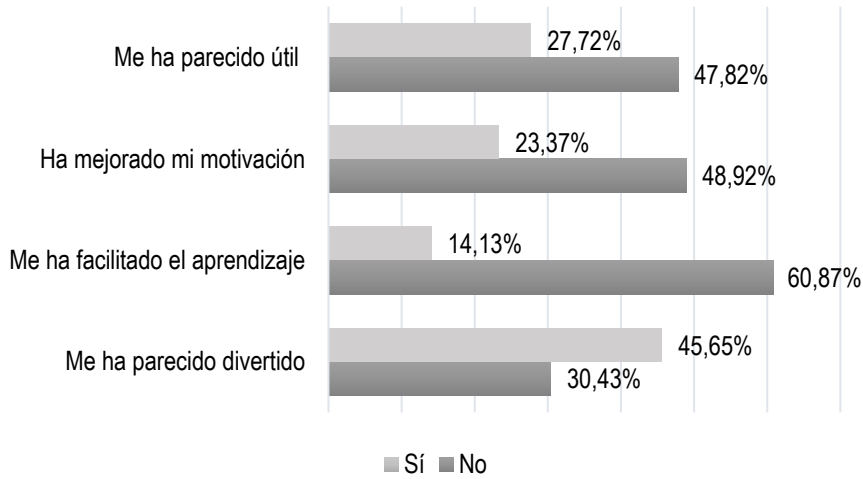
El 50% de los encuestados consideran igualmente que la navegación a través del metaverso ha sido sencilla; tan solo un 23,91% no está de acuerdo con esta máxima.

Por otra parte, el estudiantado que tuvo que crear un espacio en el metaverso en lugar de emplear uno ya existente (71,20%, n=131) sí manifiesta cierta dificultad en la creación de dicho metaverso. En este caso la cifra de encuestados que consideran que les ha resultado una tarea fácil desciende a un 46,56%, siendo un 32,82% quienes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con dicha afirmación y un 20,61% que consideran que ha sido complicado. Llama la atención que el 84,21% del alumnado que opta por crear su propio espacio ya habían utilizado el metaverso anteriormente en otra materia, por lo que parece confirmarse que la experiencia previa los anima a adentrarse en aspectos más complicados que la propia navegación o creación del avatar desarrollando también escenarios propios o personalizando algunos ya existentes en la plataforma.

Dejando a un lado los aspectos más técnicos y adentrándonos en la valoración de la experiencia práctica, tan solo el 33,7% del alumnado que responde a la encuesta considera que la experiencia le ha resultado bastante inmersiva, en oposición a un 41,3% que afirma no haber conseguido trasladarse a otro espacio o lugar de manera totalmente efectiva.

Por otra parte, aunque el alumnado considera la experiencia divertida (45,65%), no cree que le haya resultado útil (47,82%) ni haya contribuido a motivarlo de cara a la asignatura (48,92%) y mucho menos que le haya facilitado el aprendizaje (60,86%). A pesar de ello, el 50,54% de los encuestados están de acuerdo en señalar que el metaverso puede ser muy útil aplicado a escenarios de enseñanza virtual.

**GRÁFICO 2**. *Valoración de la experiencia en torno a cuatro variables.*




Fuente: elaboración propia

Las principales sugerencias que el estudiantado aporta a la experiencia en el metaverso son la necesidad de cursos de formación o explicaciones prácticas del uso del metaverso, señalando algunas de las dificultades técnicas a las que se enfrentaron a la hora de grabar sobre todo el audio, y su aplicación a contextos distintos a las exposiciones de trabajos prácticos de las asignaturas. Siendo también destacable el alumnado que señala el uso del metaverso como una pérdida de tiempo.

### 4.1. Opinión del Profesorado

El concepto del metaverso es conocido por la mayoría del profesorado encuestado (75,88%). Indagando en el perfil del profesorado que no conoce el concepto (24,12%, n=41) descubrimos que se trata principalmente de mujeres (53,66%) y hombres (43,90%) de las franjas de edades de 51 a 60 años (46,34%) y de 41 a 50 años (31,71%), resultando curioso que solo el 9,76% de los encuestados que declara no conocer la herramienta sea mayor de 60 años.

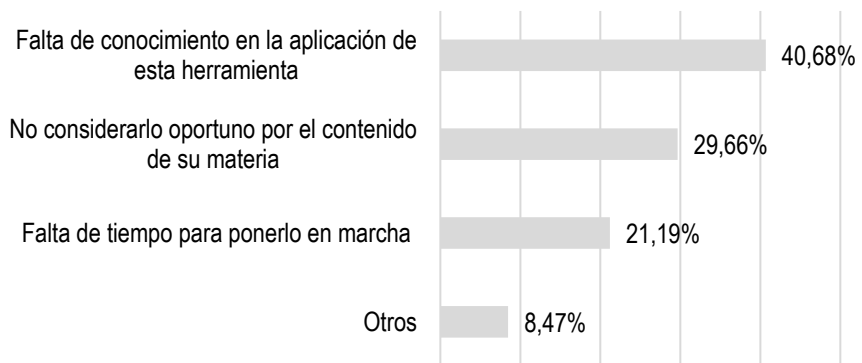
De hecho y si realizamos un análisis pormenorizado del conocimiento del metaverso por franjas de edad, pero teniendo en cuenta los datos a

nivel global, es decir, el total de la muestra (100%, n=170), el 83,33% del profesorado mayor de 60 años afirman conocerlo, cifra que se reduce en el profesorado de 41 a 60 años. En cualquier caso y salvando esta excepción, que merece un estudio más detallado, los datos muestran que se trata de una herramienta más cercana a docentes más jóvenes: el 81,48% del profesorado menor de 41 años lo conoce, mientras que en la franja de 41 a 60 años el porcentaje de docentes que afirma saber de su existencia se reduce a un 73,11%.

Por otra parte, y aunque la mayoría del profesorado consultado conoce el concepto (75,88%), sin embargo, del total de docentes que saben de su existencia, sólo un escaso 8,53% (n=11) lo aplica. Siendo aplastante la cifra de docentes que, aun conociendo el metaverso, no lo han empleado nunca en sus clases o en las materias que imparten (91,47%).

El principal motivo que esgrimen para su no utilización es la falta de conocimiento en la aplicación de esta herramienta (40,768%). En segundo lugar, un 29,66% considera que el metaverso no es adecuado por el contenido de su asignatura y un 21,19% señala la falta de tiempo para poder implantarlo y ponerlo en marcha.

***GRÁFICO 3.*** *Motivos de la no utilización del metaverso por el profesorado.*

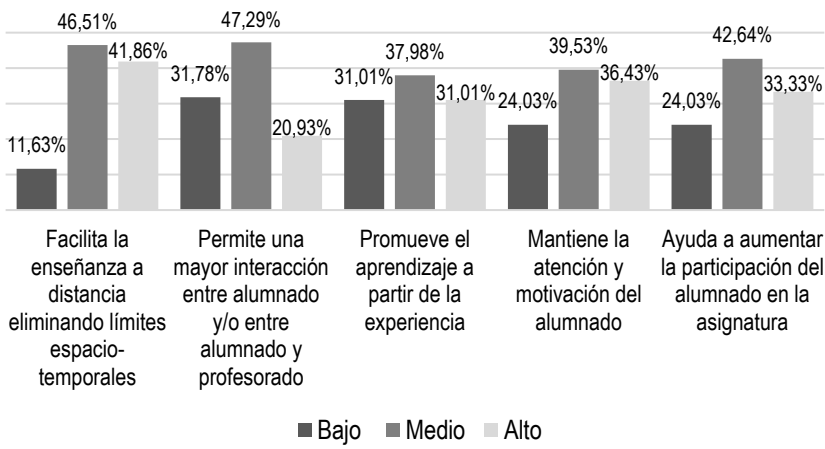


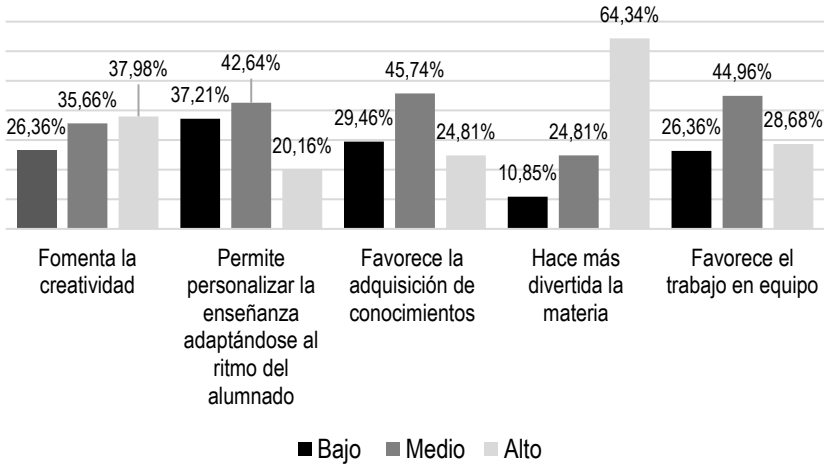

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, los docentes parecen ser conscientes de las potencialidades del metaverso para la docencia a pesar de que no lo empleen. De hecho, el 86,82% de los encuestados, independientemente de si lo ha usado o no, considera que sí puede ser de utilidad en la enseñanza universitaria (48,06% sí y 38,76% a veces).

Entre las principales ventajas que el metaverso aporta o podría aportar, el profesorado está de acuerdo en señalar el componente lúdico, haciendo más divertida la materia (64,34%), así como que facilita el acercamiento en la enseñanza a distancia, eliminando los límites espaciales y temporales (41,86%), fomenta la creatividad (37,98%) y mantiene la motivación y atención del alumnado (36,42%). Sin embargo, no parecen estar muy de acuerdo en que facilite la interacción entre profesorado y alumnado, promueva el aprendizaje a través de la experiencia o permita una personalización de la enseñanza, adaptándose al ritmo del alumnado.

***GRÁFICO 4.*** *Principales ventajas de la aplicación del metaverso a la enseñanza universitaria (grado de conformidad).*





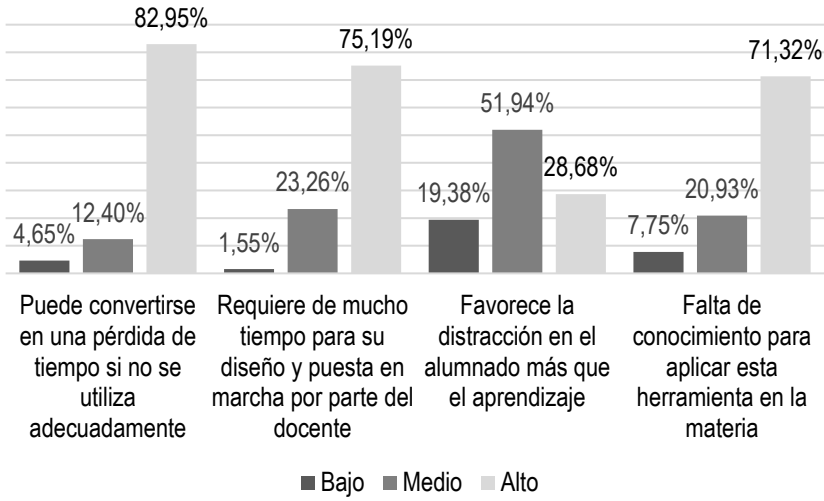

Fuente: elaboración propia

Al ser preguntados por los frenos, el profesorado coincide en señalar que, utilizado de forma errónea, puede suponer una importante pérdida de tiempo para el aprendizaje de la materia (82,95%), así como que requiere mucho esfuerzo para su puesta en marcha (75,19%). También están de acuerdo en indicar como un inconveniente la falta de conocimientos que los capacite para la aplicación de la herramienta en la asignatura o asignaturas que imparten (71,32%). Por otra parte, no parecen estar conformes con el hecho de que esta herramienta pueda facilitar la distracción del alumnado.

Si atendemos al profesorado que sí han empleado el metaverso en su docencia (8,53%, n=11) lo hacen principalmente en materias teóricas o en asignaturas teóricas y prácticas (45,45% en ambos casos), siendo un escaso 9,1% el profesorado que lo implementa de forma aislada en materias de corte práctico sin introducirlo en las clases teóricas.

La plataforma más empleada por los docentes que utilizan el metaverso es Second Life (45,45%), seguida por Roblox (18,18%) y Decentraland (18,18%). También son utilizadas, aunque en menor medida, Spatial, Meta Horizon y Hubs Mozilla (en un 9,09% de los casos cada una de ellas).

***GRÁFICO 5.*** *Principales inconvenientes de la aplicación del metaverso a la enseñanza universitaria (grado de conformidad)*




Fuente: elaboración propia

Las ramas de conocimiento a las que pertenece el profesorado que ha empleado el metaverso son básicamente dos: Ciencias de la Salud (72,73%) con la Facultad de Medicina (54,55%), Facultad de Ciencias de la Salud (9,09%) y Centro de Enfermería "Virgen de la Paz" (9,09%); y Ciencias Sociales y Jurídicas (27,27%) con la Facultad de Ciencias de la Comunicación (18,18%) y Facultad de Turismo (9,09%). Dentro de la rama de Ciencias de la Salud, los grados a los que se aplica son Medicina (87,5% de los casos), Enfermería (25%) e Ingeniería de la Salud (25%)[2].

Si revisamos con más detalle el perfil de estos docentes encontramos que son preferentemente hombres (72,72% de los casos). Resulta también curioso, si atendemos a la franja de edad, que el 36,36% del profesorado que ha utilizado el metaverso con anterioridad se sitúe en la franja de edad de 51 a 60 años y que incluso un 45,45% sea mayor de 60 años por lo que parece que, independientemente de que los docentes

[2] Algunos profesores imparten docencia en más de un grado y han aplicado también el metaverso a varios grados.

más jóvenes conozcan el concepto de metaverso, son aquellos mayores de 50 años quienes se animan a aplicarlo a su docencia.

Por último, entre los principales frenos que, según la percepción del profesorado que ha aplicado el metaverso en su docencia, encuentra el alumnado a la hora de participar en actividades dentro de este universo virtual destacan las dificultades técnicas, señaladas por la totalidad de los docentes (100%), la carga de trabajo que supone (27,27%) y el desinterés (18,18%).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En línea con lo señalado por Menon & Suresh (2022), el metaverso no es un concepto desconocido para el profesorado ni el alumnado universitario, sin embargo, en la experiencia desarrollada en la presente investigación, en ambos casos, el uso del mismo es anecdótico (sólo un escaso 8,5% de los docentes, mayoritariamente de grados relacionados con Ciencias de la Salud, lo utilizan y tan solo un 10,33% del alumnado encuestado afirma haberlo empleado en alguna asignatura con anterioridad a la experiencia planteada). Aspecto que contrasta con la valoración positiva que ambos grupos (alumnado y profesorado) hacen de la utilidad del metaverso, aunque con pequeños matices: en el caso de los docentes (86,9%) aplicado a la enseñanza en general y para el estudiantado (50,54%) enfocado exclusivamente en la enseñanza virtual. Esta percepción está en consonancia con estudios anteriores (Barráez-Herrera, 2022; Choi, 2022), que señalan su capacidad para potenciar el aprendizaje inmersivo.

Sin embargo, los docentes que han aplicado el metaverso y alumnos no coinciden a la hora de señalar los principales frenos que el estudiantado encuentra a la hora de participar en actividades en este mundo virtual. De modo que las dificultades técnicas señaladas como principal inconveniente se quedan solo en la consideración particular del profesorado, pero no responde a la realidad del estudiantado encuestado que manifiesta que la creación de avatares, espacios y navegación no les ha supuesto gran dificultad.

Un aspecto que llama la atención es la disparidad de percepción en relación a la posible motivación que suponga la aplicación de la herramienta. Los estudiantes consideran que, aunque puede ser un recurso entretenido, no es motivador ni facilita el aprendizaje. Por su parte, el profesorado, en consonancia con lo observado en estudios previos (Díaz et al., 20210; Álvarez-Alonso & Echevarría-Bonet, 2023), señala como aspectos positivos las posibilidades que ofrece para mejorar la atención, la motivación y la creatividad. Se observa, por tanto, una apreciación divergente en función del rol dentro del proceso educativo. Sin embargo, ambos grupos coinciden en que la utilidad más clara es su aplicación a los entornos de enseñanza virtual.

A pesar de las divergencias, las sugerencias de mejora propuestas por el alumnado inciden en la necesidad de una formación previa sobre el metaverso que les hubiera permitido un mayor aprovechamiento del mismo. Aspecto coincidente con el profesorado que señala como principal freno la falta de conocimientos que los capacite para la aplicar el metaverso a su docencia e insisten en que la universidad no los ha dotado de los medios necesarios para emplear el metaverso; por lo que parece imperativo la necesidad de cursos de formación en ambos sentidos (alumnado y profesorado) que permitan que la experiencia educativa en el metaverso explote todas las potencialidades que este mundo virtual ofrece a estos escenarios de enseñanza-aprendizaje y que pueda ayudar a encontrar vías para fomentar esa motivación y esa utilidad que ahora mismo no se está explotando. Esta necesidad viene a reforzar lo reflejado en investigaciones precedentes (Acevedo-Duque et al., 2020; Guo & Gao, 2022).

Precisamente, la necesidad de invertir tiempo en formación en metaverso, así como el tiempo de dedicación que requiere su implementación y puesta en marcha son otros obstáculos, tanto para el profesorado como para el estudiantado. En ambos casos entienden que, con programas docentes muy llenos de actividades, casi no queda espacio para introducir el metaverso, que, por sí mismo, necesita una gran dedicación.

Otro de los aspectos en el que coinciden ambos grupos de encuestados es en señalar que el metaverso puede suponer una importante pérdida de tiempo. Problema que también podría encontrar su solución en esta

necesaria formación que permita a los docentes mejorar la implementación y puesta en marcha del mismo, adecuándolo a las necesidades formativas de cada materia en concreto.

## 6. REFERENCIAS


Acevedo-Duque, Á., Argüello, A., Pineda, B. y Turcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI (Número especial 2), 206-224

Álvarez-Alonso, P. y Echevarria-Bonet, C. (2023). Gamificación en tiempos de pandemia: rediseño de una experiencia educativa en educación superior. Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias, 20(2), 220401-220420. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i2.2204

Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital game-based learning and serious games in education. International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering, 4(12), 139–144. https://doi.org/10.31695/IJASRE.2018.33016

Barráez-Herrera, D. (2022). Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 13(1), 11-19. https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.300

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J.J., Palacios-Rodríguez, A. (2021b). The Teaching Digital Competence of Health Sciences Teachers. A Study at Andalusian Universities (Spain). International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(5), 2552. https://doi.org/10.3390/ijerph18052552

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Joint Research Centre. https://doi.org/10.2760/38842

Choi, H.-Y. (2022). Working in the Metaverse: Does Telework in a Metaverse Office Have the Potential to Reduce Population Pressure in Megacities? Evidence from Young Adults in Seoul, South Korea. Sustainability, 14, 3629. https://doi.org/10.3390/su14063629

Crespo-Pereira, Verónica; Sánchez-Amboage, Eva; Membiela-Pollán, Matías (2023). Facing the challenges of metaverse: a systematic literature review from Social Sciences and Marketing and Communication. Profesional de la información, 32(1), e320102.

Díaz, J. E. M., Saldaña, C., & Ávila, C. (2020). Virtual world as a resource for hybrid education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15(15), 94–109. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i15.13025

Gökçe Narin, N. (2021). A Content Analysis of the Metaverse Articles. Journal of Metaverse, 1(1), 17-24.

Guo, H. y Gao, W. (2022). Metaverse-Powered Experiential Situational English-Teaching Design: An Emotion-Based Analysis Method. Frontiers in Psychology, 13, 859159. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.85915 9

Hyun, J.J. (2021). A study on education utilizing metaverse for effective communication in a convergence subject. International Journal of Internet, Broadcasting Communications. 13, 129–134. https://doi.org/10.7236/IJIBC.2021.13.4.12 9

Landers, R. N. (2014). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. Simulation & Gaming, 45(6), 752-768. https://doi.org/10.1177/1046878114563660

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Moreno-Guerrero, A.J., & Lampropoulos, G. (2023). Metaverse in Education: a systematic review. RED. Revista de Educación a Distancia, 23(73). http://dx.doi.org/10.6018/red.511421

Márquez, Israel. 2011. Metaversos Y Educación: Second Life Como Plataforma Educativa. Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergente 9(2), 151-66. https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.30

Menon, S. y Suresh, M. (2022). Enablers of technology agility in higher education, International Journal of Information and Learning Technology, 39(2), 166-196. https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2021-0107

Nurhidayah, N. N., Halim, N., & Basri, M. (2020). Analyzing student's learning outcome using systemic approach. Asian EFL Journal, 27(4), 230–247.

Reisoğlu, I., Topu, B., Yılmaz, R., Yılmaz, T. K., & Göktaş, Y. (2017). 3D virtual learning environments in education: A meta-review. Asia Pacific Education Review, 18(1), 81–100.

Riva, G. & Wiederhold, B. K. (2022). "What the metaverse is (really) and why we need to know about it". Cyberpsychology, behavior, and social networking, 25(6), 355-359. https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0124

Ruiz-Campo, S., De Matías-Batalla, D., Boronat-Clavijo, B., Acevedo-Duque, A. Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior. (2023). Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC, 22(1), 135-153. https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.135

Torres, L., Martínez, A., Jaén, A., & Hermosilla, J.M. (2021). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 63, 35-64. https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943

# DISEÑO Y DESARROLLO DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA POSTPRODUCCIÓN DIGITAL[3]

MARIO-PAUL MARTÍNEZ FABRE
*Universidad Miguel Hernández*

FRAN MATEU
*Universidad Miguel Hernández*

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación docente reflejado en el siguiente trabajo abarca, principalmente, tres agentes procedentes de diferentes ámbitos. Por un lado, la Universidad Miguel Hernández de Elche, participando parte de su estudiantado y profesorado de la asignatura de Postproducción Digital del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo, impartida en su tercer curso. Por otro, el Museo Paleontológico de Elche, fundado en el año 2004, gestionado por la Fundación Cidaris y único museo de paleontología en la provincia de Alicante. Finalmente, el Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX, iniciado en el año 2013 con el objetivo de establecer un punto de encuentro entre cineastas, público, investigadores, productoras cinematográficas, etc. para compartir experiencias en torno al género fantástico, abarcando sus diferentes posibilidades de creación y representación. Se trata, además, de un festival que cuenta con el apoyo de organismos como la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Elche, la propia Universidad Miguel Hernández, el centro comercial L'Aljub o el Instituto Valenciano de Cultura (IVC), entre otros.

[3] Este trabajo ha sido financiado por el Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2023, referencia PIEU_B/2023_50.

En el año 2021, el Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX inició su colaboración con el Museo Paleontológico de Elche, dirigido por Ainara Aberasturi, con el objetivo de llevar a cabo actividades que pusieran de manifiesto el vínculo educativo, cultural y social que guardan tales organismos de la ciudad ilicitana. Un eje de actuación al que se añadió la Universidad Miguel Hernández, generando un tejido de acción entre distintos espacios y entornos de la zona. Con motivo de esta colaboración, el festival inauguró, también, una nueva sección dedicada al concurso y a la proyección de falsos tráileres.[4] Un microformato audiovisual también conocido como *fake trailer* que, a modo de anuncio publicitario, simula el futuro estreno de una película, jugando con sus géneros, sus narrativas, y los propios clichés del campo cinematográfico, teniendo como objetivo principal la promoción de una película inexistente (Guarinos y Lozano, 2011, p. 6; Korsgaard, 2020, p. 114).

Fue el estudiantado presentado voluntariamente de la Universidad Miguel Hernández quien realizó, durante el curso 2021-2022, el falso tráiler que ejerció, a su vez, de obra inaugural de esta nueva sección dentro del festival. El proyecto fue grabado íntegramente en el Museo Paleontológico de Elche. Seguidamente, fue postproducido en las instalaciones de la Universidad Miguel Hernández. Finalmente, fue presentado y exhibido en el Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX. Por lo tanto, y fomentando la transversalidad, dentro de la programación del festival el estudiantado presentó dicha obra al público general, cineastas e industria audiovisual, creando un punto de encuentro entre distintos perfiles donde mostrar los resultados. Debido al buen recibimiento de la actividad por parte de los agentes implicados, esta se volvió a repetir dos veces más durante los pasados cursos académicos, culminando con la presentación de dos nuevos falsos tráileres durante los cursos 2022-2023 y 2023-2024. Bajo estos aspectos, en este texto se dejará constancia de los resultados y evolución de un proyecto ya consolidado; y cuyo profesorado implicado, también gestiona el festival cinematográfico.

[4] Más información en https://t.ly/LFQWK [Última consulta: 10/04/2024].

## 2. OBJETIVOS

En el marco de la convocatoria del Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2023, donde se enmarca el presente proyecto, este último guarda relación con la mayoría de sus líneas de actuación, si bien se destacan las siguientes (BOUMH, 2023, pp. 4-5):

- Promover enfoques de aprendizaje activo y más profundo, orientados a la transferencia de conocimiento a la realidad profesional, a través de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos o el aula invertida.
- Diseñar y poner en práctica herramientas para potenciar la medición del aprendizaje en términos competenciales.
- Promover estrategias orientadas al aprendizaje-servicio, combinando en el proyecto los procesos de aprendizaje universitario y de servicio a la comunidad con la finalidad de mejorar el entorno.
- Promover estrategias orientadas a consolidar la cultura de calidad de los centros, y fomentar el conocimiento del plan de calidad y del sistema de gestión interna de calidad de las titulaciones.

Por otro lado, y siendo más específicos en cuanto al proyecto en cuestión, sus objetivos pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- Fomentar el desarrollo de prácticas procedentes del ámbito universitario a través de otros agentes culturales y didácticos externos.
- Desarrollar el aprendizaje colaborativo del estudiantado en distintos espacios culturales.
- Desarrollar metodologías de trabajo transversales para vincular las distintas etapas en la realización y exhibición de un proyecto audiovisual específico.

- Adquirir nuevas competencias digitales por parte del estudiantado, relacionadas con las asignaturas implicadas.[5]
- Fomentar la exhibición y presentación de trabajos realizados por el estudiantado ante diferentes públicos en el marco de un festival cinematográfico.
- Fomentar la labor social y cultural de la Universidad Miguel Hernández mediante la generación de un tejido de acciones entre distintos espacios y entornos de la ciudad.
- Divulgar el proyecto de innovación educativa.

## 3. METODOLOGÍA

Un proyecto de innovación docente se entiende como un "conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes" (Carbonell, 2002, pp. 11-12). Este proceso se lleva a cabo de un modo intencional, "en función de unos objetivos determinados y en relación a unas coordenadas espaciales y temporales precisas" (Real Martínez et al., 2020, p. 58). En nuestro ámbito, el proyecto se sitúa dentro de la postproducción digital, siendo aquella etapa donde se modifica el material resultante de una grabación, cumpliendo las funciones de combinación, ajuste, construcción y corrección (Tostado, 1995, p. 257). Sin embargo, esta fase no se desarrolla de forma independiente, pues se encuentra interconectada con la preproducción (fase previa a la grabación) y la producción (la grabación en sí), por lo que debe tenerse en cuenta qué procesos optimizarán mejor los resultados y facilitarán las tareas a desarrollar en la postproducción. Por ello, la postproducción comienza antes incluso de la propia grabación (Bordwell y Thompson, 1995, p. 18).

[5] Si bien el estudiantado participante procede de la asignatura de Postproducción Digital del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo, también está implicada la asignatura de Efectos Especiales de esta misma titulación; además de las asignaturas de Videojuegos y Entornos Virtuales, y Efectos Especiales del Grado en Comunicación Audiovisual; y Dibujo Básico. Introducción a la representación de las formas, del Grado en Bellas Artes.

La postproducción digital, asimismo, comprende tareas de diversa índole, como son el montaje de la propia pieza audiovisual, la integración de grafismos (*motion graphics*), la corrección de color (etalonaje), la aplicación de efectos visuales (VFX) o la sonorización. En cuanto a la corrección de color, además, diferenciaríamos la corrección primaria, centrada en igualar planos para mantener la continuidad e integrar efectos visuales (corrigiendo la temperatura, el balance de blancos, etc.) (James, 2009, pp. 18-19); y la corrección secundaria, que adopta una finalidad artística o creativa para reforzar ideas mediante el color (Braha y Byrne, 2011, p. 36). Se puede afirmar, por tanto, que la postproducción digital "engloba el montaje en su sentido tradicional, como ensamblaje de imágenes y sonidos, más la generación de efectos visuales y sonoros, animaciones, gráficos, rótulos, etc., que se incorporan, modifican o sustituyen a los materiales resultantes del rodaje o la grabación" (Rubio Alcober, 2006, p. 11).

Partiendo de estos aspectos, las metodologías empleadas en el proyecto de innovación docente, orientado a la postproducción digital dentro de la comunicación audiovisual, han sido las siguientes:

- Aprendizaje basado en proyectos, donde "la acción pedagógica se inscribe en una dinámica de proyectos que el alumnado realiza para adquirir un conocimiento sobre diversas temáticas entrelazadas y, como consecuencia, adquiere, además, autonomía y responsabilidad" (Real Martínez et al., 2020, pp. 69-70).

- Aprendizaje cooperativo, en el que, a diferencia del competitivo, el estudiantado trabaja unido para maximizar el aprendizaje intentando que los resultados "sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo" (Johnson et al, 1999, p. 5).

- Aprendizaje integrado, que permite al estudiantado ver más allá de "la visión parcial de cada materia y asumir una perspectiva educativa que difumine las fronteras entre las disciplinas" (Real Martínez et al., 2020, p. 73). En este caso, gracias a las asignaturas, profesorado y organismos implicados.

- Aprendizaje basado en la acción, concretamente mediante la grabación, postproducción y exhibición de un falso tráiler de género fantástico. La elección del género del mismo nace a raíz del festival en el que será presentado y exhibido, entendiendo lo fantástico como aquel espacio "donde los subgéneros de la ciencia ficción, el terror o la fantasía ofrecen historias que crean válvulas de escape para adentrarnos en nuevos mundos [...]" (Martínez Fabre y Mateu, 2019, p. 6).

## 4. RESULTADOS

Para desarrollar el proyecto de innovación docente, cada curso académico se insta al estudiantado a que manifieste su deseo en participar en el mismo. De cara a fomentar dicha participación, la creación del falso tráiler se convalida por una de las prácticas obligatorias de la asignatura de Postproducción Digital. Igualmente, cabe señalar que la creación de la obra implica el cumplimiento de una serie de pautas técnicas y artísticas. Así, los requisitos generales del proyecto son los siguientes:

- Integración avanzada de ilustraciones con imágenes audiovisuales.
- Utilización de textos, rótulos u onomatopeyas que integren de forma natural tipografía e imagen audiovisual.
- Utilización de fotogramas clave/modos de interpolación.[6]
- Utilización de máscaras y/o recortes (*split screen*).
- Uso creativo y/o consciente del color en general.
- Utilización de algún efecto visual.

[6] Los fotogramas clave/modos de interpolación (también llamados *key frames*) hacen alusión a los puntos de inicio y/o fin de una animación en el tiempo y/o en el espacio, la cual puede realizarse de un modo suave, abrupto, curvilíneo, etc.

- Uso creativo del sonido, pudiendo incluir efectos o grabaciones de voz, música procedente de otros productos audiovisuales, canciones, etc.
- Uso de subtitulado (textos en lengua valenciana o, en su defecto, si se rueda en lengua valenciana, subtitulado al castellano).[7]

Además, también se deben cumplir una serie de requisitos específicos:

- El falso tráiler puede anunciar una película existente o inventada.
- Debe tener una duración que oscile entre el minuto, y el minuto y medio.
- El 60%-70% de los planos deben grabarse en el Museo Paleontológico de Elche (interiores y exteriores), aunque se utilice algún croma en la propia localización.
- Deben aparecer de uno a tres personajes como máximo (no deben ser necesariamente seres humanos).
- En su narrativa, debe plasmarse el discurso propio de un tráiler, capturando los mejores momentos, siendo claves/únicos en la película.
- Búsqueda de un tono humorístico, propio de los falsos tráileres que acuden a la estética *kitsch*, retro, cine *exploitation*[8], etc., pudiendo, además, realizar optativamente homenajes o guiños a otras películas o productos de la cultura popular.

Del mismo modo, también se establecen una serie de dinámicas de trabajo que favorecen los objetivos metodológicos del proyecto en

[7] Como mejora, este requisito se incorporó a partir del curso académico 2022-2023.

[8] Durante las décadas de los sesenta y setenta, cuando una película aglutinaba violencia, sangre, drogas y erotismo se les denominaba cine *exploitation*, siendo obras de bajo presupuesto donde encontramos casos como *Venus in Furs* (Jesús Franco, 1969), *Cleopatra Jones* (Jack Starrett, 1973), *Foxy Brown* (Jack Hill, 1974) o *Ilsa, she wolf of the SS* (Don Edmonds, 1975). De cara al proyecto, la referencia al cine *exploitation* alude únicamente al aspecto visual (por ejemplo, mostrando el grano de la película o sus desperfectos fotoquímicos), sin fomentar la presencia de drogas, sexo u otro tipo de contenidos.

cuestión. Para ello, el estudiantado debe cometer las siguientes tareas bajo la supervisión del profesorado implicado:

- Una vez seleccionado el grupo de estudiantes participantes, ellos mismos se asignan los roles a desempeñar (dirección, sonido, cámara, montaje, postproducción, etc.), si bien la totalidad del estudiantado participa de manera activa a lo largo de todas las fases del proyecto.
- Visita técnica al Museo Paleontológico de Elche, donde su directora, Ainara Aberasturi, realiza una visita guiada al estudiantado, explicándole las particularidades del centro desde un enfoque didáctico.
- Realización de los contenidos de preproducción básicos para la grabación del falso tráiler (guion literario, guion técnico, plan de rodaje, casting, etc.).
- Planteamiento y desarrollo de la preproducción gráfica del proyecto, así como las labores de preproducción desde la dirección de arte.
- Grabación del falso tráiler en las instalaciones del Museo Paleontológico de Elche.[9]
- Montaje y postproducción del falso tráiler en la Universidad Miguel Hernández.[10]
- Presentación y exhibición del falso tráiler en el marco del Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX.

En la primera edición del proyecto, celebrada durante el curso académico 2021-2022, se presentaron de manera voluntaria un total de siete estudiantes. Al ser la primera edición, la prensa provincial se hizo eco al respecto rápidamente, acudiendo como testigos de la grabación del trabajo en las instalaciones del museo (Campoy, 2021). Este primer

[9] Empleando, para ello, material técnico facilitado por la propia universidad.

[10] Principalmente, utilizando la suite de Adobe CS.

falso tráiler, bajo el título *Dino-Robo en el Dino-Tiempo* (2021), fue realizado por los estudiantes Jose Antonio Amorós, Paula Campos, Ibai Echevarrieta, David Gozálvez, Inés Merouani, Luis Miguel Mora y Marina Polo; y fue presentado en el IX Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX, recibiendo unas impresiones muy positivas tanto por parte del estudiantado como del público asistente al evento. La trama del tráiler se desarrolla en su totalidad en las instalaciones del museo, donde una pieza ficticia ha sido robada y los personajes deben andar en su búsqueda, contando para ello con la participación de varios dinosaurios integrados en 3D, además de la aparición de una geoda de amatista existente en el propio museo, la cual hace las funciones de portal a otra dimensión dentro de la inexistente película que promociona el tráiler.[11]

El cronograma de esta primera edición del proyecto fue el siguiente:

- 5 de octubre de 2021: reunión del profesorado con el estudiantado participante seleccionado.
- 8 de octubre de 2021: visita técnica al Museo Paleontológico de Elche.
- 15 de octubre de 2021: entrega del guion literario y guion técnico/*storyboard* al profesorado, junto a las propuestas de equipo artístico.
- 22 de octubre de 2021: grabación en el Museo Paleontológico de Elche.
- 19 de noviembre de 2021: entrega de la copia final del falso tráiler, postproducida en las instalaciones de la Universidad Miguel Hernández.
- 26 de noviembre de 2021: presentación y proyección del falso tráiler en el IX Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX.

[11] Disponible en https://youtu.be/5SaoQksLk70 [Última consulta: 17/04/2024].

***FIGURA 1.*** *Fotograma del falso tráiler realizado en el curso académico 2021-2022*

Fuente: elaboración propia

La segunda edición del proyecto se desarrolló durante el curso académico 2022-2023. En esta ocasión, se presentaron de manera voluntaria un total de seis estudiantes, quienes realizaron un falso tráiler titulado *Huida Jurásica* (2022). En su trama, el vigilante de seguridad de un museo comienza a sufrir una serie de alucinaciones a raíz de comer un alimento en mal estado, viendo "en carne y hueso" a los dinosaurios que custodian las instalaciones.[12] El estudiantado, compuesto por Maravillas Espín, Mounir Elhasnaoui, Esther Rodríguez, Fabio Castelló, Natalia Martín y Santiago Durá, presentó el trabajo realizado durante la celebración del X Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX. Cabe señalar, e incidir, en que este tipo de presentaciones son realizadas hacia un público general y profesional propio del festival, dentro de una de sus sesiones en la que también se intercala la proyección de cortometrajes nacionales e internacionales a competición, además de otros falsos tráileres escogidos a través de un jurado paritario e internacional.

Por tanto, el estudiantado adquiere un protagonismo especial al tener la oportunidad de presentar el trabajo al inicio del bloque de proyecciones, complementándose así la experiencia con la exhibición del falso tráiler en una sala de cine donde es visionado de manera colectiva por una

[12] Disponible en https://youtu.be/a092YaLnReo [Última consulta: 17/04/2024].

audiencia heterogénea. Todo ello, unido a su participación en entrevistas y otro tipo de actividades promocionales en las que se ve envuelto, tan propias de los festivales cinematográficos. Se trata de una experiencia enriquecedora que comienza en las aulas y culmina en un ámbito profesional y "real", dentro de este marco tan particular. Dicha oportunidad brinda al estudiantado la posibilidad de interactuar con profesionales del sector, conocer más de cerca los entresijos de los festivales cinematográficos y adquirir habilidades comunicativas y de *networking*, tan necesarias, hoy por hoy, dentro de la industria audiovisual.[13]

El cronograma de la segunda edición del proyecto fue el siguiente:

- 29 de septiembre de 2022: reunión del profesorado con el estudiantado participante seleccionado y visita técnica al Museo Paleontológico de Elche.
- 7 de octubre de 2022: entrega del guion literario y guion técnico/*storyboard* al profesorado, junto a las propuestas de equipo artístico.
- 14 de octubre de 2022: grabación en el Museo Paleontológico de Elche.
- 4 de noviembre de 2022: entrega de la copia final del falso tráiler, postproducida en las instalaciones de la Universidad Miguel Hernández.
- 12 de noviembre de 2022: presentación y proyección del falso tráiler en el X Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX.

[13] Estos aspectos pueden apreciarse en los vídeos realizados desde el festival. El caso de la edición señalada se encuentra disponible en https://t.ly/3uN4c [Última consulta: 17/04/2024].

***FIGURA 2.*** *Fotograma del falso tráiler realizado en el curso académico 2022-2023*

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el curso académico 2023-2024 acogió la tercera edición del proyecto, alcanzando en esta ocasión la participación de nueve estudiantes, quienes realizaron un nuevo falso tráiler, titulado *Las espantosas aventuras de una rubia tonta y un valenciano de pueblo que se convierte en dinosaurio en un museo paleontológico 2*, de Guillermo Rojo, Lucía De Bunder, Elia Sempere, Andrea Cuellar, Alejandro Ramón, Alicia Molina, Celia Carretero, Andreu Mas y Moritz Dellafior. El trabajo propuesto, bajo una estética y narrativa que homenajea abierta y humorísticamente la serie B, e incluso Z, traslada a dos personajes al interior del museo, donde uno de ellos, y como el extenso título vaticina, se transforma en dinosaurio. Si bien dicha transformación consiste en hacer uso del ya clásico disfraz de dinosaurio que inunda las redes sociales, se trata de una pieza audiovisual con una elevada presencia de postproducción digital.[14]

El cronograma de la tercera edición del proyecto fue el siguiente:

- 6 de octubre de 2023: reunión del profesorado con el estudiantado participante seleccionado y visita técnica al Museo Paleontológico de Elche.

[14] Disponible en https://youtu.be/9zxX8-p4dFI [Última consulta: 12/04/2024].

- 20 de octubre de 2023: entrega del guion literario y guion técnico/*storyboard* al profesorado, junto a las propuestas de equipo artístico.
- 27 de octubre de 2023: grabación en el Museo Paleontológico de Elche.
- 17 de noviembre de 2023: entrega de la copia final del falso tráiler, postproducida en las instalaciones de la Universidad Miguel Hernández.
- 25 de noviembre de 2023: presentación y proyección del falso tráiler en el XI Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX.

***FIGURA 3.*** *Fotograma del falso tráiler realizado en el curso académico 2023-2024*

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que, en esta ocasión, el proceso de creación y desarrollo del falso tráiler contó con un mayor número de participantes, lo que derivó en la petición al estudiantado de un trabajo que superara los dos minutos de metraje, unido a una tarea de postproducción más elaborada respecto a las anteriores ediciones, contando para ello con la integración de más elementos digitales, VFX, corrección primaria y secundaria

de color, etc. El resultado, además de ser presentado en el XI Festival Internacional de Cine Fantástico de Elche – FANTAELX, también marcó un antes y un después en el proyecto. En este sentido, el trabajo resultó ganador dentro de la categoría de falsos tráileres del festival, dando lugar a que el estudiantado no solamente tuviera la oportunidad de presentar y exhibir su obra audiovisual dentro del ámbito profesional, sino que también asistió a la gala de clausura para recoger el galardón. Este aspecto denota la potencia creativa y profesional que puede alcanzar el estudiantado cuando prepara una pieza que tiene certeza que será visionada por un elevado número de personas procedentes de distintas esferas.

## 5. DISCUSIÓN

La primera vez que se desarrolló el proyecto de innovación docente no existía una referencia previa de falsos tráileres universitarios que pudieran ejercer de guía, tanto para el profesorado como para el estudiantado. Este primer desafío podía conducir a una posible escasez creativa, de cara a futuras ediciones del proyecto que terminaran agotándolo, sobre todo por el hecho de tener que grabar siempre en la misma localización. Sin embargo, durante las tres ediciones se ha podido observar, por un lado, un importante estímulo creativo y proactivo del estudiantado, dando lugar a la creación de pequeños relatos audiovisuales que, en su formato de falso tráiler, anuncian películas (en este caso, las tres inexistentes) muy diferentes entre sí. Por ello, aunque la presencia del museo actúa como denominador común, las historias y los planos que las plasman han sido muy heterogéneos cada curso académico. Cabe apuntar, sin embargo, que el estudiantado de la segunda edición tuvo acceso al proyecto realizado durante el curso académico anterior; y lo mismo sucedió con el de la tercera, que, a diferencia de la primera, sí que dispuso de referentes previos para saber qué camino seguir, cómo lograr superarse y qué aspectos narrativos evitar para no caer en la reiteración estética y narrativa. En cualquier caso, este aspecto no es óbice para refrendar el valor creativo ofrecido por el estudiantado dentro de las diferentes áreas de actuación de la comunicación audiovisual sobre las que debían trabajar.

## 6. CONCLUSIONES

La participación del estudiantado de la Universidad Miguel Hernández en un festival cinematográfico mediante la creación, presentación y exhibición de una pieza audiovisual grabada en un museo paleontológico, origina un triunvirato de organismos muy heterogéneos entre sí que, sin embargo, abogan por el fomento de la cultura y la educación de calidad (que, recordemos, es el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible). Este tipo de proyectos, además, ayudan a potenciar la creatividad, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar el trabajo colaborativo, siendo aspectos especialmente presentes en el ámbito audiovisual para el que el estudiantado se prepara durante sus años de formación. Por ello, esta experiencia contribuye en su educación de un modo más holístico e integral, preparándolo de cara a un futuro mundo laboral dentro de un sector donde siempre enriquece poseer una actitud proactiva y emprendedora; y donde los conocimientos en postproducción digital se hacen cada día más necesarios dentro del ámbito audiovisual.

De cara al diseño y desarrollo del proyecto en el futuro, convendrá actualizar sus metodologías y requisitos. A tales efectos, se podrá considerar la implementación de nuevas técnicas metodológicas que permitan al estudiantado desarrollar habilidades y competencias de un modo más dinámico, transversal y todavía más participativo, involucrando incluso a más agentes externos (nuevos espacios de grabación, más festivales cinematográficos, etc.). Además, será importante establecer nuevas líneas y estrategias de actuación que respondan a las futuras demandas y necesidades del sector audiovisual, lo cual implicará una actualización de herramientas y procedimientos técnicos empleados a lo largo del proyecto. Este aspecto permitirá al estudiantado adquirir nuevas habilidades para su desarrollo profesional. Por otro lado, la adecuación del falso tráiler, en cuanto a la libertad creativa que ofrece y la breve duración que lo acompaña, da lugar a que sea un formato eficiente para ejecutar este tipo de proyectos. Sin embargo, llegará un momento en el que se deban explorar nuevos caminos, dentro de este contexto estético y narrativo, para seguir fomentando el aprendizaje del estudiantado.

# 8. REFERENCIAS


Bordwell, D. y Thompson, K. (1995). El arte cinematográfico: Una introducción. Paidós.

BOUMH (24 de julio de 2023). Programa de Innovación Docente Universitaria PIEU-UMH 2023. https://t.ly/s1Ac5

Braha, Y. y Byrne, B. (2011). Creative motion graphic titling for film, video, and the web. Elsevier.

Campoy, B. (2021). Rodaje entre dinosaurios. https://t.ly/7RSJh

Carbonell, J. (2002). La aventura de innovar: El cambio en la escuela. Editorial Morata.

Guarinos, V. y Lozano, J. (2011). Consideraciones narrativas sobre el falso tráiler. El relato del relato que nunca existió. Razón y Palabra, 78, 1-20. http://hdl.handle.net/11441/16223

James, J. (2009). Fix It in Post: Solutions for Postproduction Problems. Elsevier.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Korsgaard, M. B. (2020). Fake trailers as imaginary paratexts. MedieKultur: Journal of Media and Communication Research, 36(68), 107-125. https://doi.org/10.7146/mediekultur.v36i68.118431

Martínez Fabre, M. P. y Mateu, F. (2019). De lo fantástico y lo inadmisible. Cinestesia.

Real Martínez, S., Ramírez Fernández, S., Bermúdez Martínez, M. y Pino Rodríguez, A. M. (2020). Las metodologías empleadas en la innovación educativa. Aula De Encuentro, 22(1), 57-80. https://doi.org/10.17561/ae.v22n1.3

Rubio Alcober, A. (2006). La postproducción cinematográfica en la era digital: efectos expresivos y narrativos. Tesis doctoral, Universitat Jaume I de Castellón. http://hdl.handle.net/10803/10457

Tostado, V. (1995). Manual de producción de vídeo. Alhambra Mexicana.

# LA CREACIÓN DE UN GUION COMO UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARA EL ALUMNADO

CLARA LÓPEZ CANTOS
*Universidad de Castilla – La Mancha*

CARLOS SERRANO MARTÍN
*Universidad de Castilla – La Mancha*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo de libro presentamos como modelo de trabajo la realización de una biblia de guion, siendo el método principal para la creación de un guion mediante un proceso de investigación. El proyecto se ha realizado dentro de la asignatura de Guion Audiovisual, durante el curso 2023-2024 en la Facultad de Comunicación de Cuenca, Universidad de Castilla – La Mancha. Un guion es la guía base para cualquier producción audiovisual, un paso previo para el desarrollo de cualquier idea, o, en otras palabras, exponemos su definición tal como se presenta dicha asignatura en la guía docente de la UCLM:

> El guion es la herramienta y la base fundamental para cualquier creación audiovisual. Conocer las diferentes técnicas y estructuras de guion existentes, es imprescindible para el desarrollo profesional del alumnado dentro del ámbito de la comunicación audiovisual. Por ello, esta asignatura presenta los conocimientos necesarios para la escritura y construcción de guiones de los principales formatos audiovisuales contemporáneos. El alumnado desarrollará sus capacidades creativas y técnicas a través de la escritura, y también sus competencias de análisis, crítica y reflexión mediante la revisión de guiones de producciones audiovisuales (López Cantos, 2023).

La finalidad de esta asignatura es que el alumnado conozca y domine los diversos formatos del guion audiovisual. Y en concreto, se orienta a que los estudiantes desarrollen una idea que evolucione en un guion

cinematográfico, y para ello, se plantean varias fases de trabajo que implican la potenciación de la capacidad investigadora del alumnado.

Parafraseando a Patricio Guzmán, la intención es que se inicien y se especialicen en el universo que el alumnado pretende mostrar a través del guion: una investigación intensiva que después le permitirá tener una mayor libertad creativa durante la escritura del guion, ya que de esta manera habrán planteado las bases fundamentales de su historia. O como dice Coral Cruz en *Imágenes Narradas. Cómo hacer visible lo invisible en un guion de cine* (2014):

> El guionista debe preocuparse de montar una buena trama, por supuesto, pero también tiene que saber imaginar un mundo físico muy concreto. Si no reflejamos esto en el guion, nuestros lectores tendrán la sensación de que están viendo a unos personajes actuando delante de un fondo vacío, como si fueran actores rodando con una pantalla de croma a sus espaldas. Y, por encima de todo, perderemos una oportunidad única para empezar a definir las claves de nuestra actitud personal frente a la historia que estamos explicando. (Cruz: 46)

Para el planteamiento de este trabajo, tanto los contenidos teóricos como los prácticos, están basados en textos fundamentales sobre guion de diverso/as teórico/as como Robert Mckee, Linda Seger, David Corbett, Cristina Caporicci, Helena Mas, Coral Cruz, Syd Field, Marta Grau, Patricio Guzmán, Alicia Luna, Norberto Mínguez, Blake Snyder, Christopher Vogler, Antonio Weinrichter, entre otros.

### 1.1. ¿Qué es la carpeta del guion?

Es un espacio físico o digital donde el estudiante almacena toda la información en referencia a su guion. Se trata de una biblia de guion, ya que la finalidad de este proyecto es que el alumnado obtenga un formato profesional de su trabajo. Las biblias son un trabajo previo que se hace antes de escribir cualquier guion, ya sea de un cortometraje, serie, o programa de televisión, etc. Se incluye toda la investigación necesaria en torno a la historia que se va a desarrollar.

Es una metodología que además de ser de ayuda para ordenar la información, supone un proceso de profundización en torno a la idea que se va a retratar, a la par que hay una mejora en la comprensión de las herramientas narrativas. Dicha metodología está inspirada en el modelo

de trabajo del guionista Julio Rojas del que hablaremos más adelante en la metodología.

A medida que el curso avanza, los alumnos completan este espacio fortaleciendo la historia que escribirán en el guion audiovisual, creando de este modo, su posición y punto de vista de la realidad: "Los guionistas que escriben retratos y espectáculos, y en realidad todos los guionistas, deben llegar a comprender la relación que existe entre la historia y la vida: La historia es una metáfora de la vida". (Cruz, 2014, p. 44).

## 2. OBJETIVOS

Uno de los principales objetivos es lograr que el alumnado desarrolle una serie de conocimientos, gracias a investigaciones que fomenten el pensamiento crítico, que le permitan analizar el estado del mundo, su evolución histórica reciente, y adquirir los conceptos necesarios para la comprensión de sus dimensiones políticas, económicas, tecnológicas y socioculturales. Dicho objetivo es desarrollado a través de la realización de las siguientes prácticas específicas de la biblia del guion:

- Investigación en torno a la idea: una vez que el alumnado escoge su idea, comienza con uno de los primeros pasos, que consiste en investigar en torno a ella, alrededor de los principales conceptos que contiene. Esto implica el estudio de determinados movimientos históricos en algunos casos, o de determinadas problemáticas sociales, por ejemplo.

  "La clave para ganar esta guerra es la investigación, dedicar tiempo y esfuerzo a adquirir conocimiento. Yo sugiero algunos métodos específicos: la investigación en nuestra memoria, la investigación de la imaginación y la investigación de los hechos. Habitualmente, toda historia necesita utilizar las tres." (McKee, 2018, P. 99)

- Universo del guion: se trata de dar un contexto a la idea en el sentido geográfico. Con ello, el alumnado investiga un entorno determinado, analizando parámetros característicos como el espacio, tiempo, fechas…

  "Las realidades coherentes serán ambientaciones ficticias que establezcan los modos de relacionarse de los personajes y su mundo, y que

mantengan su coherencia a lo largo de toda la narración para crear significado." (McKee, 2018, p. 77)

- Creación de personajes: desarrollo del perfil psicológico y el arco de los principales protagonistas del relato, así como la profundización en la historia previa.

- Estructura de guion: El alumnado debe diseñar la estructura de su historia en base a los contenidos teóricos. Para ello realiza un estudio de las diferentes teorías de estructura de guiones, desde la más clásicas a los movimientos más actuales.

  "La estructura es una selección de acontecimientos extraídos de las narraciones de las vidas de los personajes, que se componen para crear una secuencia estratégica que produzca emociones específicas y expresen una visión concreta del mundo" (Mckee, 2018, p. 53)

- Referencias: se trata de que el alumno ubique su historia dentro de un abanico de referencias, para ello tiene que investigar y relacionar los principales conceptos y temas que alberga su guion con obras cinematográficas, literarias o de otra naturaleza, pero que contengan la línea artística y narrativa en la que su obra se mueve.

- Punto de vista: construir un discurso desde una mirada personalizada, estableciendo de este modo, una visión concreta del mundo. A la par, diseñarán la forma de acceder al mismo, como sugiere Corbett en el capítulo "Lo personal en perspectiva: el punto de vista": "Independientemente del punto de vista que selecciones, tienes que decidir cómo y hasta qué punto quieres acceder a los pensamientos y sentimientos del personaje cuando cuentes su historia." (p. 337).

Otro de los objetivos generales que se promueve en este trabajo es que el alumnado encuentre un estilo propio y persiga la originalidad, tal como se indica en la guía docente de esta asignatura. La idea es que desarrollen la creatividad suficiente para asumir riesgos en la definición de temas de investigación o de creación desde una perspectiva innovadora y que, además, puedan contribuir al conocimiento, interpretación o desarrollo de los lenguajes y/o formatos audiovisuales. Por parte del

profesorado, entendemos este objetivo interpretando la educación como un proceso de transformación en el que hayamos de manera intrínseca la reflexión e investigación para conseguir hallar las competencias necesarias para la profesionalización. Con ello, esta metodología tiene como objetivo que el alumnado sea capaz de utilizar este conocimiento como instrumento en la resolución de problemas y retos profesionales, gracias a la elaboración de un proyecto audiovisual en forma de guion. Encontrar una narrativa afín a su punto de vista y una posición dentro de una realidad determinada, en otras palabras: "Búsqueda de un entramado simbólico propio" (Cruz, 2014, p.137)

## 3. METODOLOGÍA

La metodología de este proyecto de innovación docente se basa en el aprendizaje experiencial en un sentido creativo; el aprendizaje basado en proyectos, utilizando el sistema de trabajo del guionista Julio Rojas, y, por último, en técnicas cuantitativas para el proceso de evaluación.

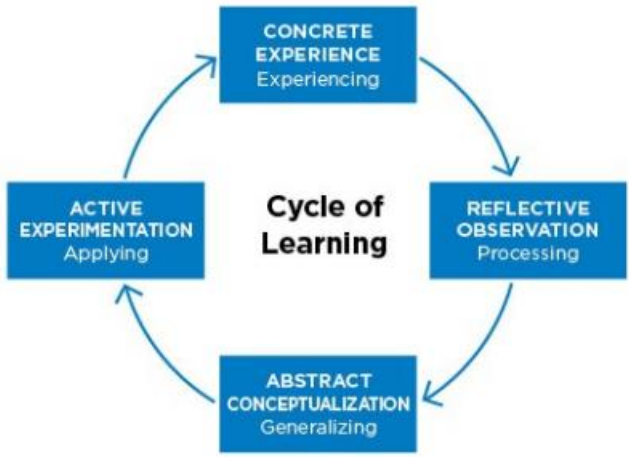
¿Qué entendemos por aprendizaje experiencial? En palabras de Romero Ariza (2014, p.90):

> Una de las competencias más ampliamente demandada en el contexto actual, es la relacionada con la habilidad de aprender de forma autónoma. Esta competencia garantiza que el sujeto sea capaz de responder a una sociedad rápidamente cambiante, a través de un aprendizaje continuado a lo largo de toda su vida. La necesidad de promover este enfoque queda reflejada en el memorandum sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida, elaborado en el año 2000 por la Comisión Europea (A Memorandum on Lifelong Learning).

Uno de sus máximos exponentes es David Kolb. En su teoría expone cuatro pasos necesarios para completar el ciclo de aprendizaje: Experiencia Concreta, Observación Reflexiva, Conceptualización Abstracta y Experimentación Activa. En otras palabras: aprender experimentando, aprender procesando y aprender haciendo. "El modelo de aprendizaje de David Kolb es uno de los que ha tenido grandes repercusiones en el campo educativo, pues aseveró que el aprendizaje individual germina de tres componentes: la herencia, la práctica de vida y las

exigencias del ambiente". (Espinar A., Estrella M. & Vigueras Moreno, J., 2020).

***GRÁFICO 1.*** *Ciclo de aprendizaje de David Kolb*




Fuente: AFS Intercultural Programs, Inc. 2014.

Aplicado en el terreno docente del guion, se trata de que el alumnado trabaje en su proyecto personal mediante la experimentación de todo tipo de experiencias propuestas durante el curso. Por un lado, hay una propuesta de diferentes prácticas creativas de escritura que sirven como una introducción y experiencia previa al inicio de la realización de guiones. Por otro lado, se les pone al alcance todo tipo de estímulos culturales que pueden ser utilizados como fuentes de inspiración para sus trabajos: teatro, música, cine, series, literatura, podcast, etc. El alumnado debe consumirlos y reflexionar cuál de ellos se adapta mejor a la idea que quiere plasmar en su trabajo. En todo momento debe argumentar los motivos que le empujan a elegir un trabajo sobre otro como base de su trabajo. Es decir, se potencia la reflexión y el saber demostrar, en las tutorías personalizadas, que está adquiriendo de manera correcta los conocimientos que se imparten en las horas lectivas. Ante el tutor/a, el alumnado debe exponer y "vender" su idea para que sea aceptada como trabajo final. En definitiva, La intención inicial es sumergir al alumnado

en un proyecto personal, y que, de esta manera, experimenten lo que supone desarrollar sus diferentes fases, para así acercarles a una experiencia profesional.

Como antes mencionábamos, este aprendizaje experiencial se lleva a cabo gracias al sistema de trabajo de "La carpeta del guionista", que, a su vez, se basa en un aprendizaje orientado a proyectos, el cual se caracteriza por utilizar un proceso en el que toma protagonismo parámetros como planificación, producción y evaluación. En el caso de la asignatura de Guion Audiovisual, el proyecto de guion se presenta desde un inicio del curso como un reto que el alumnado tendrá que resolver a lo largo del curso en base a los conocimientos teóricos que se le facilitan en las clases teóricas, para que, de esta manera, haya una motivación desde el principio hacia el aprendizaje, ya que, para resolver sus proyectos, necesitarán las herramientas narrativas que contiene el temario. Este tipo de proyectos se basan en métodos inductivos para así propiciar una experiencia individual y diferente en cada uno de los/as alumno/as:

> Los métodos inductivos se consideran centrados en el estudiante (student-centered) y el aprendizaje-activo (active learning), desde el momento en el que el proceso de aprendizaje vuelca más responsabilidad en el estudiante, ante su propio aprendizaje, requiriéndole un esfuerzo de discusión y resolución de problemas desde el inicio de la instrucción. Asimismo, estos métodos de enseñanza se basan en la idea de constructivismo, es decir, los estudiantes construyen su propia versión de la realidad y su conocimiento a través de su propia experiencia, en vez de absorber la realidad y los conocimientos presentados por el profesor. (García y Pérez, 2018, p.40)

Algunas de las características principales del aprendizaje orientado a proyectos, según Javier García y Jorge Enrique Pérez (2018), son las siguientes: son proyectos que implican un largo periodo de tiempo en el que el alumnado tendrá que enfrentarse a tareas complejas y a los posibles problemas que surjan para resolver el proyecto, ya que éste, tiene especial importancia, es decir, se pone el foco en el acabado final. Por otro lado, este tipo de aprendizaje exige interdisciplinaridad, y que el estudiantado aplique tanto los conocimientos adquiridos anteriormente, como los nuevos. Por otro lado, la figura del profesorado actúa como un/a mediador/a, un/a guía y un/a facilitador/a de conocimientos en relación a la fase de trabajo en la que se encuentre el proyecto. Esta

labor se hace posible mediante las clases prácticas establecidas a lo largo del curso, y a través de las tutorías colectivas e individuales acordadas. Lo/as alumno/as deben entregar cuatro partes de la carpeta del guion a lo largo del curso que el profesorado revisa, califica y lo devuelve con retroalimentación, con el fin de que puedan ir puliendo posibles errores o profundizar en aspectos importantes de la biblia.

El sistema de trabajo elegido para este proyecto es la propuesta que el guionista Julio Rojas hace en el curso que imparte en la plataforma Domestika, titulado *Escritura de guion para cine y televisión*, del cual, hemos utilizado algunos parámetros inspiradores. En este sentido, nos ha resultado de especial interés las diferentes fases de escritura que propone para completar la biblia del guion, siendo un sistema que hace que el escritor se sumerja e investigue ampliamente sobre el universo que va a retratar por medio de su guion. A diferencia de la carpeta que propone Rojas, en nuestro ejercicio se han cambiado varios contenidos y formas del proceso de trabajo. Rojas (Chile, 1965) es un reconocido guionista, autor de ciencia ficción y de ficciones sonoras. Tiene una amplia experiencia en cine y televisión y ha sido galardonado con numerosos premios.

Por otro lado, para evaluar los resultados y el impacto de este proyecto entre el alumnado, se ha realizado una encuesta para conocer el grado de satisfacción con este tipo de metodología, así como los problemas encontrados. Estos datos resultan de gran interés para mejorar este proyecto y planificarlo de manera más efectiva para los próximos cursos. Parafraseando a Livio Grasso (2006) las encuestas nos permiten explorar parámetros subjetivos, así como explorar la opinión pública, obteniendo información directa de un número considerable de personas, y es un procedimiento idóneo para el desarrollo de conocimiento en el campo de las ciencias sociales.

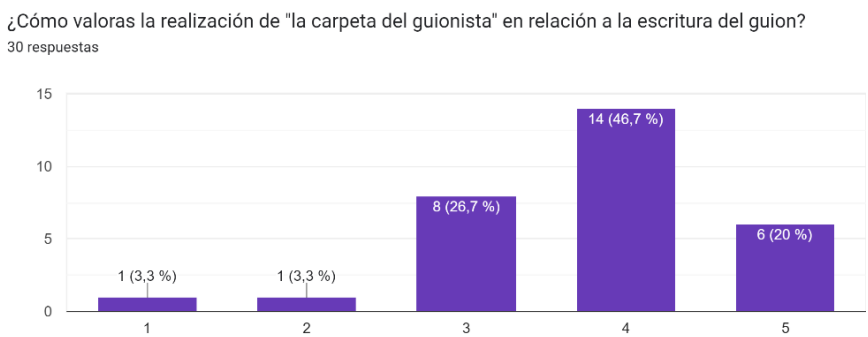
> Asimismo, la encuesta permite obtener datos de manera más sistemática que otros procedimientos de observación. Hace posible el registro detallado de los datos, el estudiar una población a través de muestras con garantías de representatividad, la generalización de las conclusiones con conocimiento de los márgenes de error y el control de algunos factores que indicen sobre el fenómeno a observar, como por ejemplo las formas de efectuar las preguntas y el contexto en que estas se formulan y contestan. (Grasso, 2006, p.13)

Además de esta encuesta, finalmente se evalúa el producto final, el alumnado debe enfrentarse al ejercicio de *pitching* de un modo profesional, presentando y defendiendo su idea de guion. Para la evaluación del proyecto, se tienen en cuenta todos los procesos efectuados para la resolución del mismo por medio de un seguimiento personalizado de las diferentes entregas durante todo el curso, por último, se evalúa la calidad final y profesional conseguida en estas biblias de guion.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado final de este proyecto de innovación docente es en primera instancia, que el alumnado adquiere los conocimientos necesarios para la escritura y construcción de guiones de los principales formatos contemporáneos. Por otro lado, también obtienen un formato profesional de guion a través de la biblia, el cual, pueden utilizar en el ámbito audiovisual o también, les puede servir como guía para sus futuros proyectos.

***GRÁFICO 2.*** *Valoración global del proyecto. Pregunta 1*

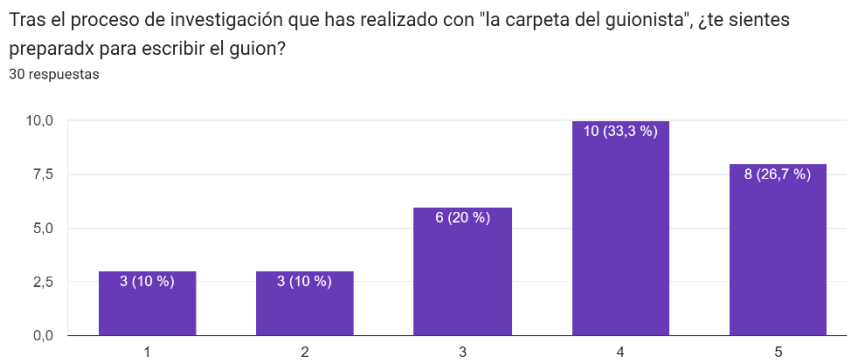



Fuente: elaboración propia

Sobre el impacto de aprendizaje en el alumnado y su percepción sobre el incremento de su capacidad investigadora en relación a este proyecto, podemos ver resultados positivos en los resultados de la encuesta realizada en clase el día 19 de abril de 2024, en la que participaron 30 alumno/as. En general, hallamos un balance que muestra que este proyecto mantiene una metodología que está funcionando, a continuación, analizamos las diferentes preguntas expuestas en dicha encuesta.

En el gráfico 2, la pregunta se refiere a este proyecto en relación a su capacidad de facilitar la escritura final del guion, cuestionándolo como un método adecuado. La escala de valoración se realiza del 1 al 5, el 1 es "Nada útil" y el 5 es "Muy útil". En general, los resultados de esta cuestión son positivos ya que el 66,7% del alumnado presenta valores entre el 4 y el 5 de la escala expuesta.

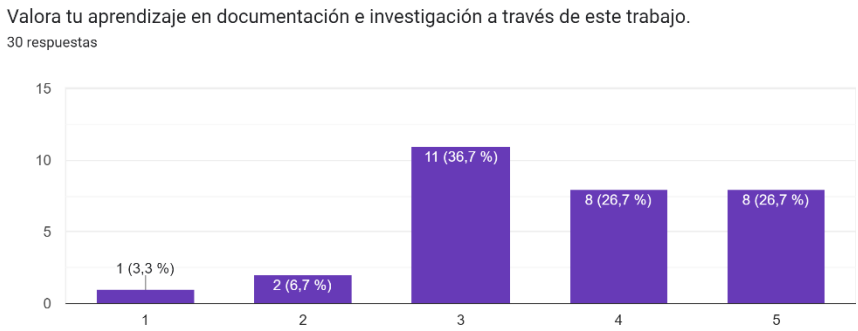
***GRÁFICO 3.*** *Valoración global del proyecto. Pregunta 2.*




Fuente: elaboración propia

El gráfico 3, muestra de un modo mayoritario que la realización de una biblia de guion le ha facilitado las herramientas y conocimientos necesarios para la escritura final del guion, representando a un 60% del alumnado. La escala de valoración se realiza del 1 al 5, el 1 es "Nada" y el 5 es "Mucho".

***GRÁFICO 4.*** *Valoración global del proyecto. Pregunta 3*




Fuente: elaboración propia

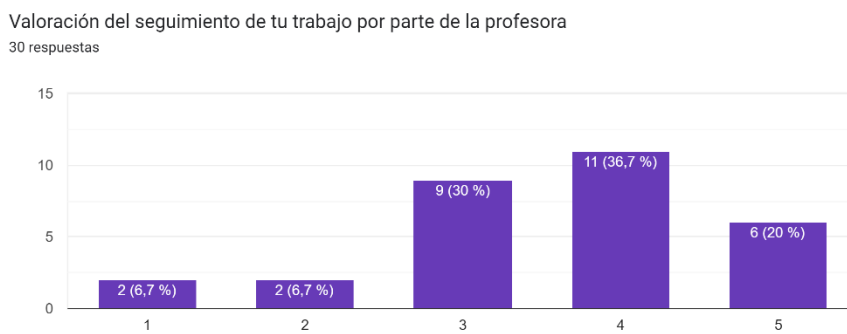
En el gráfico 4, la pregunta propone al alumnado que valore su aprendizaje en competencias de investigación por medio de este proyecto. La escala de valoración se realiza del 1 al 5, el 1 es "Nada" y el 5 es "Muy positivo". Un 53,4% lo valora de forma muy positiva representando a más de la mitad de lo/as encuestado/as. También es significativo el 36,7% que se sitúa en un terreno en intermedio. Por otro lado, tan solo un 10,3% opina que no le ha servido de nada.

***GRÁFICO 5.*** *Valoración global del proyecto. Pregunta 4*

Fuente: elaboración propia

Los datos expuestos en el gráfico 5, indican los problemas que el estudiantado ha sufrido durante el desarrollo de los apartados principales de este proyecto y que hemos expuesto en la introducción. En general, el desarrollo de la estructura de guion suele ser la parte donde lo/as alumno/as tienen más problemas ya que implica un profundo dominio de los conocimientos teóricos de este tema. Por otro lado, en segundo lugar, encontramos los apartados de "Referencias" y "Investigación de los principales conceptos de la idea", es decir, se trata de los conceptos que mayor investigación requieren, y, por lo tanto, manifiestan que es una tarea de dificultad.

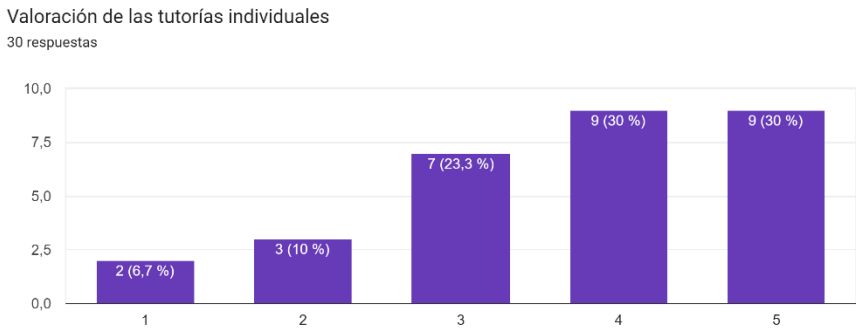
***GRÁFICO 6.*** *Valoración global del proyecto. Pregunta 5*




Fuente: elaboración propia

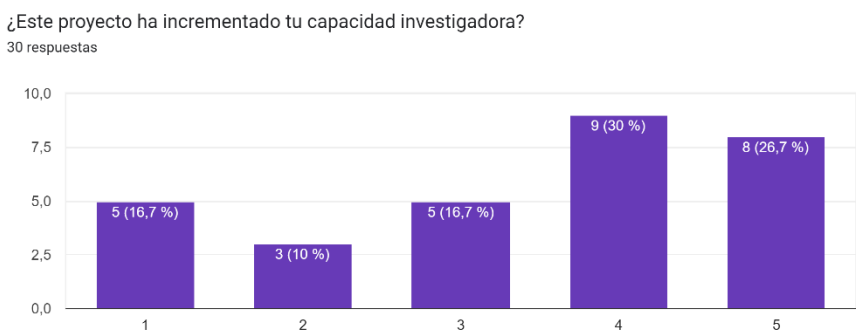
En el gráfico 6, se propone que se evalúa la labor de seguimiento por parte de profesorado. La escala de valoración se realiza del 1 al 5, el 1 es "Malo" y el 5 es "Muy bien". En general encontramos parámetros positivos. Lo interesante en este caso es comparar este gráfico con el 7, ya que el 6 alude al seguimiento general, y el 7 a las tutorías individuales. Comprobamos con ello, que para el alumnado es más efectivo un seguimiento más personalizado.

***GRÁFICO 7.*** *Valoración global del proyecto. Pregunta 6.*




Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 8.*** *Valoración global del proyecto. Pregunta 7*




Fuente: elaboración propia

Finalmente, el gráfico 8 nos muestra la percepción del alumnado en relación al incremento de su capacidad investigadora. La escala de valoración se realiza del 1 al 5, el 1 es "No" y el 5 es "Mucho". Como resultado tenemos a un 56,7% que considera este proyecto como un inicio a la investigación.

Observando todo el proceso de trabajo que conlleva para el alumnado este proyecto, destacamos la apertura hacia las labores de investigación,

facilitando así que el alumnado tenga esta primera experiencia, en términos de metodología cualitativa. En las diferentes carpetas de guiones del estudiantado encontramos algunas técnicas como son: la lectura de artículos científicos, libros, estudio de campo o la realización de entrevistas. Todo este trabajo se enfoca a la realización de ese producto final que es la escritura del guion. Por tanto, este proyecto de innovación docente presenta valores positivos en todos sus aspectos: el proceso de escritura de la biblia de guion, el producto final y la percepción del alumnado. En general, según los resultados podemos observar la potencialidad de dicho proyecto con algunos aspectos a mejorar según la opinión del estudiantado:

- Reforzar el aprendizaje de pautas para el inicio a la actividad investigadora, ya que ha sido uno de los conceptos en los que el alumnado ha manifestado tener dificultades (Grafico 5). Para ello, el profesorado deberá dedicar más tiempo a mostrar técnicas de búsqueda de datos y fuentes, así como mostrar ejemplos de cómo puede realizarse este proceso.

- Reformulación del estudio de las diferentes estructuras de guion, para potenciar el mejor entendimiento de las mismas. En la encuesta (Gráfico 5) observamos que este es el aspecto menos comprendido de los temas estudiados en el curso. Para ello, el profesorado deberá idear otras de formas de impartir este tipo de conocimiento, y facilitar su comprensión.

- Elaborar un plan de seguimiento del trabajo de los/as alumnos/as más completo. En general las tutorías individuales funcionan muy bien (Gráfico 7), pero el alumnado presenta dudas en relación a la retroalimentación que obtienen de las diferentes entregas de la carpeta del guion (Gráfico 6).

## 6. CONCLUSIONES

Este proyecto de innovación docente ha resultado positivo ya que se han conseguido todos los objetivos planteados. Atendiendo a la motivación de los estudiantes, su opinión nos revela que hay que reformular algunas pautas del proyecto de cara a futuros cursos. Pero, por otro lado, el estudiantado, acogiendo la metodología experiencial y el aprendizaje orientado a proyectos ha resuelto la escritura de un guion utilizando pautas profesionales, e introduciéndose en metodologías de investigación cualitativa. En general, han cumplido todos los objetivos específicos que detallábamos anteriormente, que le han permitido desarrollar un estilo personal y aspirar a la originalidad, un concepto indispensable para la industria audiovisual actual. A la par, han conseguido situar su trabajo en un marco referencial contemporáneo.

> La originalidad es la confluencia del contenido y de la forma, de una singular elección del tema además de una forma narrativa única. El contenido (el entorno, los personajes, las ideas) y la forma (la selección y la organización de los acontecimientos) se necesitan, se inspiran e interaccionan. El guionista esculpe su historia con el contenido en una mano y el dominio de la forma en la otra. Cuando modelamos la sustancia de una historia una y otra vez, la narración va tomando forma por sí misma. Al jugar con la forma de la historia, su espíritu intelectual y emocional también evoluciona. (McKee, 2018, p. 23)

En resumen, el proyecto también atiende a los objetivos previamente fijados a través de la guía docente de esta asignatura que se han desarrollado a través de las metodologías anteriormente expuestas. Los diferentes temas o contenidos teóricos impartidos, suponen ser un pilar fundamental que nutre al alumnado de una base para poder desarrollar la práctica. Con ello, consiguen crear un imaginario propio y sólido, que es posible gracias al proceso de trabajo que supone “La carpeta del guion”. Por lo tanto, estamos ante un proyecto que funciona, pero que, según las observaciones por parte del alumnado, el profesorado tiene que seguir modelando el sistema de trabajo y de investigación para que de esta forma sea todavía más efectivo y haya mayor grado de satisfacción en el aula.

# 8. REFERENCIAS


Aristóteles, G. (1979). Poética. Aguilar.

Basté, C. y Peralta, M. (2016). Sorprender cada minuto y medio. El guion de entretenimiento y actualidad. Editorial UOC.

Calvisi, D. (2016). Story maps: TV Drama. The estructure of the one – hour televisión Pilot. Act four Screenplays.

Caporicci, C. y Mas, H. (2018). ¿Cómo se crea una teleserie dramática? Gedisa.

Corbett, D. (2018). El arte de crear personajes: en narrativa, cine y televisión. Alba editorial.

Cortés-Selva, L. (2023). Las webseries como vehículo para la innovación docente. Estudio de caso de un proyecto universitario. En N. Navarro Sierra, R. Vinader Segura, O. Serrano Villalobos (Eds.), Pensamiento, arte y comunicación: la importancia de hacer llegar el mensaje (pp. 689-706). Dykinson.

Cruz, C. (2014). Imágenes narradas. Cómo hacer visible lo invisible en un guion de cine. Laertes.

Espinar A., Estrella M. & Vigueras Moreno, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. Revista Cubana de Educación Superior, 39(3). https://bit.ly/3wyOdSO

Field, Syd. (1996). El libro del guion. Fundamentos de la escritura de guiones. Plot ediciones.

Feixas, M. y Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: la investigación e indagación reflexiva como requisito. El guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias de la Educación, 28, 42 -58.

Grau, M. (2017). La mente creadora. La neurociencia aplicada al arte de escribir guiones. Laertes.

García, J. y Pérez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos. Método para el diseño de actividades. Revisa Tecnología, Ciencia y educación, 10, 37-63.

Gómez, P.J. y Poveda, M.A. (2013). Nuevos contenidos y nuevos métodos en Narrativa Audiovisual. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, (19) Núm. Especial marzo, 223 – 232.

Grasso, L. (2006). Encuestras. Elementos para su diseño y análisis. Encuentro Grupo Editor.

Guerra, M. [La Script] (11 de abril de 2014). La Script | Inteligencia Natural | Candela Peña y Julio Rojas. Youtube. https://bit.ly/4ab7WFy

Guzmán, P. (2016). Filmar lo que no se ve. Docma.

Kolb, D. (2014). Experimental learning. Experience as the source of learning and development. Pearson Education.

Luna, A. (2012). Nunca mientas a un guionista: poker para guionistas y demás escribientes. Alba editorial.

Mckee, R. (2018). El diálogo. El arte de hablar en la página, la escena y la pantalla. Alba editorial.

Mckee, R. (2009). El guion. Sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones. Alba editorial.

Rojas, J. (2024). Escritura de guion para cine y televisión. Domestika. https://bit.ly/3UsnTBD

Romero, M. (2014). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Antropología experimental, 10. https://bit.ly/4bfK0lX

Seger, L. (2019). Cómo llegar a ser un guionista excelente. Rialp.

Seger, L. (2021). El arte de la adaptación. Cómo convertir hechos y ficciones en películas. Rialp.

Snyder, B. (2010). ¡Salva al gato! El libro definitivo para la creación de un guion. Alba editorial.

Universidad de Castilla – La Mancha. (2023). Guía docente Guion Audiovisual. Facultad de comunicación. https://bit.ly/4dKpZWi

Vogler, C. (2020). El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas. Ma Non Tropo

Weinrichter, A. (2005). Desvíos de lo real. El cine de no ficción. T&B Editores

# LA ENSEÑANZA DE LA RETÓRICA CLÁSICA EN LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DE LA PUBLICIDAD: UNA INTRODUCCIÓN DIDÁCTICA A LA PERSUASIÓN Y SEDUCCIÓN PUBLICITARIAS

JOSÉ LUIS LÓPEZ SANGÜESA
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

Autores como Peña Pérez (2008)[15], Martínez Ezquerro (2021)[16] o Gallardo Vera y Fernández Hoya (2022)[17] han hecho énfasis en la importancia de la enseñanza de la disciplina retórica y del análisis del discurso retórico publicitario de cara a la persuasión y la seducción publicitarias. Las partes del discurso en la retórica clásica grecolatina (*intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, memoria, *actio* y *pronuntiatio*) continúan vigentes hoy en día, y son plenamente adaptables, aparte de a los textos hablados y escritos, también a los visuales, verbovisuales y audiovisuales. Tal actualidad de la disciplina retórica clásica y de su

15 Peña Pérez, G. (2008). Sistemas de persuasión en la comunicación publicitaria. Olza Moreno, I.; Casado Velarde, M.; González Ruiz, R. (coords.). Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL): 651-664. https://hdl.handle.net/10171/21163

16 Martínez Ezquerro, A.(2021). Estrategias para analizar el discurso retórico publicitario: un modelo a través de anuncios de España y Portugal. *Contextos Educativos: Revista de* Educación, 27, 245-269. https://doi.org/10.18172/con.4920

17 Gallardo Vera, L., y Fernández Hoya, G. (2022). La educación retórica en alumnos universitarios de publicidad y relaciones públicas en la Universidad Complutense de Madrid una necesidad profesional insatisfecha. *Revista ComHumanitas*, 13, (2),132-150. https://doi.org/10.31207/rch.v13i2.349

eficacia ha quedado corroborada por la neurociencia, tal como expone el profesor Martín Jiménez (2020)[18].

La enseñanza de aspectos básicos de la disciplina retórica para el análisis de los textos publicitarios deviene especialmente importante en una asignatura introductoria de la carrera universitaria de Publicidad. La comprensión y familiarización del alumno primerizo en esta carrera con las formas en que se organiza la trabazón forma-discurso en la persuasión y la seducción del público objetivo son primordiales para desarrollar una mirada crítica que resulte de gran utilidad para la formación de competencias académicas, intelectuales y profesionales en el propio análisis y construcción del mensaje publicitario.

## 2. OBJETIVOS

- Demostrar la eficacia y utilidad de la enseñanza de las correlaciones entre la disciplina retórica y su aplicación práctica en la elaboración del mensaje publicitario.
- Establecer la aplicabilidad de la retórica clásica a diversos supuestos de textos visuales, audiovisuales y verbovisuales, por medio de un análisis textual.
- Establecer la utilidad didáctica del análisis del discurso retórico publicitario y de sus mecanismos de persuasión y seducción.

## 3. METODOLOGÍA

- Se contrastan fuentes previas en torno al estado de la cuestión de las relaciones entre Publicidad y Retórica, y también sobre la Retórica Publicitaria.
- Se desglosan las diversas partes del discurso retórico clásico según la tradición retórica grecolatina clásica sintetizada por Martín Jiménez (2020).

---

18 Martín Jiménez, A. (2020). *Compendio de Retórica*. Valladolid: Alfonso Martín Jiménez. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52335

- Establecer la aplicabilidad de la retórica clásica a diversos supuestos de textos visuales, audiovisuales y verbovisuales, por medio de un análisis textual.
- Establecer la utilidad didáctica del análisis del discurso retórico publicitario y de sus mecanismos de persuasión y seducción.

## 4. RESULTADOS

Según Gloria Peña Pérez (2008), para interpretar los procedimientos que contribuyen a mejorar la eficacia persuasiva es necesario acudir a la disciplina retórica, como el arte que se sirve de la palabra para conseguir efectos de adhesión hacia las tesis o hacia el hecho que se presenta (aunque, en términos lingüísticos y semióticos, hay que precisar que la publicidad acude a diversas formas de retórica: verbal, visual, verbovisual, sonora, musical…). De este modo, se pueden analizar diferentes formas de argumentación persuasiva en la publicidad actual.

La argumentación retórica nace en Occidente en el siglo V a. C., con dos personajes fundamentales:

- Córax de Siracusa, orador siciliano, que crea la primera estructuración retórica al servicio de la oratoria judicial. Puede considerársele el padre de la retórica racional, basada en argumentaciones y demostraciones, aunque también poseía un fuerte componente emocional. Córax también es el padre del concepto retórico de verosimilitud: vale más para persuadir al otro una mentira o ficción creíble, similar a la verdad, que una verdad difícil de creer.
- Empédocles de Agrigento, filósofo presocrático siciliano, que crea la retórica encaminada a emocionar al personal: la retórica emocional o psicagogia: conducción de almas. El concepto de psicagogia puede asociarse fácilmente al predominio de atributos psicológicos en una estrategia y campaña publicitarias.

Aunque no se nos han conservado escritos de los sofistas, se les atribuye la paternidad de las ciencias del lenguaje. No se han documentado

disquisiciones sobre gramática, dialéctica ni retórica anteriores a esta corriente filosófica. Los gramáticos peripatéticos y alejandrinos se esforzaron en reconstruir las enseñanzas de los *Sophystés*. Han llegado hasta nosotros fragmentos y vestigios de la clasificación de los diversos tipos de palabras de Protágoras y de la doctrina de Hipias sobre la significación de las sílabas y de las letras.

El arte de construir discursos, de presentar las pruebas y desarrollar las ideas y argumentos, desde la simple narración hasta la conmoción vigorosa de sentimientos, se muestra en los debates judiciales griegos. Los llamaban *agon*, porque daba la impresión de que se producía una verdadera lucha según reglas entre dos rivales. A este respecto, debe discernirse adecuadamente entre la dialéctica, o arte de construir y estructurar argumentaciones, y la retórica, que es la forma de desarrollar tales argumentaciones de forma convincente y verosímil, en la construcción de un discurso coherente y apto para persuadir al auditorio. Una tarea que, precisamente, continúa siendo el núcleo de la profesión publicitaria.

En la oratoria jurídica helena de esta época se sustituyen las antiguas pruebas judiciales, testimonios, tormentos y juramentos, por la argumentación lógica introducida por la retórica. Los discursos que construye el historiador Tucídides son verdaderas obras maestras que reflejan la retórica de los sofistas sobre la técnica oratoria, la construcción de frases y el uso gramatical de las rectas palabras, la *orthoepia*.

La retórica o arte de hacer discursos constituye la forma predominante de educación en los últimos tiempos de Atenas y pasará posteriormente con la gramática y la dialéctica a formar el *Trívium* medieval.

Según Aristóteles, la tarea de la retórica consiste en reconocer los medios de convicción más pertinentes para cada caso, la facultad de teorizar lo que es adecuado para convencer.

- Lo característico de este arte es reconocer lo convincente y lo que parece ser convincente (*Retórica* de Aristóteles).
- Según la *Rhetorica ad Herennium* (el tratado retórico latino más antiguo, durante siglos atribuido erróneamente a Marco

Tulio Cicerón, pero que hoy se considera obra de Elio Stilón o de Quinto Cornificio). Las fases del discurso son las operaciones que el orador debe llevar a cabo: el hallazgo de ideas y elementos del discurso (*inventio*), organización de los argumentos (*dispositio*), acomodación de palabras y oraciones a la materia objeto de invención (*elocutio*), retención en la mente de las ideas y las palabras (*memoria*), y regulación de la voz, de los gestos y entonación adecuada (*actio* y *pronuntiatio*). A ellos es preciso agregar la operación retórica previa que es la intellectio, consistente en la comprensión y conocimiento del contexto y destinatario para así estructurar adecuadamente el discurso y elegir el género retórico más adecuado: en la publicidad, sus equivalentes serían, fundamentalmente, los perfiles (robots) psicográfico y sociográfico, y el *briefing* de los que se parte para crear el mensaje, la estrategia y las campañas.

- La distribución de los elementos en el discurso (*dispositio*) es de suma importancia en la consecución de la eficacia porque afecta a la organización total del mensaje; pero la selección de los recursos verbales y no verbales utilizados influye de manera decisiva en el proceso de persuasión, de manera que en el análisis será conveniente observar uno y otro aspecto del discurso.

- En el cómo se dice se incluyen los recursos de elocución (*elocutio*) empleados, además de la forma de organizarlos en el proceso de enunciación, todos ellos orientados a captar la atención del receptor para moverlo a la aceptación o adhesión que se propone. Analizar un mensaje publicitario desde una perspectiva retórica supone considerar las diversas partes en que se organiza el discurso.

En resumen, y partiendo de la sistematización de Martín Rodríguez (2020), es preciso distinguir entre:

- Operaciones retóricas: intellectio, inventio, dispositio, elocutio, memoria, y actio o pronuntiatio.

- Partes en que se estructura el discurso: *exordium, narratio, argumentatio* y *peroratio*.

Aristóteles estableció en su *Retórica* tres géneros que siguen estando de plena vigencia en todo discurso. Pueden encontrarse separadamente, o bien entremezclados en la misma pieza retórica:

- Género judicial, o de retórica sobre hechos pasados.
- Género demostrativo o epidíctico, fundamentado en el elogio (*laudatio*) o vituperio (*vituperatio*) de personas del presente.
- Género deliberativo, propio de las asambleas y de los órganos representativos, en que se discuten decisiones a tomar de cara al futuro.

A pesar de que los anuncios ofrecen un contenido textual muy variado, se pueden observar algunas coincidencias formales con la organización del discurso retórico:

a. La llamada de atención al receptor mediante efectos originales o sorprendentes: *exordium* (exordio o proemio).
b. El contenido o la historia contada: *narratio* (narración o exposición de los hechos).
c. Los argumentos o razones acerca de las cualidades, utilidad y beneficio del producto: *argumentatio* (argumentación), para ofrecer la justificación necesaria.
d. El nombre de la marca y el eslogan: *peroratio*, epílogo o conclusión.

Como glosa Martín Jiménez (2020) a partir de la citada *Rhetorica ad Herennium*, a la hora de discernir entre las diversas formas o modalidades de expresión retórica, se distinguía, en primer lugar, entre los *elocutionis genera* (registros o estilos de los discursos) y las *elocutiones virtutes et vitia* (vicios y virtudes de los discursos).

*Elocutionis genera*, *genera dicendi*, o teoría de los registros o estilos (procedente de Teofrasto, Demetrio, Hermógenes, Cicerón y Quintiliano):

1. *Genus sublime*: estilo o registro elevado o alto: destinado a *movere*, es decir, a conmover y emocionar al auditorio.
2. *Genus medium*: estilo medio: estilo todavía apartado de la expresión coloquial y vulgar, y destinado a *delectare*: esto es, a entretener o agradar al auditorio.
3. *Genus humile*: estilo bajo: más informal, vulgar, coloquial y sencillo que los anteriores, pues es el destinado a *docere*: su finalidad es enseñar, explicar o instruir al auditorio.

Estos estilos no han de aplicarse uniformemente a lo largo de todo el discurso, sino que pueden combinarse varios en una misma elocución, de forma tal que se utilice el más adecuado para cada parte.

Según Gloria Peña Pérez (2008), se pueden observar algunas coincidencias formales con la organización del discurso retórico:

a. La llamada de atención al receptor mediante efectos originales o sorprendentes: *exordium* (exordio o proemio).
b. El contenido o la historia contada: *narratio* (narración o exposición de los hechos).
c. Los argumentos o razones acerca de las cualidades, utilidad y beneficio del producto: *argumentatio* (argumentación), para ofrecer la justificación necesaria.
d. El nombre de la marca y el eslogan: *peroratio*, epílogo o conclusión.

Según Peña Pérez, en el análisis de publicidad impresa o escrita, esta división corresponde a los apartados siguientes:

a. Titulares.
b. Exposición de las características del producto anunciado.
c. Justificación de las cualidades del producto.
d. Eslogan y nombre de la marca.

Sin embargo, y según la misma autora, pueden ponerse muchos reparos a este esquema básico. La razón fundamental estriba en que en la publicidad impresa se encuentran ejemplos de contenidos muy variados y e estructura muy diversa: anuncios con gran cantidad de mensaje verbal o con escasas referencias verbales; con imágenes de gran tamaño o de

tamaño reducido —en muy pocos casos sin imágenes—; con eslogan —la mayor parte de las veces— o sin eslogan; a todo color o en blanco y negro —en la prensa— generalmente; con una distribución organizada del anuncio, en cuanto a la imagen y al texto, o sin orden aparente.

Es necesario tener en cuenta, por otra parte, que las condiciones de la recepción publicitaria son muy diversas y a veces desfavorables; por ejemplo, los anuncios en los periódicos no siempre se leen, o se ven de manera distraída. De acuerdo con las costumbres occidentales, la lectura más frecuente corresponde a una estructura en "Z": comienza arriba, a la izquierda de la página —zona de sombra o de lectura mínima— y se acaba abajo y a la derecha —zona de atracción o de lectura máxima—.

Esto explica que la construcción de los mensajes publicitarios responda a una retórica visual en la que la segmentación y la especialización del mensaje articulan y subrayan los grandes ejes de la argumentación, aunque esto no garantiza, sin embargo, una interpretación unívoca: la recepción publicitaria es flexible y el lector es libre en su interpretación.

A pesar de todo, los publicistas se esfuerzan, mediante una manipulación retórica del espacio de los anuncios (la dispositio retórica), para suscitar en el lector una cooperación interpretativa lo más cercana posible de sus intenciones comunicativas: hacer que se lea para hacer que se compre.

Según la teoría aristotélica, las clases de pruebas por persuasión que pueden obtenerse mediante el discurso residen, unas, en el talante del que habla, otras, en predisponer al oyente de alguna manera y las últimas, en el discurso mismo, "merced a lo que éste demuestra o parece demostrar"[19].

El mensaje publicitario constituye un proceso de comunicación de carácter persuasivo en el que:

1. el emisor es el que expone los argumentos
2. el público o destinatario a quien se dirige tiene la función de valorar el mensaje y decidir el acto perlocucionario de estar o de desear estar en posesión del objeto anunciado.

[19] El siguiente análisis está extraído de Peña Pérez (2008).

Según señala Peña Pérez, es frecuente que el enunciado en el que se fundamenta el argumento principal se presente como un imperativo, una exhortación o una sugerencia, que lleve al destinatario a responder positivamente a querer usar o a poseer el producto[20].

Los emisores buscan seducir a los receptores, teniendo en cuenta el perfil del individuo o del grupo social al que se dirija la campaña o el anuncio publicitario concreto. Un ejemplo que la misma autora emplea es el del anuncio del Bravo Turbo T-Jet, anuncio cuyo titular ya resultaba sobremanera esclarecedor: "Si lo que buscas es pasión, considera esto como una cita" [FIAT. Bravo].

PRESENTAMOS EL NUEVO BRAVO TURBO T-JET Y 120 CV.

Lo hemos creado desde la pasión.

Cuidando cada detalle para construir un coche realmente italiano por dentro y por fuera.

Diseñando unos motores que garantizan mayores prestaciones y menores consumos disminuyendo las emisiones de C02.

Es el nuevo Bravo Turbot-JET 150 y 120 CV, con 5 estrellas Euro NCAP, 7 airbags, ESP.

Y es de Fiat.

Ven y pruébalo en todos los Concesionarios de la Red Fiat.

Hasta 2500 € de ahorro.

Elementos del discurso retórico de este anuncio:

- Se apela a la seducción ("pasión"), a la atracción ("una cita"), para llegar a la *argumentatio*, mediante la exposición de las características del producto que comienzan con la referencia al cuidado de "cada detalle", para un coche "realmente italiano por dentro y por fuera".

[20] Lo Cascio, V. (1998). Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras. Alianza Universidad.

- Al mostrar las cualidades del coche, se han evitado palabras técnicas y se habla de "motores", "prestaciones", "consumo"; sin embargo, mediante estos términos se resumen informaciones relevantes para el posible cliente, al que se le ofrecen las principales ventajas: "mayores prestaciones y menores consumos".

- La inevitable referencia ecológica ("disminuyendo las emisiones de C02") se muestra como una consecuencia positiva del diseño, del que se ofrecen, como resumen, otras ventajas del modelo anunciado.

- El refrendo de la marca "Y es de Fiat" (con la asociación paronímica *es de fiar*) sirve para amplificar el valor del producto (además, es de Fiat) y también de la marca, porque de manera implícita se subraya que se trata de una firma de prestigio.

- El anuncio se cierra con la invitación "Ven y pruébalo", que se convierte en una apelación al posible cliente para que realice la acción de acercarse a cualquier concesionario para probar las ventajas del modelo de coche anunciado. La apelación que se ofrece como una recomendación, una exhortación o una sugerencia[21], puede tener como consecuencia la compra del producto (acto ilocucionario).

Bermejo Berros (2004)[22] distingue entre varios tipos de procesos comunicacionales que ejercen influencia sobre los otros:

1. Propaganda. En una caracterización de este controvertido término que bien puede considerarse harto discutible, Bermejo afirma que la propaganda es propia de regímenes sin libertad de opinión y con control social de la información o en los que el sistema de libertades es reducido, limitándose la

[21] Alcoba, S.; Poch Olivé, D. (2006). Los marcadores gramaticales y fónicos de cortesía en el lenguaje publicitario, Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística, 24-47. https://shorturl.at/5onc1

[22] Bermejo Berros, J. (2004). Los límites de la persuasión publicitaria: entre la seducción y la propaganda. Eguizábal Maza, R. (coord.): *La comunicación publicitaria: Antecedentes y tendencias en la Sociedad de la Información y el Conocimiento*. Sevilla: Comunicación Social. https://shorturl.at/M3690

información y el contraste de opiniones, por lo que el destinatario ha de aceptar el mensaje ante la falta de alternativas.

2. Persuasión. Es propia de un contexto de libertad, siempre según la controvertible caracterización de Berros. Una opinión puede verse confrontada a su contraria pudiéndose así poner a prueba la incertidumbre y la duda.
3. Seducción. La seducción ya está presente de forma espontánea e "involuntaria" en las relaciones interpersonales en cualquier contexto social. El seductor ejerce su influjo sobre el seducido porque éste ve a aquel en términos de aura, carisma, encanto, fascinación, prestigio, belleza (en cualquiera de sus sentidos), etc. La seducción es un mecanismo tan potente que ha sido utilizado de forma intencional y calculada tanto por la propaganda como por la persuasión del tipo que sea. La seducción, del latín *seducere* (conducir al lado, apartar hacia otro lado) ha sido tratada de diferentes formas a lo largo de la historia. Desde su defensa por el sofista Gorgias, pasando por Baltasar Gracián en el siglo XVIII, o la concepción de Baudrillard, o el psicoanálisis donde ha sido objeto de intenso interés desde la óptica del deseo, su presencia en la publicidad ha sido muy destacada.
4. Estratagemas. La estrategia general presente en las estratagemas está dominada por el arte del disimulo. Tienen por objeto persuadir intentando, al tiempo, que el persuadido no tenga la impresión de que está siendo objeto de un proceso de persuasión. De esta forma, al sentirse en un proceso de comunicación y no de persuasión, el individuo levanta sus barreras y defensas contrapersuasivas, permitiendo así que este tipo de influencia opere de forma inadvertida con toda su eficacia, generando a término adhesión.
5. Retórica. En el arte persuasivo de los sofistas no hay una búsqueda de la verdad sino de la eficacia, de ahí la vehemente controversia que Sócrates y Platón -partidarios de una ciencia moral que pudiese elucidar el correcto vivir de los hombres- mantuvieron contra ellos. La argumentación y la palabra están al servicio de una verosimilitud que convenza. No hay pues relación entre el objeto de la discusión y su valor de verdad. Puede decirse que el profesional publicitario es un sofista por definición, e incluso por antonomasia.

Lo cierto es que la persuasión argumentativa no es la más común en la publicidad. La persuasión más utilizada en la publicidad es la emotiva o afectiva, de que se ocupa en detalle Rodríguez Pérez (2008)[23]. Se trata de esa publicidad que influye en el estado de ánimo del receptor, utiliza sus sentimientos (anhelos, temores, etc.) o provoca otros nuevos (el placer de lo prohibido, sensación de necesidad, etc.).

Dentro de ella, son muy empleadas las falacias de la relevancia que sustituyen la argumentación lógico-racional por la apelación a los sentimientos y las emociones psicológicas; ya que se parte de la premisa de que la toma de decisiones de las personas es más influenciable a través del "corazón", que a través de la "cabeza". Dentro de este tipo de persuasión podríamos diferenciar muchos subtipos.

Aquí se ejemplificarán, los tres que desde el punto de vista de Rodríguez Pérez serían los más comunes: apelación al miedo, a la envidia y a las necesidades. Para ello se tomarán tres anuncios considerados clásicos modernos de la publicidad española.

El primero es aquel que utiliza como recurso los miedos típicos del ser humano para perturbarle. Así por ejemplo, los publicitarios de BMW conocen muy bien los efectos que tienen en el espectador la apelación a dichos temores (además BMW estudia muy bien al público al que va dirigido y quien es su comprador potencial: hombres y mujeres de mediana edad con nivel económico medio-alto, que aprecian la estabilidad y seguridad). La apelación al miedo es especialmente eficaz, porque en el fondo todos tememos lo mismo.

El *spot* publicitario televisivo del BMW Serie 7 destacaba por su gran calidad, hasta el punto de que sigue siendo muy recordado. El eje psicológico, predominantemente emocional, apelaba al miedo, típicamente humano, a nuestra propia fragilidad. A ello se agregaba un tema poético -la envidia de la máquina perfecta, el BMW, por los sentimientos humanos, que aquí se vinculaban con la *peroratio* o conclusión del discurso publicitario: «¿Te gusta conducir?», apelando de este modo

[23] Rodríguez García, S. (2008): Connotación y persuasión en la imagen publicitaria, *Gazeta de* Antropología, 24(2). http://hdl.handle.net/10481/6958

también a la envidia, la del automóvil por las emociones humanas al volante, pero también, y por ende, de quienes no pueden disfrutar de este coche (asimismo señal de estatus social), pese a ser amantes de la conducción. La máquina que envidia a los humanos parece un motivo inspirado en la novela de Arthur C. Clarke -y su adaptación por Stanley Kubrick- *2001: una odisea del espacio* (*2001: A Space Odyssey*, Stanley Kubrick, 1968).

Como ejemplo de esta apelación al miedo, un ejemplo particularmente interesante es el del anuncio de Falabella -grandes almacenes muy presentes en América Latina-, conocido como *Miedos*, que contó con un gran prestigio internacional en los países hispanohablantes, y cuya estrategia, campaña y mensaje fueron diseñadas por la compañía Leo Burnett Perú[24].

El segundo subtipo de persuasión emotiva es la que apela a uno de los sentimientos más comunes del ser humano: la envidia. La publicidad se centra siempre en el futuro comprador. Le ofrece una imagen de sí mismo que resulta fascinante gracias al producto que está intentado vender. Así el consumidor desea lo que podría llegar a ser; y lo que hace envidiable esa posibilidad es la envidia de los demás.

Ser envidiado es una forma solitaria de reafirmación, que depende precisamente de que no compartas tu experiencia con los que te envidian. Aunque puede ser triste reconocerlo, este es un recurso muy utilizado (y muy efectivo) en la publicidad dirigida a las mujeres y productos tradicionalmente femeninos: perfumes, cosméticos, joyas de diseño...

Uno de los anuncios posiblemente más famosos y recordados de la Historia de la televisión en España es el spot de la marca francesa de perfume Egoïste Platinum, en que un personaje con los rasgos atribuibles al triunfador (un hombre atractivo y musculoso, en plena forma física, y en un majestuoso entorno de lujo) boxea contra su propia sombra, quien le envidia en secreto por su fragancia, a la que se toma como condensación de los atributos intangibles de la marca y de la estrategia y campaña: atractivo sexual y triunfo social. La sombra es nítida y

[24] Comercial "Miedos" de Saga Falabella. https://shorturl.at/Ba1vV

transparente metáfora de una sociedad que envidiará al consumidor del perfume de lujo, signo este de inequívoco estatus social, señal de triunfo. Se aspira, así, no sólo al público objetivo habitual de esta fragancia, de elevado poder adquisitivo, sino también a un público aspiracional, mucho más amplio, que anhela alcanzar las metas sociales de un estrato socioeconómico de más alto nivel. Por lo tanto, no es en absoluto fortuita o arbitraria la apelación retórica -incluso metalingüísticamente subrayada- a la envidia, así como al egoísmo de ese hombre arquetípico, ideal aspiracional de triunfo en la masculinidad, y centrado en el autocuidado de su forma física y el disfrute de los lujos y, presumiblemente, de los placeres que su estatus le brinda[25].

Otro gran clásico de la publicidad televisiva en España es el *spot* del automóvil Mitsubishi Galant de 1997[26]. En él, igualmente se apela a la envidia, esta vez mediante voces en *off* extradiegéticas (a la manera de *flashback* sonoro o analepsis narrativa mediante el sonido extradiegético y asincrónico), que representan el entorno sociolaboral del Director General de una empresa anónima, y que hablan con unánime admiración sobre el nuevo automóvil de este alto cargo. Entre ellas, una sensual voz femenina que afirma con notable delectación: «Me encantaría probar el coche nuevo del Director General.» Así, de nuevo el triunfo y el estatus social se entrelazan unívocamente con el atractivo sexual. El relato concluye con un personaje con elegante indumentaria que pincha los neumáticos de tan flamante y envidiado automóvil. La *peroratio* o colofón retórico del *spot* es sobremanera elocuente: «Regla número uno en el mundo de los negocios: el Director General nunca debe comprarse un coche mejor que el del Presidente.» Y una voz en *off* distinta concluye: «Mitsubishi Galant.» El anuncio hace aún más hincapié que el de Egoïste Platinum en un público aspiracional, que compra junto con el automóvil atributos intangibles como el triunfo social o el ser envidiado por otros. Se trata de un *target* o público objetivo de poder adquisitivo presumiblemente medio-alto, de elevado nivel de estudios y

[25] Anuncio Egoiste Platinum Chanel - (Francia 1994) Español. https://shorturl.at/5Ekkh

[26] Mitsubishi Galant: el coche del Director General. https://youtu.be/XzdNDFQ_v00

cualificación, y entre cuyos horizontes vitales y sociales se halla la promoción profesional.

El hincapié retórico en la envidia, u otras emociones humanas, para promocionar atributos intangibles, pueden vincularse con las teorías de Antonio Caro (2023) a propósito del semiocapitalismo, o de la marca como valor añadido independiente de la ley del valor de la economía clásica británica y el marxismo (esto es, el valor basado, de forma directamente proporcional, en la inversión de trabajo humano socialmente necesario)[27].

Ya por último se puede destacar también en este bloque la publicidad que para persuadir crea 6 necesidades en el hombre. Rodríguez Pérez sigue en este punto la clasificación que realiza Bermejo Berros[28], distinguiendo seis tipos diferentes de necesidades que se crean o potencian en el espíritu humano:

> 1) Necesidades centrípetas: necesidades ligadas al yo, a su expresión, completitud, etc.
>
> 2) Necesidades centrífugas: necesidades de relación, afiliación e intercambio social.
>
> 3) Necesidades objetuales- funcionales: necesidades ligadas a los productos (vestido, alimento, bienestar).
>
> 4) Necesidades de defensa y evitación: defensa contra la enfermedad buscando la salud; evitar que los ladrones roben tus propiedades, evitar la humillación, etc.
>
> 5) Necesidades de poder y logro: dominación sobre el otro y superación de sí mismo.

---

[27] Caro, A. (2023): *Semiocapitalismo. Del producto a la marca, de la mercancía al signo/mercancía*. Buenos Aires: SB. Una síntesis de estas investigaciones y reflexiones de Caro puede leerse *online*, en: Caro, A. (2011). Semiocapitalismo, marca y publicidad: una visión de conjunto, *Pensar la publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias*, 5, (2), 159-180. https://doi.org/10.5209/rev_PEPU.2011.v5.n2.37868

[28] Bermejo Berros (2004).

6) Necesidades de afecto: necesidad empática en la que la situación del otro genera una reacción afectiva (por ejemplo, apadrinamiento de un niño huérfano).

Dentro de la publicidad de apelación a las necesidades, debe citarse otro gran clásico televisivo español: el *spot* de BMW de 1997[29]. En él, se apela, mediante numerosos símiles visuales, a necesidades satisfechas de manera precaria, comparadas con esas mismas necesidades cuando se satisfacen con placer y comodidad: es decir, cuando se pueden disfrutar. Es llamativo que se emplea constantemente la comparación con la misma palabra («No es lo mismo comer que comer»), pero aquí el componente connotativo -el conjunto de los diversos sustratos de connotación que enriquecen el lenguaje- es esencial, pues el primer «comer» es el precario, y el segundo, el placentero y verdaderamente satisfactorio. La textura visual del *spot* -propia de un vídeo doméstico de la época- apela a la inmediatez de estas experiencias para cualquiera de los destinatarios del mensaje: o lo que es lo mismo: *a ti también te ha ocurrido*. Con ello, se genera una identificación narrativa/ empatía ciertamente ejemplar en un discurso publicitario, pues además, en este caso, se está apelando a necesidades y sensaciones básicas para cualquier persona (la comida, el sueño, etc). Dentro de la misión habitual de la publicidad de *crear necesidades*, a las primordiales arriba añadidas, se añade la de conducir, con la misma *peroratio* o colofón habitual de esta campaña, rico en lecturas connotativas, tan intrínsecas también a la seducción en publicidad: «¿Te gusta conducir?»

La enseñanza de la retórica clásica en una asignatura eminentemente introductoria a los fundamentos de la carrera publicitaria se ha vertebrado en dos ejes fundamentales:

1. La enseñanza de los fundamentos de la retórica clásica grecolatina, arriba expuestos, fundamentalmente sobre las directrices de la Retórica aristotélica y la Rhetorica ad Herennium. Asimismo, se ha establecido un sistema de comparaciones y equivalencias entre las diversas operaciones (intellectio,

[29] *No es lo mismo BMW Marca -- Te gusta conducir (Spot* 1999). https://shorturl.at/FJutU

inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio y pronuntiatio) y partes (exordium, narratio, argumentatio y peroratio), que componen el discurso retórico -eminentemente verbal- de los grecolatinos clásicos y sus equivalentes en el discurso visual y verbovisual: así por ejemplo, carteles para publicidad exterior, y spots publicitarios audiovisuales para televisión.

2. Se ha llevado a cabo una actividad en clase para poner en práctica los conocimientos teóricos y analíticos sobre la retórica clásica aplicada a la publicidad.

Ya se han podido apreciar más arriba las analogías entre la estructura retórica clásica y sus equivalentes en la publicidad visual. En cuanto a las equivalencias de operaciones retóricas en la publicidad y discursos visuales y verbovisuales, se explicaron y debatieron en clase estas analogías:

1. *Intellectio*, o comprensión del contexto y del destinatario. Las investigaciones previas para el conocimiento del consumidor y del público objetivo, así como la información contenida en el briefing, constituirían la *intellectio* del discurso publicitario contemporáneo.
2. *Inventio*, o idea sobre la que se vertebra el discurso. Es el mensaje publicitario creado por los creativos como núcleo de la estrategia y campañas posteriores.
3. *Dispositio*, o disposición de los elementos en la estructura retórica. En el discurso visual, es la disposición de elementos visuales, la composición de encuadres, la realización, la paleta cromática, e, incluso, el desarrollo estructurado de la dramaturgia.
4. *Elocutio,* o dicción y tono adecuados al discurso. En la retórica visual y verbovisual, halla su equivalente en la utilización de elementos técnicos como la iluminación, el foco, el tono empleado para dirigirse al destinatario…
5. Memoria, cómo se memoriza el discurso y cómo el mensaje fundamental de este debe quedar impreso en la mente del destinatario. Halla su equivalente en los eslóganes, los jingles pegadizos, y demás recursos para el impacto en la memoria del destinatario del mensaje publicitario.

6. *Argumentatio*, o eje argumentativo, dialéctico, del discurso. Cuáles son los argumentos empleados en cada discurso publicitario. Otro ejemplo cristalino de ello sería la *reason why*, o razones por las que el destinatario debería consumir el producto, y que constituye una parte esencial de la estrategia creativa publicitaria.
7. *Peroratio,* o colofón del discurso, que en el discurso publicitario de toda índole suele condensarse en un eslogan final (síntesis esencial del mensaje transmitido) y la invocación de la marca como corolario.

La actividad encomendada a los alumnos consistió en aplicar la retórica clásica a sendos ejemplos de *spot* publicitario y de cartel de publicidad y analizarlos (en cuanto que equivalentes verbales y verbovisuales de la retórica verbal clásica), y sobre ello, realizar las siguientes tareas:

- Explicar y justificar qué género o géneros retóricos se utilizan (sea de forma pura o entremezclada en el discurso): judicial, demostrativo o epidíctico, y/o deliberativo, y también si se utilizan -y en caso de que se utilicen, cómo- operaciones del discurso retórico: *inventio, dispositio, elocutio, actio, pronuntiatio* (se escogieron estas como las más representativas de entre tales operaciones).

- Explicar si se utilizan -y en el caso de que se utilicen, cómo- las partes sucesivas del discurso retórico: *exordium, narratio, argumentatio* y *peroratio*.

- Explicar si el discurso es predominantemente argumentativo y racional, o predominantemente emocional y psicagógico. En cualquiera de los dos casos: cuáles son los argumentos o eje argumentativo que se utiliza, y cuáles son las emociones a las que se apela.

- Explicar y justificar el tono que se utiliza: sublime, *médium* y/o *humile*.

Como consecuencia de ello, los alumnos tomaron rápidamente conciencia de la importancia de una convincente estructuración del discurso

retórico, y de la construcción de este como basamento esencial de todo tipo de discurso, incluyendo los verbales y verbovisuales. Organizados en grupos, analizaron en términos retóricos, y según los parámetros indicados, varios anuncios recientes y actuales, con resultados y conclusiones muy interesantes expuestos en clase.

## 6. CONCLUSIONES

1. La vigencia y operatividad de la retórica clásica, y de sus estudios y análisis contemporáneos, para la enseñanza universitaria de la retórica publicitaria.
2. La utilidad de las partes en que se desglosa el discurso retórico según los tratados clásicos grecolatinos, para el análisis y la praxis del mensaje publicitario en un entorno universitario.

## 8. REFERENCIAS


Alcoba, S.; Poch Olivé, D. (2006): Los marcadores gramaticales y fónicos de cortesía en el lenguaje publicitario. En M. Villayandre Llamazares (Ed.), Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística, (pp. 24-47). https://shorturl.at/5oncl

Anuncio Egoiste Platinum Chanel (1994). https://shorturl.at/5Ekkh

Bermejo Berros, J. (2004). Los límites de la persuasión publicitaria: entre la seducción y la propaganda. En R. Eguizábal Maza (coord.), La comunicación publicitaria: Antecedentes y tendencias en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. https://shorturl.at/M3690

Blanco Mayor, C. (2003): La Atenas del siglo V. Los sofistas. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 18, 11-30. https://shorturl.at/imoUR

Caro, A. (2011). Semiocapitalismo, marca y publicidad: una visión de conjunto, Pensar la publicidad: revista internacional de investigaciones publicitarias, 5(2), 159-180. https://doi.org/10.5209/rev_PEPU.2011.v5.n2.37868

Caro, A. (2023): Semiocapitalismo. Del producto a la marca, de la mercancía al signo/mercancía. SB.

Comercial "Miedos" de Saga Falabella (s.f.). https://shorturl.at/BalvV

Gallardo Vera, L., y Fernández Hoya, G. (2022). La educación retórica en alumnos universitarios de publicidad y relaciones públicas en la Universidad Complutense de Madrid una necesidad profesional insatisfecha. Revista ComHumanitas, 13(2),132-150. https://doi.org/10.31207/rch.v13i2.349

Lo Cascio, V. (1998): Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras. Alianza Universidad.

Martín Jiménez, A. (2020). Compendio de Retórica. Alfonso Martín Jiménez. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/52335

Martínez Ezquerro, A. (2021). Estrategias para analizar el discurso retórico publicitario: un modelo a través de anuncios de España y Portugal. Contextos Educativos: Revista de Educación, 27, 245-269. https://doi.org/10.18172/con.4920

Mitsubishi Galant: el coche del Director General (s.f.). https://shorturl.at/UKKLW

Te gusta conducir (1999). https://shorturl.at/FJutU

Peña Pérez, G. (2008). Sistemas de persuasión en la comunicación publicitaria. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde, R. González Ruiz (coords.), Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL) (pp. 651-664). https://hdl.handle.net/10171/21163

Rodríguez García, S. (2008): Connotación y persuasión en la imagen publicitaria, Gazeta de Antropología, 24(2). http://hdl.handle.net/10481/6958

# NIVEL DE COMPETENCIA MEDIÁTICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL ÁREA AUDIOVISUAL DE LA ZONA CENTRO SUR DE CHILE: UN ESTUDIO INICIAL

MANUEL ALEJANDRO RIVERA CAREAGA
*Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile*

MARIO ANDRÉS MONTANER BASTÍAS
*Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile*

## 1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la Competencia Mediática se ha convertido en un tema de creciente interés en las disciplinas de la Comunicación y Educación, con motivo del influjo de las tecnologías y el acceso a medios y entornos digitales en los que participa de manera masiva las personas. Esta investigación tiene por objetivo entregar un primer diagnóstico del nivel de dominio de la Competencia Mediática de estudiantes universitarios de la zona sur de Chile, formados en el área audiovisual.

El siglo XXI ha experimentado una vorágine de abruptos cambios de la mano del desarrollo de nuevas tecnologías de la información, dispositivos y aplicaciones presentes en casi todas las áreas productivas, incluidas las de esparcimiento y ocio. Esto ha decantado en lo que se describe bajo el concepto de sociedad hipercomunicada (Caldeiro-Pedreira & Aguaded, 2015) que refiere fenómenos como la inmediatez con la que se difunden informaciones y contenidos que, a su vez, estimula interacciones en tiempo real.

La masificación y baja en los costos de producción de las nuevas tecnologías han permitido que el grueso de la población mundial tenga acceso a sus beneficios, pero también a potenciales consecuencias negativas con motivo de un consumo en descontrol desprovista de sentido

crítico. Esto punto es particularmente sensible en la actualidad con el desarrollo y expansión de la internet que funge como vehículo y difusor de todo tipo de contenidos y tecnologías, apoyada en algoritmos capaces de detectar las preferencias de los usuarios gustos y comportamientos, lo que de alguna manera le otorga cierto grado de control para manipular llevando a polarizaciones y anulación o debilitamiento del sentido crítico de las personas (Clavero, 2018). Dicho de otra manera, la ubicuidad de las nuevas tecnologías y los medios digitales puede afectar la capacidad de juicio crítico de las personas (Sánchez, 2021).

Muchos de los vicios que ha traído consigo el desarrollo tecnológico, está siendo descrito en la literatura a partir de la fundación de nuevos conceptos como, por ejemplo, Infoxicación (Cornella, 2003) en referencia al exceso de información a la que están expuestas las personas y que le puede volver incapaz de discriminar contenidos en función de lo que le es útil y lo que no. En un sentido más específico y vinculado con el objeto de estudio de esta investigación, se encuentra el constructo Infoxicación Digitovisual que refiere consecuencias similares, pero relacionadas con contenidos audiovisuales al alto flujo de contenidos audiovisuales al que se ven expuestas las personas (Aguaded, Marín-Gutiérrez, & Caldeiro-Pedreira, 2018).

La problemática descrita, ha sido objeto de preocupación a nivel internacional, tal es el caso de la Unión Europea, cuyos gobiernos han acordado que constituyen competencias básicas para sus ciudadanos la Digital, mediática e informacional (De Vega-Martín, Pinedo-González, & Gutiérrez-Martín, 2022).

En términos concretos, la comunidad internacional observa con preocupación que la facilidad de acceso al conocimiento por medio de la masificación de la internet y recientemente la masificación de uso de aplicaciones de Inteligencia artificial, no ha generado cambios virtuosos, por el contrario, no se observa un creciente número de personas dotadas de sentido crítico que les permita beneficiarse de tantas posibilidades de acceso al conocimiento (Aguaded & Montaner-Bastias, 2020).

## 1.1. Competencia Mediática

La competencia mediática es parte de la evolución conceptual que encuentra su origen en la propuesta de competencia audiovisual fundada en Ferrés (2007), que refiere la capacidad de los individuos en orden a interpretar y analizar contenidos audiovisuales, a partir de un proceso interno de reflexión crítica. Cinco años más tarde y teniendo como base conceptual y teórica a la mencionada competencia, junto a otro investigador instala el concepto de competencia mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012). En resumen, la definición de este constructo se entiende como la capacidad que puede dominar una persona para percibir, analizar, utilizar y producir mensajes mediados por un sentido crítico que, finalmente, le aleja de los riesgos y vicios que se han originado en el contexto de una sociedad hipercomunicada, dominada por contenidos y representaciones alojadas en los medios y espacios virtuales.

En la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012), se presentan seis dimensiones: Tecnología, Lenguaje, Ideología y Valores, Estética, Proceso de Interacción y Proceso de Producción y Difusión. Cada dimensión cuenta con sus respectivos indicadores, divididos en ámbitos de expresión y análisis, susceptibles de ser medidos y que -en su conjunto- dan cuenta de todo aquello que debe ser considerado para abordar la competencia mediática.

## 1.2. Jóvenes y competencia mediática

Cuando a comienzos del presente milenio surge el concepto de Nativo Digital (Prensky, 2001), que únicamente refiere a las personas que han iniciado su vida en el contexto de una sociedad altamente tecnologizado, pudo haberse instalado la errada idea de que su condición, sin más, les dotaba de capacidades para moverse con fluidez en dicho espacio, sin embargo, el propio Prensky refiere que los jóvenes se relacionan con los medios y sus contenidos con un bajo nivel de preparación, poniendo en entredicho que contarán con los conocimientos necesario del poder audiovisual.

Solo tres años más tarde Pérez-Tornero (2005) señalaba que en nuevo entorno mediático los más vulnerables eran los niños y los jóvenes,

precisamente los nativos digitales, advirtiendo que eran aquellos que se alejan peligrosamente de su mundo interior, supeditados a charlas vacías y juegos violentos. Posteriormente sobrevinieron estudios que observaron que el contacto permanente de estos grupos etarios con las pantallas y sus contenidos no se correlacionaban con un consumo de contenidos mediados por un sentido crítico bien construido y funcional para beneficio propio (Pérez-Rodríguez & Delgado, 2012).

### 1.2.1. Estado de situación en Chile

Tras realizar un análisis de los perfiles de egreso de acceso público declarado por las carreras universitarias que en Chile formar profesionales en el área audiovisual, se advierte que no hay abordaje de contenidos que eduquen en alfabetización mediática e informacional y competencia mediática. Se puede -por contraparte- inferir que se realizan algunos esfuerzos por formar en competencia digital al revisar los nombres genéricos de las asignaturas informadas por las respectivas mallas curriculares. Esto último, decanta en un reduccionismo de lo que comporta la formación en la competencia digital, orientada al mero uso instrumental de las tecnologías en el contexto educativo (Mateus et al, 2019).

Suponer que la condición chilena, en el contexto sudamericano es ventajosa, so pretexto de contar con la internet de mayor velocidad de transferencia y descarga de datos de la región es un error, pues como refiere Cwaik (2020), la internet supone un nuevo paradigma económico, social y cultural, sin embargo, el sistema educativo (currículo) no ha reaccionado a la altura del impacto social que esta ha generado. Esto, de alguna manera, encuentra su explicación en Bauman (2003) que en su obra Modernidad Líquida, describe los efectos del postmodernismo y los cambios vertiginosos que impone, los que no permiten asimilar la realidad, dejando la capacidad de reacción y adaptación debilitadas, en consecuencia, señala que vivimos como en una sociedad más flexible, pero a la vez inestable.

A la luz de los antecedentes presentados, la formación en competencia mediática se alza como una necesidad gravitante en el concierto social, porque su objetivo asoma como una respuesta para subsanar los vicios que se han instalado como efectos residuales del nuevo ecosistema

mediático (Canavilhas, 2011). Será muy relevante, entonces, que por sí solos nuevas tecnologías y los espacios mediáticos son garantes de las democracias ni configuran o moldean sociedades más justas, como lo señalan Mesquita-Romero et al. (2022), sin embargo, los mismos autores declaran que es un deber inexcusable de los sistemas educativos preparar a los jóvenes para que puedan afrontar con éxito el impacto del entorno mediático, por constituye uno de sus derechos.

Los estudios desarrollados en la última década, que han tenido a la competencia mediática como objeto de estudio, se han aplicado a distintos actores sociales y en distintos rangos etarios, teniendo como denominador común el mismo consecuente resultado. Todos, aunque con matices, apuntan a describir un escenario desventajoso para la sociedad en su conjunto en el que las tecnologías avanzan mucho más rápido en comparación con la capacidad que tienen las personas para asimilarles, asumiendo una postura crítica que les permita obtener beneficios para sus vidas en diferentes contextos y situaciones. Los estudios, también señalan el camino a seguir y que está en vínculo con lo que se pueda realizar desde los sistemas educativos a nivel internacional. Esta es una discusión que se ha extendido por décadas y que no ha tenido la respuesta esperada. Es importante señalar que los esfuerzos no solo se han quedado en el levantamiento de diagnósticos, pues además de las orientaciones que la comunidad europea ha compartido para ser aplicada, desde los propios círculos de investigadores se han formulado documentos orientadores como el currículo Alfamed, que sistematiza acciones y estrategias para guiar la formación en competencia mediática.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivo general

La investigación que aquí se presenta formuló preguntas de investigación que orientaron la construcción de objetivos:

¿Cuál es el nivel de dominio de los estudiantes universitarios formados en el área audiovisual en la zona centro sur de Chile?

¿Cuál es el nivel de dominio que poseen los estudiantes mencionados, de cada una de las dimensiones que componen la competencia mediática?

A partir de las preguntas de investigación referidas, fue posible definir los alcances que para la construcción de los objetivos que se presentan a continuación:

Medir el Nivel de dominio de la Competencia Mediática de universitarios formados en el área audiovisual en la zona centro sur de Chile, describiendo los resultados de cada una de las seis dimensiones que componen la competencia mediática.

## 3. METODOLOGÍA

Esta investigación suscribe al paradigma cuantitativo y presenta un diseño no experimental transaccional de carácter descriptivo, pues se propone analizar el nivel de las variables en un momento particular y específico, Abordando el fenómeno y estudiando su incidencia (Hernández et al., 2003). La muestra es de naturaleza no probabilística intencionada, toda vez que, no se buscó una significancia de la población estudiantil universitaria referida como formados en el área profesional audiovisual, de una casa de estudios superiores de la zona centro sur de Chile.

Para el levantamiento de información se aplicó un cuestionario a 34 estudiantes (17 mujeres, 15 hombres y dos personas que se identificaron su género en una categoría distinta a asignada a "otro"), cuyo objetivo pretende describir condiciones de una realidad (Buendía, 1997).

Los participantes del estudio, hombres y mujeres, entre 18 y 22 años de edad, respondieron el instrumento de manera simultánea y presencial, bajo condiciones controladas en un laboratorio de computación, actividad panificada para ser completada en no más de 30 minutos lo que se cumplió cabalmente sin reporte de incidencias ni problemas. El cuestionario referido, fue previamente validado y aplicado en Iberoamérica por la red de investigación internacional Alfamed.

El mencionado instrumento, fue adaptado para ser aplicado en Chile, modificándose únicamente cuestiones de forma para una mejor comprensión de parte de los encuestados y cautelando no afectar los

resultados, para el correcto procesamiento en las tablas de valoración. En el detalle el instrumento contiene 20 preguntas, de las cuales las 4 primeras recogen datos generales y las 16 restantes se subdividen en 6 grupos para medir el nivel de dominio de las respectivas dimensiones que componen la competencia mediática.

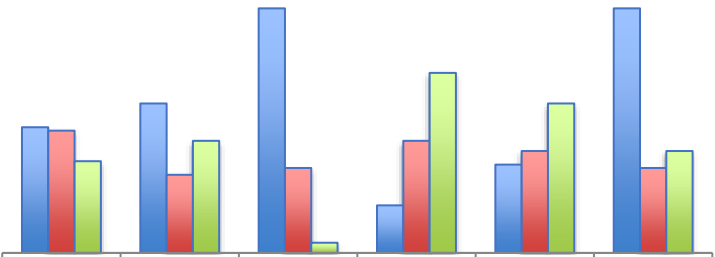
De este modo, las preguntas 5, 6 y 7 se relacionan con la dimensión Tecnología, 8 y 9 con la dimensión Lenguaje, 10, 11 y 12 con la dimensión Ideología y Valores, 13, 14, 15 con la dimensión Proceso de Producción y Difusión, 16 y 17 con la dimensión Estética y finalmente las preguntas 18, 19 y 20 con la dimensión Proceso de Interacción. Para la sistematización de los resultados obtenidos en cada grupo de preguntas, se trabajó en base a una tabla de validación, que gradúa los resultados por niveles: avanzado, medio y básico, lo que permite conocer el nivel de dominio de la competencia mediática. Finalmente, es importante señalar que las preguntas fueron construidas consideran obtener datos asociados a los ámbitos de expresión y análisis.

Los resultados obtenidos por medio de la aplicación del instrumento cuestionario, se sistematizaron en tablas para la posterior construcción de la gráfica que se presenta a continuación y en la que se describen los niveles de dominio expresados en términos porcentuales, con el detalle de cada una de las seis dimensiones que la componen, léase, Estética, Ideología y Valores, Lenguaje, Proceso de Interacción, Tecnología y Proceso de Producción y Difusión (Ferrés & Piscitelli, 2012). Dichos resultados constituyen un material de base inicial, para conocer eventuales fortalezas, carencias y debilidades de un segmento etario descrito en la literatura como nativos digitales que, por la formación profesional que reciben, son los llamados por la sociedad para la utilización de tecnologías de la información y la comunicación bajo altos estándares de exigencia, orientados a la producción de contenidos que respondan a la necesidad de diseñar, elaborar, comprender y analizar, contenidos mediáticos audiovisuales para clientes y audiencias.

El promedio de las seis dimensiones que componen la competencia mediática establece que, un 44% de los estudiantes universitarios del área audiovisual de una universidad de la zona centro sur de Chile alcanzan el nivel de dominio avanzado, en tanto que, para los niveles de dominio

medio y básico, los porcentajes respectivos se sitúan en 29% y 32%. De esta manera, se observa que casi un tercio de los consultados no supera el rango mínimo de dominio y que el nivel más alto se encuentra a 6 puntos de representar la mitad del grupo que participo contestando el cuestionario.

***GRÁFICO 1**. Niveles de dominio de la competencia mediática por dimensiones*



| | ESTÉTICA | IDEOLOGÍA Y VALORES | LENGUAJE | PROCESO DE INTERACCIÓN | TECNOLOGÍA | PROCESO DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN |
|---|---|---|---|---|---|---|
| AVANZADO | 37% | 44% | 72% | 14% | 26% | 72% |
| MEDIO | 36% | 23% | 25% | 33% | 30% | 25% |
| BÁSICO | 27% | 33% | 3% | 53% | 44% | 30% |

Fuente: elaboración propia

La expresión de resultados por dimensión ofrece un panorama detallado en el que es posible identificar aquellas que representan los extremos, en cuanto las más fuertes y las más débiles. En este sentido, la dimensión de Proceso de Interacción se encuentra muy por debajo de la media, alcanzando un nivel de dominio avanzado no superior al 14% y distante de la segunda más débil, situada en un 26% que corresponde a la dimensión Tecnología. Por contraparte, en el nivel avanzado más alto se encuentran las dimensiones de Lenguaje y Proceso de Producción y Difusión, que alcanza el mismo porcentaje correspondiente al 72%. El análisis de los resultados obtenidos permite dar respuesta al objetivo general de la investigación, orientado a consolidar un primer diagnóstico sobre el real nivel de dominio que de la competencia mediática exhiben estudiantes universitarios chilenos formados en el área audiovisual, además, contar con datos detallados de cada una de las

dimensiones, se presenta como un insumo fundamental para identificar aquellas dimensiones que requieren de estrategias para su posterior eventual fortalecimiento.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos con motivo de la aplicación del cuestionario ya referido constituyen insumos fiables en cuanto la expresión de sus resultados que pueden ser sometidos a análisis y conclusiones fundadas, pues replica lo realizado por la red de investigación sobre competencias mediáticas Alfamed, que ha impulsado y respaldado un gran número de publicaciones y artículos en el contexto euroamericano. Sin embargo, es necesario hacer notar que esta investigación se presenta como parte de un estudio inicial que se extenderá a otras casas de estudio a lo largo del país, por lo que no es posible asignar a sus resultados la descripción y representación de una población mayor, en el contexto chileno de formación universitaria en el área audiovisual.

También es importante informar que la universidad en la que se desarrolló el estudio, a partir de 2023 incorporó en su programa de pregrado formador en el área audiovisual, contenidos sobre competencias mediáticas y alfabetización digital en el contexto de algunas asignaturas vinculadas en sus temáticas a las tecnologías de la información y a la arquitectura de información digital, ubicadas en los primeros semestres de la carrera académica. El mismo programa ha declarado, en su proceso de renovación curricular que debe entrar en vigor a partir de 2025, que serán creadas asignaturas especializadas en formación de alfabetización digital, informacional y competencia mediática. De esta manera puede proyectarse replicar este estudio inicial, para contrastar resultados que permitan establecer si lo que se espera con el rediseño curricular tiene efectos observables, en cuanto los niveles de dominio que de la competencia mediática exhiban los futuros estudiantes.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados preliminares de esta investigación, que se espera replicar en otras casas de estudio superiores de la zona centro sur de Chile,

revelan un estado de situación con cifras que refieren -en términos generales- un nivel de dominio de la competencia mediática que se sitúa por debajo de lo que pudiera esperarse para una población nativo digital (Prensky, 2001) habituada al entorno mediático que se forma en un área profesionalizante como lo es el audiovisual y que tiene como base disciplinar a la comunicación, área en la que curricularmente se han abierto espacios para abordar el fenómeno de las tic y los nuevos ecosistemas digitales. Todo lo anterior, induce a pensar que los esfuerzos que se han hecho por incorporar la formación en medios a nivel de educación primaria y secundaria en Chile no están tributando a un proceso de Alfabetización mediática con resultados del todo positivos, situación que se estaría replicando en la formación profesional del audiovisual.

En cuanto el detalle los resultados se observa el bajo nivel de dominio de la competencia mediática de la dimensión de Proceso de Interacción, que refiere en Ferrés y Piscitelli (2012) una baja capacidad de selección y revisión de lo que consumen mediáticamente, y una baja capacidad de selección de mensajes significativos a lo que se suma una baja capacidad para compartir y difundir informaciones. Esto puede resultar sorpresivo, pues por la naturaleza del área de formación cuyo objetivo se orienta al buen comunicar por medio del relato audiovisual, se esperaría un mejor posicionamiento del nivel de dominio en el rango de avanzado, más aún en el contexto de un entorno digital omnipresente en el que se genera la mayor cantidad de interacciones y transferencia de informaciones y contenidos y que a priori debería describirse como una zona confortable para los llamados nativos digitales.

Otra de las dimensiones que llama la atención por su bajo nivel de dominio es la de Tecnología, pues se esperaría que personas cuya formación profesional incluye en el currículo una estrecha relación de uso y dominio de múltiples tecnologías de producción y generación de contenidos para multiplataformas, mostrarán habilidades de comprensión y manejo teóricas y técnico muy por sobre el resto de la población o al menos concentrados, mayoritariamente, en el nivel avanzado. Los resultados podrían estar describiendo un currículo orientado a la mera instrucción en el manejo técnico, sin análisis de sus potencialidades y consecuencias.

En cuanto las dimensiones mejor evaluadas, en función del dominio que exhiben los estudiantes universitarios en formación en el área audiovisual, se observa que casi dos tercios de los estudiantes dominan los aspectos asociados a Lenguaje y Proceso de Producción y Difusión, lo que muestra las fortalezas que el currículo formador exhibe en estas materias y que tributa en consecuencia al fortalecimiento de la competencia mediática de sus estudiantes.

Finalmente, las dimensiones de Estética e Ideología y Valores revelan niveles de dominios con cifras que se alinean con el promedio general de todas las competencias, a este respecto se puede establecer -preliminarmente- una correlación entre sus porcentajes y la baja cantidad de asignaturas presentes en el currículo orientadas a abordan estas materias.

Es importante señalar que este tipo de estudios y sus resultados constituyen un insumo valioso para, a partir de diagnósticos iniciales, proyectar actualizaciones, modificaciones y mejorar al currículo de formación profesional en el audiovisual, para permitir una mejor inserción de los futuros profesionales en la industria audiovisual, cada vez más vinculadas en sus propuestas y contenidos con un entorno mediático y digital que exige personas competentes y con sentido crítico, para hacer frente a las demandas y desafíos del nuevo ecosistema mediático. Por cierto, en esta línea es necesario poner de relieve la necesidad de ofrecer una formación sólida en competencia mediática, lo que implica la integración de las nuevas tecnologías en el currículo formador de profesionales del área audiovisual, lo que requerirá de una adecuada formación del profesorado para que se pueda cumplir con el propósito final.

En primera instancia los resultados preliminares obtenidos, podrían ser utilizados por el programa universitario de pregrado que accedió a que sus estudiantes participarán contestando el instrumento, como insumos confiables para justificar por la vía de datos empíricos la incorporación de contenidos y conocimientos relativos a la competencia mediática, bajo el entendido de que deberán generar una renovación de su currículo en el corto plazo, con el imperativo de responder a las necesidades de sus futuros profesionales y de la sociedad en el contexto del nuevo ecosistema mediático local y global. Precisamente dentro de las alternativas que se pueden proyectar, está la disposición generar una

asignatura de requisito mínimo que aborde esta temática durante los primeros semestres, perfilando aprendizajes y reflexiones para los cursos superiores; o también la alternativa de una actividad curricular de tipo electiva u optativa, para semestres más avanzados, que permita propiciar algún proyecto de investigación inicial, junto preparar al estudiante poco antes de su egreso para el inicio de su vida laboral.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Dr. Manuel Rivera Careaga, agradece al "Fondo de Financiamiento de Estadías Cortas de Investigación 2024", correspondiente al Proyecto USC20102 "Internacionalización transversal en la Universidad Católica de la Santísima Concepción: Enfrentando los nuevos desafíos", cuya gestión está coordinada por la Dirección de Investigación, de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile, por su contribución a la materialización del presente texto.

Mg. Mario Montaner Bastías, agradece el apoyo del programa de Doctorado en Educación en Consorcio, impartido por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), la Universidad Católica del Maule, la Universidad Católica de Temuco y la Universidad del Bío-Bío, en Chile.

## 8. REFERENCIAS

Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Caldeiro-Pedreira, M. (2018). Desarrollo de la competencia mediática en el contexto iberoamericano. Revista Letral, 20, 156-182.

Aguaded, J. I., & Montaner-Bastias, M. (2020). El dominio de la competencia mediática en escolares chilenos de la etnia mapuche. Temas De Comunicación, (41), 44-58.

Bauman, Z. (2003). Modernidad liquida. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. Siglo XXI Editores.

Caldeiro-Pedreira, M., & Aguaded, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 1(9), 37-56.

Clavero, J. (2018). Posverdad y exposición selectiva a fake news. Algunos ejemplos concretos de Argentina. Contratexto, (29), 167-180. https://doi.org/10.26439/contratexto2018.n029.1857

Canavilhas, J. (2011). El nuevo ecosistema mediático. index.comunicación, 1(1), 13–24. https://indexcomunicacion.es/index.php/indexcomunicacion/article/view/4

Cornella, A. (2003). Infoxicación. Buscando un orden en la información. Infonomia.

Cwaik, J. (2020). 7R: Las siete revoluciones tecnológicas que transformarán nuestra vida. Penguin Random House.

De Vega-Martín, A.L., Pinedo-González, R., & Gutiérrez-Martín, A. (2022). Alfabetización mediática e informacional en las Escuelas de Imagen y Sonido. Percepciones de profesorado y alumnado. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 11(2), 10.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2020). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.

Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Revista Comunicar, (29), 100-107.

Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. Comunicar, 19(38) 75-81). https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08

Mateus, JC., Andrada, P., & Quiroz, M.T. (2019). Media Education in Latin America. Routledge. https://doi.org/10.4224/9780429244469

Mesquita-Romero, W., Fernández-Morante, C., & Cebreiro-López, B. (2022). Critical media literacy to improve students' competencies. Comunicar, 70, 47-57. https://doi.org/10.3916/C70-2022-04

Pérez-Rodríguez, A., & Delgado, Á. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and Indicators. Comunicar, 39(20), 25-34.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. On the Horizon, 9(5), 1-6). https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Sánchez, F. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las «fake news» en el currículo de Secundaria y Bachillerato. Contextos Educativos, 27, 153-167.

# PERIODISMO AUDIOVISUAL 360. UN MODELO DE COMUNICACIÓN GLOBAL EN REDES SOCIALES

MARIO ALCUDIA BORREGUERO
*Universidad CEU San Pablo*

ESTHER CERVERA BARRIGA
*Universidad CEU San Pablo*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las empresas informativas reclaman en la actualidad profesionales formados en el ámbito de la comunicación digital, audiovisual y periodística que reúnan los requisitos necesarios para poder afrontar una cobertura informativa 360º. El periodista se ha convertido en un comunicador multiplataforma.

La convergencia de Internet sobre las industrias audiovisuales ha obligado a renovar en estos últimos años sus tradicionales sistemas analógicos de producción y distribución de contenidos. Así, se ha impulsado su progresiva transición hacia el nuevo entorno desde diferentes iniciativas; la asimilación de una lógica de difusión que, junto a la emisión en tiempo real, atiende con igual relevancia a Internet y las redes sociales.

En esta investigación se muestra la adaptación de los nuevos soportes y canales comunicativos, así como algunas de las herramientas de las que dispone el comunicador para transmitir información con inmediatez abordando el estudio de caso concreto de una experiencia de innovación docente como es el desarrollo de la práctica de periodismo móvil en tiempo real.

En la Universidad San Pablo CEU, desde hace más de una década, los estudiantes del Grado en Periodismo adquieren destrezas comunicativas a través de la práctica denominada 'Periodismo móvil'. En la

asignatura 'Periodismo Audiovisual' se realiza una cobertura informativa en tiempo real mediante el empleo de las redes sociales y diversos soportes audiovisuales -radio, vídeo y publicación digital-. Este trabajo muestra este estudio de caso concreto y se presenta como un modelo de innovación docente la adaptación de los nuevos soportes y canales comunicativos, así como algunas de las herramientas de las que dispone el comunicador para transmitir información con inmediatez.

La vinculación del periodismo y las redes sociales surge debido a la inmediatez que este soporte comunicativo proporciona a la hora difundir información en tiempo real. Además, facilita llegar a un público más numeroso, heterogéneo y disponer de una respuesta o *feedback* inmediata por parte del receptor de esas noticias que son seleccionadas previamente por los seguidores de una cuenta en Instagram o en X. Según el estudio Digital 2022 de We are social y Hotsuite, continúa incrementando el número de perfiles de redes sociales. Hay "4,620 millones de usuarios de redes sociales en todo el mundo, lo que representa un crecimiento interanual de más del 10% (424 millones de nuevos usuarios)". Esta cifra equivale a "más del 58% de la población total del mundo."

### 1.1. Adaptación académica a una formación periodística multiplataforma

El periodismo y la formación universitaria de grado en esta rama de la comunicación permanece en constante cambio y evolución. En este contexto de mutación, surgen nuevas tareas y nichos profesionales. Aunque la tecnología favorece la integración de funciones, los periodistas han ido asumiendo paralelamente tareas que desempeñaban antes otros profesionales (Salaverría y García Avilés, 2012), un hecho que les ha convertido en comunicadores polivalentes e implicados a lo largo de todo el proceso productivo de la información; además del conocimiento de las narrativas multimedia, hoy día es imprescindible el dominio de la informática (por ejemplo, técnicas de análisis cuantitativo o gestión de bases de datos (López García et al., 2016).

El trabajo práctico, el dominio de las herramientas, la actualización permanente y una visión transversal del negocio audiovisual son los valores más asociados a estos nuevos perfiles. Entre los más demandados

se encuentran los periodistas digitales multimedia (Tramullas, 2016), los informadores especializados (Túñez et al., 2010) o los que se basan en el manejo avanzado de Internet (Rico, 2012), como el planificador de medios sociales, el community manager, el experto en SEO, el analista web o el desarrollador multimedia.

El periodista que actualmente requieren los medios ha de ser capaz de encontrar y contar historias y noticias, pero también saber cómo y dónde transmitirlas; por tanto, el manejo tanto del lenguaje como de las herramientas digitales. En este sentido, la multicanalidad y la hibridación de narrativas, la adaptación a los dispositivos e interfaces digitales han renovado los perfiles que encontrarán los estudiantes en su inminente salida a la realidad laboral. Estos nuevos roles son y van a ser desempañados, en la mayoría de los casos, por egresados en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Comunicación Digital. En este sentido, conscientes de esa realidad y escenario, se plasma esta iniciativa de innovación docente, de forma que los alumnos aprenden desde las aulas las imprescindibles destrezas digitales que demanda el mercado audiovisual.

### 1.2. Las redes sociales como medio de difusión.

Las redes sociales se han convertido en el soporte contenedor del trabajo periodístico de los medios de comunicación. Existen actualmente ejemplos de empresas informativas donde las redes sociales se han vinculado cada vez más con el desarrollo profesional del informador. La Cadena COPE (Grupo Ábside Media) y su denominada redacción única ha sido paradigma de ese trabajo y adaptación al nuevo contexto del periodista multiplataforma. Atresmedia es otro referente en lo que respecta al valor exponencial que concede esta empresa informativa a su propio contenido vinculado a Internet y a las redes sociales.

En Mediaset, con el regreso de los informativos de Noticias Cuatro (en su edición diaria) después de 18 años, se ha relanzado la apuesta por la difusión de contenidos en redes sociales como TikTok e Instagram. Igualmente ha sucedido en Informativos Telecinco, desde la incorporación de Carlos Franganillo a la dirección de informativos. Se rescatan informaciones de la emisión en directo para después difundir esas

noticias a través de los perfiles de TikTok e Instagram. Además, los propios redactores y presentadores de los espacios informativos difunden a diario estos contenidos destacados para lograr una mayor fidelización del espectador. En este sentido, se refuerza el valor del *anchorman* a la hora de conseguir sostener a una audiencia que se suma a la actividad diaria difundida en redes sociales por estos comunicadores. Incluso, en el caso de Noticias Cuatro, los presentadores incluyen un avance diario de contenidos a través del perfil de Instagram de la cadena de televisión. El objetivo es acercarse a un público que, igualmente que sucede con los medios de difusión, es cada vez más multiplataforma.

## 2. OBJETIVOS

La experiencia práctica mostrada esta experiencia de innovación docente se desarrolla en tiempo real. Se apuesta por la enseñanza experiencial basada en el desarrollo de casos prácticos por parte del alumno que trabaja, además, con un aprendizaje colaborativo basado en proyectos. Todas las coberturas móviles tienen un perfil vinculado a la actualidad informativa.

Los principales objetivos de esta práctica formativa en el ámbito del periodismo multimedia son los siguientes:

- La adquisición de destrezas comunicativas del alumno en el ámbito del periodismo audiovisual
- Adaptación de contenidos informativos en tiempo real a las redes sociales.
- Impulso del *infotaintment* en la difusión de contenidos dirigidos a un público adaptado al uso de la información *on demand*
- Aprendizaje del uso de herramientas y plataformas adaptadas a los contenidos informativos digitales. (WordPress, Canva, Cup Cut, iVoox, YouTube, Instagram, X o Tik Tok).
- Apuesta, impulso y fomento del trabajo colaborativo.

Entre los objetivos formativos figuran los siguientes retos:

- Crear interrogantes formativos y periodísticos que sirvan de base de una futura fundamentación teórico-práctica de la asignatura.
- Desarrollo profesional de los conocimientos adquiridos en la asignatura del Grado en Periodismo.
- Impulso de base de conocimiento de cara a la realización de prácticas profesionales en medios de difusión de primer nivel.

Además, se ha apostado por la internacionalización de la iniciativa a través de un COIL (Collaborative Online International Learning) de la Universidad CEU San Pablo junto a la Universidad Austral (Argentina) estableciendo así redes de comunicación e investigación, que permitan el enriquecimiento del alumnado a través de contacto con otras culturas, así como la posibilidad de contrastar el ejercicio y la visión de la profesión en contacto con profesores y periodistas de otros países.

## 3. METODOLOGÍA

Esta experiencia audiovisual se realiza aunando ambas disciplinas de la asignatura (audio/radio y vídeo/televisión). Además de la cobertura en directo a través de Instagram y TikTok incluye:

- Edición de un reportaje radiofónico
- Creación de vídeo en formato PlayGround y otro colaborativo.
- Publicación digital en WordPress.

La práctica se desarrolla en tiempo real, a lo largo de tres horas de docencia, que es el tiempo en el que transcurren los talleres de la asignatura 'Periodismo audiovisual'. Los alumnos trabajan, en primer lugar, realizando una cobertura en redes sociales propias de la asignatura (inicialmente en X (Twitter) y actualmente en Instagram y TikTok. Hay una labor previa, tanto de selección de tema y del *hashtag*, así como de la asignación de tareas y de contenido informativo a desarrollar. Una vez se determinan los roles comunicativos y el soporte elegido para difundir la información (redes sociales, fotografía, vídeo, radio o

redacción digital) se establece un tiempo máximo para poder realizar la cobertura en directo. Se emplean diversos agregadores de contenidos audiovisuales y digitales (iVoox, videopodcast de YouTube, etc.). Los resultados se difunden en el perfil de otro proyecto de innovación docente de la asignatura ('Cortes y totales') en su perfil de Linkedin.

### 3.1. EDICIÓN DIGITAL DEL PROYECTO

Los grupos de alumnos que desarrollan la cobertura móvil en tiempo real están formados por un máximo de 12 alumnos y un mínimo de 6, divididos según grupos de prácticas de ambas disciplinas de la asignatura (radio y televisión). Una vez realizada en tiempo real la difusión de contenidos a través de las diversas redes sociales y soportes comunicativos audiovisuales ya mencionados se estructura, redacta y, finalmente se graba el reportaje radiofónico y, al mismo tiempo, se finaliza la edición del vídeo en formato PlayGround que debe tener una duración máxima de 58 segundos para, posteriormente, poder compartir en Instagram como publicación. Se emplean, además, otras aplicaciones gráficas, como Canva, para el diseño de portadas (tanto para la pieza audiovisual como para el reportaje) antes de subirlos a iVoox, Instagram o YouTube.

### 3.2. APLICACIÓN DE LA PRÁCTICA PERIODÍSTICA Y PROYECCIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.

Esta experiencia de innovación docente sirve para implementar la práctica de la actividad periodística y, además, concede a los alumnos y a la entidad (Universidad CEU San Pablo) donde se desarrolla, estos aspectos a valorar de manera positiva:

1. Desarrollo de la imagen profesional de los estudiantes con opciones de poderse incorporar al mercado laboral.
2. La experiencia impulsa la marca CEU en el ámbito de la enseñanza superior.
3. Internacionalización de contenidos como reclamo a la movilidad de estudiantes.

### 3.2.1. El reportaje radiofónico

Las emisoras generalistas se erigen cada vez más en una plataforma de contenidos audiovisuales, con equipos multimedia que desarrollan contenidos ex profeso; un Periodismo 360º en todos los formatos posibles. Se trata de generar un contenido en formato digital, adaptados al consumo online, respondiendo así a las necesidades y demandas del usuario en Internet, llegando al mayor número posible de usuarios, hasta hace escaso tiempo, solo oyentes. Ante este nuevo ecosistema digital y la demanda del sector audiovisual responde este proyecto en el que se prepara y cualifica a los alumnos en la formación de ese nuevo perfil de comunicador que demandan las empresas.

Al elegir una semana antes el hecho de actualidad que guía la práctica, en el caso de la radio, los alumnos se documentan, con la búsqueda de material tanto escrito como sonoro, de modo que, junto a los testimonios conseguidos durante la primera hora puedan componer el reportaje sonoro. Es preciso disponer de, al menos, tres fuentes autorizadas para configurar este proyecto sonoro.

El formato de videopodcast de YouTube se ha comenzado a emplear el curso académico 2023-24 para incluir los reportajes radiofónicos elaborados durante el desarrollo de la cobertura móvil. El audio, una vez grabado en el estudio, se incorpora a un proyecto de vídeo de Canva (que incluye una portada diseñada por los alumnos y que guarda relación con el tema elegido)

### 3.2.2. Formatos audiovisuales empleados

A la hora de realizar la cobertura móvil se emplea el vídeo para poder transmitir información. El comunicador puede elegir entre varias opciones.

Desde la perspectiva estética y de la puesta en escena:

- Personalización: aparición frente a la cámara del redactor a la hora de comunicar la información. Esto ofrece un valor referencial a la hora de contar qué está sucediendo ya que el

informador justifica formar parte del relato de la noticia como un observador de primera línea de esa información.
- Entrevistas: Pueden ser a fuentes autorizadas de la información (expertos) o bien testimonios anónimos relacionados con el tema central de la cobertura informativa.
- Canutazos y encuestas a pie de calle.
- Colas: imágenes editadas o, en este caso, grabadas y difundidas posteriormente en redes, que ilustran una realidad informativa.
- Vídeo formato PlayGround: vídeos con texto e imágenes que refieren una información que puede ser actual o servir de contextualización informativa.
- Metainformación: imágenes de la grabación radiofónica de los testimonios del equipo de radio, o de otros compañeros. Se muestra el making off.

### 3.3. EXPERIENCIA INTERNACIONAL DEL PROYECTO: COIL CON LA UNIVERSIDAD AUSTRAL

Alumnos de 3º del Grado en Periodismo de la Universidad CEU San Pablo, asignatura Periodismo Audiovisual, y de 3º de Periodismo de la Universidad Austral, Taller de Redacción Periodística. Participaron un total de 74 alumnos (44 de Austral y 30 de la Universidad CEU San Pablo)

La experiencia de innovación docente se realiza en castellano, lengua en la que se imparten las asignaturas en las dos universidades participantes. Cada uno realiza una experiencia móvil en tiempo real y conexiones en vivo para luego, con el trabajo de cada grupo, editar un programa especial en formato de televisión. Más tarde se difunde en YouTube.

Cada universidad realizó su cobertura móvil a través de sus propias redes sociales con un mismo tema en común: "Jóvenes y ciudades" Se realizó el 19 de octubre y finalizó el 31 de octubre de 2022 y se emplearon un total de 4 horas.

Se trataba de la realización práctica de una cobertura móvil periodística en formato 360º en tiempo real en Madrid y Buenos Aires. El objetivo

era contar e informar sobre cómo es la vida de los jóvenes en ambas ciudades y todo lo relacionado con la vida universitaria y cultural. Ha habido publicaciones en directo a través de Instagram, un reportaje de radio, la edición de un vídeo y una publicación en Wordpress y YouTube.

En cuanto al desarrollo del proceso y los objetivos: Se adaptó un mismo tema a diferentes formatos periodísticos. Se empleó la comunicación online y se hizo uso de herramientas digitales.

Se trataba de lograr el conocimiento de otras culturas y desarrollo de la inteligencia emocional a través de construcción colaborativa de conocimiento y creación de relaciones interpersonales internacionales en contextos de aprendizaje y trabajo en equipo.

Los estudiantes consiguieron el desarrollo de competencias profesionales al trabajar en equipos virtuales, de habilidades sociales y comunicativas interculturales y/o bilingües.

En cuanto a la metodología empleada se fundamentó en un trabajo colaborativo basado en proyectos. Además, de la realización en tiempo real, el mismo día de la práctica ya que son coberturas en vivo. Reportaje de radio, cobertura en redes sociales, presentación del programa en vivo y conexiones. Realizando la entrada en tu propia plataforma. Medios utilizados: Instagram, iVoox, Wordpress, YouTube (Universidad CEU San Pablo), Instagram, Twitter y TikTok (Austral).

- Adaptación a las características destacadas de cada red social.
- Corrección ortográfica y gramatical, concisión y claridad.
- Estilo informativo.
- Cumplimiento del calendario de publicación propuesto.

Esta experiencia de innovación docente de la práctica periodística entre la Universidad CEU San Pablo y la Universidad Austral, ha supuesto, además, un paso más de consolidación de la forma de entender este oficio y la manera en la que, desde la asignatura 'Periodismo Audiovisual' se entiende debe realizarse su enseñanza desde la Universidad; la satisfacción de, en este nuevo ecosistema de la comunicación, dotar al

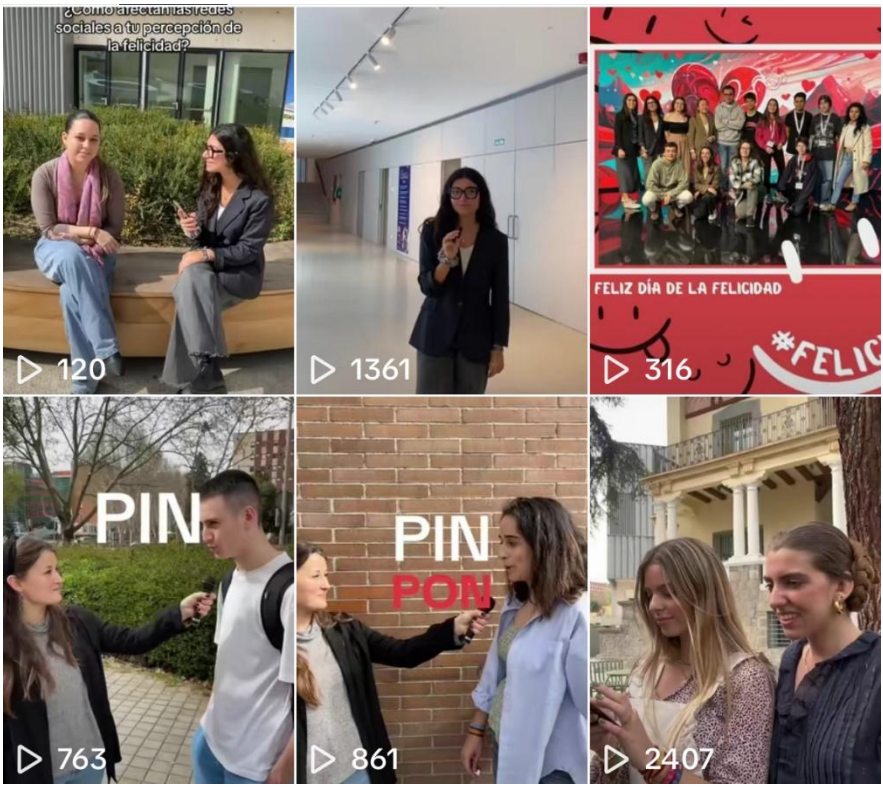
estudiante de la necesidad de adquirir esas nuevas competencias, destrezas y habilidades para el ejercicio de la profesión periodística.

Se han superado de forma solvente dificultades como su ejecución y realización en tiempo real a la hora de realizar la conexión, a pesar de disponer de usos horarios distintos y haciendo coincidir las clases de ambas universidades en una sesión conjunta. Otra aparente complejidad solventada, entendemos con éxito, como así lo han corroborado los alumnos en las encuestas valorando la experiencia, ha sido la adecuada coordinación de los 74 estudiantes participantes.

***FIGURA 1.*** *Portada de la cobertura móvil realizada por los alumnos con motivo del Día Mundial de la Felicidad. Diseñada con Canva por Dafne Sacristán*

Fuente: Elaboración propia

***FIGURA 2.*** *Perfil de TikTok de la asignatura*




Fuente: Elaboración propia

## 4. RESULTADOS

Esta experiencia audiovisual se realiza aunando ambas disciplinas de la asignatura (audio/radio y vídeo/televisión). Además de la cobertura en directo a través de Instagram y TikTok incluye:

- Edición de un reportaje radiofónico
- Creación de vídeo en formato PlayGround y otro colaborativo.
- Publicación digital en WordPress.

Se emplean diversos agregadores de contenidos audiovisuales y digitales (iVoox, videopodcast de YouTube, etc.). Los resultados se difunden

en el perfil de otro proyecto de innovación docente de la asignatura ('Cortes y totales') en su perfil de Linkedin.

Cada curso académico los alumnos de la asignatura, efectúan coberturas informativas, diferentes, en tiempo real en formato multiplataforma. Los destinatarios de esta actividad son estudiantes del Grado en Periodismo y de los Grados simultáneos. Se aplica también, con excepción del reportaje radiofónico, en el Máster en Periodismo del Diario El Mundo. La internacionalización de la iniciativa se evidencia a través de un COIL con la Universidad Austral de Argentina y se realiza, además, en el Grado Internacional de Periodismo, en lengua inglesa, con otros profesores.

Es importante destacar, además, principal valor de esta experiencia: la profesionalización, ya que se consigue:

- Iniciar al futuro comunicador en la práctica periodística fiel a la realidad profesional.
- Cobertura de una realidad próxima al alumno con aportación testimonios como base fundamental del relato informativo y su multidifusión a través de distintos canales adaptados a sus narrativas específicas.
- Profesionalización del estudiante adaptado a las nuevas exigencias del mercado laboral y adaptación a las nuevas tecnologías y canales de difusión de información como son las redes sociales.
- Adquisición de destrezas comunicativas en la exposición de una información en tiempo real.
- Búsqueda de fuentes autorizadas en un breve periodo de tiempo sin producción previa.

La evaluación del proyecto se realiza tras la finalización del curso con el *feedback* del alumnado que realiza las prácticas y que responde a las publicaciones realizadas por cada grupo en las diferentes redes sociales. Los estudiantes incluyen algunas de las acciones realizadas como el reportaje radiofónico, los vídeos de contenido relacionado con la cobertura, etc., en sus propios perfiles profesionales de LinkedIn para poder

dar visibilidad al aprendizaje realizado desde una perspectiva más profesional. En este sentido los profesores también otorgan difusión a esta labor periodística realizada por los estudiantes con el objetivo de apoyar e incentivar su inserción laboral. Además, al tratarse de un proyecto COIL, los alumnos han podido manifestar su opinión a través de una encuesta de satisfacción.

## 5. DISCUSIÓN

El mercado laboral demanda comunicadores polivalentes, que dominen todo el proceso productivo de la información; conocedores de las nuevas narrativas multimedia… nuevos perfiles todoterreno; con competencias específicas de periodista, pero, además, con criterio, formación en posicionamiento de contenidos, ingesta de audios, grabación y edición de vídeos y gestión de redes sociales.

Estos nuevos roles son y van a seguir siendo desempeñados, en la mayoría de los casos, por egresados en Periodismo, Comunicación Audiovisual y Comunicación Digital. En este sentido, conscientes de esa realidad y escenario, se plasma la iniciativa desarrollada en esta asignatura y abordada de manera muy particular en esta práctica, de forma que los alumnos puedan aprender desde las aulas las imprescindibles destrezas digitales que demanda el mercado audiovisual.

Muchos de los estudiantes manifestaron que fue una práctica que contribuyó a fomentar y reimpulsar su vocación periodística, ya que pudieron desempeñar varias funciones haciendo uso de diversos elementos narrativos en función de los diferentes soportes empleados.

## 6. CONCLUSIONES

Con la realización de este proyecto audiovisual se ha llegado a las siguientes determinaciones y logros por parte del futuro profesional:

- Refuerzo del aprendizaje como periodista multiplataforma. Destrezas prácticas desarrolladas en las competencias de comunicador global capaz de comunicar en diferentes soportes (radio, televisión, periodismo y comunicación digital). Y, en

el ámbito teórico, la adquisición de competencias vinculadas a aspectos de cultura general aplicados al periodismo actual.

- Fomento de valores humanísticos y de respeto a la profesión, a los medios, al equipo y a los actores implicados. Principalmente en lo referente al valor de las fuentes testimoniales de la información.
- Conocimiento y correcto empleo del lenguaje periodístico escrito y oral y audiovisual. Adaptación de relato periodístico y contenidos informativos a cada formato de difusión.
- Visión global e internacionalización del periodismo adaptado a todas las modalidades y opciones actuales y futuras.
- Profesionalización de la actividad académica y periodística. A través de diversas iniciativas de difusión mediática se comparten los contenidos con plataformas vinculadas al sector profesional de los medios de comunicación y con compañeros de profesión y sirven de escaparate del trabajo de los alumnos a la hora de lograr una mayor empleabilidad.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la hora de poder desarrollar este proyecto práctico agradecer el servicio de préstamos del Centro Audiovisual de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad CEU San Pablo y el apoyo e implicación de todo su personal técnico. Se dispone para cada realización práctica, de un estudio de radio y del plató de televisión principal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación. Los alumnos disponen, además, del material técnico audiovisual relacionado con la práctica de periodismo móvil (micrófonos inalámbricos de corbata, *lavalier*, trípodes, elementos de iluminación para teléfonos móviles, etc.)

## 8. REFERENCIAS

Azcona, Q. (2016). Audiogramas, un pasito adelante en la radio digital. MiquelPellicer.com. https://miquelpellicer.com/2016/07/audiogramas-pasito-adelante-la-radio-digital/

Barrios-Rubio, A. y Gutiérrez-García, M. (2017). Reconfiguración de las dinámicas de la industria radiofónica colombiana en el ecosistema digital. Cuadernos.info, 41, 227-243.

López García, X.; Toural Bran, C. y Rodríguez Vázquez, A. I. (2016). Software, estadística y gestión de bases de datos en el perfil del periodista de datos. El Profesional de la Información, 25(2), 286-294.

López Vidales, N., Sánchez Serrano, C.e Izuzquiza, F. (2019). Nuevos perfiles profesionales de la radio y el audio digital. En L.M. Pedrero-Esteban, C. García-Lastra (coords), La transformación digital de la radio: diez claves para su comprensión académica y profesional. Tirant Lo Blanch.

Martí, J. M.; Monclús, B.; Gutiérrez, M. y Ribes, X. (2015) La radio, modelo de negocio en transición: estrategias de oferta y de comercialización en el contexto digital. Quaderns del CAC, 41, (18), 13-22

Martín Bernal, O. (2012). Retratos robot del periodismo en el entorno digital. Los nuevos perfiles profesionales y laborales. M. P. Diezhandino (coord.), El periodista en la encrucijada (pp. 79-112). Ariel/Fundación Telefónica.

Mellado, C., Simon, J., Barría, S. y Enríquez, J. (2011). Investigación de perfiles profesionales en periodismo y comunicación para una actualización curricular permanente. Zer, 23, 139-164.

Romero-Rodríguez, LM. y Rivera-Rogel, D. (coords.) La comunicación en el escenario digital Actualidad, retos y prospectivas. Pearson y UTPL.

Saavedra Llamas, M., Grijalba de la Calle, N. y Pedrero Esteban, L.M. (2018). Hacia una redefinición de las competencias y perfiles profesionales del comunicador audiovisual en el ecosistema digital. Doxa Comunicación, 27, 369-385.

Salaverría, R. y García Avilés, J. A. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. Trípodos, 23, 31-47.

Sánchez-García, P.; Campos-Domínguez, E. y Berrocal-Gonzalo, S. (2015). Las funciones inalterables del periodista ante los perfiles multimedia emergentes. Revista Latina de Comunicación Social, 70, 187-208.

Scolari, C.-A., Micó Sanz, J. L., Navarro Guere, H. y Pardo, H. (2008). El periodista polivalente: Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes. Zer, 25, 37-60.

Tramullas, J. (2016). Hannibal ad portas, o los futuros perfiles profesionales de la información. El Profesional de la Información, 25(2), 157-162.

Túñez López, M.; Martínez Solana, Y. y Abejón, P. (2010). Nuevos entornos, nuevas demandas, nuevos periodistas. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 16, 79-94

# CONTRA LA MENTIRA: UN EJERCICIO DE VERIFICACIÓN CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DEL GRADO EN PERIODISMO EN COLABORACIÓN CON *NEWTRAL*

SARA RUIZ-GÓMEZ
*Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto informativo actual proliferan las plataformas y medios de información cuyas prácticas profesionales han dado lugar a una realidad mediática compleja, donde la veracidad y la autenticidad de la información pueden ser puestas en peligro por la difusión indiscriminada y sin control de contenido. En este escenario, la verificación periodística emerge como un proceso esencial para discernir la verdad de la mentira, así como la precisión de la especulación de los medios de comunicación y resulta esencial su incorporación en las distintas etapas de la formación de los futuros periodistas.

En este capítulo se describen los fundamentos, métodos, materiales empleados y los desafíos que se enfrentaron durante la planificación y desarrollo de una actividad de verificación con estudiantes universitarios de la asignatura de Periodismo Audiovisual en la Universidad San Pablo-CEU.

### 1.1. *FACT-CHECKING* Y *DEBUNKIN* CONTRA LA DESINFORMACIÓN INFORMATIVA

La verificación periodística encuentra sus raíces en los principios fundamentales del periodismo. En su esencia, implica la validación de la información recopilada a través de diversos métodos y fuentes y permite corroborar los hechos narrados. Este proceso se basa en la premisa de

que la verdad es el único aliado del periodismo, y que la veracidad de la información es la base de la confianza en los medios de comunicación.

Por todo ello, y con el fin de llevar a cabo una correcta verificación periodística, la práctica profesional ha desarrollado y sistematizado una serie de métodos y técnicas que permiten a los profesionales de la comunicación evaluar la credibilidad y autenticidad de la información que deben ser incorporados a los temarios universitarios. Entre estos métodos se incluyen la corroboración de datos a través de fuentes fiables, la verificación de la cadena del proceso de creación de la información, el análisis de la coherencia interna de los relatos y de las imágenes en busca de la participación de inteligencias artificiales y la aplicación de herramientas tecnológicas especializadas que permiten realizar tareas como la búsqueda inversa de imágenes y la verificación de metadatos.

No obstante, la tarea de verificar la información en el entorno digital presenta una serie de desafíos y obstáculos a los que se enfrentan cada día los profesionales de la información. La velocidad a la que se difunden las noticias a través de las redes sociales, medios y plataformas de distinta naturaleza puede superar la capacidad de los periodistas para verificar su veracidad, lo que en algunos casos lleva a la propagación de mentiras o rumores. Sin embargo, el proceso contrario de verificación y difusión de la información veraz es lento y costoso por lo que, una vez verificados y confirmada la noticia falsa resulta prácticamente imposible alcanzar a todos aquellos a los que les llegó el *bulo* original. Todo ello lleva a que los verificadores acaben desmintiendo distintas versiones de una misma información para asegurar la difusión de los mensajes verdaderos de forma cíclica ya que así se aseguran un mayor impacto. Además, la manipulación de imágenes y videos, así como la proliferación del uso de las inteligencias artificiales, plantean desafíos adicionales a la integridad informativa y la credibilidad de los medios de comunicación.

En este sentido se expresó el último informe Digital News Report, publicado por el *Reuters Institute* (Newman et al., 2023) al señalar que la confianza en las noticias ha descendido en dos puntos en el último año. Además, este mismo informe indica que más de la mitad de los usuarios de plataformas digitales se preocupan por diferenciar lo real de lo falso

entre las noticias que consumen a diario y aquellos que emplean las redes sociales para informarse expresan mayores niveles de preocupación frente al resto de consumidores de información.

En este contexto, toma fuerza el concepto de "periodismo lento" (Goikoetxea-Bilbao y Peñafiel-Saiz, 2023, p. 209) que va avanzando posiciones frente a un periodismo descontrolado de inmediatez y los verificadores se erigen como guardianes incansables de la verdad, desempeñando un papel crítico en la protección de la esfera pública contra la manipulación informativa.

La tarea del verificador, como indican Vizoso y Vázquez-Herrero (2019) deberá centrarse en, mediante el empleo de herramientas, aportar luz en mitad del ruido y de la abundante información, en muchos casos puede llegar a ser altamente confusa.

Además, Cembellín y Catalán (2021, p. 150) ha identificado los elementos esenciales del verificador que deben incorporarse al periodismo de calidad actual y que son relevantes para su incorporación a los planes de estudio:

> • La principal obligación del periodismo es con la verdad.
>
> • Debe ser leal a los ciudadanos.
>
> • Su esencia es la disciplina de la verificación. Its essence is a discipline of verification.
>
> Sus profesionales deben mantener una independencia de aquellos a quienes cubren.
>
> • Debe servir como un supervisor independiente del poder.
>
> • Debe proporcionar un foro para la crítica y el compromiso públicos.
>
> • Debe esforzarse por mantener lo significativo interesante y relevante.
>
> • Debe mantener las noticias completas y ajustadas.
>
> • A sus practicantes se les debe permitir ejercer su conciencia personal.
>
> • Los ciudadanos también tienen derechos y responsabilidades en lo que respecta a las noticias.

## 2. OBJETIVOS

A continuación, se indican los objetivos que se han perseguido con la actividad de innovación docente. Para su desarrollo se han dividido en objetivos generales y específicos que se enumeran a continuación.

Los objetivos generales que se pretenden son:

- Proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para identificar y desmentir noticias falsas mediante procesos de verificación efectivos. Con ello se pretende dotar a los estudiantes con competencias sólidas para reconocer y refutar información falsa o engañosa en el ámbito del periodismo audiovisual. Se busca desarrollar habilidades críticas y analíticas que les permitan aplicar métodos rigurosos de verificación de datos, contribuyendo así a la calidad y veracidad de la información en el entorno mediático actual.

- Fomentar la colaboración entre la academia y la industria periodística para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes. Se pretende con ello motivar sinergias entre la Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU de Madrid y el sector periodístico por medio del medio y agencia verificadora, *Newtral*. Con ello, además, se busca dar a los estudiantes la oportunidad de aprender de profesionales en activo y crear un puente entre teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en un entorno real y recibir retroalimentación directa de expertos del campo.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar habilidades de análisis crítico y verificación de información en los estudiantes, así como promover la evaluación objetiva de fuentes y datos.

- Capacitar a los estudiantes en el uso de herramientas y técnicas específicas para identificar noticias falsas o información errónea.

- Potenciar la capacidad de trabajo colaborativo y el encuentro entre estudiantes y profesionales del periodismo.
- Establecer oportunidades de interacción directa entre estudiantes y periodistas en activo mediante talleres, conferencias o prácticas.
- Incorporar el aprendizaje práctico en el proceso educativo mediante la realización de un ejercicio extraído de la realidad profesional ya que los casos a los que debían enfrentarse los estudiantes habían sido verificados por la alumni que lideraba la sesión, Blanca Perelló. Al tratarse de una asignatura eminentemente práctica y profesionalizando se pretende diseñar actividades de verificación simuladas que reproduzcan situaciones reales de la industria periodística.
- Fomentar proyectos conjuntos entre la Facultad de Humanidades y CC. de la Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU de Madrid y medios de comunicación para abordar problemas actuales de desinformación. En este caso, se pretende reforzar los lazos con el medio de comunicación, *Newtral*, dirigido por la alumni, Ana Pastor.
- Integrar a los antiguos estudiantes en el día a día de la Universidad compartiendo sus experiencias profesionales actuales con el objetivo de actualizar conocimientos.
- Sensibilizar y promover la ética y responsabilidad en la práctica periodística y con ello impulsar el compromiso con la honestidad y la integridad en el ejercicio del periodismo.

Estos objetivos generales y específicos se han diseñado con el fin de asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades, conocimientos y valores necesarios para enfrentar los desafíos contemporáneos del periodismo, contribuyendo así a la construcción de una sociedad informada y críticamente consciente tal y como queda reflejado en el programa de la asignatura de Periodismo Audiovisual. Para coincidir con el nuevo tema.

## 3. METODOLOGÍA

La estrategia utilizada para implementar un ejercicio de *fact-checking* dentro del curso de Periodismo Audiovisual parte de los contenidos generales del programa de estudios para luego atender a lo específico mediante una actividad concreta que responde a las demandas actuales de la realidad mediática. Este ejercicio se enmarca en un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje experiencial (*learning by doing*) y el trabajo colaborativo.

El *learning by doing* y el trabajo colaborativo desempeñan un papel fundamental en la enseñanza universitaria al proporcionar experiencias significativas (Ausubel, 2002) y prácticas que trascienden la sesión teórica en forma de seminario tradicionales. Estos enfoques permiten a los estudiantes aplicar activamente los conceptos aprendidos en el aula durante las clases teóricas y su posterior introducción en situaciones reales, fomentando así un aprendizaje más profundo y duradero. Mediante el aprendizaje experiencial, como indican (Llorente et al., 2013) los estudiantes desarrollan habilidades prácticas, como resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento crítico, al enfrentarse a desafíos auténticos que simulan el entorno profesional. Además, el trabajo colaborativo fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación mediante el encuentro de los estudiantes en espacios de trabajo diferentes a los habituales, al tiempo que promueve la diversidad de ideas y perspectivas. Para ello, se invita a los alumnos a realizar propuestas de forma constructiva. En conjunto, estas metodologías cultivan una mayor autonomía y confianza en los estudiantes, preparándolos de manera más efectiva para enfrentar los complejos desafíos del mundo laboral actual.

El ejercicio que se presentó se ha integrado como un nuevo apartado del temario del curso de Periodismo Audiovisual, y con ello se reconoce y atiende la importancia crítica de esta habilidad de verificación en el contexto contemporáneo del periodismo.

# 4. RESULTADOS

En este apartado se detallan las distintas fases, recursos humanos y técnicos, fases. También se indican los resultados obtenidos con la actividad.

## 4.1. Descripción del proceso de trabajo

En este apartado se enumeran y detallan las fases del profeso de trabajo que permitió la realización de la actividad que se presenta.

### 4.1.1. Diseño de la actividad

La actividad se ideó durante el curso anterior y empezó a diseñarse en las primeras semanas del mes de septiembre del año 2023, con el comienzo del nuevo curso académico. Una vez observada la necesidad de atender a la verificación de noticias en la asignatura de Periodismo Audiovisual en el curso 2022-2023, la profesora se puso en contacto con la alumni, Blanca Perelló (*Newtral*). La alumni, Blanca Perelló, es graduada del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual (Bilingüe) en la Universidad CEU San Pablo de Madrid y trabaja actualmente como redactora en el equipo de verificación en *Newtral*.

Fruto de las conversaciones con la alumni, y observando la agenda y el calendario del curso, el desglose de sesiones y el programa de la asignatura, se realizó un boceto de la actividad en el que ya se incorporaba la estructura de actividad que se presenta.

Durante las semanas siguientes se fueron elaborando los materiales que se emplearían en las sesiones. Se comenzó observando la realidad mediática internacional, ya que al tratarse de un grupo de estudiantes que reciben su docencia en inglés se optó por el ámbito internacional. Seguidamente se redactaron y se diseñaron las diapositivas con el material teórico que se impartiría en las sesiones teóricas y prácticas iniciales en las que se sentarían las bases conceptuales. También se elaboraron las infografías e indicaciones que se darían a los estudiantes para realizar un seguimiento de las actividades ya que, al tratarse de un apartado del temario que se impartiría tanto en las sesiones teóricas como prácticas, se pretendía explicar a los estudiantes la vinculación de los diferentes encuentros.

Una vez que comenzó el segundo semestre en febrero del año 2024, se contaba con todo el material elaborado y con un itinerario claro que se presentó a los estudiantes durante la primera sesión de clase. La actividad estaba creada en el aula virtual de trabajo, pero la visibilidad estaba restringida, se pretendía sorprender a los estudiantes a medida que fuera avanzara el curso.

### 4.1.2. Descripción del equipo humano al frente de la actividad

El grupo de trabajo lo componen una profesora, Sara Ruiz Gómez, encargada de impartir la docencia en inglés de la asignatura Periodismo Audiovisual en el tercer curso del Grado en Periodismo. Además, colaboraba como profesional experta y externa a la institución, Blanca Perelló del medio *Newtral*.

*Newtral* es un medio de comunicación digital fundado en España por la periodista y también alumni de la Universidad San Pablo CEU, Ana Pastor. Se destaca por su enfoque riguroso y transparente en la verificación de noticias y la lucha contra la desinformación. El equipo de *Newtral* está integrado por profesionales cualificados en periodismo y verificación de datos, quienes se dedican a analizar y desmentir bulos, manipulaciones y noticias falsas que circulan en línea y en otros medios. *Newtral*, junto con Maldita.es, EFE Verifica y Verificat (Hidalgo-Cobo, et al., 2021) es una de las principales agencias de verificación españolas y cuenta con el certificado del International *Fact-checking* Networking (Ferreras, 2022).

En cuanto a su proceso de trabajo, como indican Blanco-Alfonso, et al. (2021, p. 4):

siguen un protocolo de verificación estandarizado y su trabajo es auditado periódicamente. Verifican declaraciones de políticos de diferentes partidos y bulos que extraen de medios de comunicación y otras plataformas como las redes sociales. El criterio de selección que siguen es el interés periodístico. Una vez seleccionado el contenido que se va a verificar, lo contrastan y contextualizan con datos públicos y oficiales, expertos y departamentos de comunicación de los partidos o de otras instituciones.

Además de su labor en *fact-checking*, *Newtral* produce contenidos periodísticos en formato digital, abordando temas de actualidad política, social y cultural.

### 4.1.3. Descripción del grupo de estudiantes

La actividad se impartió en la asignatura de Periodismo Audiovisual que se imparte en el tercer año del grado en Periodismo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU. El grupo de estudiantes lo conformaban 10 alumnos entre los que se encontraba un alumno visitante de Hungría. La asignatura se imparte en el segundo semestre en inglés y cuenta con una hora de seminario teórico a la semana. Además, se imparten dos talleres prácticos de tres horas de duración cada uno: tres horas de taller de audio/radio y tres horas de vídeo/televisión. Durante los talleres se diseñan, producen, graban y editan formatos informativos en directo.

### 4.1.4. Materiales empleados

Los materiales empleados para la realización del ejercicio fueron:

Infografías informativas de inicio de curso: Con el arranque del nuevo semestre, se puso a disposición de los estudiantes unos documentos informativos en los que se les detallaba de forma completa la asignatura. Entre los materiales compartidos se encontraba una infografía explicativa de las sesiones dedicadas a la verificación y noticias falsas.

También se les entregó unos documentos teóricos en forma de presentación y los vídeos con los que debían trabajar en la última sesión en clase.

### 4.1.5. Sesiones

Sesión 1: Práctica de Periodismo Móvil (MOJO)

El programa contaba con una primera sesión práctica de 3 horas de duración que sería dirigida por los dos profesores de la asignatura en la que los alumnos deberían investigar sobre el concepto de noticias falsas y verificación y reflejar todo lo descubierto en forma de entradas de

Instagram, en un reportaje sonoro y en una recopilación en la web de la asignatura. Todo ello se realizaba durante una misma sesión. El resultado de este ejercicio está disponible en las redes sociales de la asignatura: @audiovisualjournalismceu

Fruto de este ejercicio los estudiantes elaboraron:31 entradas en forma de stories de Instagram en los que se recopilaron testimonios de expertos y estudiantes internacionales bajo la etiqueta #fakenews. También se difundieron datos básicos sobre el concepto, recomendaciones para evitar difundir noticias falsas y un concurso en el que los seguidores de la cuenta debían votar si las noticias eran reales o falsas.

Sesión 2: Seminario teórico sobre verificación

La semana siguiente a la realización de este taller práctico, tuvo lugar una sesión teórica durante un seminario de una hora de duración en la que se explicaron los conceptos básicos y se revisaron algunos ya presentados por los estudiantes. La explicación mediante diapositivas se puso a disposición de los alumnos, quienes debían revisar el contenido a lo largo de la semana en preparación de la visita de la alumni y profesional de *Newtral*.

Sesión 3: Seminario teórico-práctico impartido por Blanca Perelló (*Newtral*)

En tercer lugar, se realizó el encuentro con la alumni, Blanca Perelló, en el que se trabajó aplicando los conocimientos adquiridos de forma autónoma y dirigida. La sesión comenzó con la presentación de la actividad y de la profesional, quien seguidamente hizo una breve explicación teórica y presentó algún ejemplo con el que ha trabajado recientemente para detallar las herramientas y el proceso de trabajo que emplea a diario. Luego de la explicación, Blanca Perelló compartió los vídeos con los que trabajarían los estudiantes y se les explicó que debían analizar las imágenes y justificar su veracidad o no.

Los vídeos eran dos: uno de ellos contenía a Bill Gates en una entrevista de la *BBC* negando su implicación en el negocio de las vacunas.

El segundo presentaba a Taylor Swift en los Grammy Awards sosteniendo una bandera en la que se indica: "Donald Trump ganó las elecciones y los Demócratas hicieron trampas".

A partir de entonces se dividió a los estudiantes en dos grupos de trabajo y contaron con tiempo para observar las imágenes, emplear las herramientas, así como construir un alegato en el que justificasen si su imagen era verdad o mentira. Finalizado el tiempo de trabajo en grupo, los estudiantes nombraron a un portavoz en cada equipo que se encargó de presentar sus resultados. Blanca Perelló aprovechó entonces para explicar de qué forma se había trabajado en el entorno real de la redacción para demostrar que se trataba de vídeos falsos y manipulados.

Entrega final: Finalmente, y de forma individual, se realizó una reflexión de las actividades realizadas en forma de ensayo escrito y que los alumnos tuvieron que compartir en el aula virtual de la asignatura en la actividad creada para tan efecto.

### 4.1.6. Evaluación de los resultados

La incorporación del *fact-checking* y *debunking* en los estudios de periodismo es de vital importancia en la formación de los futuros profesionales de la comunicación ya que supone un aliciente para la promoción de la veracidad. El *fact-checking* y *debunking* son fundamentales para garantizar la precisión y credibilidad de las noticias. Los periodistas deben adquirir habilidades especializadas para verificar la información y desmentir afirmaciones erróneas, contribuyendo así a la difusión de noticias veraces.

Además, garantiza la protección contra la desinformación: En un entorno donde la desinformación puede tener repercusiones significativas en la opinión pública y en la toma de decisiones, el *fact-checking* se convierte en una herramienta esencial para combatir la propagación de noticias falsas y rumores. Se pretende así formar a profesionales que puedan difundir buenas prácticas.

Por último, el *fact-checking* fomenta una práctica periodística ética al promover la transparencia y la honestidad en la difusión de información. Por todo ello, los periodistas deben asumir la responsabilidad de

verificar los hechos antes de publicar, manteniendo así altos estándares éticos en su trabajo.

## 5. DISCUSIÓN

Una vez realizada la actividad y tras su evaluación, se estima de relevancia una necesaria actualización de los temarios académicos de los estudios de Periodismo en los que se integre el trabajo con herramientas que permitan identificar la información falsa. Para ello, los estudios de periodismo deben actualizar sus temarios para incluir cursos específicos sobre *fact-checking* y *debunking*. Estos temas deben incorporarse de manera transversal en asignaturas tanto teóricas como prácticas del itinerario de estudios.

Los programas académicos deben adaptarse para proporcionar experiencias de aprendizaje activo que simulen situaciones reales de *fact-checking* y para ello, la cooperación con medios de comunicación y organizaciones especializadas en verificación de datos, como *Newtral*, es crucial para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

La incorporación del *fact-checking* en los temarios académicos también promueve una cultura de integridad y responsabilidad en la práctica periodística. Dado lo reciente del fenómeno resulta esencial la reflexión sobre el periodismo actual dentro y fuera de las aulas por lo que loa cursos deben incluir discusiones éticas sobre el manejo de la información y la importancia de verificar los hechos antes de informar.

En conclusión, la enseñanza del *fact-checking* y *debunking* es esencial para equipar a los estudiantes de periodismo con las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos de la realidad informativa actual.

## 6. CONCLUSIONES

Una vez completada la actividad se han alcanzado las siguientes conclusiones:

- Herramienta efectiva de innovación docente: La actividad de innovación docente centrada en el *fact-checking* y *debunking* ha demostrado ser una herramienta educativa efectiva para capacitar a los estudiantes con conocimientos teóricos y en habilidades prácticas esenciales para el ejercicio del periodismo en la era digital. La colaboración estratégica con la práctica periodística, representada por *Newtral* y, ha sido un factor clave para el éxito y la relevancia de esta experiencia educativa ya que permite adquirir conocimiento significativo adquirido de forma autónoma y colaborativa en un entorno profesionalizante.

- Desarrollo de habilidades críticas y analíticas: A lo largo de la actividad, los estudiantes desarrollaron competencias sólidas en análisis crítico y verificación de información. Mediante los distintos encuentros, los alumnos aprendieron a aplicar métodos rigurosos para evaluar fuentes, contrastar datos y discernir la veracidad de afirmaciones, contribuyendo así a la calidad y veracidad de la información en el entorno mediático actual. Los estudiantes fueron incentivados a aplicar un pensamiento crítico y objetivo al evaluar las imágenes dadas, promoviendo así una práctica periodística ética y responsable.

- Fomento de la colaboración académico-industrial: La participación directa de profesionales en activo permitió a los estudiantes emprender acciones para enfrentar experiencias reales y aplicar sus conocimientos teóricos en un entorno práctico. Esta sinergia entre teoría y práctica no solo enriqueció la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino que también estableció un puente vital entre el aula y el campo laboral, preparándolos mejor para los desafíos profesionales futuros.

- Difusión mediante redes del trabajo de los estudiantes: Los materiales creados por los estudiantes en la actividad destacan la importancia de combatir las noticias falsas y ofrecen datos esenciales y consejos para promover el buen periodismo y prevenir la propagación de desinformación. Los materiales

desarrollados son una contribución valiosa para educar y sensibilizar terceros sobre verificación en el ámbito periodístico contemporáneo. Con ello, la actividad no solo benefició a los estudiantes individualmente, sino que también contribuyó a la construcción de una sociedad informada y críticamente consciente.

– Experiencia educativa de impacto: En conjunto, esta actividad de innovación docente proporcionó a los estudiantes una experiencia educativa enriquecedora para su futuro profesional. Les equipó con las habilidades, conocimientos y valores necesarios para enfrentar los desafíos contemporáneos de la era de la información digital con integridad y rigor periodístico.

## 7. AGRADECIMIENTOS

La actividad se ha podido difundir y realizar gracias al grupo de investigación INCIRTV de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo CEU de Madrid. Su compromiso y dedicación han sido fundamentales para que el conocimiento generado alcance un público más amplio y tenga un impacto en nuestra comunidad académica. Además, se quiere destacar el incansable apoyo que el grupo INCIRTV brinda a todos los académicos que formamos parte de esta red, promoviendo la excelencia en la investigación y facilitando espacios de colaboración y crecimiento profesional.

## 8. REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Paidós Ibérica.

Blanco-Alfonso, I., Chaparro-Domínguez, M.Á., & Repiso, R. (2021). El fact-checking como estrategia global para contener la desinformación. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 27(3), 779-791.

Cembellín Fernández, M., & Catalán Matamoros, D. (2021). Facts, Skills, and Ethics: The Curriculum of Fact-checking (pp. 150-156). En D.J. Catalán Matamoros (coord.), Disinformation and Fact-checking in Contemporary Society. Dykinson.

Ferreras Rodríguez, E. M. Más allá del fact-checking: organizaciones contra la desinformación. Identificación y análisis de proyectos internacionales. Hipertext.net, 24, 41-54, https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i24.04.

Goikoetxea-Bilbao, U. & Peñafiel-Saiz, C. (2023). The Need for an Uncontaminated Journalism: The Slow Journalism in the Fast Era (pp. 209-230). En D.J. Catalán Matamoros (coord.), Disinformation and Fact-checking in Contemporary Society. Dykinson.

Hidalgo Cobo, P., Marcos, C. L., & Martínez, B. P. (2021). International Scope of European Fact-Checkers: Case Study of Spain, France, and the UK. Journal of Media Literacy Education, 13(6), 363.

Llorente Barroso, C., Bartolomé Muñoz de Luna, Á., & Viñarás Abad, M. (2013). Implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) y el learning by doing en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas para la adquisición de competencias. Historia y Comunicación Social, 18 (Extra 2), 639-650.

Newman, N., Fletcher, R., Eddy, K., Robertson, C. T., & Nielsen, R. K. (2023). Digital news report 2023. Reuters Institute for the Study of Journalism.

Vizoso, A., & Vázquez-Herrero, J. (2019). Fact-checking platforms in Spanish: Features, organization, and method. Communication & Society, 32(1), 127-142.

# "TE CONTAMOS LA CIUDAD": UN PROYECTO DE COMUNICACIÓN TRANSVERSAL CON UN OBJETIVO SOCIAL

JAVIER RODRÍGUEZ LAIZ
*Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities*

MARINA SANZ MARTÍN
*Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities*

MARTA MEDINA NÚÑEZ
*Universidad San Pablo-CEU, CEU Universities*

## 1. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Hoy en día, la responsabilidad social ha ganado una gran relevancia (Saz-Gil et al., 2021). De hecho, es un tema muy recurrente en investigaciones académicas; forma parte de las agendas empresariales e incluso se imparte en diversas asignaturas en la Universidad (Gilli, 2005).

Tradicionalmente, la responsabilidad social ha estado vinculada al desarrollo de las empresas, relacionándose históricamente con la ética empresarial y la filantropía. A partir de la década de 1960, se comienza a exigir que las corporaciones no solo asuman su responsabilidad en los problemas sociales, sino que además contribuyan a resolverlos (Gilli, 2005). De acuerdo con Cortina (2009):

> La noción de responsabilidad social tiene una larga historia en el mundo de las empresas. Sus precedentes se remontan a los años veinte del siglo pasado, con la idea de que las empresas administran recursos sociales. Cobra fuerza en los años cincuenta, ligada al rápido incremento de tamaño y poder de las empresas americanas y, a partir de los setenta, empieza a plantearse la responsabilidad social como un elemento que debe incorporarse a los procesos de planificación estratégica, incluso como una herramienta importante para el progreso social en una sociedad pluralista (p.116).

Cortina, además, sugiere que, para implementar la responsabilidad social - entendida como una "herramienta de gestión" y "medida de prudencia" (2009, p.113) - las decisiones de la empresa deben alinearse con los principios de justicia, ya que una buena reputación se forja a través de acciones responsables, algo que no debe confundirse con la aplicación de acciones de *marketing* social.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), por su parte, es un término relativamente nuevo (Saz-Gil et al., 2021). De momento, parece que no se ha establecido una definición única y ampliamente aceptada (González et al., 2015). Vallaeys et al. (2009) proponen, por ejemplo, definir la Responsabilidad Social Universitaria mediante el análisis de los impactos que la universidad genera en su entorno, ya sean de índole organizacional, educativo, cognitivo o social.

### 1.1. Voluntariado y Universidad

Vallaeys (2013) sostiene que las universidades socialmente responsables no solo han de definir qué tipo de voluntariado promover, sino también cómo integrarlo con la formación y la investigación necesarias para que los voluntarios – sus estudiantes - se conviertan en ciudadanos con una fuerte conciencia ciudadana y social.

Martínez Martín (2006) opina que la educación universitaria no debe separar el enfoque profesional de la formación ciudadana. Por eso la metodología planteada en el aula debe implicar un aprendizaje riguroso, vinculado a una acción solidaria planificada, para ofrecer un impacto positivo en la vida de una comunidad.

Una investigación realizada en la Universidad de Zaragoza donde se estudiaba la motivación del alumnado por unirse a causas sociales de voluntariado concluía que:

> los estudiantes están motivados por aprender y lograr experiencia. También es significativa la motivación de carrera, esto es, consideran que participar en el voluntariado de Unizar es útil para tener éxito en la profesión y explorar opciones de carrera. La motivación de mejora también es significativa, por tanto, motiva el sentirse necesitado y mejor consigo mismo (Saz-Gil et al., 2021).

Los autores de este estudio indican que, para incentivar el voluntariado y lograr una mayor participación de los estudiantes, es útil implementar metodologías de enseñanza que les permitan familiarizarse con la realidad de las organizaciones de voluntariado. Un ejemplo de ello es el Aprendizaje-Servicio (ApS), también conocido en inglés como *Service-Learning*. Este enfoque educativo combina la educación experiencial con la participación en actividades de servicio comunitario, permitiendo a los estudiantes aprender sobre una asignatura y desarrollar competencias profesionales al mismo tiempo (Rodríguez Gallego, 2014).

Marks y Jones, en su investigación sobre *Community Service in the Transition. Shifts and Continuities in Participation from High School to College* (2004) descubrieron que el voluntariado juvenil tiende a aumentar entre aquellos que participan en actividades voluntarias de forma ocasional y baja exigencia. McCabe y White (2007) señalan que existe un mayor interés por el voluntariado en carreras más humanistas, relacionadas con las ciencias de la salud y el cuidado, en comparación con otros estudios más técnicos. Asimismo, sugieren que los esfuerzos para promover el voluntariado entre los jóvenes deben continuar destacando que participar en el trabajo voluntario no solo es una forma significativa de practicar comportamientos que reflejen sus propios valores y de involucrarse para aprender sobre cuestiones sociales importantes, sino que además puede ayudarlos a encontrar trabajo.

Los hallazgos de su estudio *The importance of volunteering functions to university students* coinciden con los de Saz-Gil et al., (2021) pues indican que, para quienes no son voluntarios, la información sobre cómo el voluntariado puede brindar una experiencia valiosa que apoye sus objetivos profesionales podría ser un fuerte incentivo para involucrarse. Al dirigirse a estudiantes con poca experiencia laboral, los mensajes deberían enfatizar cómo el trabajo voluntario puede proporcionar experiencia útil para el currículum, que no suele ampliarse en esta etapa inicial de sus carreras. Por lo tanto, resaltar los beneficios profesionales podría ser un motivador clave para animar a los jóvenes a participar en el voluntariado.

### 1.2. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES

En una entrevista realizada a Howard Gardner (Amiguet, 2016) el neurocientífico popularmente conocido por ser el padre de las inteligencias múltiples decía: "en realidad, las malas personas no pueden ser profesionales excelentes. No llegan a serlo nunca. Tal vez tengan pericia técnica, pero no son excelentes" (Gardner, como se citó en Amiguet, 2016).

En esta línea, la rectora de la Universidad San Pablo-CEU, Rosa Visiedo Claverol, opina que:

> la universidad no solo deber aportar formación a un alumno en un determinado campo de conocimiento, sino también cualidades personales o competencias humanas que tienen que ver con una parte de la formación universitaria que, a veces, se olvida. (...) Las humanidades aportan una visión integral de la vida, frente a la hiperespecialización de los saberes técnicos, y están relacionadas con competencias como el pensamiento crítico y analítico, el trabajo en equipo, la empatía, la creatividad...Competencias que cada vez están más demandadas por las empresas (Ruiz, 2022).

La educación en valores, por tanto, es una importante herramienta para el desarrollo social. Formar a las futuras generaciones para que sean responsables, críticas y con un alto sentido moral que las motive a trabajar por una sociedad justa e igualitaria es esencial para una formación integral de los estudiantes. Esto requiere ampliar el alcance de la educación más allá de las materias, temarios y desarrollo de habilidades, para incluir aspectos de moral y civismo (De Castro, 2017).

## 2. VOLUNTARIOS POR MADRID

*Voluntarios x Madrid* es el programa de voluntariado del Ayuntamiento de Madrid. Todo el personal que lo conforma y los ciudadanos que colaboran en el mismo dependen de la Dirección General de Educación, Juventud y Voluntariado - Área de Gobierno de Políticas Sociales, Familia e Igualdad. Actualmente, está formado por unas 20.000 personas y es el instrumento de participación ciudadana activa de los madrileños en la capital. Según la propia página *web* del Ayuntamiento de Madrid, "ser voluntario/a por Madrid es pertenecer a un equipo de personas

solidarias y positivas donde crear vínculos de amistad y compartir emociones" (Voluntarios por Madrid, s.f.).

El programa de voluntariado del ayuntamiento está abierto a cuantas personas empadronadas en el municipio lo deseen y permite la participación "cuándo y cómo se quiera y en aquellas actividades que más interesen" (Voluntarios por Madrid, s.f.). Además, el programa de voluntariado incluye actualmente 33 proyectos y acciones solidarias —siendo 22 permanentes— en la vida social de la ciudad. Entre estas iniciativas destaca el acompañamiento a las personas mayores, con programas como "Madrid te acompaña" o "VDigital" o a personas con discapacidad, con el "programa de apoyo al proyecto de estimulación cognitiva", así como programas de ayuda destinados a personas sin hogar y a menores.

### 2.1. Te contamos la ciudad: paseos urbanos con voluntarios

"Te contamos la ciudad" es uno de los proyectos permanentes que mantiene el área de voluntariado del ayuntamiento y es de índole social y cultural. En él, "un grupo de voluntarios diseña rutas y ofrece narraciones urbanas guiadas por distintas zonas de Madrid compartiendo curiosidades y anécdotas con los asistentes" (Voluntarios por Madrid, s.f.).

Este proyecto busca promover el conocimiento de la ciudad entre grupos que normalmente no pueden acceder a este tipo de actividades de ocio, como asociaciones culturales, centros para personas mayores o inmigrantes, y colectivos en riesgo de exclusión, entre otros. Uno de sus principales objetivos es fomentar las relaciones personales y vecinales, así como el orgullo de pertenencia a la ciudad de Madrid.

Las rutas son realizadas por voluntarios inscritos en este proyecto, a petición de los centros sociales pertenecientes o adscritos al Ayuntamiento de Madrid. El tipo de ruta suele ser en la calle acompañando a un grupo de visitantes, aunque también se realizan, cuando existe imposibilidad de desplazamiento, en los propios centros que así lo solicitan.

## 2.2. Documentos accesibles como material de apoyo

El contenido informativo y didáctico empleado durante las rutas se segmenta en diferentes temáticas, todas ellas fundamentadas en la historia de Madrid. Los voluntarios designados para dirigir cada ruta describen los lugares visitados, explicando su historia con crónicas, leyendas y anécdotas, aportando una mayor riqueza argumental al relato. Además, suelen apoyarse en un documento redactado por ellos mismos, que complementan con vídeos y archivos en formato audio, potenciando aún más el carácter didáctico de la ruta.

Es en estos documentos de apoyo donde se considera, para la realización del presente proyecto, la posibilidad de transformarlos en publicaciones digitales con accesibilidad.

Un documento accesible es aquel que es comprensible, utilizable y practicable por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Este tipo de documentos se fundamentan en una estrategia basada en el "diseño para todos" (Observatorio de Accesibilidad y Vida Independiente, s.f.).

En el caso que nos atañe, son archivos PDF etiquetados -en formato electrónico- cuyas particularidades y requerimientos hacen que su alcance pueda llegar a un mayor número de personas. Este tipo de documentos "juegan un papel crucial en la inclusión digital, permitiendo que personas con discapacidad visual, personas mayores y otros usuarios con necesidades específicas puedan acceder y comprender el contenido de manera efectiva" (Moreno, 2024). Por tanto, son creados con el uso de la aplicación Adobe Acrobat DC, a través de su exportación directa y su herramienta de etiquetado automático, lo que facilita una serie de características, entre las que destacan: proporcionar texto alternativo para todos los elementos no textuales; escribir con un lenguaje claro y sencillo; no basar la información solo en el color; aplicar suficiente contraste en el documento y especificar el idioma del escrito para garantizar una experiencia de lectura comprensible, entre otras (Inteco, 2007; Moreno, 2004).

La publicación, previamente exportada como documento PDF, ha sido diseñada y maquetada con la herramienta Adobe InDesign en un

tamaño y un diseño similar al de una revista de papel. Sin embargo, al ser electrónica, incluye archivos de audio y vídeo. Así, para que los voluntarios usen estos documentos durante las rutas, en la exportación, se genera un enlace HTML (con la función Publicar Online de Adobe) que permite visualizarse en el navegador de cualquier dispositivo electrónico conectado a Internet, sin necesidad de descargarlo, de enviarlo y difundirlo fácilmente, sencilla y rápida.

## 3. OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto es conseguir que un grupo de alumnos voluntarios de la Universidad San Pablo-CEU realicen una guía temática con accesibilidad para que pueda ser empleada posteriormente por los voluntarios del Ayuntamiento de Madrid.

La consecución de este objetivo principal lleva aparejada una serie de objetivos secundarios como son:

- Acercar a los alumnos de la Universidad San Pablo-CEU a acciones de responsabilidad social y al impacto positivo que estas tienen en la sociedad.
- Compartir con los alumnos que las citadas acciones de voluntariado contribuyen también de forma positiva en su propia formación en valores y crecimiento humanista.
- Utilizar conocimientos transversales de diferentes grados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación como son la fotografía, el diseño o el pensamiento creativo para que los alumnos comprueben cómo se pueden plasmar en proyectos concretos útiles para la sociedad.

## 4. METODOLOGÍA

Para la realización de este proyecto se ha recurrido a un diseño de actividades dividido en fases. Estas etapas por cumplir estaban directamente relacionadas con algunas de las competencias adquiridas por los alumnos en las asignaturas de sus respectivos estudios universitarios.

Los alumnos participantes al proyecto pertenecen a diferentes grados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación San Pablo CEU. Las asignaturas relacionadas con el proyecto son Reputación Social y Responsabilidad Social Corporativa; Fundamentos de Fotografía y Estética; Pensamiento Creativo y Comunicación Gráfica y Narrativas Digitales.

La **primera fase** de este proyecto tiene un marcado carácter de coordinación entre el profesorado. Por una parte, se ha buscado entender y apoyar – desde las diferentes asignaturas - la dimensión social de la actividad. Así, se buscó unir a alumnos de diferentes grupos y coordinarlos para realizar proyectos —siempre voluntariamente— que encajaran con el normal desarrollo de los trabajos que las asignaturas requieren. Para ello, se han realizado reuniones entre los responsables de las diferentes materias involucradas en el proyecto. Estas reuniones han servido para establecer el tiempo y los recursos que habrían de entrar en acción a lo largo del proceso.

Una **segunda fase**, y quizás una de las más cruciales, está relacionada con la información ofrecida a los alumnos. Transmitir el carácter voluntario de la actividad es uno de los rasgos definitorios de este proyecto. En este caso, corresponde a los profesores de la asignatura de Reputación Corporativa y Responsabilidad Social Corporativa el descubrir el objetivo social del proyecto. Como ya se ha comentado anteriormente, precisamente esta metodología de aprendizaje-servicio (Rodríguez-Gallego, 2013) mejora la enseñanza académica en la Universidad, además de fortalecer el compromiso ciudadano con la Comunidad. Que se trate de un proyecto voluntario plasmado posteriormente en un producto útil para esa comunidad es un factor importante para comunicar a los alumnos. Una vez entendida esta dimensión social de ayuda altruista, los alumnos sienten un mayor interés por participar, a la vez que se les despierta la curiosidad sobre el voluntariado del Ayuntamiento en general.

En la **tercera fase**, ya con la parte práctica del proyecto puesta en marcha, se colabora con los alumnos de la asignatura de Fundamentos de la Fotografía de primer curso del Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

El objetivo de esta tercera fase es que los alumnos participantes ilustren con imágenes, la particular visión de cada ruta realizada por el centro de Madrid. Para ello, una profesora de la asignatura de Pensamiento Creativo es la encargada de descubrirles la capacidad narrativa del proyecto que realizan, donde se entremezclan fotografías, textos y elementos audiovisuales. El hecho de generar una guía en formato PDF que se pueda presentar en cualquier dispositivo multimedia es uno de los rasgos característicos del proyecto. Permite a los alumnos el practicar las destrezas adquiridas en diferentes asignaturas y, sobre todo, entender su aplicación práctica. El eje central de esta fase gira entorno al hecho de que la creatividad individual de cada participante se pone al servicio de un objetivo, dotando al producto final de una dimensión personal en la que el participante se siente identificado. Esto refuerza claramente su conexión tanto con el producto final como con el proceso creativo del mismo, por pequeña que sea la participación de cada uno en el mismo.

El viernes 8 de marzo de 2024, un grupo de 13 alumnos, provistos de cámaras fotográficas, hicieron el recorrido propuesto junto al profesor de la asignatura y dos voluntarios pertenecientes al proyecto "Te Contamos la Ciudad" del Ayuntamiento de Madrid. Durante dos horas, se realizó un itinerario con la narración y explicaciones que les ofrecieron los voluntarios, entre los que se encontraba el autor original de la ruta. Un total de dos kilómetros y medio que partía de la Carrera de San Jerónimo, en Madrid, atravesaba distintos puntos del centro y terminaba en la Glorieta de Cibeles.

Los alumnos dispararon 960 imágenes que después, ya en el laboratorio de fotografía de la facultad, editaron y corrigieron con su profesor. Tras el final del proceso, entregaron el material para continuar con las siguientes fases del proyecto.

La **cuarta fase** del proyecto está relacionada con la asignatura Comunicación Gráfica y Narrativa Digital perteneciente al segundo año del Grado en Comunicación Digital. En ella, los alumnos aprenden las bases del diseño editorial digital y estudian, entre otros, cómo dotar a las publicaciones que generan las características necesarias para considerarse documentos con accesibilidad.

***IMAGEN 1.*** *Uno de los grupos de alumnos voluntarios participantes en la actividad, acompañados del profesor de la asignatura de "Fundamentos de Fotografía y Estética" y de los voluntarios de Voluntarios x Madrid*

Fuente: Laboratorio fotográfico Facultad de Humanidades y CC. De la Comunicación. Universidad San Pablo-CEU

En este caso, y guiados por la profesora responsable de la asignatura, se procedió a unificar todos los materiales generados en un solo proyecto. Por una parte, los libretos con el relato de la ruta temática, y por otra, todo el material gráfico realizado por los alumnos. Además, se opta por añadir material audiovisual que ayude a desarrollar unas guías más dinámicas y atractivas visualmente.

Con este material, el grupo de alumnos del Grado en Comunicación Digital, previamente informados de las particularidades de este proyecto voluntario y solidario, se pusieron a trabajar. En este caso, participan siete alumnas que se encargan del boceto y desarrollo del producto final. El reto, en esta fase, consiste en diseñar una guía que pueda ser exportada en un documento en formato PDF y a la vez, publicada *online* mediante el uso de un enlace HTML, que ilustre el recorrido

propuesto de una forma atractiva, fácil de entender y, sobre todo, donde ambos formatos -PDF y HTML- sean accesibles. Los programas propuestos a los alumnos en esta fase son Adobe InDesign y Adobe Acrobat DC, ambos pertenecientes al paquete de programas Adobe Creative Suite, cuya suscripción está otorgada de forma gratuita a todos los alumnos y profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU.

***IMAGEN 2.*** *Montaje creado a partir de algunas de las páginas de la guía accesible "Te contamos Madrid"*

Fuente: Elaboración propia (2024) a partir de la guía creada por todos los participantes del proyecto

El objetivo final es el de entregar una guía fácilmente utilizable en cualquier dispositivo multimedia, por lo que, esta fase concluye con la recepción y validación del producto por parte de los voluntarios del Ayuntamiento. La guía se utilizará en los futuros recorridos de la ciudad o en los centros de Mayores y de Acogida, dependientes del Ayuntamiento de Madrid, donde suelen desarrollarse estas actividades.

Como no podría ser de otra manera en un proyecto de innovación docente, existe una quinta fase de valoración y puesta en común de los resultados obtenidos. Esta última etapa busca definir áreas de mejora para poder reforzar el proyecto de cara a posibles futuras repeticiones o ediciones. Para ello, se procedió a enviar a todos los alumnos participantes, en cualquiera de las fases, un cuestionario de calidad. En el mismo, se les agradecía su participación y se les invitaba a expresar la percepción que han tenido del proyecto. El cuestionario tiene la doble función de entender la percepción del valor añadido que tienen los alumnos por su participación, así como la de entender el grado de involucración y comprensión del proyecto en su conjunto. Por otra parte, revivir su participación refuerza su sentimiento positivo y la conexión que han tenido con el proyecto.

Finalmente, el cuestionario también se compartió con los profesores intervenidos en el proyecto y con los voluntarios del Ayuntamiento. El interés de sus respuestas permite poder definir áreas de mejora que eleven el grado de motivación y acrecienten los resultados futuros del proyecto.

## 5. RESULTADOS

Una vez concluidas las cinco fases en las que se dividió el proyecto de colaboración con el programa "Te Contamos la Ciudad" del Ayuntamiento de Madrid, se pudo contar con la guía digital y accesible realizada por los alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU. La guía, operativa y funcional, se entregó a los voluntarios del Ayuntamiento para su visualización y comentarios.

Como ya se ha indicado, se realizaron encuestas de satisfacción y mejora a los veinte estudiantes implicados en esta actividad. Respondieron un 30% del total. El 100 % de los encuestados afirmó que participó en la actividad de forma voluntaria. El 80% de los alumnos declaró ser conscientes del objetivo de su participación en el proyecto. El mismo porcentaje declaró no haber participado nunca, durante su estancia en la universidad, en cualquier actividad de carácter voluntario.

Respecto a las motivaciones que los llevó a decidir su participación en el proyecto, se permitió una respuesta libre por parte de los participantes. “Poder poner en práctica lo que han aprendido en clase” fue uno de los argumentos expresados. Que se tratara de una actividad “en la calle y al aire libre” se repitió en algunas respuestas. Por último, algún alumno destacó que “practicar técnicas para la asignatura sabiendo que estamos ayudando” fue su motivación para participar.

El 100% de los alumnos mostró un grado de satisfacción de 10 sobre 10 al valorar que su participación en esta propuesta hubiera servido para proyectos sociales de voluntariado del Ayuntamiento de Madrid.

El 100% de los encuestados señaló que sí existe una relación directa entre los conocimientos y destrezas aprendidos en diferentes asignaturas y las actividades que han realizado durante el desarrollo del proyecto. Así mismo, todos los encuestados aseguran que participar en esta actividad les ha reportado un beneficio. El mismo porcentaje del 100% es unánime al ser preguntados por su disponibilidad para participar en futuras acciones o proyectos similares.

Respecto a las áreas de mejora, dos encuestados coinciden en señalar que las condiciones meteorológicas al desarrollar la actividad en la calle no fueron las deseables. En ambos casos, señalan el frío como un condicionante y las nubes como una dificultad a la hora de captar las instantáneas para ilustrar la ruta. No se señalan otros aspectos mejorables en la actividad y su participación en la misma.

## 5. DISCUSIÓN

Según ha sido detallado con anterioridad, este proyecto de colaboración con voluntarios del programa Voluntarios x Madrid ha constado de diferentes fases. En un primer momento, el hecho de tratarse de una actividad fuera de clase haciendo un recorrido por la ciudad al aire libre pudo ser un detonante para despertar la curiosidad de los alumnos y animar su participación. Esta idea, que parecía hasta obvia, trató de ser mitigada informando con antelación a todos los alumnos del carácter voluntario de la misma y de las exigencias que tendría para ellos su participación. Finalmente, el grupo de alumnos que se presentó para

realizarla fue relativamente pequeño, contando únicamente con 13 estudiantes. Esto era una exigencia de los responsables de la asignatura de Fundamentos de Estética y Fotografía para permitir la correcta asistencia y supervisión de los alumnos. Así, se garantizó que la participación fuera bien informada y decidida por los alumnos. Igualmente se hizo en la parte de diseño y maquetación de la revista accesible. La responsable de la asignatura de Comunicación Gráfica y Narrativa Digital subrayó el carácter voluntario de la actividad a los participantes. Cabe destacar este aspecto porque, a la vista de los resultados, se puede afirmar que el sentimiento de utilidad de la actividad ha sido uno de los factores más reforzados en la percepción de los alumnos. De hecho, el 100% de los participantes ha visto la actividad como muy positiva y ha afirmado su total disponibilidad para futuras acciones similares. Parece confirmarse, de este modo, la idea enunciada por Saz-Gil de que la información sobre cómo el voluntariado puede brindar experiencias valiosas puede ser un fuerte incentivo que anime la participación (Saz-Gil et al., 2021).

Por otra parte, aprovechar los conocimientos y destrezas reales aprendidas en una asignatura y aplicarlos en un caso real de trabajo se considera beneficioso. En general, los alumnos suelen ver los conocimientos impartidos en la Universidad como demasiado teóricos y alejados de la realidad cotidiana. En este proyecto los participantes han visto la plasmación real de sus habilidades en un producto (bien sean las fotografías en un principio o la propia guía al final) real y útil. El 100% de los encuestados ha afirmado que los conocimientos adquiridos han podido ser aplicados en su actividad de voluntariado. Se confirma, de este modo, la teoría expresada por Rodríguez Gallego (2024) del aprendizaje como servicio y la conexión directa entre los mismos.

Por último, parece correcto indicar que esta actividad se alinea con la idea de Martínez Martín (2006), que afirma que la educación universitaria no debe separar el enfoque profesional de la formación ciudadana. El desarrollo de esta actividad ha permitido descubrir a los alumnos participantes una posibilidad de aportar valor con su trabajo y ayudar a los que les rodean desde un punto de vista social. De hecho, el 100% de los participantes que respondieron a la encuesta mostraron su

disponibilidad para colaborar en acciones futuras. La valoración que hicieron de la actividad fue de 10 puntos sobre 10, lo que indica la excepcional acogida de este proyecto.

## 6. CONCLUSIONES

El desarrollo de un proyecto donde los alumnos de la Universidad San Pablo-CEU hayan podido participar colaborando con una de las actividades sociales de voluntariado del Ayuntamiento de Madrid parece aportar multitud de factores positivos. La alta valoración que hacen los participantes y los efectos positivos del proyecto, concretados en la edición de la presente guía accesible[30], parecen confirmar todos los planteamientos iniciales. Se trata de una actividad que ha aportado valor a la formación de los alumnos, tanto desde el punto de vista académico como del humanista, permitiendo una formación basada en valores positivos y de responsabilidad social. El carácter voluntario de todo confiere, además, una mayor valoración positiva de la actividad.

La conclusión lógica es que el diseño de este tipo de proyectos puede ser una línea de trabajo muy interesante para el futuro. Aunar conocimientos y destrezas aplicándolos a casos reales es, en sí mismo, algo útil. Es certero añadir que se trata de participación voluntaria, en equipo y con carácter social aumenta el valor del trabajo.

Diseñar futuras actividades como cooperación con entidades e instituciones aumentará los conocimientos académicos de los alumnos y ayudará a adquirir destrezas sociales. En definitiva, son modelos de formación integral del individuo que, además de ofrecer conocimiento, brindan un crecimiento basado en los valores que la Universidad San Pablo-CEU transmite y fomenta entre los alumnos.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Es necesario agradecer a todos los alumnos que han participado de forma altruista en este proyecto. Aunque eran parte necesaria para su

[30] Accesible en https://bitly.cx/eXpPQ

desarrollo, su aportación y ánimo han hecho ver y descubrir una visión diferente y enriquecedora de cada aspecto involucrado.

Por otra parte, somos deudores de un agradecimiento especial a los Voluntarios x Madrid del programa de voluntariado del Ayuntamiento de Madrid. Ellos son los creadores de las rutas y su labor desinteresada por acercar la cultura y el conocimiento a otros ciudadanos nos han servido como inspiración para desarrollar este proyecto piloto.

Por último, se debe agradecer a todos los profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación de la Universidad San Pablo-CEU por sus consejos y por facilitar, participaran o no en el proyecto, su conocimiento y habilidades para la correcta consecución de las diferentes etapas del proyecto. Un esfuerzo que ha reunido muchas voluntades con el único ánimo de conseguir un impacto social positivo. A todos ellos, gracias.

## 8. REFERENCIAS


Amiguet, L. (10 de abril de 2016). Una mala persona no llega nunca a ser buen profesional. La Vanguardia. https://bit.ly/4dYAkxM

Cortina, A. (2009). Ética de la Empresa: No sólo Responsabilidad Social. Revista Portuguesa de Filosofía, 65.113-127. http://www.jstor.org/stable/41220792

De Castro, M. (2017). El recreo como espacio-tiempo de valores. Revista Educación en Valores, 1(29). 53-61

Gilli, J.J. (2005). Responsabilidad social. Revista Científica Visión De Futuro, 5(1). https://bit.ly/3KiwFxn

González, O., Fontaneda, I., Camino, M. y Revilla, A. (2015). La responsabilidad social en las universidades españolas. Universidad de Alcalá. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social.

Inteco (2007). Accesibilidad en documentos PDF. Inteco. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. https://bit.ly/4by0aY9

McCabe, T.L., White, K.M. (2007). The importance of volunteering functions to university students. Australian Journal of Volunteering 12(2), 50-58.

Marks, H. M., & Jones, S. R. (2004). Community Service in the Transition: Shifts and Continuities in Participation from High School to College. The Journal of Higher Education, 75(3), 307–339. https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772258

Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana De Educación, 42, 85–102. https://doi.org/10.35362/rie420763

Moreno, A. (07 de febrero de 2024). Cómo hacer un PDF accesible. Discapnet. Fundación Once. https://bit.ly/3yBFa3Z

Observatorio Accesibilidad y Vida Independiente (s.f.). Accesibilidad Universal. Definiciones Básicas. https://bit.ly/4e7Td1E

Rodríguez-Gallego M. R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Ruiz, R. (10 de abril de 2022). Debemos adaptar nuestra oferta académica a las necesidades de la empresa. La Razón https://bit.ly/44WKmvx

Saz-Gil, I., Gil-Lacruz, A., Gil-Lacruz, M. (2021). El voluntariado universitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria. Estudio de un Campus, Universidad de Zaragoza. Revista de la educación superior, 50 (197), 41-58.

Vallaeys F. (2013). El Voluntariado Solidario: Ventajas y Peligros. Material Didáctico Curso Latinoamericano de Gestión del Voluntariado Universitario, Universidad Tecnológica Nacional, Argentina. https://bit.ly/3KjUODE

Voluntarios por Madrid (s.f.). ¿Quiénes somos? https://bit.ly/3Knzygc

# PODCASTING PARA LA FORMACIÓN STEAM DEL PROFESORADO

ANTONIO PATROCINIO BRAZ
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, motivada por la pandemia provocada por la COVID-19, la educación en línea ha experimentado un desarrollo exponencial que ha posibilitado la consolidación efectiva de un escenario digital de aprendizaje pleno. Esto produce consecuentemente, una amplia revolución de los planteamientos, prácticas y necesidades educativas a nivel global. Es en este contexto concreto, en el que se consolidan los modelos educativos focalizados en la enseñanza y aprendizaje digital, con el propósito altamente relevante de otorgar a los jóvenes las capacidades y herramientas pertinentes para poder desarrollarse adecuadamente en la realidad global actual, constituida por el mundo moderno, un mundo en el que la tecnología, la sociedad y los retos a los que se enfrentan se encuentran en constante cambio y evolución. Osborne y Dillon (2008) resaltan que nuestra sociedad se encuentra significativamente provista de tecnología y ciencia en un estado avanzado de evolución y que, por ende, todos los miembros que componen la sociedad precisan de poseer un nivel de comprensión básico que les permita desenvolverse efectivamente. Autores como Basak, Wotto y Vélanger (2018) señalan que el término "aprendizaje digital" se refiere a cualquier práctica educativa que emplee eficazmente la tecnología para llevar a cabo un reforzamiento efectivo de la experiencia de aprendizaje del alumno y abarca un amplio espectro de herramientas y prácticas. Sin embargo, en lo referido a proporcionar una educación de calidad y promover aprendizajes significativos no cualquier práctica educativa provista del empleo de tecnología es pertinente. Rojas (2019)

resalta que, altamente motivados por esta problemática, los docentes se erigen como el factor determinante que promueve el avance y desarrollo de la innovación educativa, debido, fundamentalmente, a su capacidad de modificación del proceso educativo y a la participación creativa de los discentes.

En los últimos tiempos, la emergente popularidad del podcasting como una herramienta de carácter excepcional para la producción y difusión de contenido en línea ha crecido exponencialmente. A través de los episodios que constituyen los programas de podcasting, los creadores de contenido cuentan con la posibilidad de compartir sus conocimientos, experiencias y vivencias con una audiencia de carácter global, mientras que los oyentes pueden acceder a una amplia variedad de contenido en cualquier momento y lugar. Sin embargo, el uso del podcasting también presenta ciertas limitaciones. En la actualidad, diversos autores resaltan que gracias a la irrupción del podcasting el audio obtiene protagonismo en nuestra sociedad, la cual se encuentra caracterizada por el consumo mayoritario de videos. De esta manera, esto supone una oportunidad extremadamente valiosa de renovar y modificar el enfoque que poseen los docentes actuales en lo que refiere a la práctica de su docencia mediante medios de comunicación modernos. En la actualidad, el avance tecnológico ha propiciado el desarrollo de numerosos recursos tecnológicos de amplia calidad, hecho que dota al profesorado con una elevada variedad de herramientas de comunicación que actúen como soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje online. Además, cabe resaltar la creciente demanda por parte del alumnado de este tipo de herramientas debido a la naturaleza de estos y a su inclinación respecto al empleo de tecnologías en novedosos entornos. En palabras de Culqui et al (2022) en cuanto a lo que compete a la labor docente, la comunicación se consolida como un aspecto de carácter fundamental en la transmisión de conocimiento al alumnado. Por otro lado, si nos situamos en la escena internacional educativa, numerosos autores como Gómez-Martínez, Pessoa y Sasseron (2015) han resaltado que en los últimos cincuenta años la amplia relevancia que ha adquirido una adecuada educación científica que promueva el desarrollo de sociedades científicamente alfabetizadas y la considerable demanda de un cambio de

paradigmas educativos en términos de educación científica. Bajo esta fuerte demanda, el aprendizaje y desarrollo de competencias STEAM se ha convertido en una prioridad en el ámbito educativo, ya que estas habilidades cuentan con un carácter esencial respecto a la formación de estudiantes capaces de afrontar los desafíos de un mundo en constante evolución.

El presente trabajo cuenta con el propósito de realizar el diseño, desarrollo y puesta en práctica de un programa en formato podcast de carácter educativo para aprender y desarrollar competencias STEAM. En otro orden de aspectos, se pretende además dar a concoer las ventajas y desafíos del uso del podcasting como herramienta formativa en el ámbito/sector educativo, así como proporcionar información de alta calidad a los oyentes acerca de prácticas, recursos y experiencias STEAM. Por otro lado, el presente TFM se encuentra compuesto por un marco teórico dividido consecuentemente en tres apartados que tratan de forma efectiva todos y cada uno de los aspectos relacionados con el podcasting, el enfoque STEAM, las competencias STEAM, así como la relación entre las competencias STEAM. Toda esta información relevante se encuentra desarrollada en dieciséis subapartados que conforman los tres apartados mencionados anteriormente. Además, el presente trabajo cuenta con una propuesta de podcast educativo para aprender y desarrollar competencias STEAM, una serie de conclusiones, las referencias bibliográficas empleadas para llevar a cabo la realización del presente trabajo y los consecuentes anexos.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivo General.

- Realizar el diseño, desarrollo y puesta en práctica de un programa en formato podcast de carácter educativo en relación con el aprendizaje y desarrollo de competencias STEAM.

### 2.2. Objetivos Específicos.

- Dar a conocer las ventajas y desafíos del uso del podcasting como herramienta formativa en el ámbito/sector educativo.
- Dar a conocer las posibilidades educativas del empleo del podcasting para el aprendizaje y desarrollo de capacidades STEAM.
- Proporcionar información de alta calidad a los oyentes acerca de prácticas, recursos y experiencias STEAM.

## 3. METODOLOGÍA

Este apartado contará con el adecuado planteamiento del contexto educativo en el que se integraría la presente propuesta de podcast. Además, se encontrará integrado tanto por el análisis como la síntesis del método o procedimiento planteado, diseñado y efectuado por mi persona en la realización del total de episodios pertenecientes al Podcast "Alma Mater", la naturaleza de los guiones diseñados, las herramientas empleadas en torno a la grabación, así como la edición de estos y, en último lugar, comentaré la plataforma designada para que se lleve a cabo la subida efectiva de dichos episodios. A modo de planteamiento, considero necesario resaltar que la presente propuesta se encuentra ideada con el propósito de constituir un medio de divulgación que actúe a modo de complemento formativo en el proceso de formación docente, principalmente, así como en el proceso de formación de cualquier otro tipo de perfiles que deseen formarse en materia STEAM. La presente propuesta de podcast educativo de carácter independiente se encontrará desarrollados en formato de entrevista, a excepción del primer episodio que se encuentra planteado como episodio de presentación o episodio piloto. En lo referido a los colaboradores/invitados a este programa, cada uno de ellos ha sido cuidadosamente seleccionado con el propósito de contar con la opinión y consideraciones de expertos acerca de las diferentes temáticas a tratar en el presente programa. Por otro lado, considero necesario resaltar que todos los episodios (a excepción del primer episodio o episodio piloto) que conforman "Alma Mater" cuentan con la

misma estructura o guion. Esta estructura episódica se encuentra constituida por un comienzo protagonizado por una melodía introductoria (la cual carece de copyright por motivos de legalidad de uso de melodías y/o canciones en el ámbito del podcasting). Una vez haya terminado la sintonía de introducción, el host dará la bienvenida al episodio en cuestión. Posteriormente, se le realizará al colaborador/entrevistado la siguiente pregunta: "¿Cómo te presentarías a alguien que no te conoce?". Una vez que el invitado haya efectuado su correspondiente presentación, el presentador o host protagonizará, junto al colaborador del episodio en cuestión, una sección de diversas preguntas que variarán en función del invitado y de su área de especialización. Sin embargo, considero necesario destacar que el hilo conductor siempre será el enfoque STEAM, ya sea a nivel de utilización de tecnología STEAM como de aspectos más estrechamente relacionados con su implementación en el ámbito educativo. Por otro lado, cabe destacar que el host o presentador proporcionará a sus invitados un feedback acerca de las temáticas tratadas aportando sus consideraciones personales acerca de estas. Una vez hecho esto, agradecerá al invitado por su colaboración y se despedirá de la audiencia. En última instancia cada episodio contará con una melodía de otro con la que finalizará.

En otro orden de aspectos, la grabación de los episodios se realizará en una videoconferencia de la herramienta de Google Meet con el propósito de garantizar un audio de calidad. Además, cada episodio contará durante el transcurso de este de una melodía de acompañamiento en segundo plano, de forma que la conversación que se efectúa en cada episodio no se vea afectada. En adición a esta temática, considero necesario resaltar que la totalidad de melodías de uso libre que han sido utilizadas se encuentran disponibles de forma gratuita en la plataforma de difusión de video conocida como Youtube. Por otro lado, es de relevante interés comentar que se empleará el software de edición de audio "Audacity" con el propósito de realizar la grabación y edición de los episodios que conforman el programa. Además, he de destacar que el formato de audio seleccionado es el formato "mp3", debido a que con este se garantiza una posibilidad de almacenamiento leve de los episodios en dispositivos móviles, así como una elevada calidad de audio.

En última instancia, considero necesario resaltar que he llevado a cabo la selección de la plataforma Ivoox, plataforma líder en materia de podcasting, como medio de alojamiento de los diversos episodios que compondrán la totalidad del programa "Alma Mater".

## 4. RESULTADOS

El presente apartado se encontrará conformado por las descripciones episódicas (en las cuales serán reflejados el título, el colaborador y una breve descripción del episodio en cuestión), los guiones de carácter independiente que han sido empleados y los enlaces de acceso directo a cada uno de los episodios.

### EPISODIO 1: "¿QUÉ ES ALMA MATER?".

Este primer episodio cuenta con un propósito introductorio, se centrará en la presentación del programa, la presentación del presentador, la contextualización efectiva de la temática a tratar, las implicaciones de esta y la mecánica de funcionamiento del canal. En primer lugar, se realizará la presentación del programa. En segundo lugar, se realizará la presentación del presentador y, posteriormente, la temática que funcionará a modo de hilo conductor a lo largo de "Alma Mater". A continuación, se expondrán las mecánicas de funcionamiento del canal. En última instancia, se realizará la despedida característica del programa por parte del host.

Enlace de acceso al presente episodio: https://bit.ly/3U0RxPg

### EPISODIO 2: "PRIMEROS PASOS EN EL MUNDO DEL PODCASTING".

En el presente episodio se presentará una guía práctica acerca de cómo llevar a cabo el diseño, desarrollo y puesta en práctica de un programa de podcast. Con este propósito contaremos con la colaboración de Carmen Álvarez, periodista en Cadena Dial.

En primer lugar, el host dará la bienvenida al episodio. Posteriormente, el invitado realizará su presentación. Una vez este haya acabado,

comenzará la sección de preguntas. En esta ocasión las preguntas que se realizarán son las siguientes:

- ¿Cómo te presentarías a alguien que no te conoce?
- ¿Qué consejos le puedes dar a alguien de cara al diseño, planificación y puesta en práctica de un podcast?
- ¿Cuáles consideras que son las pautas de realización correctas a la hora de planificar y desarrollar el guion de un episodio?
- ¿Qué programas de edición de audio, vídeo e imagen recomendarías para realizar tanto el trabajo de edición como el apartado artístico?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del empleo de podcasts para el aprendizaje y desarrollo de competencias STEAM?
- ¿Podrías comentarnos basándote en tu experiencia personal como han influido los podcasts en tu carrera académica y profesional?

Una vez haya terminado la sección de preguntas, el presentador agradecerá al colaborador por su participación. En última instancia, se realizará la despedida característica del programa por parte del host.

Dentro de las competencias que se tratan en el enfoque STEAM con este episodio proporcionaríamos apoyo al desarrollo de la competencia tecnológica.

Enlace de acceso al presente episodio: https://bit.ly/3J6gP8w

Episodio 3: "Empleo e impacto de la Realidad Virtual en la enseñanza deportiva y en el deporte profesional".

En el presente episodio trataremos los beneficios, desafíos e impacto producido por la implementación de la Realidad Virtual en la enseñanza deportiva y en el deporte profesional con Ariadna Fátima Castro, esgrimista profesional y campeona de España.

En primer lugar, el host dará la bienvenida al episodio. Posteriormente, el invitado realizará su presentación. Una vez este haya acabado,

comenzará la sección de preguntas. En esta ocasión las preguntas que se realizarán son las siguientes:

- Empleo de la realidad virtual en la enseñanza deportiva.
- Beneficios y desafíos que presenta la implementación de esta tecnología.
- Impacto de esta práctica en el ámbito del deporte profesional.

Una vez haya terminado la sección de preguntas, el presentador agradecerá al colaborador por su participación. En última instancia, se realizará la despedida característica del programa por parte del host.

Dentro de las competencias que se tratan en el enfoque STEAM con este episodio proporcionaríamos apoyo al desarrollo de la competencia tecnológica, así como se tratan aspectos de interés en lo referente al área de la educación física y el deporte profesional.

Enlace de acceso al presente episodio: https://bit.ly/3TKDAUj

Episodio 4: "Modelo educativo STEAM, E-Learning, campeonatos de robótica educativa a nivel internacional y experiencias prácticas".

En el presente episodio trataremos aspectos relacionados con el modelo educativo STEAM, el E-Learning, los campeonatos de robótica educativa a nivel internacional, así como experiencias prácticas de aula orientadas a la utilización de la robótica y otros tipos de tecnología STEAM en el aula. Con este propósito contaremos con la colaboración de Javier Carranza, maestro en Educación Primaria y profesor de robótica.

En primer lugar, el host dará la bienvenida al episodio. Posteriormente, el invitado realizará su presentación. Una vez este haya acabado, comenzará la sección de preguntas. En esta ocasión las preguntas que se realizarán son las siguientes:

- ¿Cómo te presentarías a alguien que no te conoce?
- ¿Cuál es tu opinión acerca de los modelos educativos basados en el aprendizaje digital?

- ¿Qué modelo educativo consideras que posee una mayor efectividad e-learning, m-learning o d-learning?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del modelo educativo STEAM?
- ¿Qué competencia STEAM consideras de mayor utilidad en la etapa de la educación primaria?
- ¿Cuándo fue la primera vez que escuchaste hablar de robótica? ¿Cuáles fueron aquellos aspectos que te llamaron la atención?
- ¿Podrías explicar detalladamente en qué consisten los campeonatos de robótica educativa?
- ¿Podrías contarnos dos experiencias de aula que hayas llevado a cabo que hayan contado con la implementación de robótica?
- ¿Podrías contarnos una experiencia de aula que hayas llevado a cabo con otro tipo de tecnología que desarrolle competencias STEAM?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del empleo de los podcasts para el aprendizaje y desarrollo de competencias STEAM?

Una vez haya terminado la sección de preguntas, el presentador agradecerá al colaborador por su participación. En última instancia, se realizará la despedida característica del programa por parte del host.

Dentro de las competencias que se tratan en el enfoque STEAM con este episodio proporcionaríamos apoyo al desarrollo de la competencia tecnológica y científica.

Enlace de acceso al presente episodio: https://bit.ly/3J3QrvR

Episodio 5: "Modelo educativo STEAM, implementación del podcasting en la práctica docente, recursos y experiencias prácticas".

En el presente episodio trataremos el modelo educativo STEAM, diferentes recursos educativos, experiencias prácticas de aula y la implementación del podcasting en la práctica docente. Además, contaremos con la colaboración de Elena, maestra de Educación Primaria, inglés y Educadora Social.

En primer lugar, el host dará la bienvenida al episodio. Posteriormente, el invitado realizará su presentación. Una vez este haya acabado, comenzará la sección de preguntas. En esta ocasión las preguntas que se realizarán son las siguientes:

- ¿Cómo te presentarías a alguien que no te conoce?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del modelo educativo STEAM?
- ¿Qué competencia STEAM consideras de mayor utilidad en la etapa de la educación primaria?
- ¿Cuáles son los recursos cuya implementación consideras indispensable en sesiones basadas en el modelo STEAM?
- ¿Podrías comentarnos dos experiencias de aula en las que emplees tecnología con el propósito de desarrollar las competencias STEAM?
- ¿Cuál es tu opinión acerca del empleo de podcast para el aprendizaje y desarrollo de competencias STEAM?
- ¿Considerarías la implementación de podcasts en tu práctica docente?

Una vez haya terminado la sección de preguntas, el presentador agradecerá al colaborador por su participación. En última instancia, se realizará la despedida característica del programa por parte del host.

Dentro de las competencias que se tratan en el enfoque STEAM con este episodio proporcionaríamos apoyo al desarrollo de la competencia tecnológica y científica.

Enlace de acceso al presente episodio: https://bit.ly/3POj43W

## 5. DISCUSIÓN

De esta manera, considero que es interesante la creación e implementación de un programa de podcast educativo en lo referido al enfoque STEAM debido a una serie actual de problemáticas existentes tanto en

el ámbito científico como en el ámbito educativo que comentaré a continuación.

En primer lugar, en la actualidad existe una elevada escasez de literatura científica, tanto en lengua castellana como en lengua inglesa, acerca del uso del podcast para desarrollar las competencias STEAM, así como de las posibilidades, beneficios y barreras con los que cuenta el desarrollo, trabajo e implementación de lo anteriormente mencionado, que cuente con información contrastable, validez y que trate el ámbito educativo como foco principal de interés temático. En segundo lugar, al igual que hemos comentado con anterioridad, existe actualmente un declive del interés de los alumnos en torno al aprendizaje de las diversas disciplinas científicas y de las competencias asociadas a estas. Considero que cuenta con una importancia fundamental la existencia de medios de comunicación de carácter educativo que traten estas temáticas e incentiven el interés y la motivación de los alumnos. En tercer lugar, considero necesario destacar que, en relación con lo comentado, numerosos docentes consumen, disfrutan, implementan lo aprendido y consideran que esta clase de contenido supone de gran utilidad para los mismos debido fundamentalmente a las amplias posibilidades educativas que ofrecen los podcasts y a la necesidad de formación en el ámbito científico por parte de todos los miembros de la sociedad actual. En cuarto lugar, la falta de recursos por parte de centros, docentes y alumnados que imposibilita el empleo de otra clase de prácticas y/o el empleo de otros recursos.

## 6. CONCLUSIONES

En el presente apartado se expondrán diversas propuestas de ampliación atendiendo a diferentes áreas que componen la propuesta efectuada anteriormente. La adecuada implementación de estas se encontraría ideada con el propósito de ser llevada a cabo en un futuro próximo. Por otro lado, se efectuará, una síntesis y desarrollo de las conclusiones obtenidos acerca de las consideraciones teóricas, así como las obtenidas tras el diseño y culminación de la propuesta. En este punto, todos podemos concordar en las elevadas posibilidades de beneficio educativo

que nos ofrece la implementación del podcasting en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo este adecuado en cualquier margen de presencialidad, es decir, este sistema es adecuado tanto para educación a distancia u online, en margen de semipresencialidad o en enseñanza presencial. Además, constituyendo este una herramienta que ofrece la posibilidad de incentivar un aprendizaje autónomo y colaborativo basado en los intereses y necesidades educativas del alumnado, promoviendo las interacciones de carácter social entre estudiantes, el desarrollo de sus habilidades comunicativas y su capacidad para trabajar grupalmente de forma coordinada. En el momento en el que el alumnado cuenta con la oportunidad de formalizar el establecimiento de comunidades con intereses comunes, resulta sencillo entender cuáles son las razones que han llevado al método tradicional de enseñanza aprendizaje y a las pruebas de carácter estandarizado a ser consideradas ineficaces y consecuentemente limitantes. Partiendo de lo anteriormente expuesto en este apartado, podemos concluir en que la implementación del podcasting en la práctica educativa orientada a las diversas temáticas en materia STEAM es un cambio de enfoque fundamentalmente importante en la actualidad del panorama educativo en lo que compete a educación científica. Esto es debido a que la implementación del podcasting en el entorno educativo ofrece como resalta Gamboa (2010) una evolución del rol que ostenta el alumnado, abandonando estos la pasividad, aspecto que como hemos mencionado con anterioridad es vital para asegurar un adecuado desarrollo del enfoque STEAM. En lo referido al trabajo efectuado con el propósito de llevar a cabo la presente propuesta, considero interesante resaltar el amplio volumen de trabajo, así como la dificultad que conlleva el diseño, planteamiento y puesta en práctica de un programa de podcast. En mi experiencia personal, con el propósito de llevar mi propuesta a la práctica, realicé diversas tareas, entre ellas el diseño de guiones, grabación de episodios y su consiguiente edición, así como actividades relacionadas con el planteamiento y elaboración del canal que corresponde al programa en la plataforma web designada para su alojamiento. Tareas de carácter minucioso que se dificultan en gran medida por la amplia dificultad existente de realizar grabaciones correctas sin contar con medios de grabación de audio especializados como micrófonos, además de la consiguiente edición

exitosa de voces, sintonías, melodías de fondo en un rango sonoro similar. Tomando como base lo anteriormente mencionado, considero que cuenta con una importancia fundamental en la realización de un programa de podcasting el contar con conocimientos y cierto grado de experiencia práctica en cuanto al manejo de softwares de edición de video y de audio, softwares de rol comunicativo, así como programas de edición de imagen. Es necesario además el contar con unas habilidades comunicativas altamente desarrolladas en cuanto a exposición monologuista o conversación formal, además de contar con el trabajo adicional de realizar una profunda labor de periodismo de investigación previa a la grabación de un programa en el que contemos con un invitado, con el propósito de elaborar guiones adecuados, lógicos y pertinentes tanto con el colaborador como con la temática a tratar. En otro orden de aspectos, considero relevante señalar como la contraposición de consideraciones e intercambio de conocimientos acerca de una misma temática abordada por profesionales pertenecientes a ámbitos diferentes dota a las conclusiones de dicha contraposición de un elevado valor formativo tanto para los participantes activos de esta como para los oyentes. Por otro lado, es interesante resaltar que dependiendo de la naturaleza del programa de podcast en cuestión es interesante contar con una agenda de contactos o una lista de invitados que sean de potencial interés para la línea temática que sigue nuestro programa. Por otro lado, en lo referente al ámbito educativo considero que el podcasting si es implementado en la práctica docente supone una herramienta de formación que posibilita aprendizajes de forma novedosa, ciertamente motivadora y que posibilita el desarrollo de los alumnos en múltiples áreas, el desarrollo de diversas inteligencias y competencias. En adición a esta temática, considero necesario comentar que el aprendizaje y desarrollo de competencias STEAM resulta, mediante las diversas formas de empleo de podcasting, estimulante, adoptando posturas de aprendizaje activo, mediante la elaboración de un programa de podcast como de la escucha de temáticas pertinentes y de interés. Considero que la propuesta práctica que he presentado en el presente documento cuenta con una utilidad significativa para docentes consolidados, estudiantes pertenecientes a áreas educativas, áreas STEAM, así como personas que cuenten con un interés genuino en las temáticas tratadas.

Centrándonos a nivel docente, considero que "Alma Mater" proporciona información pertinente acerca de prácticas, recursos, estrategias y experiencias reales acerca de la implementación del enfoque STEAM en las aulas. Dotando a los docentes de información útil con la cual nutrir su práctica docente. Focalizándonos en la perspectiva estudiantil, considero que "Alma Mater" presenta información acerca de disciplinas científicas y temáticas útiles de forma que se incentiva enormemente el interés por parte del alumnado. Además, cabe resaltar que la brevedad de duración de episodios provistos de información concisa acerca de temáticas de interés incrementa la capacidad de atención, retención y, por ende, dan lugar a una mejor comprensión por parte de los oyentes. En último lugar, considero imprescindible resaltar que resulta extremadamente interesante y de gran utilidad el abordar temáticas relevantes para el ámbito educativo directamente relacionadas con otros campos o áreas desde los puntos de vista y experiencias prácticas de expertos en estas. Dotando a los episodios de una contraposición efectiva de corrientes de pensamiento, conocimientos y puntos de vista que resulta muy nutritiva tanto para las personas que se encuentran activamente realizando esta contraposición, como para la audiencia.

### Logística

Considero que existen diversos aspectos logísticos que resultaría interesante implementar con el propósito de producir una mejora en el programa. En primer lugar, realizar la producción de los episodios en formato de video, otorgándonos esta variación de formato la posibilidad de llevar a cabo estrategias de retención de la atención de la audiencia como son la implementación de imágenes, la variación de cambios de plano, la implementación de shorts... por otro lado, considero que resultaría conveniente el establecimiento de un plató confeccionado cuidadosamente con un "set-up" específico que cuide la estética del tono e imagen que tenemos intencionalidad de conferirle al programa en cuestión. En adición a esta temática, considero interesante considerar la obtención y consecuente implementación de cámaras, así como micrófonos de alta calidad garantizar una mejora ampliamente significativa del sonido.

Finalmente, en lo que respecta a la prospectiva de la presente propuesta, es necesario se ha considerado abordar el apartado artístico, la conceptualización episódica, el contenido y la estrategia de difusión. En primer lugar, el apartado artístico considero que podría resultar interesante la instauración de una estética compartida en todas las plataformas en las que se encuentre alojado el Podcast, dotando esta de una mayor seriedad al proyecto. Esta se vería soportada por la implementación de las mismas imágenes de acceso al contenido, comúnmente conocidas como miniaturas, un logo común en todas las plataformas, el mismo orden episódico, etc. Por otro lado, en cuanto al contenido general y la conceptualización episódica considero que podría resultar interesante el "ampliar" las temáticas episódicas hacia novedosas vertientes, sin dejar de lado el hilo conductor que conforma la "espina dorsal" de este programa, es decir, la educación. De esta manera, considero que la implementación de episodios que traten diferentes temáticas ya sea diversas clases de metodologías, información de apoyo acerca del proceso de oposición, novedosas técnicas de estudio, estrategias de gestión del tiempo, recursos educativos de carácter novedoso para el apoyo de actividades destinadas a mejorar la atención a la diversidad del alumnado... podrían enriquecer en gran medida tanto el contenido del programa como el interés del audiencia por el mismo al tratar una mayor cantidad de información relevante y de interés de forma adecuada. A modo de conclusión, en lo que respecta a la estrategia de difusión, considero que se podría tratar de implementar una estrategia de difusión de contenido basada en el componente de viralidad que nos proporciona la plataforma de Tik Tok. Esta consistiría en la publicación de diferentes clases de reels, shorts o videos cortos acerca de temáticas concretas que se han tratado en cada episodio. Esta estrategia facilita a la audiencia el acceder a contenido de interés de una forma más sencilla y accesible, al mismo tiempo, que favorece la atención del público al ser un formato más corto y concreto. Además, en relación con lo anteriormente mencionado sería interesante que el programa se encontrara alojado en las plataformas de difusión de contenido líderes en la actualidad como son Youtube, Twitch, Instagram, TikTok o Twitter.

## 7. REFERENCIAS


Basak, S.K., Wotto, M. y Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning, and D learning: Conceptual definition and comparative analysis. E-Learning and Digital Media, 15(4), 191-216. https://doi.org/10.1177/2042753018785180

Culqui Culqui, D., Farfán Pimentel, J.F., Lizandro Crispín, R. y Álvarez Huilca, C. (2022). El podcast y la enseñanza del inglés en tiempos de pandemia. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 5(1), 39-44. bit.ly/3UdUg89

Gómez-Martínez, Y., Carvalho, A.N. y Sasseron, L.H. (2015). Catalizar la Alfabetización Científica. Una vía desde la articulación entre Enseñanza por Investigación y Argumentación Científica. Revista de Enseñanza de la Física, 27(2), 19-27. https://doi.org/10.55767/2451.6007.v27.n2.12949

Osborne, J. y Dillon, J. (2008). Science education in Europe: Critical reflections. Nuffield Foundation.

Rojas Carrasco, O.A. Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. Revista Scientific, 4(Ed.Esp.), 54-67. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67

# INTEGRACIÓN DE REDES SOCIALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE TENDENCIAS Y EFECTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA

MARÍA ANTONIA PARRA RIZO
*Faculty of Health Sciences,*
*Valencian International University (VIU), 46002 Valencia, Spain*
*Department of Health Psychology,*
*Faculty of Social and Health Sciences,*
*Campus of Elche,*
*Miguel Hernandez University (UMH), 03202 Elche, Spain*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, la integración de las redes sociales y las nuevas tecnologías no solo ha transformado radicalmente, sino que ha revolucionado por completo el panorama educativo (Gil-Fernández et al., 2021). Este cambio trasciende la mera adaptación a un entorno tecnológico; más bien, representa una metamorfosis fundamental en la forma en que concebimos y practicamos la educación. La omnipresencia de dispositivos digitales y la conectividad constante a través de plataformas de redes sociales han desencadenado una metamorfosis educativa, trascendiendo las barreras físicas y transformando la dinámica tradicional del aula (Romero-Hermoza, 2021).

Este cambio paradigmático no se limita simplemente a la introducción de herramientas tecnológicas en el proceso educativo, sino que implica una redefinición completa de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Becerril et al., 2022). Los métodos convencionales han dado paso a enfoques más dinámicos y centrados en el estudiante, donde la adaptabilidad, la creatividad y la colaboración se han elevado a la categoría de elementos esenciales para el éxito educativo. Los estudiantes ya no

son meros receptores de información, sino participantes activos en un entorno de aprendizaje interactivo y personalizado.

La transformación educativa va más allá de la simple transferencia de conocimientos; ahora se trata de cultivar habilidades críticas para la vida en la era digital. La capacidad de adaptarse a entornos tecnológicos en constante evolución se ha convertido en una competencia fundamental, y la colaboración efectiva en plataformas digitales se ha integrado en la estructura misma de la experiencia educativa. En este nuevo paradigma, la enseñanza y el aprendizaje se nutren mutuamente, creando un ciclo dinámico donde la tecnología no solo facilita el acceso a la información, sino que también potencia la creatividad, la exploración y la construcción colectiva del conocimiento (Téllez et al., 2018).

La revisión sistemática propuesta se sumerge en un análisis crítico destinado a desentrañar la complejidad y el alcance de la integración de redes sociales y tecnologías innovadoras en entornos educativos contemporáneos. Más allá de evaluar la simple eficacia de estas prácticas, nuestro objetivo principal es iluminar los matices de su impacto en la educación actual, centrándonos no solo en la transferencia de conocimientos, sino también en el fomento de habilidades cruciales para la vida en la sociedad digital.

Al explorar las diversas formas en que las redes sociales facilitan la comunicación, no solo entre estudiantes y profesores, sino también entre los propios estudiantes, buscamos comprender cómo estas interacciones contribuyen al tejido social del aprendizaje. La creación de comunidades virtuales, donde la colaboración y el intercambio de ideas son moneda corriente, se perfila como un fenómeno esencial que no solo COMPLEMENTA, sino que transforma la experiencia educativa.

La complejidad inherente a este fenómeno se evidencia en el rápido y constante crecimiento de las plataformas digitales y las tecnologías emergentes. La inteligencia artificial, la realidad aumentada y el aprendizaje automático están irrumpiendo en el ámbito educativo, agregando capas adicionales de interactividad y personalización. Sin embargo, esta convergencia también plantea desafíos significativos que no pueden ser pasados por alto.

La redefinición de la dinámica en el aula es solo una parte de la ecuación. La revisión se enfrentará de manera directa a desafíos cruciales relacionados con la privacidad de los datos, la seguridad cibernética y la garantía de la equidad en el acceso a estas herramientas transformadoras. Estos desafíos, aunque formidables, deben abordarse de manera proactiva para garantizar que la revolución educativa no solo sea efectiva, sino también ética y equitativa. En última instancia, la revisión se propone no solo ilustrar el paisaje actual de la integración de redes sociales y tecnologías en la educación, sino también ofrecer una guía perspicaz para navegar por sus complejidades y desafíos emergentes.

En el contexto de una sociedad inmersa en una evolución tecnológica acelerada, la revisión sistemática se propone como un faro que ilumina la transformación dinámica que la integración de redes sociales y nuevas tecnologías está provocando en el ámbito educativo (Pazmiño et al., 2019). Este entorno de rápida evolución tecnológica no solo redefine la enseñanza y el aprendizaje, sino que también presenta un conjunto diverso de desafíos y oportunidades que deben ser explorados de manera integral.

El propósito fundamental de la revisión es proporcionar una comprensión profunda de cómo este cambio de paradigma está impactando la educación, yendo más allá de la superficie de sus beneficios para abordar los desafíos subyacentes. Al destacar tanto las ventajas como los obstáculos, la revisión busca ser un recurso valioso para la mejora continua de los enfoques pedagógicos. La meta es contribuir a la creación de un terreno educativo que no solo esté alineado con las demandas de una sociedad digital y globalizada, sino que también inspire y prepare a los estudiantes para un futuro que se moldea constantemente por avances tecnológicos.

De manera paralela, la revisión adopta un enfoque holístico que abarca desde el diseño de programas educativos hasta los resultados prácticos que estas innovaciones generan en el desempeño académico y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. No se limita a una evaluación superficial; en cambio, se sumerge en las prácticas pedagógicas específicas que incorporan redes sociales y nuevas tecnologías. Este enfoque detallado busca entender cómo estas herramientas no solo COMPLEMENTAN,

sino que también transforman la enseñanza, permitiendo la adaptación continua a las cambiantes expectativas y necesidades de los estudiantes inmersos en un entorno digital en constante evolución.

Además, la revisión presta atención particular a la participación activa de los estudiantes a través de plataformas sociales, explorando a fondo cómo estas interacciones contribuyen a la construcción del conocimiento, la motivación intrínseca y el desarrollo de habilidades sociales esenciales. Se sumergirá en los aspectos cualitativos de estas interacciones para capturar la esencia de la colaboración digital, la retroalimentación entre pares y la creación de comunidades de aprendizaje en línea.

La efectividad de estas integraciones no se medirá únicamente por los indicadores tradicionales de rendimiento académico, sino que se extenderá a la evaluación del desarrollo de competencias clave para el siglo XXI. La revisión pondrá especial énfasis en cómo estas prácticas influyen en la mejora de la comunicación efectiva, el estímulo del pensamiento crítico y la facilitación de la colaboración, reconocidas como habilidades esenciales para prosperar en un mundo cada vez más interconectado y digital. En última instancia, la revisión aspira a ser un recurso integral que no solo informe sobre los cambios en la educación, sino que también inspire y guíe la evolución continua hacia enfoques pedagógicos más efectivos y relevantes.

En consonancia con esta exploración exhaustiva, la revisión abordará la consideración de diversos enfoques y estrategias utilizados por educadores y diseñadores de programas educativos. Este análisis es crucial para comprender la amplitud y la diversidad de la integración de redes sociales y nuevas tecnologías en el entorno educativo. Se examinarán detenidamente los métodos pedagógicos adoptados para optimizar las oportunidades ofrecidas por estas herramientas digitales, destacando prácticas exitosas que puedan servir como modelos para la implementación efectiva en distintos contextos educativos. Esto implica explorar cómo los educadores diseñan actividades y evaluaciones específicas, así como también cómo incorporan herramientas digitales de manera coherente en el currículo para lograr un impacto positivo en el aprendizaje.

Paralelamente, la revisión abordará de manera integral los desafíos y limitaciones asociados con la integración de redes sociales y nuevas tecnologías en la educación. La privacidad de los datos será uno de los aspectos críticos a considerar, evaluando cómo se protegen y gestionan los datos personales de los estudiantes en entornos en línea. Además, se examinarán las cuestiones de equidad en el acceso a la tecnología, reconociendo la importancia de garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para participar en experiencias educativas enriquecedoras.

La gestión de distracciones también será un tema clave, ya que la presencia constante de redes sociales y dispositivos digitales puede plantear desafíos en términos de concentración y atención durante las actividades educativas. La revisión explorará estrategias efectivas para mitigar estos desafíos, promoviendo un equilibrio saludable entre el uso de tecnología y el enfoque en el aprendizaje.

Al proporcionar una visión detallada y exhaustiva de las tendencias emergentes y la efectividad de la integración de redes sociales y nuevas tecnologías en el contexto educativo, esta revisión sistemática aspira a informar y orientar tanto a educadores como a responsables de políticas. La meta final es contribuir al diseño de enfoques educativos más efectivos y adaptados a las demandas de la sociedad contemporánea, fomentando una integración equitativa y responsable de las herramientas digitales en la educación del siglo XXI.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es analizar de manera sistemática la literatura actual en el campo de la integración de redes sociales y nuevas tecnologías en la educación, con el fin de identificar las mejores prácticas y tendencias clave que promuevan un entorno educativo enriquecido y efectivo. Además, se busca evaluar el impacto de estas tecnologías en el compromiso estudiantil, el rendimiento académico y la interacción entre pares y profesores.

## 3. METODOLOGÍA

El método empleado para llevar a cabo esta revisión sistemática fue meticulosamente diseñado con el objetivo de realizar un análisis exhaustivo y riguroso de la literatura científica relacionada con la integración de redes sociales y tecnologías innovadoras en contextos educativos. A continuación, se proporciona una descripción detallada de cada paso del método:

### 3.1. Revisión Sistemática de la Literatura

Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica, priorizando la inclusión de artículos académicos, informes de investigación y estudios empíricos publicados en revistas científicas reconocidas. Este enfoque riguroso garantiza que la información recopilada esté respaldada por evidencia científica y sea reconocida por la comunidad académica como valiosa y relevante.

### 3.2. Criterios de Selección

Se aplicaron criterios de selección estrictos para identificar estudios pertinentes. Estos criterios incluyeron la fecha de publicación, dándole prioridad a los estudios publicados en los últimos diez años para asegurar la inclusión de investigaciones recientes y relevantes. Además, se evaluó la calidad metodológica de los estudios seleccionados para garantizar la solidez de la evidencia recopilada.

### 3.3. Palabras Clave y Estrategia de Búsqueda

Se establecieron palabras clave específicas y se desarrolló una estrategia de búsqueda precisa para identificar la literatura más relevante. Las palabras clave incluyeron términos relacionados con "integración de redes sociales", "tecnologías innovadoras", "educación" y otros conceptos clave. La estrategia de búsqueda se adaptó a las características de bases de datos académicas pertinentes, asegurando así la exhaustividad de la revisión.

### 3.4. Extracción de Datos

Se llevó a cabo una extracción sistemática de datos de los estudios incluidos en la revisión. Se recopiló información detallada sobre los métodos de investigación utilizados, las poblaciones estudiadas, las herramientas tecnológicas incorporadas y los resultados clave. Esta fase permitió una comprensión profunda de los enfoques adoptados en los estudios analizados.

### 3.5. Síntesis y Análisis

Se utilizó un enfoque metodológico riguroso para sintetizar y analizar los hallazgos clave de los estudios seleccionados. Se buscaron patrones, tendencias y discrepancias en los resultados para proporcionar una perspectiva integral de la integración de redes sociales y tecnologías en el ámbito educativo. Además, se llevó a cabo una evaluación de la calidad metodológica de los estudios para contextualizar los resultados y fortalecer la validez de las conclusiones.

Este método combinó la exhaustividad inherente a la revisión sistemática con una selección rigurosa de estudios y un análisis detallado de los datos extraídos. La aplicación de criterios de selección estrictos, junto con la adaptación de palabras clave y estrategias de búsqueda específicas, contribuyó significativamente a garantizar la inclusión de estudios pertinentes y la obtención de información relevante para abordar la temática propuesta de manera integral y fundamentada.

## 4. RESULTADOS

La revisión sistemática de la literatura reveló una convergencia convincente de evidencia que respalda la afirmación de que la integración de redes sociales y nuevas tecnologías en entornos educativos ha tenido un impacto significativo y positivo en diversos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se detallan los resultados obtenidos:

### 4.1. Mejora del Compromiso Estudiantil

Los estudios revisados consistentemente señalaron que la integración de redes sociales y nuevas tecnologías contribuyó a una mejora significativa en el compromiso estudiantil. La accesibilidad a plataformas digitales y herramientas interactivas proporcionó a los estudiantes un entorno de aprendizaje más dinámico y atractivo, incentivando su participación activa en las actividades educativas (Gómez-Hurtado et al., 2018).

### 4.2. Fomento de la Colaboración

Un hallazgo recurrente fue la capacidad de estas tecnologías para fomentar la colaboración entre pares y profesores. La integración de redes sociales facilitó la creación de comunidades virtuales donde los estudiantes podían compartir ideas, colaborar en proyectos y participar en discusiones significativas. Esto no solo fortaleció las relaciones entre los estudiantes, sino que también mejoró la interacción entre estudiantes y docentes (Alcívar, 2020).

### 4.3. Enriquecimiento del Proceso de Aprendizaje

La introducción de herramientas interactivas y personalizadas demostró enriquecer sustancialmente el proceso de aprendizaje. La adaptabilidad de las tecnologías permitió a los educadores personalizar el contenido según las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando así un aprendizaje más eficiente y centrado en el estudiante. La retroalimentación instantánea y la accesibilidad a recursos en línea enriquecieron la experiencia educativa.

### 4.4. Equilibrio entre Instrucción Tradicional y Tecnología

La discusión de los resultados resaltó la importancia de adoptar un enfoque equilibrado que combine la instrucción tradicional con métodos educativos innovadores basados en la tecnología. La integración efectiva no implicó reemplazar por completo los métodos convencionales, sino más bien complementarlos para maximizar los beneficios de ambas modalidades. Este enfoque integral fue identificado como clave

para abordar las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

### 4.5. Desafíos y Consideraciones Éticas

Aunque los resultados fueron en su mayoría positivos, la revisión también destacó desafíos y consideraciones éticas asociadas con la integración de redes sociales y nuevas tecnologías. Temas como la privacidad de los datos, la seguridad cibernética y la equidad en el acceso a la tecnología fueron identificados como aspectos críticos que deben abordarse de manera efectiva para garantizar una implementación responsable y equitativa.

En conjunto, estos resultados respaldan la noción de que la integración de redes sociales y nuevas tecnologías no solo puede revitalizar la experiencia educativa, sino también abrir nuevas oportunidades para el desarrollo de habilidades clave en los estudiantes del siglo XXI. La discusión subraya la importancia de adoptar estrategias equilibradas y contextualmente relevantes para maximizar los beneficios de estas innovaciones, promoviendo así un entorno educativo más dinámico, colaborativo y centrado en el estudiante.

## 5. DISCUSIÓN

La revisión sistemática de la literatura revela un panorama optimista en cuanto a los efectos positivos que la integración de redes sociales y nuevas tecnologías ha tenido en los entornos educativos. Este optimismo se refleja de manera destacada en varios aspectos clave que han experimentado mejoras sustanciales, aunque se reconoce que estos avances no están exentos de desafíos y consideraciones éticas cruciales que deben abordarse de manera rigurosa para garantizar una implementación efectiva y equitativa.

### 5.1. Optimización del Compromiso Estudiantil

La mejora del compromiso estudiantil emerge como uno de los resultados más significativos, respaldado por la capacidad de las tecnologías educativas para crear experiencias de aprendizaje más dinámicas e

interactivas. La accesibilidad a plataformas digitales ha actuado como un catalizador para la participación activa de los estudiantes, transformando la educación en una empresa más personalizada y atractiva. La posibilidad de acceder a recursos educativos de manera instantánea y la interactividad inherente a las tecnologías digitales han elevado considerablemente el nivel de participación y el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Mendoza et al 2014).

### 5.2. Fortalecimiento de la Colaboración

El fomento de la colaboración entre pares y profesores, facilitado por las redes sociales y las herramientas digitales, destaca la importancia de construir comunidades virtuales en entornos educativos. Este fortalecimiento de las relaciones sociales en el contexto educativo no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también puede tener un impacto duradero en el desarrollo de habilidades sociales esenciales. La colaboración digital se convierte en un catalizador para la creación de un tejido social enriquecido, donde los estudiantes no solo interactúan con el contenido académico, sino que también participan activamente en un intercambio constante de ideas y experiencias.

El entorno digital proporciona un espacio donde la colaboración trasciende las limitaciones físicas, permitiendo la conexión entre estudiantes y profesores independientemente de la ubicación geográfica. Este nivel de conectividad global no solo diversifica las perspectivas y enfoques, sino que también promueve la inclusividad y la comprensión intercultural. Los estudiantes no solo aprenden sobre un tema, sino que también se benefician de la riqueza de experiencias y conocimientos que cada miembro de la comunidad virtual aporta.

La colaboración digital no se limita a la simple interacción, sino que se convierte en un proceso activo de construcción colectiva del conocimiento. A través de la participación en discusiones en línea, proyectos colaborativos y actividades grupales, los estudiantes no solo absorben información, sino que también contribuyen a la creación y expansión del contenido educativo. Este enfoque activo fomenta no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades de

pensamiento crítico, comunicación efectiva y trabajo en equipo, competencias clave para el éxito en la sociedad contemporánea.

### 5.3. Enriquecimiento del Proceso de Aprendizaje

El enriquecimiento del proceso de aprendizaje a través de herramientas interactivas y personalizadas destaca la versatilidad de la tecnología para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. La capacidad de los educadores para personalizar el contenido y proporcionar retroalimentación instantánea amplía las oportunidades para un aprendizaje más eficiente y centrado en el estudiante. La tecnología no solo sirve como una herramienta complementaria, sino que también redefine la dinámica de la enseñanza, permitiendo a los educadores adaptarse de manera más efectiva a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula.

### 5.4. Necesidad de un Enfoque Equilibrado:

La discusión resalta la importancia crítica de adoptar un enfoque equilibrado que combine métodos educativos tradicionales con innovaciones basadas en la tecnología. Este enfoque integral reconoce la riqueza inherente tanto en las prácticas educativas establecidas como en las oportunidades transformadoras que ofrecen las tecnologías emergentes. La integración no debe interpretarse como una substitución total de las prácticas convencionales, sino como una sinergia que capitaliza lo mejor de ambos mundos

Al combinar métodos tradicionales con innovaciones tecnológicas, se crea un ambiente educativo que atiende a las diversas preferencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Mientras que algunos estudiantes pueden beneficiarse de la interactividad y la personalización que proporciona la tecnología, otros pueden encontrar valor en enfoques más tradicionales. Este reconocimiento de la diversidad en las preferencias de aprendizaje subraya la importancia de mantener un enfoque flexible y adaptable en el diseño de programas educativos.

El enfoque equilibrado también aborda la preocupación de no dejar atrás a aquellos que pueden enfrentar barreras de acceso a la tecnología,

garantizando que la educación siga siendo accesible para todos. Al capitalizar lo mejor de ambos enfoques, se crea un entorno educativo que no solo aprovecha la eficacia probada de las metodologías tradicionales, sino que también incorpora las herramientas innovadoras que impulsan la enseñanza y el aprendizaje hacia nuevas alturas.

En última instancia, este enfoque integral es esencial para maximizar la efectividad educativa y cultivar un entorno de aprendizaje enriquecedor. Al reconocer la complementariedad de enfoques tradicionales y tecnológicos, podemos ofrecer una educación que sea inclusiva, adaptable y preparada para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades en constante evolución en el panorama educativo.

### 5.5. Desafíos y Consideraciones Éticas:

A pesar de los beneficios evidentes, la revisión subraya los desafíos asociados con la integración de redes sociales y nuevas tecnologías en la educación. La privacidad de los datos, la seguridad cibernética y la equidad en el acceso a la tecnología son aspectos que requieren atención meticulosa. Abordar estos desafíos no solo es esencial para el éxito continuo de la integración, sino también para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades educativas. La atención proactiva a estos desafíos éticos es crucial para construir un entorno educativo digital seguro y equitativo.

### 5.6. Conclusiones y Perspectivas Futuras

En conclusión, la integración de redes sociales y nuevas tecnologías está marcando una transformación positiva en la educación. La discusión destaca la necesidad de seguir explorando enfoques pedagógicos innovadores que capitalicen estas tecnologías, al tiempo que se abordan de manera proactiva los desafíos éticos. Se insta a educadores, responsables de políticas y diseñadores de programas educativos a colaborar en la creación de estrategias equilibradas y contextualmente relevantes que preparen a los estudiantes para un futuro digital y globalizado. La evolución constante de la tecnología presenta oportunidades emocionantes, pero su implementación debe guiarse por principios éticos y educativos sólidos para maximizar su impacto positivo. La integración

efectiva de estas herramientas en el aula no solo mejora la experiencia educativa, sino que también contribuye a la formación de individuos preparados para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades de un mundo cada vez más interconectado y digital.

## 6. CONCLUSIONES

La integración de redes sociales y nuevas tecnologías en entornos educativos no solo ha representado una evolución, sino un auténtico catalizador transformador que está redefiniendo de manera fundamental la manera en que enseñamos y aprendemos. Los resultados detallados y convincentes de esta revisión sistemática arrojan luz sobre los beneficios sustanciales que estas innovaciones aportan al proceso educativo, marcando un hito significativo en la evolución de la dinámica educativa y allanando el camino hacia un paradigma educativo más efectivo y adaptado a la era digital.

La mejora tangible en el compromiso estudiantil se destaca como uno de los logros más destacados, respaldada por la capacidad de las tecnologías educativas para crear experiencias de aprendizaje más dinámicas e interactivas. La accesibilidad a plataformas digitales ha actuado como un acelerador para la participación activa de los estudiantes, transformando la educación en una empresa más personalizada y atractiva. Este cambio no solo ha elevado significativamente el nivel de interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, sino que también ha mejorado la retención de información y la aplicabilidad práctica de los conocimientos adquiridos.

La promoción efectiva de la colaboración entre estudiantes y profesores es otro indicador claro de un cambio trascendental en la educación. Facilitada por las redes sociales y las herramientas digitales, esta colaboración no solo enriquece el contenido académico, sino que también fomenta el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. Las plataformas digitales proporcionan un espacio para la cocreación, la discusión abierta y la retroalimentación entre pares,

creando un entorno de aprendizaje cooperativo que trasciende las limitaciones físicas del aula.

El enriquecimiento del proceso de aprendizaje a través de herramientas interactivas y personalizadas es otro pilar fundamental de este cambio transformador. Este enfoque destaca la versatilidad de la tecnología para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. La capacidad de los educadores para personalizar el contenido y proporcionar retroalimentación instantánea amplía las oportunidades para un aprendizaje más eficiente y centrado en el estudiante. Esto no solo impulsa la autonomía del estudiante, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades críticas como la resolución de problemas y el pensamiento independiente.

Sin embargo, este viaje hacia una educación digitalmente enriquecida no está exento de desafíos y reflexiones críticas que demandan una consideración cuidadosa y proactiva. La discusión derivada de esta revisión destaca la necesidad apremiante de adoptar un enfoque equilibrado que valore tanto la instrucción tradicional como las metodologías tecnológicas innovadoras. La integración efectiva no se trata simplemente de reemplazar un paradigma con otro; más bien, implica fusionarlos de manera sinérgica para aprovechar al máximo sus ventajas respectivas y crear un entorno educativo robusto y completo.

Los desafíos éticos inherentes a esta evolución, que abarcan desde la privacidad de los datos hasta la equidad en el acceso a la tecnología, reclaman una atención continua y medidas proactivas. En este sentido, se enfatiza la importancia de que la evolución de la educación digital se base en principios éticos sólidos que prioricen la equidad, la seguridad y el bienestar de los estudiantes. La privacidad de los datos, en particular, emerge como un tema crítico que requiere políticas y salvaguardias claras para proteger la información personal de los estudiantes y garantizar un entorno educativo seguro y confiable.

En última instancia, esta revisión no solo ofrece una visión detallada del estado actual de la educación digital, sino que también sirve como un llamado a la acción para educadores, responsables de políticas y

diseñadores de programas educativos. La revolución digital en la educación no es simplemente una posibilidad, sino una necesidad imperante en la era contemporánea. Se invita a todas las partes interesadas a colaborar de manera activa y efectiva en la creación de estrategias educativas equilibradas, contextualmente relevantes y éticamente sólidas que preparen a los estudiantes para un futuro digital y globalizado. Este llamado resuena con la urgencia de adaptarse a un mundo en constante cambio, donde la tecnología se convierte en una fuerza impulsora para el progreso educativo y el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI.

En este viaje hacia una educación digitalmente enriquecida, la clave fundamental radica en la capacidad de adaptación y colaboración. Al abrazar las oportunidades y abordar los desafíos con resiliencia y determinación, no solo podemos formar un futuro educativo tecnológicamente avanzado, sino también humanamente centrado. Este enfoque innovador no solo se trata de incorporar tecnologías de manera superficial, sino de integrarlas de manera sinérgica con las necesidades y aspiraciones humanas.

La adaptación constante a las cambiantes dinámicas tecnológicas y la colaboración efectiva entre educadores, responsables de políticas y diseñadores de programas educativos son cruciales para cultivar un entorno educativo que responda a las demandas de la sociedad contemporánea. Este proceso no solo implica la incorporación de dispositivos y plataformas digitales, sino también la promoción de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía.

Este enfoque preparará a las generaciones venideras para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades de un mundo cada vez más interconectado y digital. La colaboración entre diversos actores del ámbito educativo, junto con una mentalidad abierta a la innovación, será esencial para superar barreras y maximizar el potencial de la educación digital. Al hacerlo, contribuiremos a un cambio significativo en el panorama educativo global, marcando el camino hacia un aprendizaje más inclusivo, dinámico y orientado al futuro.

# 7. REFERENCIAS


Alcívar, A. M. A. (2020). Usos educativos de las principales redes sociales: el estudiante que aprende mientras navega. Revista científica ecociencia, 7, 1-14.

Becerril, E. A., & Nahón, A. E. (2022). Tendencias de investigación de aula invertida con aprendizaje colaborativo: una revisión sistemática. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, (13), 12.

Gil-Fernández, R.; & Calderón-Garrido, D. (2021). The use of social media in education: a systematic review of the scientific literatura. Digital Education, 40.

Gómez-Hurtado, I., García Prieto, F. J., & Delgado-García, M. (2018). Uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. Perspectiva Educacional, 57(1), 99-119.

Mendoza Rodríguez, V. M., & García Caldeeron, F. G. (2014). Identificación de cómo la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se convierte en factor de optimización y cualificación en la educación superior en Colombia.

Pazmiño, E. R. A., Mendieta, M. A. O., Murrieta, G. V. R., & Soto, M. A. S. (2019). Importancia y uso de las redes sociales en la educación. Recimundo, 3(2), 882-893.

Romero-Hermoza, R. (2021). Competencia digital docente: una revisión sistemática. Eduser (Lima), 8, 131-137.

Téllez, M. N. B., & Trujillo, E. P. P. (2018). Las redes sociales en el contexto académico universitario. Desafíos al docente. Etic@ net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 18(1), 83-101.

# LA DIVULGACIÓN CIENTÍFICA COMO HERRAMIENTA REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA: UNA REVISIÓN CRÍTICA Y ANALÍTICA

MARÍA ANTONIA PARRA RIZO
*Faculty of Health Sciences*
*Valencian International University (VIU), 46002 Valencia, Spain*
*Department of Health Psychology*
*Faculty of Social and Health Sciences*
*Campus of Elche, Miguel Hernandez University (UMH)*
*03202 Elche, Spain*

## 1. INTRODUCCIÓN

La divulgación científica ha alcanzado una relevancia trascendental en el panorama educativo contemporáneo (Diaz, 2022), consolidándose como un recurso didáctico esencial para estimular la comprensión pública de la ciencia y la tecnología. Este fenómeno no solo representa la democratización del conocimiento científico, sino que también actúa como un puente crucial entre el complejo tejido de la investigación académica y la experiencia cotidiana del aprendizaje (Magne et al., 2024).

En este contexto, la presente revisión reflexiva se embarca en un análisis crítico y detenido de la eficacia y el impacto de la divulgación científica como una herramienta reflexiva en el proceso educativo. Nos sumergimos en la pregunta fundamental: ¿cómo la divulgación científica puede ser moldeada y empleada estratégicamente para desencadenar una reflexión profunda en los estudiantes? Esta indagación no solo busca evaluar su eficacia superficial, sino desentrañar las capas más profundas de su impacto en el pensamiento crítico y la comprensión conceptual.

Al explorar sus éxitos y desafíos, nos proponemos arrojar luz sobre la complejidad inherente a la integración de la divulgación científica

como herramienta reflexiva en la enseñanza, con la mira puesta en proporcionar una comprensión holística de su papel.

El objetivo central de este análisis no es solo identificar el potencial de la divulgación científica para democratizar el conocimiento, sino también comprender cómo puede convertirse en un catalizador efectivo para una educación científica integral y accesible. En este sentido, exploraremos no solo su capacidad para despertar la curiosidad inicial, sino también su capacidad para nutrir una apreciación duradera de los principios científicos y tecnológicos. Al hacerlo, aspiramos a proporcionar una guía fundamentada para educadores y divulgadores, destacando las mejores prácticas y estrategias que maximicen el impacto de la divulgación científica como una herramienta reflexiva en la enseñanza.

En última instancia, esta revisión no solo se sumerge en la superficie de la divulgación científica, sino que busca desentrañar su esencia y su capacidad única para enriquecer la experiencia educativa (Gómez-Gómez et al., 2020). Al entender críticamente su papel en la formación de mentes inquisitivas y científicamente alfabetizadas, aspiramos a contribuir al diálogo en constante evolución sobre cómo la divulgación científica puede seguir siendo un faro luminoso en el panorama educativo, guiando a las generaciones futuras hacia un entendimiento más profundo y significativo de la ciencia y la tecnología.

En el dinámico paisaje educativo del siglo XXI, la enseñanza de la ciencia se enfrenta a desafíos apremiantes que exigen respuestas innovadoras y adaptativas. La rápida evolución de la tecnología, la globalización y la creciente interconexión de disciplinas científicas han creado una necesidad imperante de transformar los métodos educativos tradicionales. En este contexto, la divulgación científica emerge como un faro brillante, proyectando su luz sobre la educación científica con el propósito de inspirar y cultivar las habilidades de pensamiento crítico esenciales en los estudiantes.

Este capítulo se sumerge de manera profunda y reflexiva en la rica intersección entre la divulgación científica y la enseñanza, reconociendo que esta herramienta, aunque a veces subestimada, posee el potencial de revolucionar el proceso educativo (García-Martínez et al., 2022). Al

iluminar el camino hacia una comprensión más profunda y significativa de los conceptos científicos, la divulgación científica no solo cumple el papel de comunicar información, sino que también actúa como un catalizador para desbloquear puertas hacia el conocimiento.

En este fascinante cruce entre el arte de la divulgación y la ciencia de la enseñanza, se exploran las sinergias que pueden potenciar el impacto educativo (Vásquez et al., 2021). La divulgación científica no solo se erige como un medio para transmitir hechos científicos, sino como un vehículo para inspirar la curiosidad, fomentar la indagación y promover una apreciación auténtica de la ciencia en toda su complejidad. Este capítulo se embarca en la tarea de desentrañar cómo la convergencia entre la divulgación científica y la enseñanza puede ser aprovechada estratégicamente para enriquecer la experiencia educativa, proporcionando una visión única que trasciende las barreras convencionales de la instrucción científica.

La divulgación científica, en su esencia, trasciende las barreras tradicionales de la comunicación académica, desentrañando los misterios del cosmos y de los fenómenos cotidianos de manera accesible para todos. Narraciones cautivadoras, visualizaciones impactantes y metáforas perspicaces se convierten en vehículos que transportan la maravilla científica a través de las aulas y hacia la conciencia colectiva. Así, nos aventuramos en este análisis crítico y analítico, no solo para exaltar los triunfos de la divulgación científica, sino también para examinar de cerca sus desafíos y limitaciones.

¿Cómo podemos utilizar la divulgación científica de manera eficaz en la enseñanza, aprovechando su capacidad para estimular la curiosidad sin sacrificar la precisión? ¿Cuáles son los límites de la simplificación sin caer en la trivialización de la ciencia? A medida que desentrañamos estas cuestiones, nos embarcamos en un viaje reflexivo que busca no solo comprender el potencial de la divulgación científica, sino también abordar críticamente cómo esta herramienta puede ser optimizada para inspirar y educar.

En este capítulo, exploraremos casos de éxito, destacando ejemplos en los que la divulgación científica ha dejado una marca indeleble en la

mente de los estudiantes. Pero también nos sumergiremos en las aguas menos exploradas de las posibles trampas y malentendidos, analizando cómo la elección de palabras, la presentación de datos y la contextualización de los conceptos pueden influir significativamente en la percepción y comprensión de la audiencia.

## 2. OBJETIVOS

El propósito de este estudio es analizar de manera reflexiva la literatura académica actual sobre la utilización de la divulgación científica como recurso docente, con el fin de evaluar su efectividad en el fomento del pensamiento crítico, la alfabetización científica y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Además, se busca identificar las mejores prácticas y enfoques innovadores que permitan una integración efectiva de la divulgación científica en entornos educativos diversos.

## 3. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión crítica y analítica exhaustiva de diversas fuentes, incluyendo investigaciones empíricas, ensayos teóricos y estudios de caso, con el objetivo de explorar la influencia de la divulgación científica en contextos educativos, haciendo hincapié en la reflexión y el compromiso crítico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El proceso metodológico adoptado para garantizar la validez y la exhaustividad de los resultados se describe a continuación de manera detallada:

## 4. BASES DE DATOS

Se emprendió una búsqueda rigurosa y exhaustiva en destacadas bases de datos académicas, entre las cuales se incluyeron PubMed, Scopus, Web of Science y Education Source. El objetivo fundamental de este proceso fue garantizar una cobertura multidisciplinaria y realizar una recopilación exhaustiva de la literatura existente relacionada con la temática objeto de estudio. Estas plataformas académicas representan pilares fundamentales en la exploración de la investigación científica,

abarcando diversas disciplinas y ofreciendo una amplia panorámica de estudios empíricos, revisiones teóricas y análisis críticos.

La elección de estas bases de datos reconocidas no solo obedece a su reputación en el ámbito académico, sino también a su capacidad para proporcionar un acceso integral a publicaciones científicas de alta calidad. PubMed, especializado en ciencias de la salud; Scopus, abarcando diversas disciplinas científicas; Web of Science, conocido por su exhaustividad en ciencias y humanidades; y Education Source, centrado en la educación, se combinaron estratégicamente para asegurar una búsqueda holística y meticulosa.

Este proceso de búsqueda no solo se limitó a la identificación de investigaciones empíricas, sino que también incluyó ensayos teóricos, revisiones sistemáticas y estudios de caso que ofrecieran una perspectiva completa y enriquecedora sobre la intersección entre la divulgación científica y la enseñanza. La selección de estas bases de datos eminentes refleja un compromiso con la calidad y la diversidad de las fuentes consultadas, sentando así las bases para una revisión crítica y analítica sustentada en un corpus de conocimiento robusto y variado.

## 5. PALABRAS CLAVE

Con el propósito de abordar de manera precisa y exhaustiva la esencia de la divulgación científica y su interacción con el ámbito educativo, se llevó a cabo una cuidadosa selección de palabras clave específicas y la formulación de combinaciones relevantes. Este proceso fue crucial para asegurar que la búsqueda bibliográfica se orientara de manera precisa hacia el núcleo conceptual de la relación entre la divulgación científica y la enseñanza.

Entre las palabras clave estratégicamente empleadas, se destacan expresiones fundamentales como "divulgación científica", proporcionando un enfoque directo en la transmisión de conocimientos científicos al público en general. Asimismo, se incluyeron términos clave como "educación científica", apuntando a comprender la integración de la divulgación científica en contextos educativos y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La consideración de términos como "pensamiento crítico" refleja la intención de explorar cómo la divulgación científica puede estimular el desarrollo de habilidades cognitivas críticas en los estudiantes. Además, el término "impacto educativo" se incorporó con el fin de evaluar las repercusiones concretas y beneficios que la divulgación científica podría tener en el entorno educativo.

Esta meticulosa elección de palabras clave no solo proporcionó una orientación precisa a la búsqueda bibliográfica, sino que también permitió abordar facetas específicas y relevantes de la relación entre la divulgación científica y la enseñanza. Al emplear términos que capturan la amplitud y la profundidad del fenómeno estudiado, se buscó garantizar que la revisión crítica y analítica se basara en un conjunto de literatura significativo y pertinente para la investigación en cuestión.

En el proceso de selección y evaluación de la literatura científica, se establecieron criterios de inclusión y exclusión con el objetivo de delinear claramente los límites y alcances de la revisión. Estos criterios sirvieron como herramientas fundamentales para garantizar la pertinencia, calidad y diversidad de los estudios considerados en la investigación. A continuación, se detallan los aspectos clave de estos criterios:

## 6. TIPO DE ESTUDIO

Se priorizaron estudios empíricos, revisiones sistemáticas, metaanálisis y trabajos teóricos que abordaran de manera directa y sustancial la intersección entre la divulgación científica y la enseñanza. Esta selección estratégica permitió integrar evidencia empírica, síntesis de conocimiento y enfoques teóricos que enriquecieron la comprensión de la relación entre estos dos elementos.

### 6.1. Fecha de Publicación

Para asegurar la relevancia contemporánea y la incorporación de desarrollos actuales en la literatura científica, se estableció un rango de fechas desde el año 2000 hasta la fecha actual. Esta decisión temporal se basó en la premisa de que los estudios recientes ofrecerían una

perspectiva más actualizada y alineada con los contextos educativos y científicos actuales.

### 6.2. Idioma:

Con el objetivo de abarcar una diversidad de perspectivas y hallazgos, se consideraron estudios publicados en inglés y español. Esta elección lingüística buscó enriquecer la revisión al incorporar investigaciones realizadas en distintos contextos geográficos y culturales, propiciando así una comprensión más global y holística de la intersección entre la divulgación científica y la enseñanza.

Estos criterios no solo establecieron una base sólida para la selección de estudios, sino que también garantizaron la inclusión de una variedad de enfoques metodológicos y contextos, contribuyendo así a la integralidad y robustez de la revisión crítica y analítica realizada.

### 6.3. Cribado de Artículos

#### 6.3.1. Fase Inicial:

Una revisión inicial de títulos y resúmenes se llevó a cabo para descartar estudios que claramente no cumplían con los objetivos de la revisión.

#### 6.3.2. Fase de Lectura Completa:

Los artículos seleccionados en la fase inicial fueron sometidos a lecturas completas para evaluar su idoneidad y relevancia de manera detallada.

### 6.4. Análisis Crítico y Síntesis:

#### 6.4.1. Extracción de Datos

Se extrajeron datos relevantes, incluyendo el diseño del estudio, los métodos utilizados, los hallazgos clave y las conclusiones.

### 6.5. Síntesis de Resultados:

Se realizó una síntesis de los resultados y conclusiones de los estudios incluidos, identificando patrones, tendencias y áreas de controversia o concordancia.

### 6.6. Validación del Proceso:

#### 6.6.1. Revisión por Pares

Se implementó una revisión por pares para garantizar la calidad metodológica y la interpretación objetiva de los resultados.

#### 6.6.2. Discusiones y Retroalimentación

Discusiones regulares entre los investigadores tuvieron lugar para abordar discrepancias, resolver dudas y mejorar la coherencia en la interpretación de los estudios.

Este método detallado no solo aseguró un enfoque sistemático y riguroso para la revisión crítica y analítica, sino que también proporcionó una base sólida para explorar de manera reflexiva la relación entre la divulgación científica y la enseñanza en contextos educativos.

## 6. RESULTADOS

Los resultados revelaron que la divulgación científica, cuando se implementa de manera reflexiva, puede mejorar la comprensión de conceptos científicos complejos, fomentar la curiosidad intelectual y promover la participación activa de los estudiantes en la exploración y el descubrimiento del conocimiento científico. La discusión se centró en destacar la importancia de una comunicación clara y accesible, así como en resaltar el papel crucial de la reflexión crítica en la promoción de una educación científica sólida y equitativa.

### 6.1. Promoción del Pensamiento Crítico

La integración de la divulgación científica como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes. Destaco cómo

esta práctica puede estimular la capacidad de los alumnos para analizar, cuestionar y evaluar información científica de manera reflexiva (Vázquez-Alonso 2018).

### 6.2. Fomento de la Alfabetización Científica

Propongo que la divulgación científica puede ser efectiva en mejorar la alfabetización científica de los estudiantes. Enfatizo la importancia de presentar información científica de manera clara y accesible para que los alumnos puedan comprender conceptos complejos y desarrollar habilidades científicas fundamentales (Emeterio et al 2022).

### 6.3. Participación Activa de los Estudiantes:

Destaco la participación activa de los estudiantes como un resultado positivo de la divulgación científica reflexiva. Sugiero que esta práctica puede motivar a los estudiantes a participar en la exploración y el descubrimiento del conocimiento científico, lo que contribuye a un aprendizaje más efectivo y significativo (Boada et al 2019).

### 6.4. Comunicación Clara y Accesible

Resaltó la importancia de una comunicación clara y accesible en la divulgación científica. Propongo que los educadores deben adoptar estrategias comunicativas efectivas para transmitir conceptos científicos de manera comprensible, lo que facilita la conexión de los estudiantes con la materia.

### 6.5. Reflexión Crítica

Hago hincapié en la necesidad de incorporar la reflexión crítica como parte integral de la divulgación científica. Sugiero que esta reflexión contribuye significativamente a una educación científica sólida y equitativa, alentando a los estudiantes a cuestionar, analizar y contextualizar la información presentada.

### 6.6. Integración Cuidadosa en el Currículo

Abogo por una integración cuidadosa y planificada de la divulgación científica en los planes de estudio. Destacó la importancia de incorporar esta práctica de manera coherente para maximizar su impacto en la promoción del pensamiento crítico y la alfabetización científica.

### 6.7. Adopción de Enfoques Innovadores

Finalmente, se insta a los educadores a adoptar enfoques innovadores y reflexivos en la implementación de la divulgación científica. Esto implica buscar nuevas formas creativas de presentar la información científica y comprometer a los estudiantes de manera efectiva (Santiago et al., 2012).

En resumen, la autora sugiere que la implementación reflexiva de la divulgación científica, junto con estos enfoques innovadores, puede ser clave para mejorar la educación científica y promover una comprensión profunda de los conceptos científicos entre los estudiantes.

### 6.8. Enseñanza activa

Promover métodos de enseñanza que involucren a los estudiantes de manera activa, como discusiones en clase, proyectos colaborativos y actividades prácticas. Esto puede ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento crítico al tiempo que aumenta la participación y el interés (De Souza et al. 2013).

### 6.9. Fomentar la curiosidad

Diseñar actividades que despierten la curiosidad natural de los estudiantes. Permitirles explorar temas que les interesen personalmente puede motivar el aprendizaje autónomo.

### 6.10. Desarrollar habilidades de pensamiento crítico

Incorporar la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico de manera explícita en el currículo. Esto incluye la capacidad de analizar información, hacer preguntas fundamentales y desarrollar argumentos fundamentados.

### 6.11. Conectar el aprendizaje con la vida cotidiana

Mostrar a los estudiantes la relevancia del contenido académico en la vida real puede aumentar su interés y motivación. Esto puede hacerse a través de ejemplos prácticos y aplicaciones concretas.

### 6.12. Fomentar el diálogo abierto:

Crear un entorno donde los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus opiniones y preguntando preguntas. Esto promueve el pensamiento crítico al permitir que los estudiantes cuestionen y reflexionen sobre diferentes perspectivas.

### 6.13. Uso de la tecnología de manera efectiva:

Integrar herramientas y recursos tecnológicos de manera que estimulen el aprendizaje interactivo y personalizado. La tecnología puede ser una poderosa aliada para despertar la curiosidad y facilitar el acceso a información diversa.

### 6.14. Evaluación formativa

Cambiar el enfoque de la evaluación hacia una más formativa, que brinde retroalimentación constante y oportunidades para mejorar. Esto ayuda a los estudiantes a comprender y corregir sus errores, fomentando el pensamiento reflexivo.

### 6.15. Integración Planificada:

La revisión destaca la importancia de una integración cuidadosa y planificada de la divulgación científica en los planes de estudio. Se recomienda que los educadores diseñen estrategias específicas para incorporar la divulgación científica de manera coherente en el proceso educativo, asegurándose de que sea relevante y contextualizada.

### 6.16. Fomento del Pensamiento Crítico:

La divulgación científica puede ser un catalizador para el pensamiento crítico. Se sugiere que los educadores implementen prácticas que

estimulen la reflexión crítica entre los estudiantes, alentándolos a cuestionar, analizar y evaluar la información científica presentada.

### 6.17. Comunicación Clara y Accesible

Dado que la revisión destaca la importancia de una comunicación clara y accesible, se recomienda que los divulgadores científicos y educadores utilicen un lenguaje comprensible y eviten jergas innecesarias. Esto facilitará la comprensión de conceptos científicos complejos y hará que la divulgación sea más efectiva.

### 6.18. Enfoques Innovadores

La revisión hace hincapié en la necesidad de adoptar enfoques innovadores. Los educadores pueden explorar nuevas formas de incorporar la divulgación científica, como el uso de tecnologías emergentes, actividades prácticas o colaboraciones con divulgadores científicos externos.

### 6.19. Equidad en la Alfabetización Científica

Para promover una educación científica sólida y equitativa, se sugiere que los educadores consideren las necesidades y contextos diversos de los estudiantes al incorporar la divulgación científica. Esto puede incluir la adaptación de los enfoques según el nivel educativo, el entorno cultural y las habilidades individuales.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la revisión crítica y analítica revelan de manera elocuente que la implementación reflexiva de la divulgación científica puede tener un impacto positivo en la educación científica, contribuyendo a mejorar la comprensión de conceptos complejos, fomentar la curiosidad intelectual y promover la participación activa de los estudiantes en la exploración del conocimiento científico. A continuación, se presenta una discusión detallada sobre los hallazgos y sus implicaciones educativas.

### 5.1. Promoción del Pensamiento Crítico

La revisión destaca que la divulgación científica, cuando se implementa de manera reflexiva, emerge como una herramienta eficaz para fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes. Esto implica estimular la capacidad de los alumnos para analizar, cuestionar y evaluar información científica de manera reflexiva. La práctica de la divulgación científica no solo comunica hechos, sino que invita a los estudiantes a reflexionar sobre la naturaleza de la evidencia, los métodos utilizados y las implicaciones de los descubrimientos científicos.

### 5.2. Fomento de la Alfabetización Científica

La revisión sugiere que la divulgación científica puede ser una herramienta efectiva para mejorar la alfabetización científica de los estudiantes. Presentar información científica de manera clara y accesible se posiciona como un aspecto crucial para que los alumnos comprendan conceptos complejos y desarrollen habilidades científicas fundamentales. Este enfoque respalda la idea de que la divulgación científica no solo informa, sino que también educa, facilitando la asimilación de conocimientos científicos en una forma accesible y significativa.

### 5.3. Participación Activa de los Estudiantes

La revisión destaca la participación activa de los estudiantes como un resultado positivo de la divulgación científica reflexiva. La práctica de la divulgación científica no se limita a la transmisión pasiva de información, sino que motiva a los estudiantes a participar activamente en la exploración y el descubrimiento del conocimiento científico. Este hallazgo resalta la importancia de transformar el proceso educativo en una experiencia dinámica y participativa, donde los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio aprendizaje.

### 5.4. Comunicación Clara y Accesible

La revisión subraya la importancia de una comunicación clara y accesible en la divulgación científica. La habilidad para transmitir conceptos científicos de manera comprensible se posiciona como un factor

crítico para conectar a los estudiantes con la materia. Esto implica que los educadores y divulgadores científicos deben adoptar estrategias comunicativas efectivas, evitando jergas innecesarias y utilizando un lenguaje que facilite la comprensión de conceptos complejos.

### 5.5. Reflexión Crítica

La revisión enfatiza la necesidad de incorporar la reflexión crítica como parte integral de la divulgación científica. Esta reflexión contribuye significativamente a una educación científica sólida y equitativa, alentando a los estudiantes a cuestionar, analizar y contextualizar la información presentada. La divulgación científica no solo busca transmitir conocimientos, sino también cultivar un pensamiento crítico que permita a los estudiantes interactuar de manera significativa con la información científica.

### 5.6. Integración Cuidadosa en el Currículo

La revisión aboga por una integración cuidadosa y planificada de la divulgación científica en los planes de estudio. Se destaca la importancia de incorporar esta práctica de manera coherente para maximizar su impacto en la promoción del pensamiento crítico y la alfabetización científica. La integración cuidadosa implica diseñar estrategias específicas que sean relevantes y contextualizadas dentro del contexto educativo.

### 5.7. Adopción de Enfoques Innovadores

Finalmente, la revisión insta a los educadores a adoptar enfoques innovadores y reflexivos en la implementación de la divulgación científica. Esto implica buscar nuevas formas creativas de presentar la información científica y comprometer a los estudiantes de manera efectiva. La innovación se convierte en un componente esencial para mantener la relevancia y la efectividad de la divulgación científica en un mundo educativo en constante evolución.

En resumen, la implementación reflexiva de la divulgación científica, junto con enfoques innovadores, se revela como clave para mejorar la educación científica y promover una comprensión profunda de los

conceptos científicos entre los estudiantes. Estos resultados proporcionan un sólido fundamento para la reevaluación y la mejora continua de las prácticas educativas en el ámbito de la divulgación científica.

## 6. CONCLUSIONES

Esta revisión subraya la relevancia de la divulgación científica como recurso docente para fomentar la reflexión crítica y promover una comprensión profunda de los conceptos científicos entre los estudiantes. Se destaca la necesidad de una integración cuidadosa y planificada de la divulgación científica en los planes de estudio, con énfasis en la promoción del pensamiento crítico y la alfabetización científica en entornos educativos diversos. Además, se insta a los educadores a adoptar enfoques innovadores y reflexivos para maximizar el potencial de la divulgación científica en la mejora de la educación científica.

La revisión crítica y analítica de la divulgación científica como herramienta reflexiva en la enseñanza ha proporcionado una visión profunda y esclarecedora sobre el papel significativo que esta práctica puede desempeñar en la educación científica. Los resultados obtenidos revelan una serie de aspectos cruciales que tienen implicaciones directas en la promoción del pensamiento crítico, la alfabetización científica y la participación activa de los estudiantes. A continuación, se presentan las conclusiones clave derivadas de esta revisión:

### 6.1. Impacto Positivo en el Pensamiento Crítico

La implementación reflexiva de la divulgación científica se asocia directamente con la promoción del pensamiento crítico entre los estudiantes. La capacidad de analizar, cuestionar y evaluar la información científica de manera reflexiva se ve estimulada, ofreciendo una vía para desarrollar habilidades cognitivas esenciales.

### 6.2. Mejora de la Alfabetización Científica

La revisión respalda la noción de que la divulgación científica puede ser una herramienta efectiva para mejorar la alfabetización científica de los estudiantes. La presentación clara y accesible de conceptos

científicos complejos se revela como una estrategia clave para fomentar una comprensión profunda y duradera.

### 6.3. Estímulo de la Participación Activa

La participación activa de los estudiantes, destacada como un resultado positivo de la divulgación científica reflexiva, sugiere que esta práctica no solo informa, sino que también motiva a los alumnos a explorar y descubrir el conocimiento científico por sí mismos. Esto contribuye a un aprendizaje más efectivo y significativo.

### 6.4. Importancia de la Comunicación Clara

La revisión subraya la importancia de una comunicación clara y accesible en la divulgación científica. La adopción de estrategias comunicativas efectivas, libres de jergas innecesarias, facilita la conexión de los estudiantes con la materia y maximiza el impacto educativo.

### 6.5. Reflexión Crítica como Elemento Integral

La necesidad de incorporar la reflexión crítica como parte integral de la divulgación científica destaca la importancia de cultivar no solo la transmisión de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan a los estudiantes interactuar de manera significativa con la información científica.

### 6.6. Integración Cuidadosa en el Currículo

La revisión aboga por una integración cuidadosa y planificada de la divulgación científica en los planes de estudio. Este enfoque enfatiza la relevancia y la coherencia, asegurando que la divulgación científica sea una parte orgánica y efectiva del proceso educativo.

### 6.7. Necesidad de Enfoques Innovadores

Finalmente, se destaca la necesidad de adoptar enfoques innovadores y reflexivos en la implementación de la divulgación científica. La innovación se convierte en un componente esencial para mantener la

relevancia y la efectividad de esta práctica en un entorno educativo en constante evolución.

En conjunto, estas conclusiones resaltan la importancia de considerar la divulgación científica no solo como una herramienta informativa, sino como un vehículo integral para el desarrollo cognitivo y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo. La implementación reflexiva, la comunicación efectiva y la integración cuidadosa en el currículo emergen como factores clave para maximizar los beneficios de la divulgación científica en la enseñanza. Estas conclusiones no solo proporcionan orientación valiosa para educadores y divulgadores, sino que también abren la puerta a futuras investigaciones y desarrollos en el campo de la educación científica.

## 8. REFERENCIAS


Boada, A., & Rómulo, M. (2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros debates en plataformas digitales. En ÁM Valderrama, et al. (Comité organizador), *Memorias VI Simposio Nacional de Formación con Calidad y Pertinencia* (pp. 411-427).

De Souza, F. N., & Bezerra, A. C. (2013). De la Enseñanza Activa al Aprendizaje activo: El Rol de la investigación en la formación del profesor del futuro. *Revista de investigación universitaria, 2*(2).

Díaz, A. E. (2022). *Revisión crítico-analítica de la evaluación del pensamiento crítico en el contexto de la educación superior.* Trabajo fin de Grado.

Emeterio, G. S., & Fernández-Cézar, R. (2022). ¿Cómo se difunde la investigación sobre alfabetización científica en educación? Un estudio documental de la producción científica. *Revista Boletín Redipe,* 11(04), 21-35.

García-Martinez, P.; Saus-Ortega, C.; García-Molina, P.; Balaguer-López, E.; Celda-Belinchón, L.; Sosa-Palanca, E.; Buck Sainz-Rozas, P.... (2022). *Divulgación científica: aprender haciendo y coevaluando.* En In-Red 2022 - VIII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. Editorial Universitat Politècnica de València. 161-172. https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15835

Gómez-Gómez, M. P., y Botero-Bedoya, S. M. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Eleuthera, 22*(2), 15–30. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.2

Magne, M. M., & Uño Magne, C. A. (2024). Escribir para reflexionar, reflexionar para transformar: la escritura académica como herramienta en la formación docente. *Revista Boliviana De Educación, 6*(10), 36–45. https://doi.org/10.33996/rebe.v6i10.1177

Santiago, M. E., Parra Victorino, J. B., & Murillo Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles educativos, 34*(137), 164-178.

Vásquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. (2021). *Revista Innova Educación, 3*(4), 110-122.

Vázquez-Alonso, Á., & Antonia Manassero-Mas, M. (2018). Más allá de la comprensión científica: educación científica para desarrollar el pensamiento. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 17*(2).

# ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA COMBATIR DELITOS DE ODIO: INTEGRACIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

AMAIA YURREBASO MACHO
*Universidad de Salamanca*

EVA MARÍA PICADO VALVERDE
*Universidad de Salamanca*

ESTER GARCÍA VALVERDE
*Universidad de Salamanca*

ISABEL SEIXAS VICENTE
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

"R. al grito de "enfermo maricón" sufre brutal paliza a manos de un grupo de compañeros en el trascurso de un "botellón" como final a una celebración que aspiraba a ser inolvidable tras acabar los exámenes finales"; "S y R se ven obligadas a abandonar el local en el que tomaban unas cañas ante las burlas de otras chicas que las interpelan como "bolleras" cada vez que se muestran su amor"; "Veteranos que obligan a disfrazarse a novatos de gays y lesbianas en fiesta de iniciación"; "L. no puede hacer uso del baño de chicos en la facultad cuando tiene la regla, ¿dónde deposita la compresa un transexual, ¿y la bolsa un colostomizado?"; "Risas y compadreo cada vez que me llaman marica por mi amaneramiento, eso sí, sin ánimo de ofender aseguran, es sólo para dejarme claro que soy gay, por si se me olvida en algún momento"; "Miradas despectivas y burlonas por mi apariencia. ¿Te digo yo a ti cómo debes vestirte?; "Comentarios sexistas y LGTBIfóbicos resaltando la orientación sexual de autores, investigadores por parte del profesorado; dejemos claro sus diferencia y supuesta sensibilidad, clave de

su éxito, nada ver que con el esfuerzo y dedicación o trabajo duro"; "No puedo más, la universidad, la ciudad me asfixia, necesito aire, necesito ayuda. Quizás debería dejarlo, volver a casa".

Acciones directas con la clara intencionalidad de lesionar y dañar, o indirectas negando relación, empatía o mirando hacia otro lado cuando pasan, constituyen agresiones que diariamente viven nuestros alumnos y compañeros en manos de compañeros, profesores y personal universitario. Participamos de algunas desde la normalización de conductas violentas que aparentan ser inocuas, inofensivas y no malintencionadas, pero que suelen generar efectos adversos e incluso nocivos en la salud de quien la sufre; Ver, tratar, hacer sentir distinto a alguien, como si la distinción no fuera la esencia de cada ser humano, usar su identidad como arma arrojadiza refiere a intolerancia, discriminación y victimización Yurrebaso, etc al, 2018).

La intolerancia, según el Consejo de Europa, consiste en el rechazo a las personas que no comparten nuestras condiciones personales (ECRI, 2318). Así, un delito de odio es muestra de intolerancia en la medida en que en la conducta del autor subyace un prejuicio generado por su intolerancia, siendo por tanto su móvil es discriminatorio. La intolerancia puede manifestarse como la marginación de los grupos vulnerables, su exclusión social, la violencia -física y verbal- y discriminación hacia ellos. Desde las ciencias psicosociales, se ha explicado la presencia de estos fenómenos a partir de la existencia de procesos cognitivos básicos que surgen de la categorización social.

La discriminación implica dar un trato menos favorable a una persona que el que damos a otras personas en una situación comparable, por razón de alguna condición personal. Bajo esta mirada un delito de odio es muestra de discriminación dado que produce efectos discriminatorios (Convenio 111 de la OIT y de las Directivas 2000/43/CE, 2000/78/CE, 2002/73/CE, 2004/113/CE o 2006/54/CE, en Callau-Dalmau, 2017).

El odio, tal como es entendido en los llamados delitos de odio (negación de la dignidad humana -artículo 10 CE-), se emplea en el sentido de "deseo de un mal, originado en un prejuicio o sesgo de intolerancia

(bias) contra una determinada clase de personas y, en su caso, contra la concreta persona que comparte las características que generan ese deseo".

Intolerantica, discriminación y/o delitos de odio, siempre victimizaciones, concurren desde la aparición de procesos de tipo cognitivo y conductual que requiere recordar.

Para organizar la realidad social y debido a nuestra incapacidad para manejar la vasta cantidad de información, riqueza y diversidad, tendemos a crear categorías. Estas pueden clasificarse según sus características: las naturales, basadas en cualidades esenciales de la naturaleza, como los mamíferos con glándulas mamarias, y los artefactos humanos, definidos por características arbitrarias, como las mesas con un tablero elevado del suelo. Rothbart y Taylor (1992) proponen una tercera categoría: las sociales, como judío, ruso, bisexual, pobre y viejo. Aunque generadas artificialmente, estas se consideran más cercanas a las categorías naturales que a los artefactos, ya que percibimos que las regularidades físicas y superficiales reflejan propiedades más profundas. Este fenómeno, denominado esencialismo psicológico, lleva a los observadores a creer que la pertenencia a una categoría social refleja la verdadera identidad de las personas.

La categorización social simplifica la realidad y requiere pocos recursos cognitivos. Sin embargo, está asociada a sesgos cognitivos como el favoritismo endogrupal, que nos lleva a favorecer a nuestro propio grupo y discriminar a otros, y la comparación social, que minimiza las diferencias dentro de una categoría y las maximiza entre categorías distintas (Tajfel, 1984). Estos procesos cognitivos básicos alimentan la formación de estereotipos y prejuicios, fomentando la discriminación y la exclusión, y pueden culminar en un odio letal y la deshumanización de aquellos a quienes hemos atribuido un significado negativo basado en su grupo social.

La LGTBifobia, la aporofobia, el edadismo, la discafobia y otras actitudes prejuiciosas hacia diversos grupos tienen en común dos aspectos: pretenden demostrar la superioridad de unos sobre otros, y se sustentan en un aparato ideológico que se nutre de fuentes teológico-religiosas,

pseudocientíficas o ambas. Son actitudes negativas hacia grupos sociales que, según la teoría clásica, tienen tres componentes: un componente afectivo, el prejuicio, que implica una evaluación negativa o positiva de una persona por su pertenencia a un grupo; un componente cognitivo, el estereotipo, que es el conjunto de creencias sobre una persona basadas en su pertenencia a un grupo; y un componente conductual, la discriminación, que se manifiesta en un trato desigual, excluyente o violento.

Aunque existe cierta correlación entre ellos, estos tres componentes son relativamente independientes, por lo que pueden tener valores diferentes (Brigham, 1971). Es decir, tener prejuicios no implica necesariamente discriminar a los demás. Sin embargo, los estereotipos y prejuicios son cruciales en el análisis de los fenómenos de intolerancia, ya que pueden dar lugar a prácticas discriminatorias, reforzarlas o justificarlas.

El esencialismo aplicado a la categoría "humano" y el etnocentrismo derivado de la categorización, sin necesidad de conflicto, son suficientes, según Leyens et al. (2003), para provocar comportamientos crueles y hostiles hacia otras personas. Las investigaciones de estos autores muestran que las cualidades que se consideran típicamente humanas son la inteligencia, el lenguaje, los sentimientos (como la compasión, el pesar y la añoranza, no las emociones como la ira, el placer, la alegría o el dolor) y las creencias morales. Cuando un grupo es percibido como carente de estas cualidades, se le considera menos humano. Por ejemplo, los grupos de alto estatus tienden a atribuirse características humanas esenciales como la inteligencia y el lenguaje, privando de ellas a los grupos de estatus inferior. A su vez, los grupos de menor estatus podrían considerar que poseen más sentimientos. Esta tendencia a humanizar al propio grupo y a infra-humanizar a los exogrupos instiga comportamientos negativos: si los demás no son tan humanos, no hay necesidad de seguir normas de respeto o reciprocidad hacia ellos.

La Teoría dúplex del odio, desarrollada por Sternberg y Sternberg (2008), explica la deshumanización a través de emociones como la repugnancia, el miedo y la ira, así como el desprecio. Desde una perspectiva psicológica, el odio no es un sentimiento unidimensional, sino un conjunto complejo de sentimientos, creencias y conductas, incluyendo

repugnancia, ira, miedo, desprecio, estereotipos, segregación, violencia y devaluación, que pueden manifestarse de diversas maneras en el tiempo y en diferentes individuos.

El odio se compone de tres elementos:

4. **Negación de la intimidad (odio distante)**: Se busca distancia emocional de lo que se percibe como repugnante o desagradable, ya sean comportamientos o rasgos de personalidad de un grupo. Este tipo de odio se desarrolla lentamente y es persistente, fomentado por campañas publicitarias o noticias, y resulta en la formación de guetos y la segregación de espacios sociales y urbanos.
5. **Pasión en el odio (odio caliente)**: Surge cuando un grupo es percibido como una amenaza al status quo, la cultura o el bienestar financiero. La respuesta emocional puede ser miedo, si se percibe al grupo odiado como superior y difícil de contrarrestar, o ira, si se percibe que se puede atacar impunemente. Este tipo de odio puede desarrollarse rápidamente y desaparecer con la misma rapidez si la percepción de amenaza cambia.
6. **Compromiso en el odio (odio frío)**: Se refiere a la devaluación deliberada del grupo odiado mediante el desprecio y el asco. Este componente implica justificar y racionalizar el odio, y puede manifestarse a través de discursos, propaganda y acciones educativas que refuercen la percepción negativa del grupo.

La interacción de estos tres componentes genera diferentes tipos de odio, predominando diversas formas de discriminación y violencia. Esta teoría ha sido empíricamente avalada para explicar las vivencias del odio en culturas occidentales (Aumer et al., 2015; Merrick, 2017; Weis, 2006).

Las formas extremas de discriminación y violencia resultan de la deshumanización y suelen ocurrir cuando el exogrupo es percibido como una amenaza. Sin embargo, la exclusión de grupos sociales no siempre surge de un prejuicio evidente ni requiere conflicto o competencia por recursos. Según Tajfel (1984), basta con activar la identidad de grupo de una persona y situarla en un contexto intergrupal para que surja una

tendencia fuerte a favorecer al intragrupo (favoritismo endogrupal). Así, un simple contexto intergrupal puede desencadenar automáticamente la discriminación.

## 1.1. SOBRE EL APRENDIZAJE SERVICIO

El Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) es una metodología de enseñanza basada en la acción que promueve la participación del estudiantado al servicio de la comunidad. Desde su participación en proyectos o experiencias de servicio como medio para adquirir y asentar conocimientos contribuye a satisfacer necesidades sociales (Annette, 2000; Ayuste et al, 2016;). A través de la colaboración, ayuda o asistencia a la comunidad, pues su acción surge de la demanda social, de la necesidad real detectada, el estudiantado adquiere los conocimientos teóricos marcados desde el marco curricular, que se ven reforzados al aplicarlos de forma práctica, repensándolos y adaptándolos al contexto al que se dirigen; desarrolla competencias prácticas y promueve la adquisición de valores prosociales, de compromiso, responsabilidad social, empatía, respeto y solidaridad, proyectando un perfil profesional más ético. Es "una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes" (Tapia, 2008, pp. 43).

Su praxis en todos los contextos educativos, también el universitario, es defendida ampliamente por académicos y profesionales por los lazos que genera en el contexto y porque promueve la adquisición de actitudes sociales en el estudiantado, posibilitando su ulterior puesta en práctica en la vida diaria social (Aramburuzabala, 2013; Chiva-Bartoll, et al., 2018).

Una metodología para una universidad con compromiso social, tal como defiende la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)

> […] la inclusión de competencias y contenidos a través de escenarios metodológicos y formas de evaluación coherentes con los principios de la sostenibilidad en todas las titulaciones, sino que insta a emplear el Aprendizaje-Servicio como una herramienta poderosa mediante la cual se desarrollan competencias clave para la formación y el futuro desempeño profesional de los estudiantes (CRUE, 2018, pp.3)

Y refrendada por el propio Estatuto del Estudiante Universitario al insistir en la necesaria responsabilidad social y ciudadana de las instituciones universitarias y cómo ha de ponerme en práctica mediante acciones concretas en todas las titulaciones. El propio Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) recogido en el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, también prevé la capacidad de reflexión ética en el marco de su/cada especialidad como resultado de aprendizaje de todo alumno en grado o máster promoviendo así valores de justicia social y global

La propuesta de intervención docente, cuyos resultados se presentan en este documento y que aplicó ApS, surge desde la conceptualización de la enseñanza universitaria como una oportunidad de transferencia bidireccional del conocimiento: al tiempo que éste es adquirido desde la praxis en el propio contexto al que se dirige y en el que se genera, se devuelve a él en forma de soluciones concretas, o visibilidad necesaria cuanto menos. Como principal protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje el alumnado mediante el ApS toma decisiones sobre qué y cómo abordar problemas sociales vinculados a colectivos concretos a los que se dirige, la defensa, desde un análisis profundo de las realidades objeto de estudio y la identificación de las necesidades concretas de sus protagonistas. El saber (conocimientos teóricos dirigidos), el saber hacer (habilidades y competencias puestas en práctica para ofertar una acción, proyecto o servicio como posible solución) y el saber ser y estar (adquirir valores vinculados a la ética profesional y al compromiso y respeto por la situación sufrida y por la atención ofertada a las personas destinatarias) conjugados para brindar experiencias reales de las que entender y aprender.

Sus protagonistas, los alumnos de Criminología y Educación Social de la Universidad de Salamanca. Grupo humano que no mira hacia otro lado, sino de frente a los problemas sociales de su entorno; en este caso

al alarmante avance de las conductas de intolerancia y discriminación (victimizaciones) por razón de género y LGTBifobia a personas de su contexto, cohabitantes o no de su espacio universitario. Personas que ven vulnerados sus derechos como persona, sus derechos como humanos. Y sus impulsoras, las profesoras que guían su desarrollo. Todos involucrados en un proceso de investigación acción que, desde la reflexion critica dirige a los estudiantes hacia un aprendizaje autónomo y con visión estratégica global, dado que fuerza a las discentes a diseñar su acción docente desde el establecimiento de conexiones interdisciplinares propias de la realidad, superando así el aislamiento de abordajes unitarios desde cada disciplina; el surgimiento de estereotipos y de emociones de rechazo al percibir al otro como diferente, como ajeno, esencia de acciones discriminatorias; las consecuencias y/o posibles secuelas de quienes las viven, el abordaje de esa victimización y la necesaria e individualizada desvictimización a organizar, asesoramiento para el acceso a justicia y restauración (victimología; apoyos formales de la red pública asistencial-Servicios Sociales, y del tercer sector, base incondicional de apoyo social y legal al colectivo).

La universidad, espacio cuya misión es educar, formar e investigar, no solo es un lugar donde aprender, es una puerta abierta a la trasformación social, y es su responsabilidad generar iniciativas que posibiliten comprender y dar respuesta a los problemas que enfrenta la sociedad "la educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia […]". (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, 1998:24).

Tal como rezaba el marco Europeo de Educación Superior, su función es formar ciudadanos críticos activos y responsables, y la ApS, se erige como una herramienta propicia para que la universidad cumpla con dicha misión

Que el alumnado analice la realidad que le rodea, que sepa identificar manifestaciones intolerantes, discriminatorias, victimizantes (delitos de odio o no) en otro/as y en uno/a mismo/a, que reflexione sobre ellas y pueda adquirir un compromiso de cambio es un objetivo básico para mejorar la convivencia en el contexto universitario. Qué además

entienda que es una necesidad social reparar a quienes lo sufren y un requisito para la convivencia en igualdad y respeto que nos obliga personal y profesionalmente, y que busque sensibilizar a otros de esta necesidad, un reto social que exige de nuestro trabajo. Cambiar la realidad, para avanzar socialmente, descubrir y mirar al otro como a uno mismo. Comprometernos con aquello en lo que decimos creer y debemos defender; derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; derecho de prioridad; derecho a la identidad; derecho a vivir en familia; derecho a la igualdad sustantiva; derecho a no ser discriminado; derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral, etc, etc.

## 1.2. COMBATIR DELITOS DE ODIO: FINALIDAD Y OBJETIVOS

Durante el curso académico 2023-2024, se ha implementado una experiencia docente basada en la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en los Grados de Criminología y Educación Social de la Universidad de Salamanca. Esta iniciativa se ha desarrollado específicamente en las asignaturas de Victimología, dimensiones psicosociales (tercer año de Criminología) y Servicios Sociales (tercer año de Educación Social).

Tiene como propósito central identificar actitudes, y conductas de intolerancia y discriminación LGTBIfóbicas en el contexto universitario, detectar situaciones y contextos que las favorezcan y visibilizar y promover acciones e instrumentos que las contaban. Todo ello bajo el paraguas de la defensa de los derechos humanos, o lo que es lo mismo, identificando que dichas actitudes y acciones son una vulneración de estos. El estudiantado, tras hacer un exhaustivo análisis del problema objeto de estudio a la luz de diferentes marcos teóricos y tras un mapeo de la realidad universitaria donde está inmerso, identifica posibles necesidades a abordar, base de las intervención o proyectos a desarrollar a implantar: Servicios que satisfagan necesidades previamente detectadas y que contribuyan a garantizando así el respecto y la igualdad de trato a todos los miembros de la comunidad universitaria. Objetivos centrales para progresar en una universidad tolerante e inclusiva, además de preocupada por identificar y subsanar situaciones que pongan en riesgo el pleno disfrute de derechos humanos entre sus miembros.

Los objetivos generales y específicas que guiaron su acción fueron:

Impulsar la interdisciplinariedad en el trabajo de víctimas por discriminación LGTBifobia

- Proporcionar una base teórica sólida sobre las conductas discriminatorias; procesos cognitivos y conductuales la interseccionalidad.
- Explorar y visibilizar los procesos de normalización de conductas violentas y du abordaje (aprendizajes sociales)
- Explicar cómo las diferentes formas de desigualdad impactan en la salud física, psíquica y social de quienes las viven.
- Describir diferentes formas de victimización por discriminación y su abordaje
- Diferenciar cuando dichas acciones pueden ser tipificadas como delito de odio.
- Identificar en la red asistencial los recursos de asistencia a víctimas; su configuración, contenidos y acceso.
- Resaltar la importancia de una desvictimización global e individualizada, adaptada a las necesidades específicas de cada victima
- Explorar vías de coordinación en desvictimización en colaboración con diferentes agentes públicos y del tercer sector.
- Identificar situaciones concretas para entender las experiencias de los estudiantes de manera más completa.
- Diseñar un servicio para combatir total o parcialmente acciones o situaciones victimizantes.
- Evaluar el impacto del servicio ejecutado por el propio colectivo al que se dirige.
- Identificar las ventajas de utilizar metodología ApS para promover un aprendizaje práctico, inclusivo y equitativo (autoevaluación).

Trabajo en equipo y colaboración entre docentes y discentes resultaron claves para enfrentar los objetivos y lograr resultados interdisciplinares en el proceso de enseñanza aprendizaje. Revisiones en aula, tutorías y discusiones informales donde compartir dudas, inseguridades, discusiones, reflexiones y experiencias, tomar decisiones y rediseñar acciones. Un trabajo compartido que contribuyó a asentar conocimientos, habilidades y emociones para afrontar los restos a los que nos enfrentábamos. Estas metodologías fomentan la reflexión crítica, el pensamiento empático y el desarrollo de competencias necesarias para abordar las desigualdades sociales de manera efectiva.

## 3. METODOLOGÍA

### Fases

**Contextualización de cada asignatura** Derechos humanos y LGBTIfobia en Victimología; víctimas por discriminación y/odio en servicios sociales

**¿Qué hacemos, por qué lo hacemos y para qué lo hacemos?**

Primero elegimos una problemática vinculada a la asignatura los delitos de odio y analizamos como estos y sus diferentes manifestaciones vulneran los derechos humanos

Segundo en grupo grande y guiado por las docentes se analizan las problemáticas y diferentes dimensiones del problema objeto de estudio: ¿qué son delitos de odio? tipología y manifestaciones, población que se ve afectada, formas más habituales de producirse, consecuencias en la víctima; secuelas de victimización, necesidades de apoyo victimal, desvictimización, reacciones sociales ante la víctima (¿hay reconocimiento?), red de recursos, la acción orientación legal y el acceso a justicia, la red de recursos de apoyo formal informal, el trabajo del tercer sector. programas de intervención, etc.

Tercera elaboración listado posibles necesidades a abordar dentro del colectivo vinculadas a la defensa y protección de los derechos humanos (gúia Ods) y al contexto usal. Buscados detectar necesidades del colectivo de quien sufre esta victimización, sale un listado de diferentes posibles temas para la promoción de los derechos humanos y para trabajar diversidad afectivo sexual e identidad de género:

1. Retos para la defensa y promoción de los Derechos Humanos.
2. La tecnología: aliada o amenaza para los derechos fundamentales.
3. Abordar los desafíos ecológicos en la protección de los Derechos Humanos.
4. Posibilidades para fomentar los Derechos Humanos en la universidad y la sociedad.
5. Derechos Humanos en contextos de conflicto: protección de personas vulnerables.
6. Prevención de la discriminación y violencia de género en el entorno universitario.
7. Desafíos y oportunidades en la protección de los derechos de migrantes y refugiados en la universidad.
8. Retos de los Derechos Humanos ante el racismo y la xenofobia en la universidad.
9. La revolución de las identidades sexuales.
10. Sexo, género y deseo.
11. La identidad de género.
12. Activismo en diversidad afectivo-sexual y de género.
13. Formas de intolerancia y LGTBIfobia.
14. Consecuencias de la intolerancia.
15. Estrategias para salir del armario y ocultar la identidad.
16. Ventajas de una universidad inclusiva con la comunidad LGTBIQ+.
17. El poder multiplicador del silencio.
18. Cambiando la intolerancia: involúcrate.
19. Estrategias de prevención.
20. Analizando la realidad: estudios de casos sobre intolerancia y diversidad.
21. Medidas para garantizar un entorno educativo inclusivo.
22. Servicios universitarios.
23. Integración de la diversidad afectivo-sexual y de género en el plan de estudios.
24. Aprendiendo de las mejores prácticas.

Cuarto subdividimos grupo grande en pequeños grupos de 5 integrantes y seleccionamos tema/necesidad desde la que diseñar servicio para ello:

Elegido el tema en grupos pequeños trabajamos ese contenido

Revisión sistemática análisis teórico de la problemática y como abordarla, fijamos objetivos por ejemplo **tema identificar y distinguir las orientaciones sexuales**

Objetivos de aprendizaje concretos:

1. Examinar la diversidad de identidades de género: Ayudar a los estudiantes a entender que la identidad de género es una experiencia individual que trasciende la dicotomía de género tradicional.
2. Reconocer y describir diversas identidades de género: Como cisgénero, transgénero, género no binario, género fluido, entre otras. Además, al finalizar este módulo, los estudiantes deberían ser capaces de comprender y respetar la autodeterminación de género, reconociendo que cada persona tiene su propia identidad de género.

Público objetivo: Toda la comunidad universitaria.

## 4. METODOLOGÍA

- Análisis documental: Revisar y estudiar materiales sobre el tema.
- Entrevistas: Realizar entrevistas a personas de diversas orientaciones sexuales y expertos en el tema. Incluir el diseño de instrumentos y obtener el consentimiento informado, así como el consentimiento para el uso de imágenes.

Estrategia de comunicación:

- Producción de un vídeo: Crear un video de 10 minutos que incluya testimonios de personas con diversas identidades sexuales.

Luego se diseña el servicio ApS desde las fases de la herramienta a

1. Preparación o planificación

Elegida la necesidad sobre que trabajar se diseña el plan de trabajo

| FASE | OBJETIVOS | TEMPORALIZACIÓN |
|---|---|---|
| 1.-Selección del tema y del ámbito donde prestar el servicio | Expresar los fundamentos objetivos y el marco teórico que justifica la elección del proyecto. Configurar grupos | 18 de septiembre |
| 2.- Diagnóstico de necesidades | Diagnosticar las necesidades, delimitar los objetivos y acordar las pautas de trabajo y el calendario de acciones | 24 de septiembre |
| 3.- Preparación de la actividad, metodología y producción material | Diseñar las estrategias y la metodología, definir y producir los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención | 3 de octubre |
| 4.-Aplicación | Observar, registrar y analizar la incidencia del servicio prestado a la comunidad | Desde el 3 de octubre a 21 de noviembre |
| 5.- Evaluación | Reflexionar y valorar el proyecto final y las transformaciones generales<br>Elaborar un nuevo plan de acción a partir de la experiencia | VISUALIZACIÓN Y ENTREGA 4 Y 5 DE DICIEMBRE |

1. **Acción Seleccionados los colectivos** (si lo hay; quien hace un mapeo de necesidades en las instalaciones universitarias, quien busca servicios, colectivos de apoyo o de posible ayuda a diferentes situaciones dentro de la USAL, etc) a los que dirigirse y el procedimiento para obtener información; determinan si hacen entrevistas, las diseñan bajo supervisión del profesorado, confeccionan guiones consentimiento informado, piden solicitudes y autorizaciones…) ejecutan

2. **Diseño del proyecto**

   Cuadran los contenidos y deteminan cómo se presentaran en los ´videos (estrategia de comunicación)

3. **Demostración**

   A colectivos que han colaborado con ellos en reelección, a los compañeros en aula y al equipo docente; a los servicios sobre los que han trabajado, a toda la comunidad universitaria a

travel de plataforma studium. Objetivo visibilizar la problemática en unos casos en otros que llegue la posible necesidad y análisis de solución a los responsables de la comunidad universitaria.

Al colectivo sobre el que se ha diseñado el servicio y al grupo de compañeros

4. **Reflexión**

   Elemento central de la metodología. Aprender de la reflexión que se lleva a cabo desde la propia acción. Marco que sintetiza y reorganiza toda la información del ApS y se explicitan las conexiones de conocimientos: qué he aprendido curricular y emocionalmente. Redacción de informes y conclusiones

**En la todo el grupo grande**

5. **Reconocimiento**

   El reconocimiento es fundamental en cualquier proceso educativo y relación interpersonal. Se trata de valorar a las personas, brindándoles afecto y oportunidades para contribuir a la comunidad. Esto implica aceptar y estimar al otro, invitándolo a participar en lo colectivo, lo cual es crucial para el desarrollo personal y social.

   En educación, reconocer a los estudiantes es esencial para construir su identidad y desarrollar competencias básicas. Los educadores manifiestan su aprecio, transmiten esperanza en sus posibilidades y comunican satisfacción por sus logros. El Aprendizaje-Servicio (ApS) facilita este reconocimiento, fomentando actitudes positivas hacia los participantes.

   El reconocimiento se da desde el inicio, al pedir ayuda y confiar en los jóvenes para participar activamente en la comunidad, lo que genera gratitud por su esfuerzo. Además, aparece en las actividades de reflexión y evaluación, donde se valora la tarea realizada y se identifican elementos significativos. Las prácticas de ApS incluyen actividades específicas para compartir y hacer

público el valor de las aportaciones de los jóvenes, agradecerles explícitamente y celebrar su buen trabajo. Estas actividades pueden variar, desde exposiciones y fiestas públicas hasta difusión en medios de comunicación, involucrando a familias, vecinos y otros miembros de la comunidad.

Los educadores deben fomentar estos procesos por dos razones principales: permiten que los jóvenes vean la utilidad y el sentido de sus actividades, valorando positivamente su impacto, y generan devoluciones pedagógicas que aumentan la motivación, autoestima, responsabilidad, seguridad, confianza y satisfacción. El reconocimiento es esencial para que las personas avancen y crezcan, adquiriendo las competencias necesarias y construyendo una identidad positiva, orientando así cualquier práctica educativa.

6. **Evaluación**

Dos fases el alumno se autoevalúa, los compañeros valoran el trabajo y su potencial efectividad tras el visionado exposición el aula y también le evalúa el colectivo al que ha trabajado y dirigido el servicio.

Todos estos elementos son básicos para la evaluación del trabajo que es objeto de calificar mediante rubrica por parte del equipo docente y que es requisito para la superación de la asignatura concreta

Explicamos que exponemos los ´videos en la plataforma de studium para que el resto de los alumnos los vea visualice y opine. Los ´videos que han contenidos entrevistas de ´victimas, de expertos y han mostrado servicios dentro de la sal que trabajan pro el colectivo, han recibido dichos productos y han evaluado el impacto que a us juicios pueden tener. Valoran positivamente la visibilidad de esas situaciones que muestran

En relación con la autoevaluación, usamos el cuestionario “Relación de competencias e indicadores basado en Martínez-Vivot (2009) donde además de conocer directamente del alumnado la valoración que hace de la experiencia de trabajo, elsu percepción sobre si ha aprendido, nos

permite detallar competencias trabajadas durante el proceso de aprendizaje enseñanza. el alumno además de valorar proceso de aprendizaje y experiencia concreta.

La rúbrica de evaluación utilizada mide diversas competencias genéricas a través de indicadores específicos. Entre las competencias evaluadas se incluyen el compromiso ético (G28), reflejado en la responsabilidad y esfuerzo en las acciones de servicio, así como el crecimiento personal a través de la participación activa en el proyecto. La planificación y gestión del tiempo (G3) se evalúa mediante la dedicación y puntualidad. La automotivación se observa a través de la motivación y participación activa, mientras que la capacidad para comunicarse con personas no expertas (G21) y la comunicación oral y escrita en la lengua (G22) se valoran a través de la explicación de conceptos y lazos con la comunidad. La apreciación de la diversidad y multiculturalidad (G22) y la capacidad de relación (G18) se evalúan mediante la integración y actitud de servicio. La capacidad crítica y autocrítica (G12) se mide mediante la autoevaluación justa, y la iniciativa y espíritu emprendedor (G27) se observan en el esfuerzo para cumplir objetivos. La capacidad de aprender (G10) se evalúa mediante el estudio y la aplicación del conocimiento, y los conocimientos básicos de la profesión (G5) se miden a través de la percepción de adquirir herramientas para la futura profesión.

Con todas las evidencias presentadas, el video editado y visionado en aula para valoración del alumnado, el equipo docente está en posición de evaluar.

La rúbrica para la Actividad de Aprendizaje y Servicio se implementará mediante clases prácticas dentro y fuera del aula, promoviendo valores sociales, desarrollo de competencias de aprendizaje y trabajo autónomo, y transferencia de conocimientos a los colectivos atendidos. Aunque el trabajo individual será supervisado mediante clases prácticas y tutorías, se espera que los estudiantes adquieran y relacionen contenidos teóricos y prácticos de forma autónoma, desarrollando un compromiso social con los colectivos involucrados. Esta metodología docente y de evaluación alternativa recoge las experiencias de aprendizaje y logros de los estudiantes, proporcionando información sobre el nivel de competencia alcanzado. Al final, se pedirá a los estudiantes que

incluyan una autoevaluación individual y una reflexión crítica en el documento grupal final, destacando logros, dificultades y cómo las superaron, así como su nivel de satisfacción con la actividad.

### 4.1.1. Instrumento y criterios de evaluación

La recopilación de acciones y actividades realizadas por el grupo a lo largo de todas las fases del Aprendizaje y Servicio (ApS) evidenciará el nivel de adquisición de competencias en la asignatura. Esto nos permitirá evaluar el proceso y resultado del trabajo colaborativo mediante un video resumen del servicio ejecutado. Es obligatorio incluir una autoevaluación individual basada en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, así como una coevaluación grupal centrada en las actividades desarrolladas.

**Criterios de evaluación:**

1. **Presentación y entrega:** Las actividades deben ser presentadas y entregadas en el plazo previsto, incluyendo un video de 10 minutos y una ficha del servicio con la evaluación de los usuarios, autoevaluaciones y coevaluaciones.
   - Cumplir con los plazos fijados (fichas en Studium y revisión de contenidos por el equipo docente).
   - Describir barreras y dificultades encontradas, y las soluciones empleadas.
   - Diseñar y presentar actividades con bases bibliográficas, dinámicas, PowerPoint, fotos y otros recursos, asegurando el uso adecuado de documentación y medios técnicos.
   - Presentar evidencias de la ejecución de la actividad y la evaluación del trabajo por el colectivo destinatario.
2. **Exposición ordenada:** Seguir una estructura que incluya introducción, desarrollo, ejecución, conclusiones e implicaciones, y valoración.
   - Introducción: Justificación del colectivo y la necesidad a trabajar.

- Desarrollo: Planificación y ejecución de acciones según las fases del ApS.
- Ejecución: Descripción de actividades basadas en los objetivos.
- Conclusiones e implicaciones: Evaluar el alcance del servicio.
- Valoración: Herramientas usadas y evaluación del colectivo destinatario sobre el impacto y aprendizaje.

3. **Autoevaluación y valoración grupal:** Cada miembro debe entregar una autoevaluación y una valoración grupal de la experiencia.
4. **Expresión escrita:** Uso correcto de vocabulario técnico y capacidad de argumentación científica coherente.

Para aprobar la asignatura, los estudiantes deben obtener al menos el 50% de la puntuación máxima (5 sobre 10). La rúbrica de evaluación, que será aplicada, asegura objetividad en la valoración y guía el aprendizaje.

#### 4.1.2. Documentación e entregar

Cada grupo de trabajo deberá, antes de su exposición en clase, elaborar y subir a la plataforma Studium un documento Word que incluya el producto de su Aprendizaje-Servicio (ApS). Este documento debe seguir una estructura que abarca todas las fases del ApS: elección del servicio, determinación de la necesidad, marco teórico, bibliografía utilizada, planificación del servicio, barreras y soluciones, actividades diseñadas y ejecutadas, valoración del colectivo destinatario, autoevaluación y valoración grupal de la experiencia, así como todas las evidencias del proceso.

## 4. RESULTADOS

Finalmente, presentamos los servicios de sensibilización, información y mapeo de recursos en la comunidad universitaria USAL dirigidos al colectivo LGTBI +al colectivo, realizados por los estudiantes universitarios de criminología y educación social que han sido expuestos en la plataforma universitarias y dirigidos, según el caso, a responsable

universitarios en el ánimo de contribuir a subsanar algunas situaciones o deficiencias detectadas. Son un total de 79 vídeos (51 en criminología y 28 en educación social)[31]

Algunos o plasman contenidos teóricos y han sido expuestos a otros alumnos de la comunidad universitaria, otros mapean recursos universitarios vinculados, otros a través de cortometrajes narran las vivencias de quienes viven estas situaciones, otros muestran lo fácil que es incurrir en actitudes y conductas violentas por discriminación, otros exploran los contenidos de odio que consumen habitualmente en redes

## 6. CONCLUSIONES

Durante el curso académico 2023-2024, la implementación de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en los Grados de Criminología y Educación Social de la Universidad de Salamanca ha demostrado ser una herramienta efectiva para abordar y combatir las actitudes y conductas de intolerancia y discriminación, especialmente las LGTBIfóbicas, en el contexto universitario. La integración de los derechos humanos y la producción audiovisual no solo ha sensibilizado a los estudiantes sobre estas problemáticas, sino que también ha fomentado un compromiso activo en la promoción de una cultura inclusiva y respetuosa.

Los estudiantes han podido identificar y visibilizar situaciones de discriminación, elaborando proyectos que no solo analizan teóricamente estos fenómenos, sino que también proponen soluciones prácticas y creativas para su mitigación. La evaluación mediante autoevaluaciones y coevaluaciones ha permitido una reflexión profunda sobre el impacto de sus acciones, incrementando su motivación, autoestima y sentido de responsabilidad.

Para el futuro, es crucial que los educadores consideren y potencien este tipo de procesos por varias razones. Primero, el reconocimiento de los estudiantes permite que estos comprendan la utilidad y el sentido de sus actividades, valorando positivamente el impacto de sus acciones y el

[31] La disparidad se debe a que el nº de alumnos por grupo en el Grado en Criminología asciende a 100, frente a los 50 de Educación social.

proyecto colectivo en general. Segundo, las actividades de reconocimiento generan devoluciones pedagógicas muy potentes que incrementan la motivación, autoestima, responsabilidad, seguridad, confianza y satisfacción de los participantes. Este reconocimiento es esencial para que los estudiantes puedan avanzar y crecer de manera satisfactoria, adquiriendo las competencias necesarias y construyendo una identidad positiva.

En conclusión, la experiencia docente basada en ApS ha cumplido con creces los objetivos propuestos, estableciendo una sólida base para futuras intervenciones educativas que buscan no solo la excelencia académica, sino también la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La continuidad y expansión de este tipo de iniciativas son esenciales para seguir avanzando en la erradicación de la intolerancia y la discriminación en todas sus formas. Los educadores deben seguir apoyando estos procesos para garantizar que los estudiantes no solo aprendan, sino que también se conviertan en agentes de cambio en la sociedad.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo y la colaboración del Centro de Investigación en Derechos Humanos y Políticas Públicas – Diversitas de la Universidad de Salamanca.

## 8. REFERENCIAS

Annette, J. (2000). *Civic Participation and Education for Citizenship*. Comunicación presentada en Political Studies Association, UK 50th Annual Conference, Londres.

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp. 5 -11.

Ayuste González, A., Escofet Roig, A., Obiols Suari, N. y Masgrau Juanola, M. (2016). Aprendizaje-servicio y co-diseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68 núm. 2, pp. 169-183. doi: 10.13042/Bordon.2016.68211

Brigham, J. C. (1971). Estereotipos étnicos. *Psychological Bulletin*, 76(1), 15-38. https://doi.org/10.1037/h0031446

Callau Dalmau, P. (2017). Referentes supranacionales de los principios de igualdad y no discriminación en materia laboral y su adopción en el trabajo a tiempo parcial. *E-Revista Internacional De La Protección Social,* 2(2), 128–151. https://doi.org/10.12795/e-RIPS.2017.i02.10

Chiva-Bartoll, Ò; Capella-Peris, C y Martínez-Usarralde, M.J. (2018). "Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y el compromiso social", en Ò. Chiva-Bartoll y J. Gil Gómez (eds.), *Aprendizaje- Servicio Universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*, Barcelona: Octaedro, pp. 59-70.

CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad,* Madrid: CRUE Universidades Españolas. Disponible en: www.crue.org/Documentos compartidos/Recomendaciones y criterios técnicos/2. APROBADA INSTITUCIONALIZACION ApS.pdf

Díaz-López, JA. (2018). *Informe de delimitación conceptual en materia de delitos de odio.* Estudio encargado por la Comisión de Seguimiento del Acuerdo para cooperar institucionalmente en la lucha contra el racismo, la xenofobia, la LGBTIfobia y otras formas de intolerancia y financiado por la Secretaría de Estado de Migraciones del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/Informe_Delitos_Odio_Final.pdf

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) Consejo de Europa (2018). *Recomendación general nº 15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo adoptada el 8 de diciembre de 2015.* https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904

Fiske S. T., Cuddy A. J., Glick P., Xu J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878–902.

International Association for Research on Service-learning and Community Engagement (2012). Recuperado de http://www.researchslce.org/

Leyens, J.Ph; Cortes, B., Demoulin, S., Dovidio, J., Fiske, S., Gaunt, R., Paladino, P., Rodríguez-Pérez, A., Rodríguez-Torres, R. y Vaes, J. (2003). Emotional prejudice, essentialism, and nationalism. *European Journal of Social Psychology*, 33, 704-717.

Martinez-Vivot y Pilar Folgueiras-Bertomeu, (2015), Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad, *Profesorado, revista de curriculum y valoración del profesorado,* Vol, 19, Nº 1, http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART7.pdf

Merrick, C. (2017). *Hating Evil: Understanding the Role of Evil in Interpersonal Hate*. Tesis doctoral

Movimiento contra la Intolerancia. (2014). Contra la discriminación y el delito de odio. Solidaridad con las víctimas de racismo, xenofobia e intolerancia. Oficina de Solidaridad con las víctimas del delito de odio y discriminación. https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a2fd34b5-4d24.../mat—did—n-4—inmigraci-n.pdf

OSCE. (2003). Maastricht Ministerial Council Decision No. 4/03: Tolerance and non-discrimination. OSCE. http://www.osce.org/mc/40533

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1998) https://www.un.org/ruleoflaw/es/un-and-the-rule-of-law/united-nations-educational-scientific-and-cultural-organization/

Picado Valverde, E. (Coord.), Yurrebaso, A.; Guzmán Ordaz, Raquel; Nieto Librero, Ana Belén; Jáñez González, Álvaro; Martín Sánchez, Flor; Álvarez Mateos, Sonia (2018). *Formación en materia de igualdad para profesionales que trabajan con menores*, Salamanca, Asociación Beatriz de Suabia. ISBN 978-84-09-04486-3.

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/14/96

Rothbart, M., y Taylor, M. (1992). Category labels and social reality: Do we view social categories as natural kinds? En G. Semin y K. Fiedler (Eds.), Language, interaction, and social cognition. Londres: Sage

Secretaría de Estado de Seguridad. (2021*). Informe de la encuesta de los delitos de odio en España.* Ministerio del Interior, Madrid. http://www. i n terior.gob.es/documents/642012/13622471/Informe+de+la+encuesta+sobre+delitos+de+odio_2021.pdf/0e6ffacb-195e-4b7b-924e-f0b9c4589b5

Suarez-Martinez, A., Méndez-Lorenzo, R. C., Pérez-Ramírez, M. y Chiclana, S. (2023). El odio y la violencia hacia el exogrupo. Análisis psicosocial de una muestra de personas condenadas por delitos de odio. *Anuario de Psicología Jurídica*, 33, 125-133. https://doi.org/10.5093/apj2023a4

Stenberg, R.J. y Stenberg, K. (2008). *The nature of hate*. Nueva York: Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

Tapia, Mª N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.

UN Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), *Declaration of Principles on Tolerance,* 16 November 1995.

Walters, M. y Krasodomski-Jones, A. (2018). *Patterns of hate crime: Who, what, when, and where?* Project report. DEMOS. http://www.demos.co.uk/wp-content/uploads/2018/08/PatternsOfHateCrimeReport-.pdf

Weis, K. (2006). *Explorations of the duplex theory of hate*. Berlin: Logos Verlag.

Yurrebaso, A., Picado, E., Días de Paiva T. y Pérez, J. (2019). Percepción juvenil de los estereotipos de género a través de nuevos agentes de socialización. Egitania Sciencia, 23, 173-191. *Ediciones Instituto Politécnico de Guarda.* http://egitaniasciencia2.ipg.pt/index.php/egitania_sciencia/article/view/239

Yurrebaso, A., Guzmán-Ordaz, R.; Picado-Valverde, E.; Jáñez González, Á. (2024) Toward Gender Understanding: Examining Ambivalent Sexism among University Students and Its Impact on Faculty Evaluation. *Societies*, *14*, 48. https://doi.org/10.3390/soc14040048

# USOS DE WOOCLAP COMO ELEMENTO PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO EN TIEMPO REAL DURANTE LAS CLASES: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

JAIME PRIETO BERMEJO
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

El aula virtual ofrece al profesorado diferentes recursos para articular su docencia universitaria, ya sea en el ámbito presencial, semi-presencial o a distancia. De esta forma, a través de los recursos que ofrece, el docente puede guiar, estimular y supervisar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Area y Adell, 2009, facilitando así la construcción del conocimiento por parte del alumnado, así como la adquisición de las competencias establecidas en las diferentes asignaturas (Mauri y Onrubia, 2008).

De entre los diferentes recursos que el aula virtual ofrece (p.ej.: tareas, cuestionarios, exámenes, chats, foros, lecciones, libros, etc.), el presente trabajo se centra en Wooclap, que constituye una herramienta de aprendizaje interactivo que puede ser considerada como novedosa por su reciente incorporación a los catálogos de las diferentes aulas virtuales. En el caso concreto de la Universidad Rey Juan Carlos, institución en la que se realizó la presente experiencia de innovación educativa, Wooclap ha sido incorporado recientemente al catálogo de recursos del aula virtual de las asignaturas de los diferentes grados y másteres. Este carácter novedoso de Wooclap está reflejado en la propia ventana que se despliega cuando se desea añadir un nuevo recurso o actividad en el aula virtual, tal y como puede apreciarse en la Figura 1.

***FIGURA 1.*** *Captura de pantalla del aula virtual de la Universidad Rey Juan Carlos (ejecutada sobre Moodle) destacando el recurso Wooclap bajo la categoría '¡Nuevo!'.*

Captura de pantalla realizada el 4 de mayo de 2024

El recurso Wooclap puede ser definido como una herramienta de aprendizaje interactivo que permite crear, según definen en su propia página web (https://www.wooclap.com/) "presentaciones interactivas para cursos memorables", posibilitando así "interactuar, captar la atención y medir la comprensión". Con más de 50 millones de usuarios (según datos de la propia plataforma), Wooclap ofrece 21 tipos de preguntas interactivas que pueden ser empleadas por el profesor para evaluar los aprendizajes del alumnado, por ejemplo, insertándolas en presentaciones ya creadas por el profesor y sobre las que plantear diferentes interacciones al alumnado mientras son expuestas.

Además, Wooclap ofrece la posibilidad de emplear un modo de competición en el que se les otorga diferentes puntuaciones a los participantes (siempre, en este caso, identificados) en función de cómo de rápido respondan (toda vez que sea correctamente) en comparación con el resto. Así, por ejemplo, en una respuesta de tipo test Wooclap asignará 1000 puntos al primer estudiante que responde correctamente, 975 al segundo, 950 al tercero y así sucesivamente hasta la posición número 20, a partir de la cual asignará 500 puntos a todos. Este modo de competición pretende aumentar la motivación de los estudiantes por las actividades, que se esforzarán más por dar respuestas correctas y veloces

para poder quedar en los puestos altos de la clasificación (Cánovas Reverte y González Férez, 2023).

La Tabla 1 recoge los 21 tipos de preguntas interactivas ofrecidas por Wooclap en su versión actual (versión de mayo de 2024). Los diferentes tipos de preguntas son catalogados por la propia plataforma en tres grupos: (i) preguntas para evaluar la comprensión, (ii) preguntas para recopilar comentarios, y (iii) preguntas para presentar información. Cabe señalar, como dato interesante, que Wooclap además añade una categoría de "Destacados" en la que únicamente incorpora tres tipos de preguntas: tipo test, encuesta, nube de palabras; preguntas que a la postre suelen ser de las más empleadas por los docentes en sus presentaciones.

***TABLA 1.*** *Tipos de preguntas interactivas ofrecidas por Wooclap agrupadas por categorías según lo establecido por la propia plataforma. La tabla incluye una columna para cada tipo de preguntas*

| Preguntas para evaluar la comprensión | Preguntas para recopilar comentarios | Preguntas para presenter información |
|---|---|---|
| Tipo test | Estructura | Audio / Vídeo |
| Pregunta abierta | Encuesta | Diapositiva |
| Etiquetar una imagen | Nube de palabras | Temporizador |
| Buscar en la imagen | Lluvia de ideas | Ruleta |
| Combinar | Valorar | |
| Rellenar los espacios vacíos | Priorizar | |
| Adivinar un número | Pizarra blanca | |
| Ordenar | | |
| Concordancia de Script | | |
| Concordancia de criterio | | |

Elaboración propia. Fuente: https://www.wooclap.com/

En este contexto, la experiencia de innovación educativa que se presenta en este trabajo pretendió examinar las posibilidades de Wooclap como recurso para evaluar los aprendizajes del alumnado en tiempo real durante las clases, dotando así al profesor de una información de gran interés sobre cómo estaban asimilando los alumnos las enseñanzas sin necesidad de esperar a que completasen algún tipo de actividad de evaluación fuera del aula.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo fue analizar el uso de Wooclap como recurso interactivo al que los alumnos accedían durante las clases en actividades planteadas a modo de repaso por el profesor de la asignatura, dotándole así de información en tiempo real durante el desarrollo de la actividad sobre cómo estaba siendo la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes. Un objetivo específico fue evaluar cómo de satisfactoria era la experiencia en el uso del recurso Wooclap por parte de los alumnos durante las actividades planteadas. Asimismo, se planteó como objetivo específico encuestar al alumnado sobre si habían tenido experiencias previas con este recurso novedoso de reciente incorporación al catálogo del aula virtual. Por último, se estableció otro objetivo específico examinar si el modo de competición aumentaba la motivación del alumnado hacia la actividad.

## 3. METODOLOGÍA

Se diseñaron dos actividades de repaso para realizar al final del periodo de impartición de una asignatura, en las últimas sesiones de clase de cada uno de los dos módulos en que se dividía la asignatura. Las actividades fueron planteadas en tres grupos de la asignatura *Computer Science Applied to Corporations* del Grado en Administración y Dirección de Empresas (inglés) de la Universidad Rey Juan Carlos en el curso académico 2023/24, para una muestra total de 112 estudiantes.

En la primera actividad planteada, tras la exposición de las unidades 1 a 9 del segundo bloque de contenidos de la asignatura (Bloque II: Análisis de la información y de los datos en el ámbito empresarial, 12 sesiones), los alumnos accedían a un archivo de datos en formato Microsoft Excel y a un recurso Wooclap del aula virtual en el que se planteaban una serie de acciones a realizar sobre dicho conjunto de datos. Cada pregunta ofrecía al alumno dos opciones de respuesta: (1) *Done* (Hecho); (2) *I don't know/remember how to do this* (No sé/recuerdo cómo hacer esto).

En la segunda actividad, tras la exposición de las unidades 10 a 12 del mismo bloque de contenidos (8 sesiones), los alumnos accedían a otro archivo de datos en formato Microsoft Excel y a otro recurso de Wooclap del aula virtual. En este caso cada pregunta ofrecía al alumno tres posibles valores como respuesta. Si, por ejemplo, se preguntaba cuál era el valor promedio de una determinada variable, se ofrecían tres posibles respuestas, siendo solo una la correcta. De esta forma se podía conocer si el alumno comprendía qué acciones realizar para dar respuesta a cada pregunta y si sabía proceder correctamente. En el caso concreto de la segunda actividad, se activó el modo de competición

En ambos casos Wooclap se configuró en modo 'Interacciones', por lo que los alumnos, tras acceder autentificados al recurso desde el aula virtual, respondían a cada pregunta en tiempo real. Transcurrido un tiempo razonable para responder a cada pregunta, se bloqueaba la opción de respuesta y el profesor podía comprobar los resultados de forma directa en el propio evento, sabiendo así cuántos alumnos habían intentado (primera actividad, marcando "Hecho") o sabido (segunda actividad, marcando la respuesta correcta) resolver la pregunta. Inmediatamente después el profesor resolvía la pregunta planteada a modo de tutorial en su ordenador conectado al proyector. Así, los alumnos podían comprobar si habían procedido adecuadamente, o en caso contrario, realizar las acciones, adaptaciones y/o cambios oportunos en el archivo de datos para acometer correctamente el análisis planteado.

Esto dotaba al alumnado de un valioso *feedback* instantáneo sobre cada pregunta y garantizaba que todos los alumnos podían acceder a la siguiente pregunta de cada una de las actividades planteadas con todo lo anterior resuelto correctamente. Además, el posterior análisis pormenorizado de los resultados por parte del profesor, una vez finalizadas las actividades, le permitió conocer el nivel de conocimiento general de los estudiantes sobre cada uno de los contenidos tratados, pudiendo así focalizar las últimas clases de la asignatura antes del periodo de exámenes en los contenidos con mayor porcentaje de respuestas incorrectas.

Una vez finalizadas las dos actividades, se decidió encuestar al alumnado sobre su experiencia y satisfacción con el uso de Wooclap a través de un cuestionario. El diseño del cuestionario partió de la adaptación

de tres cuestionarios desarrollados por los autores de sendas publicaciones que analizaban la satisfacción y experiencia con el uso de diferentes recursos educativos innovadores en el campo de la educación superior. Una de ellas estaba centrada en el uso del recurso Wooclap (Catalá, Muñoz-Higueras y Sanjuán, 2024), otra en el uso de H5P (otro tipo de recurso interactivo del aula virtual; Gil-García et al., 2023) y otra sobre el uso de Kahoot! (herramienta online para la creación de cuestionarios de evaluación; Hernández-Ramos, Martín-Cilleross y Sánchez-Gómez, 2020). En particular, se añadió una nueva pregunta relacionada con el modo de competición de Wooclap empleado en la segunda actividad de repaso. Se trató de un cuestionario anónimo, que fue pasado a los alumnos a través de un formulario web de Google.

El cuestionario se iniciaba con un breve texto explicativo acerca del mismo dirigido a los estudiantes. Tras ello, dado que se trataba de una asignatura de un grupo bilingüe con un importante número de estudiantes extranjeros que estaban durante ese curso de intercambio con una beca Erasmus, se pedía al estudiante que se identificase como alumno Erasmus o no (siempre manteniendo el resto de los datos anónimos, pues no se pedía nombre ni apellidos). Esto permitiría conocer si existían posibles diferencias en cuanto a las experiencias previas con el uso de Wooclap con los alumnos españoles. Así, tras esta identificación inicial, la primera pregunta pretendía conocer si los alumnos habían usado Wooclap anteriormente.

El cuestionario continuaba con 10 preguntas que recogían la satisfacción del estudiante con una serie de ítems sobre la experiencia de uso con Wooclap, empleando una escala de valoración de tipo Likert de 5 puntos con una valoración de (1): “Totalmente en desacuerdo” a (5) “Totalmente de acuerdo”. El cuestionario finalizaba con una pregunta para que el estudiantado valorase el grado de satisfacción general con Wooclap y una pregunta abierta para que pudiesen realizar cualquier comentario que considerasen oportuno.

La Tabla 2 recoge el cuestionario traducido al español, pues por tratarse de una asignatura de un grado bilingüe fue realmente pasado en inglés.

***TABLA 2.*** *Cuestionario sobre la experiencia de uso y satisfacción con Wooclap pasado a los estudiantes*

| **Uso de Wooclap para repasar los contenidos del curso Informática aplicada a la empresa (2023/24).** | |
|---|---|
| Querido/a estudiante,<br>Durante este semestre hemos utilizado las herramientas del aula virtual Wooclap en varias actividades de repaso. Para mejorar la experiencia de aprendizaje de las materias me gustaría conocer tu opinión sobre ellas, por lo que te pido que participes en la siguiente encuesta.<br>Si no has realizado ninguna de las actividades en las que utilizamos Wooclap, también puedes responder la encuesta. En este caso respondiendo sólo una pregunta por apartado como se indica. Esta encuesta es anónima. Siéntete libre para responder según tu propia experiencia.<br>Te gradezco de antemano tu tiempo y participación. | |
| Para empezar y para comparar tus posibles experiencias previas en el uso de estos recursos, me gustaría saber si eres estudiante Erasmus. | Sí, soy estudiante de Erasmus<br>No |
| ¿Habías usado Wooclap antes? | No<br>Sí, en Primaria/Secundaria/Bachillerato<br>Sí, en otra materia de la Universidad<br>No recuerdo / No estoy seguro |
| Ahora, comparte tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre las actividades de repaso hechas con Wooclap (Respuestas basadas en una escala Likert que incluye 5 alternativas: de 1: Totalmente en desacuerdo a 5: Totalmente de acuerdo). | |
| Fue muy fácil para mí utilizar la actividad interactiva Wooclap | 1 2 3 4 5 |
| Me ha ayudado a mantener la atención durante las actividades de repaso | 1 2 3 4 5 |
| Me ha ayudado a consolidar y comprender mejor los conceptos y herramientas básicos cubiertos en las actividades de repaso | 1 2 3 4 5 |
| Me ha ayudado a identificar los conceptos más importantes de cada tema durante las actividades de repaso | 1 2 3 4 5 |
| Me ha ayudado a sentirme más seguro/a y eficiente a la hora de ponerme a realizar la actividad | 1 2 3 4 5 |
| Me ha hecho sentir más motivado/a por realizar las actividades de repaso | 1 2 3 4 5 |
| Me ha permitido autoevaluar mi progreso de aprendizaje durante las actividades de repaso | 1 2 3 4 5 |
| Respecto al uso del modo competición, su uso me ayudó a motivarme más en la realización de la actividad que cuando no estaba activado | 1 2 3 4 5 |
| Recomendaría usar Wooclap en más actividades en futuras ediciones del curso | 1 2 3 4 5 |
| Me gustaría utilizar Wooclap en otras materias de la carrera: | 1 2 3 4 5 |
| Nivel general de satisfacción con Wooclap (1: Muy insatisfecho a 5: Muy satisfecho) | 1 2 3 4 5 |
| Para finalizar, por favor haz cualquier comentario y/o sugerencia relacionada con el uso de Wooclap. | |
| Muchas gracias por participar en la encuesta | |

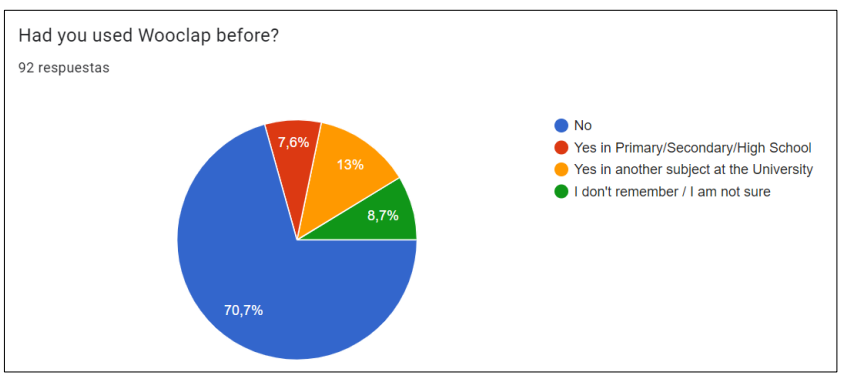
Cuestionario adaptado de Catalá et al. (2024), Gil-García et al. (2023) y Hernández-Ramos et al. (2020)

## 4. RESULTADOS

En cuanto al desarrollo de la propia experiencia de innovación docente, para el profesor, el hecho de poder contar con el resumen de respuestas de los estudiantes tras cada pregunta permitió al profesor conocer en qué medida iban los estudiantes respondiendo correctamente a las mismas. Durante el propio desarrollo de los resultados, a nivel observacional, el profesor detectó un clima de clase con estudiantes atentos, participativos y motivados por conocer una nueva herramienta sobre la que desarrollar las actividades.

El posterior estudio pormenorizado de las respuestas del cuestionario de satisfacción permitió conocer cómo fue vivida por parte del alumnado la experiencia de innovación docente llevada a cabo. El cuestionario fue respondido por un total de 92 estudiantes (un 82,1% del total de matriculados en los tres grupos de la asignatura), de los que un 70,7% manifestó no haber usado Wooclap con anterioridad según se refleja en la Figura 2. De los que sí habían empleado Wooclap (un 20,6% del total), un 13,0% manifestó haber usado ya Wooclap en otra asignatura de la universidad, siendo un 7,6% los que manifestaron haber usado la herramienta en algunas de las etapas educativas previas a su llegada a la universidad.

***FIGURA 2.*** *Porcentaje de respuestas para las diferentes categorías posibles en cuanto a la experiencia previa con el uso de Wooclap. Para todas las figuras el texto se muestra inglés según el cuestionario original. La Tabla 2 muestra el cuestionario en español.*



Relacionándolo con el lugar de procedencia de los estudiantes, respondieron a la encuesta un total de 25 estudiantes de intercambio con beca Erasmus, de los que únicamente 3 (un 12%) recordaban haber usado Wooclap con anterioridad (uno de ellos, en Primaria/Secundaria/Bachillerato; los otros dos en otra asignatura de la Universidad). De los alumnos que no eran de intercambio (67 estudiantes), 16 manifestaron haber usado Wooclap con anterioridad (un 23,9%; 6 en alguna de las etapas de Primaria, Secundara y/o Bachillerato; 10 en otra asignatura de la Universidad).

Las Figuras 3 a 12 muestran el número de respuestas y porcentajes de cada una de las preguntas planteadas en el cuestionario acerca de la experiencia y nivel de satisfacción de los estudiantes con Wooclap.

***FIGURA 3.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la facilidad de uso.*

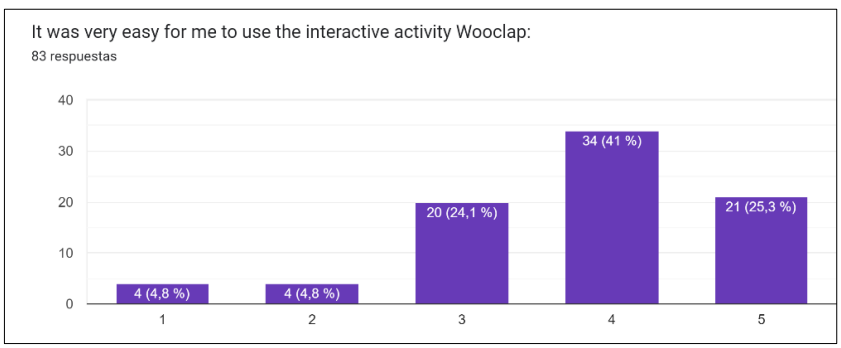



***FIGURA 4.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto al nivel de atención.*

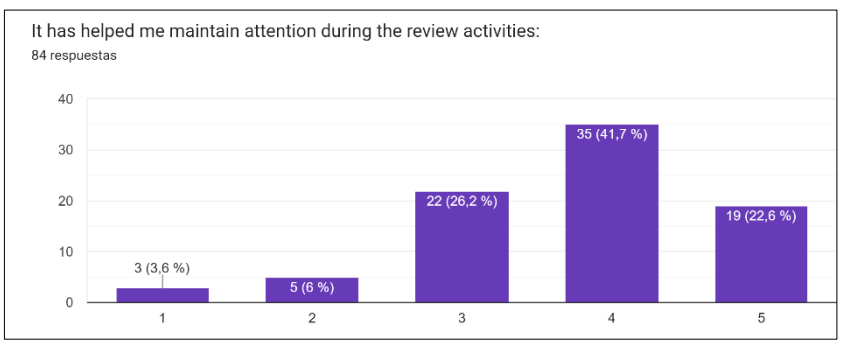


***FIGURA 5.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto al nivel de consolidación y mejora en la comprensión de los conceptos y herramientas vistos en las actividades de repaso.*

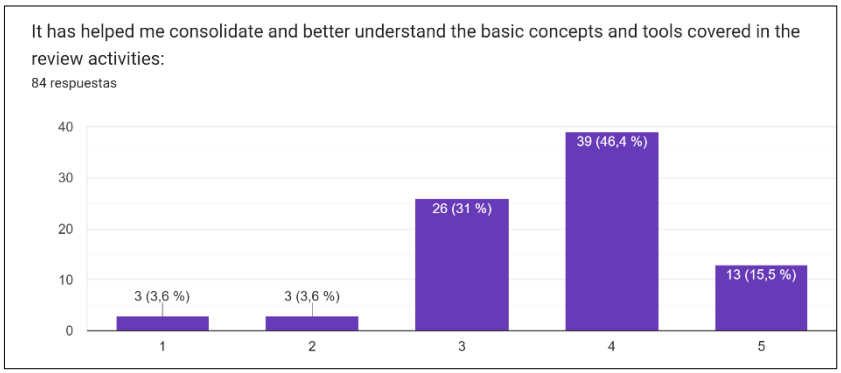



***FIGURA 6.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la identificación de los conceptos más importantes de cada aspecto tratado durante las actividades de repaso.*

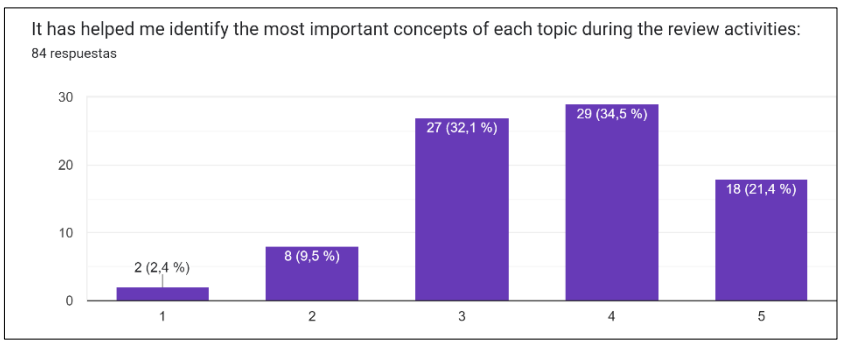



***FIGURA 7.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la sensación de seguridad y eficiente a la hora de realizar la actividad*

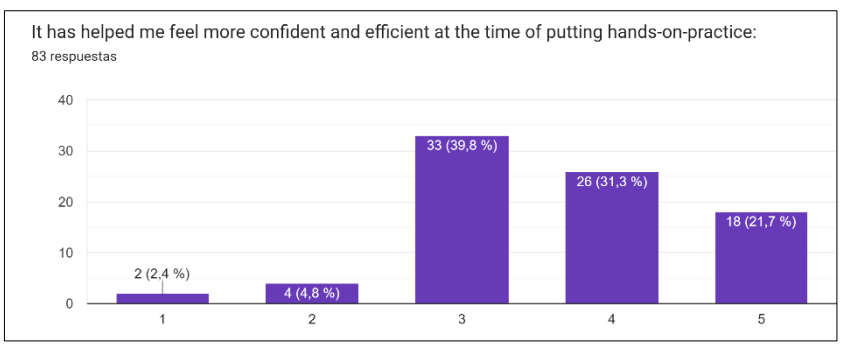


***FIGURA 8.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto al nivel de motivación.*

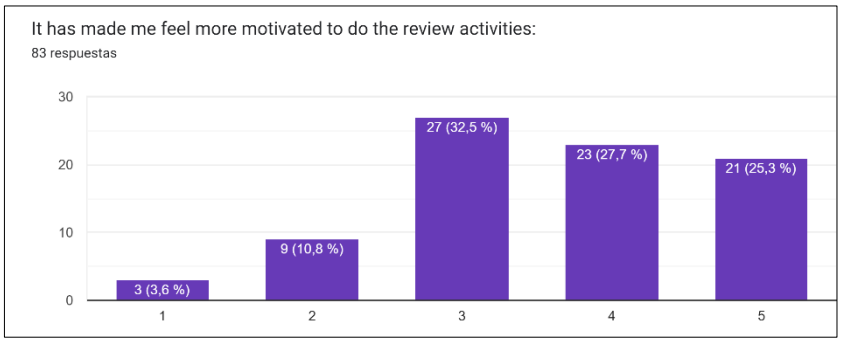



***FIGURA 9.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la capacidad para autoevaluar el proceso de aprendizaje.*

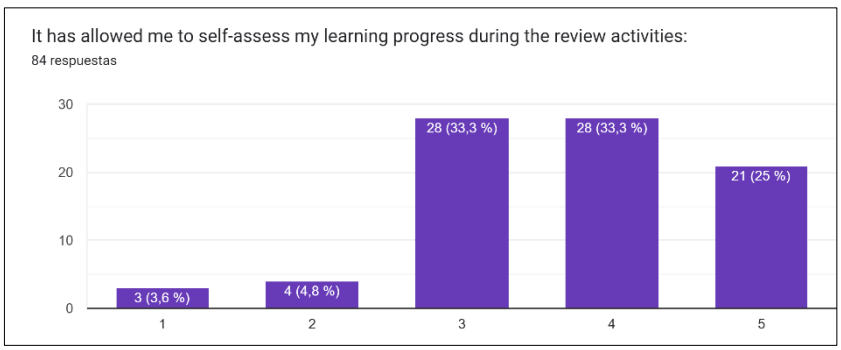



***FIGURA 10.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la motivación experimentada por el uso del modo de competición frente a cuando no estaba activado.*

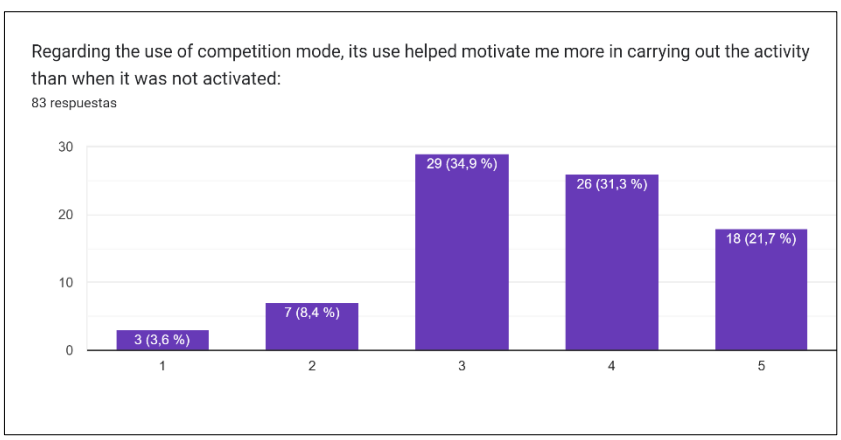


***FIGURA 11.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto a la recomendación de usar Wooclap en la asignatura en los próximos cursos.*

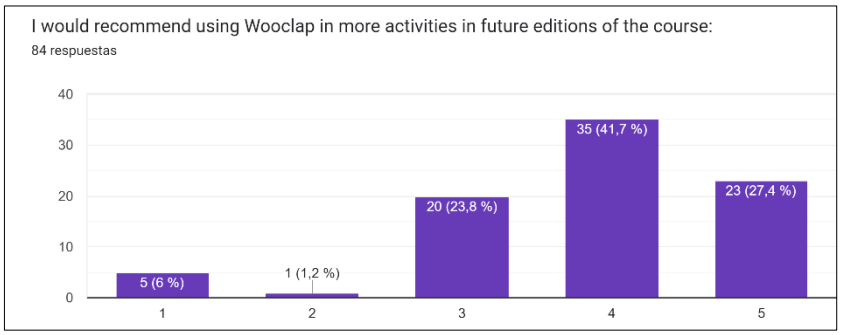
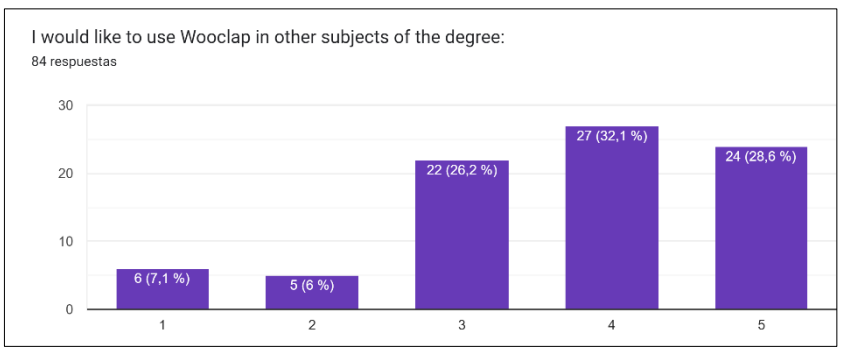
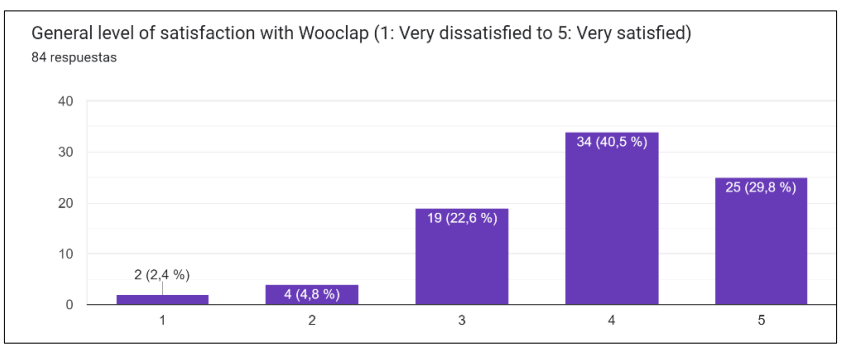



***FIGURA 12.*** *Número y porcentaje de respuestas en cuanto al deseo de usar Wooclap en otras asignaturas de la carrera.*




La Figuras 13 recoge el nivel de satisfacción general con Wooclap por parte de los estudiantes una vez finalizada la experiencia educativa.

***FIGURA 13.*** *Nivel de satisfacción general con Wooclap.*



En cuanto a los resultados de la pregunta abierta que daba la posibilidad a los estudiantes para aportar los comentarios o sugerencias que considerasen oportunas acerca de la experiencia vivida con Wooclap, únicamente se recogieron 3 respuestas. Todas ellas catalogaron como positiva la experiencia en el uso de Wooclap.

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar el uso de Wooclap como recurso interactivo al que los alumnos accedían durante las clases en actividades planteadas a modo de repaso en una asignatura universitaria, para conocer su experiencia de uso y grado de satisfacción con el uso de la herramienta. En términos generales, la experiencia de innovación docente planteada resultó satisfactoria, tanto para estudiantes como para profesor, permitiendo profundizar en las posibilidades que Wooclap ofrece como recurso interactivo novedoso del aula virtual.

En términos generales, los resultados de la experiencia desarrollada fueron muy positivos, tanto en términos del feedback observado por el profesor en los estudiantes durante el desarrollo de las actividades con Wooclap, como tras el posterior análisis pormenorizado de los resultados del cuestionario de satisfacción. Esto subraya la capacidad de los recursos tecnológicos novedosos como instrumentos exitosos a la hora de guiar los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito de la educación superior (Pelegrín-Borondo et al., 2021), haciéndolos más atractivos, flexibles y accesibles (UNESCO, 2020). En el caso particular de Wooclap, existen investigaciones previas que han obtenido resultados positivos en experiencias docentes con este recurso en múltiples disciplinas (p.ej.: Sanz et al., 2020, en farmocología; Moreno-Medina et al., en ingeniería; Marin et al., en bilogía; Boostani et al., 2020, en la enseñanza de idiomas, confirmado el carácter transversal de la aplicación (Catalá et al., 2024).

Los resultados de la experiencia de innovación docente llevada a cabo en cuanto a la facilidad de uso percibida por los estudiantes a la hora de usar un recurso como Wooclap (para un 70,7% de los estudiantes que participaron en la experiencia era la primera vez) fue elevada (3,77

sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 3). Esto resalta la capacidad que tienen en la actualidad los estudiantes universitarios para emplear nuevos recursos tecnológicos, algo que las generaciones actuales vienen haciendo ya desde su etapa escolar y que se potencia en gran medida con su llegada a la universidad, donde el aula virtual constituye el principal elemento que tiene el profesor para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Marenco-Escuderos, Restrepo y Rambal-Rivaldo, 2024).

En cuanto al nivel atencional de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades con Wooclap, los resultados mostraron resultados elevados (3,74 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 4), así como en términos de un alto nivel de consolidación y mejora de la comprensión de lo tratado en las actividades (3,67 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 5). Esto está en línea con trabajos que han manifestados altos niveles atencionales y de comprensión de los estudiantes cuando emplean recursos tecnológicos en sus actividades formativas (Lodge y Harrisson, 2019), recomendando así su incorporación por parte del profesorado en su día a día de clase. Un hecho que, por otro lado, ciertos autores e investigaciones han puesto en duda y sobre lo que todavía se ha de investigar más (Alter, 2017; Lodge y Harrisson, 2019).

La experiencia docente planteada tenía como objeto repasar los conceptos vistos tras la impartición de una serie de sesiones de clase de dos módulos de contenidos de una asignatura. Los resultados del cuestionario de satisfacción arrojaron niveles elevados de satisfacción en los estudiantes en cuanto a la capacidad de Wooclap para ayudar a la identificación de los conceptos más importantes de cada elemento tratado durante las actividades (3,63 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 6), dotándoles así de seguridad para acometer las actividades (3,65 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 7). Todo esto hizo que los estudiantes estuvieran motivados hacia la actividad (3,60 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 8), favoreciendo su capacidad para autoevaluar su propio proceso de aprendizaje (3,71 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 9). Estos dos aspectos, motivación y capacidad para autoevaluarse, son dos

elementos que se han demostrado fundamentales en los procesos de aprendizaje exitosos en el ámbito de la educación superior (Camargo-Torres et al., 2023; Castro, 2021), contribuyendo a aumentar la motivación al logro de los estudiantes por la adquisición de conocimientos y el consecuente aumento del rendimiento en la realización de las actividades (Valdemar y Sánchez, 2010). En lo que se refiere a la utilización del modo de competición de Wooclap, los resultados mostraron un nivel elevado de satisfacción por parte de los estudiantes (3,59 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 10). En un estudio de reciente publicación, Cánovas Reverte y González Férez (2023) analizaron el modo de competición en un estudio cuasi-experimental que comparó dos grupos de clase en una serie de pruebas configuradas con y sin el modo de competición. Sus resultados mostraron que el rendimiento en las actividades no dependía del modo de configuración de la prueba, que sí lo hacía, por el contrario, en el grado de interacción del alumnado en clase, que era mayor cuando se empleaba el modo de competición.

Los cuatro últimos ítems del cuestionario (incluida la pregunta abierta), mostraron porcentajes elevados en cuanto al deseo de los estudiantes por usar Wooclap en otras asignaturas de la carrera en un futuro (3,69 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 12), así como en recomendar su uso como recurso del aula virtual en la asignatura en próximos cursos (3,83 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 11). Esto pone de manifiesto el interés que el alumnado tiene por incorporar a su día a día de clases aquellos recursos que les resulten novedosos, motivadores y sienten útiles para el desarrollo de las clases (Cabrero-Almenara et al., 2022; Carbonilla-Gorra y Bhati, 2016). Todo esto queda reflejado en el nivel de satisfacción general con el uso de la herramienta, que se sitúa en valores muy próximos a 4 puntos sobre 5 (3,90 sobre 5 según los datos medios recogidos en la Figura 13), lo que, sin duda, recomienda su incorporación a la práctica docente habitual del profesorado.

El presente trabajo presenta una serie de limitaciones que permiten plantear futuras líneas de actuación. Por un lado, y pese a que la muestra puede ser considerada representativa (más de 100 estudiantes participantes y 92 encuestas recogidas), sería deseable realizar este tipo de

experiencia con estudiantes de otras asignaturas y grados. Asimismo, existiría la posibilidad de plantear diseños de investigación cuasi experimentales en que se comparasen dos experiencias docentes de evaluación de los aprendizajes en tiempo real con dos grupos de clase. En un grupo empleando el recurso Wooclap según lo expuesto, y en otro grupo, empleando otro tipo de recurso y/o método para guiar las actividades de repaso. Esto permitiría determinar si existen diferencias entre los grupos y, en caso de existir, qué tipo de diferencias, tanto en relación al nivel de satisfacción de los estudiantes con cada experiencia como en términos de la adquisición de conocimientos en cada caso. Además, desarrollar este tipo de experiencias de forma prolongada durante un mayor número de sesiones de clase permitiría obtener conclusiones más claras en cuanto a las ventajas y posibles inconvenientes que se puedan presentar. Por último, el hecho de que, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, no exista un cuestionario validado publicados que sirvan para evaluar la satisfacción del alumnado con el uso concreto de Wooclap como recurso didáctico constituye una interesante línea de investigación para el futuro. Otra posibilidad futura consistiría en desarrollar este mismo tipo de propuesta, pero en lugar de en tiempo real durante el desarrollo de las clases (modo 'Interacciones' de Wooclap), fuera de clase o en un contexto de formación a distancia (modo 'Al ritmo de los participantes' de Wooclap).

## 6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha expuesto una experiencia de innovación docente realizada en tres grupos de una asignatura universitaria que analizó las posibilidades de uso de Wooclap como recurso interactivo novedoso para evaluar los aprendizajes del alumnado en tiempo real durante las clases. La experiencia desarrollada fue exitosa, recogiendo valoraciones elevadas en términos de satisfacción con el recurso Wooclap y con la experiencia vivida por parte de los estudiantes. Deseamos que los resultados del análisis realizado sobre esta experiencia de innovación docente puedan servir de estímulo para otros profesores, académicos e investigadores interesados en conocer e incorporar el uso del recurso

Wooclap como herramienta novedosa de aprendizaje interactivo en su actividad docente.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha sido fruto de una investigación enmarcada dentro de las líneas de actuación del proyecto de título "H5P y Wooclap como recursos innovadores en el aula virtual: impacto sobre estudiantes y docentes", concedido en la convocatoria competitiva de Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad Rey Juan Carlos 2023-24, con una asignación presupuestaria de 600€. Se trata de un proyecto del Grupo de Innovación Docente Reconocido para La Optimización de los Recursos del Aula Virtual en la Educación Superior de la Universidad Rey Juan Carlos (https://gestion2.urjc.es/pdi/grupos-innovacion/gidoraved).

## 8. REFERENCIAS

Alter A. (2017). Irresistible: The rise of addictive technology and the business of keeping us hooked. New York: Penguin.

Area, M., y Adell. J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.) Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet, pp. 391-424. Málaga: Aljibe.

Boostani, N., Brumelot, C., Ouvrard, L., Stockinger, P., Vigny, P.-J., Tice-Dsirn, U., y Ho, C. (2020). L'enseignement-apprentissage du lexique médiatisé par le smartphone en classe de langue (le cas de la plateforme Wooclap). In Archives Audovosuelles Inalco. https://hal.science/hal-03161986

Cabero-Almenara, J., Martínez-Pérez, S., Gutiérrez-Castillo, J. J., y Palacios-Rodríguez, A. (2022). University Students' Perceptions of the Use of Technologies in Educational Activities and Mental Effort Invested. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), pp. 305-326. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32714

Camargo-Torres, M. D., Chong-Barreiro, M. C., Cáceres-Mesa, M. L., y Moreno-Tapia, J. (2023). Evaluación educativa y motivación escolar en educación superior. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 6(3), 191-197.

Cánovas Reverte, O., y González Férez, P. (2023). Rivalizar o no: análisis del modo competición de Wooclap basado en rendimiento y procesamiento de audio. Actas de Las Jenui, 8, 65-72.

Carbonilla Gorra, V., y Bhati, S. S. (2016). Students' perception on use of technology in the classroom at higher education institutions in Philippines. Asian Journal of Education and e-Learning, 4 (3), 92-103.

Castro, O. (2021). Cultura de evaluación formativa: retos y perspectivas en la práctica docente universitaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(3), 1-19.

Catala, B., Muñoz-Higueras, D., y Sanjuán, J. (2024). Student Response Systems in higher education: A comparative analysis using Wooclap platform in economic courses. Journal of Management and Business Education, 7(2), 244-260. https://doi.org/10.35564/jmbe.2024.0014

Gil-García, I. C., Fernández-Guillamón, A., García-Cascales, M. S., y Molina-García, A. (2023). Virtual campus environments: A comparison between interactive H5P and traditional online activities in master teaching. Computer Applications in Engineering Education, 31, 1648-1661. https://doi.org/10.1002/cae.22665

Hernández-Ramos, J. P., Martín-Cilleros, M. V. y Sánchez-Gómez, M. C. (2020). Valoración del empleo de Kahoot en la docencia universitaria en base a las consideraciones de los estudiantes. Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información, 37(6), 16-30. https://doi.org/10.17013/risti.37.16–30

Lodge, J. M., y Harrison, W. J. (2019). The Role of Attention in Learning in the Digital Age. The Yale journal of biology and medicine, 92(1), 21-28.

Marenco-Escuderos, A. D., Restrepo, D., y Rambal-Rivaldo, L. (2024). El rol del contexto educativo digital vs presencial en perfiles de engagement académico: estudio comparativo durante y post confinamiento. Revista de Investigación Educativa, 42(1), 61-77. https://doi.org/10.6018/rie.545371

Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll y C. Monereo (Coords.) Psicología de la educación virtual. (132-152). Madrid: Morata.

Moreno-Medina, I., Peñas-Garzón, M., Belver, C., y Bedia, J. (2023). Wooclap for improving student achievement and motivation in the Chemical Engineering Degree. Education for Chemical Engineers, 45, 11-18. https://doi.org/10.1016/j.ece.2023.07.003

Marin, J., Brichler, S., Lecuyer, H., Carbonnelle, E., y Lescat, M. (2021). Feedback From Medical and Biology Students on Distance Learning: Focus on a Useful Interactive Software, Wooclap. Journal of Educational Technology Systems, 50(2), 188-200. https://doi.org/10.1177/00472395211023383

Pelegrín-Borondo, J., Sierra-Murillo, Y., García-Milon, A., y Olarte-Pascual, C. (2021). Game of Thrones in Class (Episode 2). ¿Improving Gamification reduces Amotivation and Increases Service Quality in Class? Journal of Management and Business Education, 4(2), 165-182. https://doi.org/10.35564/jmbe.2021.0010

Sanz, E. J., Vicente-Romero, J., & Prieto, A. (2020). Experiencias de Docencia Virtual en Facultades de Medicina Españolas durante la pandemia COVID-19 (II): Farmacología, Inmunología. Revista Española de Educación Médica, 1(1), 74-81. https://doi.org/10.6018/edumed.429481

UNESCO. (2020). Beyond Disruption: Technology Enabled Learning Futures. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377753

Valdemar, G., y Sánchez, M. T: (2010). Motivación al logro, uso de tecnología y aprendizaje estudiantil en matemática del primer año de educación superior. Revista Iberoamericana de Educación, 54(4), 1-11.

# NUEVAS FORMAS DE CREACIÓN DE CONTENIDOS INTERACTIVOS EN EL AULA VIRTUAL: ¿QUÉ PAPEL ESTÁN JUGANDO WOOCLAP Y H5P EN LA INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN LA ACTUALIDAD?

JAIME PRIETO BERMEJO
*Universidad Rey Juan Carlos*

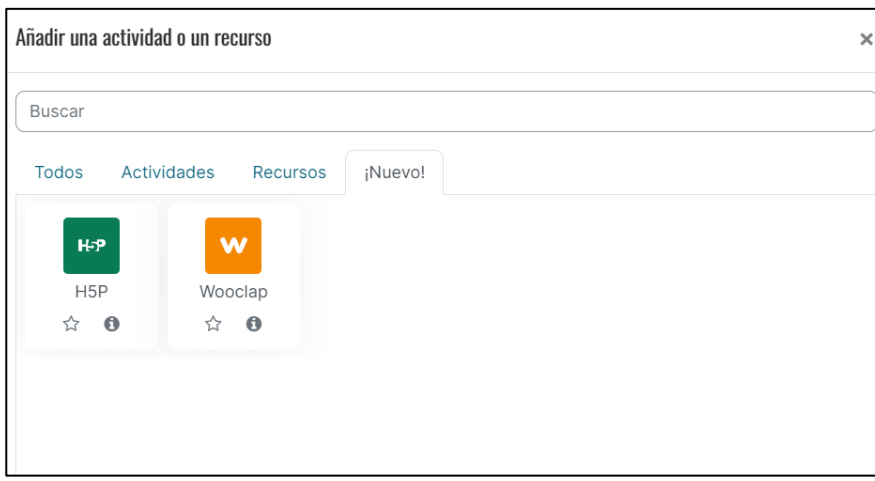
## 1. INTRODUCCIÓN

El aula virtual constituye el principal entorno de aprendizaje en línea empleado por el profesorado universitario para articular su docencia diaria, tanto en entornos de docencia presencial, como semi-presencial o a distancia (Area, San Nicolás y Sanabria, 2018). Para ello, las aulas virtuales, sea cuales sean las plataformas informáticas sobre la que se configuren (p.ej.: Moodle, Chamilo, BlackBoard), ofrecen una gran variedad de elementos para comunicar, organizar, cargar o desarrollar las diferentes asignaturas mediante actividades o recursos para asistir los procesos de enseñanza-aprendizaje con múltiples formatos. Así, encontramos recursos para la comunicación con y entre los estudiantes (como chats o foros), recursos para organizar los contenidos que se exponen durante las diferentes sesiones de clase (como lecciones o libros), recursos para la entrega de las evidencias de evaluación y/o para evaluar los aprendizajes de los estudiantes (como tareas, exámenes, cuestionarios), recursos para permitir el acceso a materiales adicionales (en forma de enlaces web a páginas externas o recursos externos multimedia, como vídeos, fotos, podcasts, etc.), recursos para monitorear la participación de los estudiantes (como el control de asistencia), entre otros.

En el caso particular del aula virtual de la Universidad Rey Juan Carlos, de entre los recursos y actividades que ofrece su aula virtual (ejecutada

sobre la plataforma de enseñanza Moodle), destacan dos que podemos catalogar como novedosos, pues son de relativamente reciente incorporación a su catálogo. Se trata de los recursos para la creación de contenidos interactivos Wooclap y H5P. El carácter novedoso de dichos recursos viene reflejado en la propia ventana que se despliega al hacer clic sobre el botón para añadir una actividad o recurso en su aula virtual, que reserva una pestaña bajo la denominación '¡Nuevo!' en la que figuran únicamente los dos anteriormente mencionados recursos, según se puede ver reflejado en la Figura 1.

***FIGURA 1.*** *Captura de pantalla del aula virtual de la Universidad Rey Juan Carlos (ejecutada sobre Moodle) que cataloga como '¡Nuevo!' los recursos Wooclap y H5P*




Captura de pantalla realizada el 3 de mayo de 2024

Wooclap y H5P son definidos por sus propias plataformas web (www.wooclap.com y www.h5p.org, respectivamente) como recursos para generar contenido interactivo que aumente la motivación de los estudiantes hacia las actividades que desarrollan, facilitando así sus aprendizajes. En este sentido, la motivación de los estudiantes hacia las actividades de clase se ha demostrado como uno de los elementos que juega un papel más destacado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de todas las etapas educativas, en particular en la educación superior, aumentando la autoeficacia de los estudiantes y actuando como potenciador de los aprendizajes (Martínez, Hervás y Román, 2017; Valle et

al., 2015). Además, en el contexto concreto de las experiencias de innovación docente, la motivación ha sido señalada como uno de los principios clave para un aprendizaje significativo en los procesos de innovación educativa, aumentando el rendimiento, tanto de docentes como de estudiantes en el ámbito de la educación superior (Cobeña y Moya, 2019; Levratto, Vicente-Fernández, Puebla-Martínez, 2022).

En este contexto, el propósito del presente trabajo fue conocer en qué medida el profesorado universitario está incorporando ya el uso de dos recursos novedosos para generar contenido interactivo como Wooclap y H5P en sus experiencias de innovación docente. Para responder a este propósito, se empleó una perspectiva de análisis basada en el mapeado científico (del inglés, science mapping) de la literatura como herramienta que ofrece la ciencia bibliométrica a la hora de evaluar la producción científica en un campo científico concreto (Samiee y Chabowski, 2012). Los análisis bibliométricos se basan en el análisis de un conjunto de publicaciones, suficientemente amplio, en un determinado campo científico que permite obtener indicadores relacionados con múltiples aspectos, como pueden ser el nivel de productividad en dicho campo (ratio de publicación por años), sus tendencias de investigación más actuales (aquellas que muestran un mayor número de publicaciones en los últimos años), así como aquellas que muestran un decrecimiento en su interés (que se reflejará en una disminución en el número de publicaciones), la distribución por instituciones y países (qué centros de investigación, universidades y países son los más predominantes), o los principales autores (quiénes son los autores que más y mejor publican en dicho campo científico) (Jacobs, 2001).

De esta forma, los resultados que se obtienen tras la realización de un análisis bibliométrico pueden ser de gran utilidad a la hora de evaluar la producción científica e identificar los temas de estudio más destacados de un campo de investigación concreto. Algo que, aplicado al contexto de la innovación docente dentro del ámbito de congresos y jornadas de investigación, puede ofrecer información valiosa sobre la que construir discusiones críticas y avanzar el conocimiento.

## 2. OBJETIVOS

En este contexto, el objetivo del presente trabajo fue analizar qué papel están jugando Wooclap y H5P como nuevas formas de creación de contenidos interactivos en el aula virtual universitaria. Hasta donde nuestro conocimiento alcanza, no existen investigaciones previas publicados que hayan analizado esta cuestión, por lo que se consideró adecuada la pertinencia de acometer dicho estudio. Para ello se realizó un análisis bibliométrico exploratorio de las publicaciones más destacadas en el campo de la innovación docente que incluyesen el uso de Wooclap y/o H5P como recursos tecnológicos novedosos del aula virtual en la educación superior.

## 3. METODOLOGÍA

Los análisis bibliométricos de las publicaciones existentes en un determinado campo científico pueden ser realizados aplicando diferentes técnicas y/o instrumentos de análisis (ver Donthu, 2021, para una revisión sobre los principales métodos de análisis bibliométricos existentes). De entre ellos, en la presente investigación se empleó el análisis de co-ocurrencia de palabras clave (del inglés, keywords) como método de análisis de la literatura que se ha demostrado eficiente a la hora de detectar los temas candentes en un campo de investigación concreto (Wartena, Brussee, y Slakhorst, 2010). Esta técnica de análisis bibliométrico emplea las palabras clave que actúan como descriptores de las publicaciones en las bases de datos científicas para, a través de los resultados que las búsquedas de estas palabras clave en los repositorios devuelven, describir un panorama global en lo que a la producción científica se refiere dentro de un campo de investigación determinado (Gil-Leiva y Alonso-Arroyo, 2007).

Por tanto, una vez establecido el análisis de co-ocurrencia de palabras clave como técnica bibliométrica para el análisis de las publicaciones, el siguiente paso pasó por seleccionar las palabras clave concretas que se emplearían para realizar el análisis. Este aspecto puede suponer un reto en determinados campos científicos cuando no existe un consenso amplio en cuanto a qué términos permiten describir de forma clara un

área de investigación concreta (Chen y Xiao, 2016). Así, por ejemplo, si nuestro objetivo es estudiar qué importancia tienen los cuestionarios en los procesos de innovación docente como recursos propios del aula virtual, la selección de palabras clave deberá incluir el término 'cuestionario', pero también otros que pueden ser sinónimos como 'encuesta', o quizás 'test' y 'formulario', unido a términos que aludan a la innovación docente (p.ej.: 'innovación docente', 'innovación educativa') y al aula virtual (p.ej.: 'aula virtual', 'campus virtual'). Sin embargo, en lo que a este trabajo se refiere, dado que Wooclap y H5P son recursos propios de los entornos de las aulas virtuales educativas cuyos nombres aluden directamente a marcas comerciales, se consideró como lo más apropiado emplear los propios términos 'Wooclap' y 'H5P' como únicas palabras clave para el análisis. Es decir, se partió de la hipótesis de que todo trabajo que ponga el foco en las posibilidades que ofrecen Wooclap y H5P como recursos novedosos del aula virtual, o que narre experiencias educativas que empleen dichos recursos, incluirá estos términos como descriptores de la publicación, ya sea dentro de las propias palabras clave elegidas por los autores para su envío, ya sea dentro del título de la publicación, o dentro del propio resumen de la misma. En este sentido, es preciso subrayar que los procesos de búsqueda en la mayoría de las bases de datos científicas no se limitan únicamente a localizar los términos introducidos en la búsqueda en las palabras clave de las publicaciones, sino también en su título y resumen.

Una vez seleccionadas las palabras clave, el siguiente paso consistió en decidir en qué bases de datos realizar el análisis. A este respecto, un estudio bibliométrico puede basarse en cualquier lista de publicaciones compilada suficientemente amplia, siendo las bases de datos especializadas o multidisciplinarias las fuentes más confiables para realizar análisis bibliométricos rigurosos (Lazarides, Lazaridou y Papanas, 2023). En concreto, se consideraron las siguientes cinco bases de datos. Por un lado, se seleccionaron dos de las principales bases de datos internacionales para la difusión de resultados de investigación como son Web of Science (https://www.webofknowledge.com/) y Scopus (https://www.scopus.com/). Se trata de dos bases de datos multidisciplinares que proporcionan acceso a las publicaciones científicas más

importantes (p.ej.: artículos de revistas, actas de congresos, libros, capítulos de libros,, revisiones, etc.) en las diferentes áreas y campos de conocimiento (entre ellos el de educación).

Por otro lado, y dado que las publicaciones que presentan experiencias de innovación docente en muchas ocasiones sufren para poder superar los procesos de revisión de, por ejemplo, las revistas científicas de alto impacto (p.ej.: por tratarse de muestras con un número reducido de estudiantes, por tener un impacto muchas veces considerado demasiado local, entre otros motivos), se decidió seleccionar otras tres bases de datos de carácter más especializado que, generalmente, indexan publicaciones más accesibles para la difusión de experiencias de innovación docente. Concretamente, se seleccionaron las bases de datos Dialnet (especializada en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales y centrada en dar visibilidad a la literatura científica hispana; https://dialnet.unirioja.es/), DOAJ (como directorio que indexa y da acceso a revistas con elevados indicadores de calidad en acceso abierto y gratuito; https://doaj.org/) y SciELO (orientada principalmente a la comunicación científica por parte de los autores de los países de American Latina y el Caribe; https://scielo.org/).

Tras la selección de las palabras clave ('Wooclap' y 'H5P') y de las bases datos (Web of Science, Scopus, Dialnet, DOAJ, SciELO) se comenzó con el análisis. Dado que cada base de datos ofrece diferentes opciones de búsqueda a los usuarios y considerando el carácter exploratorio del presente estudio, se decidió emplear la búsqueda por defecto que ofrecía cada plataforma, cuyas características se recogen en la Tabla 1. Se realizaron dos búsquedas en cada base de datos: una de ellas con la palabra clave 'Wooclap' y otra con la palabra clave 'H5P'. Tras realizar cada búsqueda, en caso de ser posible, se descargaron los registros encontrados en la base de datos. Esto pudo realizarse en Web of Science y Scopus, que ofrecen la opción de descargar todos los registros en diferentes formatos. En concreto, se descargaron los registros encontrados en archivos de tipo.csv (del inglés, comma separated values), que permitieron su posterior importación en una hoja de cálculo para su tratamiento y análisis. Cuando la base de datos no permitía la descarga de los registros (casos de Dialnet, DOAJ y SciELO), se optó por transcribir

manualmente los resultados que ofrecían sus páginas a la hoja de cálculo para el análisis. El tratamiento y análisis de los datos en las hojas de cálculo fue realizado en la versión 365 de Microsoft Excel. El análisis de las publicaciones encontradas comenzó por la lectura del título y resumen de cada una de ellas, eliminándose aquellas que, a pesar de haber sido devuelto por la base de datos como resultado de la búsqueda, no tuvieran relación real con los recursos para la creación de contenidos interactivos Wooclap y H5P (p.ej.: se encontraron varias publicaciones que aludían a la química de diferentes polímeros y que fueron devueltas tras la búsqueda del término H5P). Tras esta revisión manual, una vez que únicamente se contaba con resultados considerados válidos, se procedió al análisis, empleándose para ello filtros, ordenaciones, tablas dinámicas y gráficos.

La fecha de realización de las búsquedas fue el 1 de abril de 2024, por lo que todos los posibles recursos que se indexaran en las bases de datos con posterioridad a esta fecha no formaron parte del análisis. Indicar, en este sentido, que no se realizó ningún tipo de filtro temporal para el inicio de las búsquedas, por lo que los resultados incluyeron todas las publicaciones indexadas en las bases de datos desde sus inicios. En cualquier caso, tal y como se refleja más adelante en la sección de resultados, dado el carácter novedoso de los recursos analizados, los resultados más antiguos datan de 2012.

***TABLA 1.*** *Características de las búsquedas realizadas en cada base de datos*

| Base de datos | Características de las búsquedas |
|---|---|
| Web of Science | Búsqueda realizada en 'Todas las bases de datos' de la plataforma.<br>Búsqueda en 'Tema' (busca el título, el resumen y la indexación). |
| Scopus | Búsqueda realizada en 'Título', 'Resumen' y 'Palabras clave'. |
| Dialnet | Búsqueda realizada en la opción 'Buscar documentos'. |
| DOAJ | Búsqueda realizada con la opción 'Todos los campos'. |
| SciELO | Búsqueda realizada con la opción por defecto ofrecida en la web. |

Fuente: elaboración propia

Los estudios de carácter bibliométrico permiten analizar los resultados desde diferentes perspectivas (Glänzel, 2003). En este caso, el análisis de los resultados de las búsquedas se articuló en torno a cinco de los

elementos más habituales en este tipo de estudios (Jacobs, 2001): (i) número total de publicaciones encontradas; (ii) evolución en el número de publicaciones a lo largo de los años; (iii) análisis por tipo de publicación; (iv) análisis por fuente de la publicación; y (v) análisis por países de origen de los autores de las publicaciones.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Resultados por número total de publicaciones

Los procesos de búsqueda de cada una de las dos palabras clave realizados en cada una de las bases de datos incluidas en el análisis arrojó un total de 300 registros. Revisados los títulos y resúmenes de las publicaciones, se eliminaron 6 registros devueltos tras la búsqueda del término H5P que tenían relación con el uso químico de determinados polímeros. Así, el total de recursos analizados fue de 294. De ellos, 226 registros fueron obtenidos tras las búsquedas del término H5P y 68 obtenidos tras las búsquedas del término Wooclap. La Tabla 2 recoge el detalle del número de registros encontrados para cada palabra clave y base de datos.

***TABLA 2.*** *Número de registros encontrados tras realizar las búsquedas de las palabras clave Wooclap y H5P en cada una de las bases de datos analizadas*

| Base de datos | Wooclap | H5P | TOTAL |
|---|---|---|---|
| Web of Science | 12 | 64 | 76 |
| Scopus | 15 | 85 | 100 |
| Dialnet | 35 | 35 | 70 |
| DOAJ | 6 | 41 | 47 |
| SciELO | 0 | 1 | 1 |
| TOTAL | 68 | 226 | 294 |

Fuente: elaboración propia

### 4.2. Resultados por número de publicaciones y año

La Tabla 3 recoge el número de publicaciones encontradas cada año para la totalidad de bases de datos analizadas, diferenciando para cada uno de los dos recursos, así como considerando la suma de ambos. Es

interesante observar como las primeras publicaciones encontradas de Wooclap datan de 2019, mientras que para H5P se encuentran registros ya en 2012. Además, en el caso de Wooclap, el número de registros se sitúa en cifras muy bajas al principio de este periodo (un total de 7 publicaciones en el periodo de tres años entre 2019 y 2021), experimentándose un gran crecimiento desde 2022 (22 y 30 publicaciones en 2022 y 2023 respectivamente). En este sentido, en el caso de H5P, podemos fijar el punto de inflexión en 2019, pues se pasan de 7 publicaciones en 2018 a 25 (más del triple) en 2019.

***TABLA 3.*** *Número de registros encontradas cada año para la totalidad de bases de datos analizadas, diferenciando entre Wooclap y H5P y en total.*

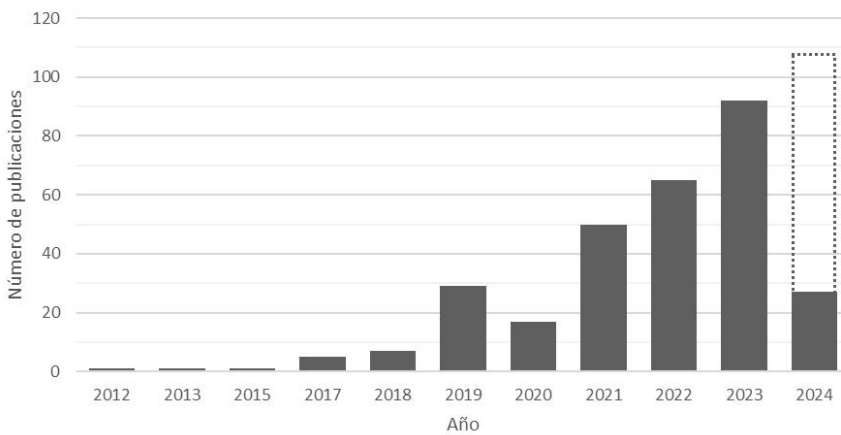
| Año | Wooclap | H5P | Total |
|---|---|---|---|
| 2012 | 0 | 1 | 1 |
| 2013 | 0 | 1 | 1 |
| 2015 | 0 | 1 | 1 |
| 2017 | 0 | 5 | 5 |
| 2018 | 0 | 7 | 7 |
| 2019 | 4 | 25 | 29 |
| 2020 | 1 | 16 | 17 |
| 2021 | 2 | 48 | 50 |
| 2022 | 22 | 43 | 65 |
| 2023 | 30 | 62 | 92 |
| 2024 (1er trimestre) | 9 | 18 | 27 |

Fuente: elaboración propia

La Figura 1 muestra gráficamente esta evolución temporal en el ritmo de producción científica, siendo fácilmente observable la tendencia creciente en los últimos años. En concreto, el ritmo de crecimiento desde 2019 se sitúa en cifras en torno al 30% de incremento en el número de publicaciones de año en año. Únicamente se observa un descenso en las publicaciones del año 2019 al 2020 (pasando de 29 a 17).

En todo caso, en 2021 se observa una recuperación del ritmo de crecimiento esperado respecto a 2019, pasándose de 29 a 50 publicaciones. Este ritmo se mantuvo de 2021 a 2022 (de 50 a 65 publicaciones) y de 2022 a 2023 (de 65 a 92 publicaciones). Para el año 2024, dado que la fecha de realización de las búsquedas dató del primero de abril, se muestra una estimación (reflejada con línea discontinua) del número esperado de publicaciones a final de año si se continúa con el ritmo observado en el primer trimestre (27 publicaciones en el primer trimestre; estimación de 108 publicaciones a final de año).

***FIGURA 1.*** *Evolución temporal del número de publicaciones encontradas a lo largo de los años. Se considera la suma de registros encontrados para Wooclap y H5P*




Fuente: elaboración propia.

## 4.3. Resultados por tipo de publicación

La Tabla 4 recoge los resultados del análisis por tipo de publicación. El análisis se basó en la catalogación que de las diferentes publicaciones hacen las diferentes bases de datos. Se recogen únicamente los datos de aquellos tipos de publicación con al menos tres recursos encontrados en total. Se observa un importante predominio de tres tipos de recursos: artículos de revistas científicas, actas de congresos publicadas y capítulos de libro.

***TABLA 4.*** *Número de registros encontradas por tipo de publicación para la totalidad de bases de datos analizadas, diferenciando entre Wooclap y H5P y en total. Los resultados se muestran ordenados de mayor a menor por el total de publicaciones por tipo.*

| Tipo de publicación | Wooclap | H5P | Total |
|---|---|---|---|
| Artículo de revista | 35 | 117 | 152 |
| Actas de congresos publicadas | 6 | 75 | 81 |
| Capítulos de libros | 26 | 24 | 50 |
| Resúmenes de congresos | 0 | 4 | 4 |
| Tesis doctoral | 0 | 3 | 3 |
| Revisiones | 1 | 2 | 3 |

Fuente: elaboración propia

### 4.4. Resultados por fuente de la publicación

El análisis por la fuente de publicación se aplica a la categoría de los artículos publicados en revistas científicos y permite conocer si existen revistas que muestran un interés destacado en la publicación de trabajos en determinados campos científicos concretos. Los resultados mostraron una gran heterogeneidad de revistas, de diferentes áreas, que publicaron artículos sobre Wooclap o H5P. Del total de 152 artículos de revista recuperados, las revistas que más revistas habían acumulado eran aquellas con cuatro publicaciones, seguidas de otras con tres, según se refleja en la Tabla 5.

***TABLA 5.*** *Nombres de las revistas que habían acumulado un mínimo de tres publicaciones sobre Wooclap y/o H5P en los registros analizados.*

| Tipo de publicación | Wooclap |
|---|---|
| Education for Chemical Engineers | 4 |
| Vivat Academia | 4 |
| Nursing Reports | 3 |
| Frontiers In Education | 3 |
| Education Sciences | 3 |
| Bmc Medical Education | 3 |
| Communications in Computer and Information Science | 3 |

Fuente: elaboración propia

### 4.5. Resultados por países en función del origen de los autores

La Tabla 6 recoge los resultados del análisis por regiones de las publicaciones, diferenciando para cada uno de los dos recursos analizados, así como considerando su suma total por país. Para realizar este análisis se registró el país de la institución de afiliación del primer autor de cada publicación, como es habitual en el campo de los estudios bibliométricos (Prieto, Gómez y Sampaio, 2015). En particular, la tabla recoge únicamente los países que acumularon más de 5 publicaciones de cara a dotar al lector de información relevante a este respecto. El análisis realizado se centró en los registros recuperados en Web of Science y Scopus, pues sus plataformas web permitieron descargar fácilmente esta información. No formaron parte del análisis el resto de los registros recuperados en las tres bases de datos restantes, pues sus páginas no permiten la descarga de este tipo de información de forma automatizada.

***TABLA 6.*** *Número de registros por país de la institución de afiliación del primer autor de cada publicación. La tabla diferencia entre Wooclap y H5P y en total. Se muestran únicamente los países que acumularon más de 5 publicaciones en total. Los resultados se muestran ordenados de mayor a menor por el total de publicaciones por país*

| País | Wooclap | H5P | Total |
|---|---|---|---|
| España | 12 | 14 | 26 |
| Alemania | 0 | 16 | 16 |
| Australia | 0 | 13 | 13 |
| Inglaterra | 0 | 12 | 12 |
| Estados Unidos | 0 | 10 | 10 |
| Francia | 9 | 0 | 9 |
| Rusia | 0 | 7 | 7 |
| Indonesia | 0 | 7 | 7 |
| Italia | 2 | 4 | 6 |

Fuente: elaboración propia

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar qué papel están jugando Wooclap y H5P como nuevas formas de creación de contenidos interactivos en el aula virtual universitaria, para lo que se realizó un análisis

bibliométrico exploratorio de las publicaciones más destacadas que incluyesen el uso de Wooclap y/o H5P como recursos tecnológicos novedosos del aula virtual en la educación superior. Los principales resultados del estudio permitieron observar un creciente interés por la publicación de experiencias educativas innovadoras basadas en los recursos interactivos Wooclap y H5P en los últimos años, observándose un mayor protagonismo de H5P frente a Wooclap. Esto sugiere una mayor preferencia del profesorado por el uso de H5P frente a Wooclap cuando han de seleccionar qué recurso interactivo emplear para sus clases. En todo caso, esto también podría estar condicionado por la posibilidad de que H5P fuera considerado por los equipos editoriales de las revistas como un recurso más atractivo sobre el que publicar.

En cuanto a la evolución concreta del número de publicaciones por año, los resultados permiten apreciar una tendencia creciente en los últimos años, con cifras próximas al 30% de incremento cada año desde 2019. El único descenso observado en el número de publicaciones producido del año 2019 al 2020 está en línea con la reducción en el ritmo de producción científica general asociada a los efectos de la pandemia de COVID-19 (Raynaud et al., 2019). Este incremento en el número de publicaciones con los años está en consonancia con la tendencia global observada en el ámbito académico internacional, que ha experimentado incrementos notables en la última década debido a la mayor inversión en ciencia por parte de los países e instituciones (Pires de Camargo, 2020), así como por la cada vez mayor presión a la que el profesorado universitario se ve sometido en términos de cuántas publicaciones *necesitan* cada año para poder prosperar a nivel laboral (Arias-Zapata, 2020). En el caso concreto de España el número de publicaciones científicas en la principal base de datos científica internacional (Web of Science) se ha incrementado hasta el 72,81% en los últimos años (IUNE, 2018). En el caso particular de las publicaciones de innovación docente, el hecho de que cada vez sean más valoradas en los procesos de acreditación y de promoción del profesorado universitario puede ser un factor que esté contribuyendo notablemente a este incremento.

En lo referente a los resultados por tipo de publicación, los resultados mostraron el claro predominio de los artículos de revistas científicas, lo

que coincide con la tendencia internacional que desde hace décadas ha situado al artículo científico como el principal medio para la difusión de los avances científicos (Liu et al., 2012). Un análisis pormenorizado permitió observar grandes diferencias a favor de H5P frente a Wooclap tanto en artículos de revista como en actas de congresos publicados. Esto no sucedió con relación a los capítulos de libro, donde las cifras son muy similares (incluso ligeramente superiores para el caso de Wooclap: 26 frente a 24 capítulos de libro). Destacó el hecho de haber recuperado tres tesis doctorales que analizan de forma específica las posibilidades de H5P en la docencia universitaria, frente a ninguna sobre Wooclap. Dada la importancia de este tipo de trabajos, se ha decidido incluir las referencias de estas para la posible consulta del lector. Se trata, por un lado, de dos tesis doctorales publicadas en universidades de Estados Unidos: Hill (2021), sobre las posibilidades del aprendizaje combinado de idiomas a la hora de diseñar un curso de portugués semipresencial; Villafañe (2022), sobre cómo la tecnología sirve de apoyo para alcanzar competencias en el análisis y la solución de problemas matemáticos en estudiantes universitarios en Puerto Rico. Por otro, una tesis doctoral publicada en España (Universidad de Salamanca) sobre las posibilidades y usos de la virtualización de materiales didácticos para la enseñanza de habilidades morfosintácticas en alumnos sordos (Izquierdo Álvarez, 2020).

Los resultados obtenidos tras el análisis por fuente de publicación pueden resultar de interés para los investigadores a la hora de seleccionar a qué revista científica enviar sus trabajos para su posible publicación, aportándoles información relevante sobre qué revistas concretas son las que estarían potencialmente más interesadas en su publicación. En el caso del presente estudio, se observó claramente como la gran mayoría de títulos de revista incluyen términos que aluden a su pertenencia al ámbito de las revistas de educación, un ámbito científico que cuenta cada vez con más protagonismo en la academia (To y Yu, 2023). En cuanto al análisis pormenorizado por regiones, es interesante observar el claro protagonismo en las publicaciones de autores provenientes de instituciones universitarias europeas, principalmente de España, Alemania, Inglaterra y Francia. Asimismo, destaca el papel protagonista de

Estados Unidos. Se tratan todos ellos de países que habitualmente en las primeras posiciones de los ránquines de producción científica a nivel internacional (OST, 2019). En este sentido, resulta llamativo la poca presencia asiática, especialmente de dos países como India (5 publicaciones) y China (2 publicaciones) que desde hace años se han posicionado como referentes internacionales en producción científica (OST, 2019). Destacar asimismo la poca presencia africana y de América Latina y Central, en este sentido algo esperado y en línea con las dificultades que suelen encontrar los investigadores de instituciones de estos países a la hora de que sus trabajos tengan presencia internacional.

El presente trabajo presenta una serie de limitaciones que es preciso señalar y que permiten plantear futuras líneas de investigación de interés. La primera de ellas guarda relación con las bases de datos consideradas. A pesar de haber considerado las dos principales bases de datos internacionales, así como otras tres complementarias, estas decisiones siempre limitan los resultados que pueden arrojar este tipo de estudios al catálogo concreto de publicaciones almacenadas en estos repositorios, pudiendo quedar numerosas publicaciones fuera del alcance del estudio. Una forma de ampliar el análisis sería considerar otras bases de datos (p.ej.: EBSCO, Science Direct) para la recolección de registros. En todo caso, el hecho de seleccionar cualesquiera bases de datos constituye siempre una potencial limitación cuando se realizan análisis bibliométricos, pues nunca será posible recolectar todas las publicaciones existentes en un campo de investigación. Otra limitación estaría relacionada con la elección de las palabras clave que se emplearon para realizar las búsquedas. De nuevo, esta es una decisión que condiciona los resultados que se pueden obtener, por lo que la incorporación de nuevas palabras clave relacionadas con los términos de búsqueda siempre puede afinar los resultados. En cualquier caso, dado que se trataba de un estudio exploratorio y que el nombre de los recursos son marcas comerciales, consideramos que los resultados han permitido ofrecer un panorama fidedigno al lector. Por otro lado, es preciso destacar la limitación de ligar el análisis por países a la afiliación institucional del primer autore de las publicaciones. Esto hace que los segundos autores y siguientes no queden representados, dificultando la detección de las más que posibles redes de

cooperación entre investigadores de diferentes instituciones y países; si bien recordemos, de nuevo, que se trata del método más habitualmente empleado cuando se realizan este tipo de estudios. Por último, en cuanto a una posible línea de investigación para el futuro, sería muy interesante poder acometer este tipo de estudios comparando el papel de los dos recursos analizados con el que puedan jugar otros recursos del aula virtual (p.ej.: cuestionarios, exámenes, foros, etc.), para saber así qué protagonismo tienen en comparación a ellos.

## 6. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha permitido conocer qué papel están jugando Wooclap y H5P como recursos novedosos para la creación de contenidos interactivos, observándose un claro protagonismo de H5P frente a Wooclap. El estudio pormenorizado del número total de publicaciones, evolución en el número de publicaciones a lo largo de los años, análisis por tipo de publicación, análisis por fuente de la publicación y análisis por países ha provisto de información relevante y, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, no previamente publicada, a investigadores e instituciones interesadas en el campo de la innovación docente. Los resultados del estudio esperamos puedan servir de estímulo para académicos e investigadores que desean contribuir con nuevas aportaciones que incorporen el uso de Wooclap y H5P en sus diseños de investigación, todo ello en aras de continuar avanzando en un aspecto troncal del proceso de enseñanza en la educación superior como es la innovación docente.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha sido fruto de una investigación enmarcada dentro de las líneas de actuación del proyecto de título “H5P y Wooclap como recursos innovadores en el aula virtual: impacto sobre estudiantes y docentes”, concedido en la convocatoria competitiva de Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad Rey Juan Carlos 2023-24, con una asignación presupuestaria de 600€. Se trata de un proyecto del Grupo de Innovación Docente Reconocido para La Optimización de los Recursos

del Aula Virtual en la Educación Superior de la Universidad Rey Juan Carlos (https://gestion2.urjc.es/pdi/grupos-innovacion/gid-oraved).

## 8. REFERENCIAS


Area, M., San Nicolás, M. B., y Sanabria, A. L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2), 179-198. doi: http://dx.doi. org/10.5944/ried.21.2.20666

Arias-Zapata, D. A. (2020). Investigar, escribir y publicar. ¿Qué tan importante es para la universidad? Caso de estudio hasta el 2018. Comunicación, Cultura Y Política, 11, 110–149. https://doi.org/10.21158/21451494.v11.n0.2020.2756

Ashoka, R., y Harinarayana, N. S. (2022). Keyword Analysis of Research Trends in 'Scientometrics' Journal from 2014 to 2018. Journal of Information and Knowledge, 59(3), 163-169. https://doi.org/10.17821/srels/2022/v59i3/165826

Chen, G., y Xiao, L. (2016). Selecting publication keywords for domain analysis in bibliometrics: A comparison of three methods. Journal of Informetrics, 10(1), 212-223. https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.01.006

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., y Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 133, 285-296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070.

Gil-Leiva, I. y Alonso-Arroyo, A. (2007). Keywords given by authors of scientific articles in database descriptors. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 58(8):1175–1187.

Glänzel, W. (2003). Bibliometrics as a research field: A course on theory and application of bibliometric indicators. Course Handouts.

Grant, M. J. (2010). Key words and their role in information retrieval. Health Information & Libraries Journal, 27(3):173-175. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2010.00904.x

Hill, C., (2021). Blended Language Learning: The Decision-Making Process in Designing a Blended Portuguese Course [Tesis Doctoral, Brigham Young University]. Web of Science.

IUNE (2018). Informe del Observatorio IUNE: Actividad investigadora e innovadora del Sistema Universitario Español. http://www.informes.iune.es/Informe%20IUNE%202018.pdf

Izquierdo Álvarez, V. (2020). Virtualización de materiales para la enseñanza de habilidades morfosintácticas en estudiantes sordos. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Dialnet.

Jacobs, D. (2001). A bibliometric study of the publication patterns of scientists in South Africa 1992-96, with particular reference to status and funding. Information Research, 6, 3. https://informationr.net/ir/6-3/paper104.html

Lazarides, M. K., Lazaridou, I.-Z., y Papanas, N. (2023). Bibliometric Analysis: Bridging Informatics With Science. The International Journal of Lower Extremity Wounds, 0(0). https://doi.org/10.1177/15347346231153538

Levratto, V., Vicente-Fernández, P., y Puebla-Martínez, B. (2022). Introducción: La innovación docente, principio clave para la motivación y el aprendizaje significativo. En B. Puebla-Martínez, P. Vicente-Fernández y V. Levratto (Eds.), El fomento de la innovación docente como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI (pp. 16-20). Dykinson S. L.

Liu, X., Zhan, F. B., Hong, S., Niu, B., & Liu, Y. (2012). A bibliometric study of earthquake research: 1900–2010. Scientometrics, 92(3), 747-765.

Martínez, L. C. M., Hervás, G., C., y Román, G. P. (2017). Experiencia en el ámbito universitario: autoeficacia y motivación docente. IJERI. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa, 8, 175-184.

OST (2019), Dynamics of scientific production in the world, in Europe and in France, 2000-2016, Hcéres, Paris. https://goo.su/a08qb3k

Pires de Camargo, O. (2020). The growth in scientific production: Editorial. Acta Ortopédica Brasileira, 28(5). https://doi.org/10.1590/1413-785220202805011223

Prieto, J., Gómez, M. A., y Sampaio, J. (2015). A bibliometric review of the scientific production in handball. Cuadernos de Psicología del Deporte, 15(3), 145-154.

Raynaud, M., Goutaudier, V., Louis, K. et al. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on publication dynamics and non-COVID-19 research production. BMC Medical Research Methodology, 21, 255. https://doi.org/10.1186/s12874-021-01404-9

Samiee, S. y Chabowski, B. R. (2012). Knowledge structure in International marketing: a multimethod bibliometric analysis. Journal of the Academy of Marketing Science, 40(2), 364-386.

To, W.M., y Yu, B.T.W. (2023). Rise in higher education researchers and academic publications. Emerald Open Research, 1(3). https://doi.org/10.1108/EOR-03-2023-0008

Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. European Journal of Education and Psychology, 8(1), 1-8.

Villafañe, S. (2022). Technology as a support to achieve skills in the analysis and solution of mathematical problems in university students in the northern area of Puerto Rico. [Tesis Doctoral, Kaiser University]. Web of Science.

Wartena, C., Brussee, R., y Slakhorst, W. (2010). Keyword Extraction Using Word Co-occurrence. En Proceedings of international conference on database and expert systems applications workshops, 30 de agosto a 3 de septiembre de 2010 (pp- 54-58). https://doi.org/10.1109/DEXA.2010.32

SECCIÓN II.

# HISTORIA, HUMANIDADES Y PERIODISMO

# ZANZIM'S AMAZONS. CLASSICAL MYTHOLOGY IN "ISLAND OF WOMEN" ARTBOOK AS A PEDAGOGICAL INNOVATION SOURCE

ARTURO SÁNCHEZ SANZ
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCTION

A recent study (2022) by the American Historical Association (AHA) shows that two out of three Americans believe that History is just names and dates relative to the past[32]. In the rest of the world the opinion is not very different, so it is important to find alternative means for teaching History, making it much more attractive to students. At present there is a wide variety of communication and entertainment media (cinema, TV, video games, etc.) that transmit historical or pseudo-historical knowledge outside the school, that is, without supervision of a historian. It isn´t possible to control that flow of information, but nor is it necessary. It is more important, to take advantage of this influence for our benefit, using the existing means to generate a guided learning that is capable of stimulating their interest.

One of those media, which in recent years has experienced not only an important evolution towards much more mature forms of expression, but also an unprecedented boom, are comics and graphic novels, whose multimodal format based on texts and images as complementary elements improves comprehension. of the narrative. Not only that, their aesthetics allow learning to be more lasting, partly because they involve the reader with the emotions and motivations of the characters, even adopting a critical attitude about events. To do so, we will analyse the comic drawn and scripted by Frédéric Leutelier (Zanzim), entitled "The

[32] Burkholder and Shaffer 2021: 9

Island of Amazons" (2015), with colour by Hubert, published in France by Dibbuks.

***FIGURE.1.*** *Cover of the comic by Frédéric Leutelier (Zanzim). Dibbuks, 2015*

Amazon myths have always remained alive in the collective imaginary since their creation at least three millennia ago[33]. However, the world of comics became hugely successful only a short time ago, less than a century, and despite this, the possibility of offering a new narrative format through contextualised scenes has become enormously popular. Therefore, it is not surprising that the Amazon mythical universe ended up flooding the world of comics, just as it has happened in other entertainment media such as cinema or videogames. All of them have become educational tools, without that being their original purpose, very useful for transmitting knowledge related to the chosen theme, the background or the environment in which the plot develops. This type of "implicit" knowledge manages to consolidate itself in the memory much more strongly than the rote knowledge through textbooks that has traditionally been used as a teaching method in the classroom, as the form in which it is offered is much more attractive and playful.

In fact, beyond textual forms of knowledge transmission, the visual image has always been used as an alternative means of learning, from the very moment humans created cave art. Drawings, artworks and images have accompanied alphabetic texts throughout history, even creating forms of ideographic or pictorial communication, such as Egyptian hieroglyphic writing. Over time, illustrated books spread as early as the medieval period, combining images with texts to generate deeper meanings about the ideas they wished to convey. Therefore, our main mission as teachers should be to analyse and refine how students are able to construct important meanings from a wide variety of media, including texts and images not in subordinate but directly related ranges[34]. Technological advances allow for the creation of new modes of literacy that can stimulate learning. Thus, in comics and graphic novels, images interact with words[35] to help readers engage with unfamiliar content, sometimes with little personal appeal in terms of their own preferences, i.e. content that they must learn in a compulsory rather than voluntary way in the school environment.

---

[33] Sanchez Sanz 2017: 146.

[34] Gluibizzi 2007: 28.

[35] Meyer and Jiménez 2017: 153

The Amazons were part of the Greek mythical imaginary. They were born and developed in the religious sphere with a multiple and precise purpose[36]. In order to understand their significance, it is necessary to analyse all the areas of Hellenic culture where they exercised their influence. It involves the study of women in antiquity, of the self-awareness generated by opposition to the concept of the "Other", of the processes of acculturation, of the relationship between the human and the divine. It involves the analysis of models of society[37], the transmission of tradition and accepted values, and so on. For this reason, in this paper we will focus on one of the most recent examples of reworking in terms of the need to adapt the Greek mythical universe that has influenced Western culture so much, adapting it to current needs, which focus on defending female empowerment in the face of the gender prejudices that still dominate our society. In this way, we will be able to take advantage of visual media to instil new values of equality in society.

## 2. OBJECTIVES

- To demonstrate that comics and artbooks can be used as an attractive option for teaching and educational innovation.
- To explore the vision of current artists on classical culture and their way of representing the past.
- To identify the influences that these authors have had to choose this kind of themes and how the image of the warrior woman has survived since Antiquity.

[36] Blok (1995: 112) was of the opinion that the Greeks demonstrated a great fear of women taking away their privileges. Walcot (1984: 46) claimed that these myths were a reflection of men's fear of female sexuality, perhaps because of its link to nature and what it represented in terms of women. For Picazo (2008: 59), the ama-zonic myths also sought to deny the benefit of friendship between men and women, as it was understood that it could be dangerous by weakening the loyalty owed to husbands.

[37] The Athenians boasted of their "purity" in being free from the "foreign" nature of women, since they were not born of women, but of the earth (Homer, Iliad, II, 547-548; Aeschylus, Eumenides, 902-913).

## 3. METHODOLOGY

Our methodology focuses on analysing the work of Frédéric Leutelier (Zanzim) dedicated to the myth of the Amazons in order to understand how he has decided to represent the original classic stories in order to adapt them to contemporary culture.

At the same time, we will try to study the influence that her work shows not only in terms of the visual image of mythical warrior women passed down through the generations from antiquity to the present day, but also the importance that the work of other contemporary authors has had on this work in terms of the script and the values that this work conveys.

## 4. RESULTS

New generations have grown up in an environment saturated with visual stimulation that transmits information at an accelerated pace, so they expect their reading materials to have the same characteristics[38]. However, textbooks are structured to integrate a large amount of summarised information in a relatively small space, based on essential definitions and fundamental concepts in line with educational standards. In textbooks, images are often used as secondary elements, although they contribute to fixing knowledge; whereas, graphic novels not only incorporate images within the main flow of information, acquiring the same importance, but convey meaning to extend the codified information not only in themselves[39], but through the way they are elaborated, forming a whole that can be more easily assimilated and remembered. Not surprisingly, the reader participates in the development of the narrative, coming much closer to the creative process of representing the past, captivated by the visual elements[40]. Thus, all the relevant information is placed exclusively in the primary flow, preventing the reader from spending time on secondary elements (maps, tables, etc.)

[38] Downey 2009: 183

[39] Groensteen 2007: 1.

[40] Lander 2005: 117.

that appear in traditional books and do not always receive the necessary attention.

As in texts, images allow for several levels of analysis, not only for the information they convey, but also for the information they consciously choose to omit, which is closely related to the author's perspective and the way he or she has chosen to bring the narrative to life. Moreover, the style or the use of colour provide additional information and help to create the necessary atmosphere to engage the reader in a more personal way. In this way, image and text acquire a specific order and meaning, but do not exclude other interpretative frameworks based on each recipient's own way of thinking. Therefore, it is necessary to teach students to deconstruct the graphic information that is omnipresent in the electronic media[41] by providing knowledge in a transversal[42] way, through multiple levels of interpretation[43].

It is undoubtedly essential to choose the right type of work, the usefulness of the message it conveys and the way in which it does so, by carefully analysing the offer at our disposal and its quality (not only at a graphic but also at an educational level). So much so that graphic novels on appropriate themes are becoming increasingly available as large publishers realise their profit potential[44], and it is for this reason that we have chosen these two interesting examples related to the study of Amazonian myths. Not surprisingly, graphic novels have been shown to promote reading and comprehension skills, as well as to complement other areas of the curriculum[45], increasing their success in literacy and arousing students' interest not only in learning, but also in extending the information they have received and adopting a critical attitude[46].

---

[41] Barbre *et alii*, 2022: 5

[42] Bucher and Manning 2004: 71.

[43] Williams 2008: 13.

[44] Lapp *et alii*, 2012: 25.

[45] McTaggart 2008: 33.

[46] Carter 2009: 69; Weiner 2004: 115.

When Spiegelman won a Pulitzer Prize for "Maus: A Survivor's Tale" (1986), sequential art in the form of graphic novels began to be recognised as a serious means of artistic expression in contemporary culture. The term "graphic novel", however, is inappropriate. In reality, these works are not exclusively graphic, nor are they necessarily novels, as the format includes not only fictional stories, but also essays, memoirs, biographies and even philosophical treatises using text and image according to the conventions of comics[47]. This is not just 'light literature', they have created a genre that readers can use to explore a multitude of fields such as: philosophy, history, mathematics, human interactions, literacy, values, social relations, etc., enhancing learning not only of content, but across the board, even or perhaps especially among struggling learners.

What began as sequential storytelling in caves evolved into comic strips, then comic books, and finally into longer stories developed through graphic novels that follow a rhythm that not only seeks to guide readers through the plot, but holds their attention and facilitates the transmission of information by generating an impact on the reader that words alone are unable to achieve, through the feelings and emotions they experience as active members of the narrative. Undoubtedly, no type of narration can be considered as a neutral discursive form; it involves ontological and epistemic choices based on ideological or even political discourses[48], playing with space and details to control the tone, time and speed of the narrative.

Undoubtedly, drawing is a basic theme for all types of graphic novels, especially when each illustrator has developed his own style both for the line and the choice of colours. However, there are common aspects that establish an underlying aesthetic for this group of works, where browns, yellows, greys or variations of black and white tend to predominate with the intention of creating distance from the overflowing colouring traditionally used in superhero comics. In this way, greater

[47] Boerman-Cornell 2015: 211.

[48] White 1987: 9.

importance is given to detail and freehand drawing[49] is emphasised with the intention of increasing the sense of authenticity in these works, creating the impression that the drawn scenes are actually old photographs. Furthermore, the use of appropriate costumes, characters who act and express themselves in accordance with the period in which the plot takes place and the use of realistic settings contribute to improving not only their credibility, but also the possibility for the reader to become involved in the plot more easily.

In this way, the use of graphic material combined with text to form this primary flow of information creates a narrative format that is much easier to assimilate, assuming that there are different levels of interpretation that can generate a critical view, and understanding that the narrative is not a strictly linear experience to achieve a goal. There is no doubt that students and readers are easily discouraged from investing time and energy in assimilating knowledge if it is not presented in a stimulating or engaging way. For that reason, accessibility is key to pedagogical action, and graphic novels add aesthetics as an added value to create multimodal plots involving multiple meanings[50], capable of stimulating perception through the emotions and motivations of the characters[51] to generate lasting knowledge.

As Rimmereide aptly points out, "graphic novels negotiate readers' perception and understanding of culture and promote intercultural competence by redefining constructions of “Self” and “Other” through literary text, while visualisation creates impressions that are not so easily conveyed through verbal description"[52]. For this reason, we have chosen "The Island of Amazons" (Zanzim/Hubert, 2015), as it is a very recent exponent of the continuing interest in Amazonian myths, closely related to the current struggle for women's rights[53], whose advocates have

[49] Frey 2017: 155.

[50] Jacobs 2007: 21

[51] Richardson 2017: 24.

[52] Rimmereide 2022: 107.

[53] Sanchez Sanz 2018: 222.

turned the Amazonian image into a model of empowerment in the face of traditional patriarchal society.

## 5. DISCUSSION

Frédéric Leutelier's work is about an acrobatic pilot in France in 1913 called Céleste Bompard. In his description, the author mainly emphasises his womanising and vivid character, as he takes advantage of the success of his shows to pamper women, to the point of imagining them as mere trophies. However, shortly afterwards the World War I began and he was forced to enlist as a biplane pilot, in charge of transporting the letters that the soldiers at the front wrote to their families and wives. On one of these missions, his plane is hit by enemy artillery and when he regains consciousness he seems to have crashed on a wasteland island of unknown location.

Bompard finds no one to help him, so for weeks or months he hunts, fishes and builds a shelter to survive, but during one of his walks on the island he discovers a tribe of women who live there isolated from the world. The pilot is captured, imprisoned and forced to work for them as a slave, until they discover his ability to tell stories. The pilot begins to entertain his captors, who end up falling in love with him and admit him as one of their own, turning their captivity into an earthly paradise.

However, one day he spots a ship on the horizon approaching the island to rescue him, and decides to go out to meet it so that the sailors do not discover the village of women who live there. Therefore he tries to save them by explaining to the ship's captain that he has been alone on the island for months, and thanks her for the rescue. In fact, he is only trying to protect the secret of the island, as he is very sad to have to leave it. Suddenly, the pilot wakes up in a hospital, with an amputated leg, and the reader discovers that apparently nothing of what is narrated has really happened, as Bompard seems to have dedicated himself to writing this story as a way to entertain himself during his convalescence and to delight the nurses who love his stories. The author offers a final scene where a child is born among the village of women, who accept him with

love, so that he seems to play with the possibility that what is narrated may be real in order to confuse the audience.

The story has many interesting nuances. Firstly, Bompard is described as a fiery lover who uses women for his own whims without showing the slightest consideration for them as anything more than sexual objects. In other words, he is presented as the most vivid example of patriarchal thinking that considers the male gender dominant. For their part, the women of the island are not represented in the style of the classical Amazons (this appellative is never used in the comic), but through the distorted image of them that has been established over time[54]. Undoubtedly their myths are their main influence, but the women are dressed in animal skins and appear more like a semi-wild tribe living in the jungle, rather than inhabiting a great city as Themyscira was[55]. In fact, to emphasise their "lost tribe" status, the plot takes place on an island, but the island takes a form quite representative of its inhabitants from a masculinising point of view, as it is actually two islands barely joined by a narrow strip of land and quite high, in a clear allusion to women's breasts. Thus, this and many other features of the story blend classical and contemporary influences, which is very clearly seen in the context of the plot itself, which is similar to the story of the pilot who ends up by accident on an unknown island inhabited by Amazons in the Wonder Woman comics (see Steve Trevor, 1941), and which is reflected very well in Patty Jenkins' feature film (2017).

Despite this, many of their characteristics belong directly to Amazon myths. Only one male elder lives among them, and they allow him only for the need to have offspring, as some classical sources claim was the case among the Amazons[56]. He even appears mutilated, a trait

---

[54] Sanchez Sanz 2023a: 3.

[55] Call. *H.* 648; Plu. *Dem*. 19, *Thes*. 27 and *Pomp*. 35; A. R. 2. 373-377, 96-1000; Hellan. *Fr.* 172; Hec. *Fr.* 203; Str. 1. 3. 7; D. S. 2. 44-46; Prop. 3. 14. 12 and 7. 71; Iust. *Epit*. 2. 4; App. *Mith*. 1. 69; Ps. Apollod. *Epit*. 2. 9; Philostr. *Her*. 23, 56-57; Arr. *FHG.* 58 (cfr. Eustath. ad Dionys 828); Ps. Callisth. 3. 25-27; Amm. 22.8; A. Pr. 720-730; Hdt. 4. 110 and 9. 27; Paus. 1. 2; Ephor. *FHG.* 103.

[56] D. S. 2. 44-46.

mentioned by Mimnermus of Colophon[57] and Hippocrates[58] with respect to the males who supposedly claimed that they were allowed to live with the Amazons, but occupying a totally inverted role, since they were in charge of the housework. Supposedly, these classical authors affirm that they cut off a foot or a hand during childhood as a measure of social control that sought to reduce the male capacity to achieve power by means of weapons by confronting women thanks to their physical superiority[59], but without turning the males into totally dependent beings, so that they could contribute to collective development. The supposed Amazons were ruled by a queen, a characteristic feature of the myths, and used the same weapons as the legendary female warriors, but they appear showing tattoos that are never mentioned in the sources, but allude to those discovered in the tombs of Scythian women[60] to whom the classical Amazons have often been mistakenly compared[61].

In fact, these women initially force Bompard to carry out the tasks traditionally assigned to women in patriarchal societies, as was the case with the men that the classical sources place living with the Amazons, but over time he wins their friendship and acquires a more egalitarian status. Finally, a feeling of appreciation is forged between the shipwrecked man and the Amazons that turns into love, to the point that Bompard decides to sacrifice himself and leave this paradise to protect them. This is the true moral of the story, which is shown in a veiled way in the work, as the author wants to express that love is more important than gender differences, and that if there is respect and appreciation, we can all live together as equals, without distinctions.

---

[57] Minm. Trag. CURFRAG.tlg-0255.18.

[58] Hp. *Aër*. 17 and 22. Hipócrates creía que el proceso consistía realmente en dislocar las rodillas o la cadera durante su infancia, momento en que eran incapaces de oponerse. Esta tradición se convirtió, por tanto, en un elemento esencial para el predominio femenino.

[59] Sanchez Sanz 2020: 17.

[60] *Ibíd*. 2023b: 21.

[61] Davis-Kimball 2002: 5-9; Mayor 2014: 37-38 and 2016: 939; MacLachlan 2013: 180; Sobol 1972: 152, note 7; Guliaev 2003: 114; Pastre 1996: 278-279; Diner 1968: 124-125; Galahad 1975: 300; Germain 2012: 93-94; Bond 2008: 174-175 among others.

Eventually, we discover that none of this was real, as Bompard created this story while recovering from an attack he suffered while flying over enemy lines during World War I. He was actually the one who had been maimed and wrote to entertain the nurses who cared for him in hospital, whom he really considered to be "his Amazons".

## 6. CONCLUSION

The script of this work, as with many other examples not only in the world of comics, but also in cinema, video games, etc., is closely related to the way of thinking and the influences that affect the author's perception of the Amazon myths. In this context, we find not only features that are really associated with the classical myths that have survived in the collective imaginary[62], but also others that have their origin in the distorted image of classical warrior women through other media. Throughout the 19th century, many feature films showed the Amazons as a lost tribe that had managed to survive until the present day thanks to the fact that they lived isolated from the world in the middle of the jungle, the only place still totally unexplored, as a way of justifying their existence.

However, what is really interesting is to discover that, irrespective of these cultural biases, there is a moral that allows this type of work to be used as an innovative teaching tool not only to learn about classical culture, but also to inculcate ethical and moral values directly related to equality, love and respect. Comics have become not only an entertaining but also a pedagogical tool, capable of capturing the attention of students in a much more active way than traditional lectures. It is undoubtedly necessary to properly adapt this material to teaching in order to take advantage of its full potential, as these are not products created specifically for this purpose, but they offer the possibility of achieving a much higher degree of engagement and results among students, reflected in an improvement in the acquisition of skills, the assimilation of concepts and the internalisation of values related to critical

[62] Sanchez Sanz 2014: 17.

awareness and preparation for citizenship in tune with the new model of society that is being created in the 21st century.

## 8. BIBLIOGRAPHY


Barbre, J., Tolbert, J., Carroll, J. (2022). Comic Literature and Graphic Novel Uses in History, Literature, Math, and Science. SANE journal: Sequential Art Narrative in Education, 2 (7), Article 3: 1-35.

Blok, J. H. (1995). The Early Amazons. Modem and Ancient Perspectives on a Persistent Myth. E. J. Brill.

Boerman-Cornell, W. (2015). Using Historical Graphic Novels in High School History Classes: Potential for Contextualization, Sourcing, and Corroborating. The History Teacher, 48 (2), 209-224.

Bond, W. (2008). Mermaids, Witches and Amazons. The Censored Her-Story of the Sea-People. Lulu publishing.

Bucher, K., Manning, M. (2004). Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum. The Clearing House, 78(2), 67–72.

Burkholder, P., Schaffer, D. (2021). History, the Past, and Public Culture: Results from a National Survey. American Historical Association.

Carter, J. B. (2009). Going graphic. Educational Leadership, 66 (6), 68-73.

Davis-Kimball, J. (2002). Warrior Women: An Archaeologists Search for History's Hidden Heroines. Warner Books.

Diner, B. E. (1968). Mothers and Amazons, the First Feminine History of the Culture. Julian Press.

Downey, E. (2009). Graphic Novels in Curriculum and Instruction Collections. Reference & User Services Quarterly, 49 (2), 181–188.

Frey, H. (2017). Historical Fiction. In Tabachnick, S. (Ed.). The Cambridge Companion to The Graphic Novel. Cambridge University Press: 150-178.

Galahad, S. (1975). Mutter und Amazonen eirl Umriss weiblicher Reiche i Galahad. Non Stop.

Germain, Y. (2012). Amazones et Femmes de Guerre dans L'Antiquité. Éd. Paleo.

Gluibizzi, A. (2007). The Aesthetics and Academics of Graphic Novels and Comics. Art Documentation. Journal of the Art Libraries Society of North America, 26 (1), 28–30.

Groensteen, T. (2007). The System of Comics. University of Mississippi Press.

Guliaev, V. I. (2003). Amazons in the Scythia: New Finds at the Middle Don, Southern Russia. World Archaeology, 35 (1), 112-125.

Jacobs, D. (2007). More than Words: Comics as a Means of Teaching Multiple Literacies. The English Journal, 96 (3), 19–25.

Lander, B. (2005). Graphic Novels as History: Representing and Reliving the Past. Left History, 10 (2), 113-126.

Lapp, D., Devere Wolsey, T., Fisher, D., Frey, N. (2012). Graphic Novels: What Elementary Teachers Think About Their Instructional Value. The Journal of Education, 192 (1), 23-35.

Maclachlan, B. (2012). Women in Ancient Greece: a Sourcebook. Continuum.

Mayor, A. (2016). Warrior Women. The Arcahaeology of Amazons. In Budin, S.; Macintosh, J. (Eds.). Women in Antiquity: Real Women across the Ancient World. Routledge.

__ (2014). The Amazons: Lives and Legends of Warrior Women across the Ancient World. Princeton University Press.

McTaggart, J. (2008). Graphic novels: The good, the bad, and the ugly". In Fisher, D., Frey, N. (Eds.). Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills. Corwin Press, 27-46.

Meyer, C. K.; Jimenez, L. M. (2017). Using Every Word and Image: Framing Graphic Novel Instruction in the Expanded Four Resources Model. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 61 (2), 153-161.

Pastre, G. (1996). Les Amazones: du Mythe à l'histoire. Ed. Geneviève Pastre.

Picazo Gurina, M. (2008). Alguien se acordará de nosotras: mujeres en la ciudad griega antigua. Bellaterra.

Richardson, E. M. (2017). Graphic Novels Are Real Books. Comparing Graphic Novels to Traditional Text Novels. Delta Kappa Gamma Bulletin, 83 (5), 24-31.

Rimmereide, H. E. (2022). Graphic novels in the EAL classroom: a pedagogical approach based on multimodal and intercultural understandings. In Diamantopoulou, S.; Ørevik, S. (Eds.). Multimodality in English Language Learning. Routledge: 99-114.

Sanchez Sanz, A. (2023a). La heráldica amazónica. Thersites. Journal for Transcultural Presences & Diachronic Identities from Antiquity to Date, 16 (1), 1-82.

__ (2023b). Scythian Amazons. Female burials in northern Pontus. Erga-Logoi. Rivista di storia, letteratura, diritto e culture dell'antichità, 11 (2), 7-28.

__ (2020). Physis en la Antigua Grecia. In: Bueno, A.; Campos, C. E.; Borges, A. (Eds.). Ensino de Historia Antiga. Sobre Ontens, 17-22.

__ (2018). El desarrollo teórico del matriarcado en el s. XIX y los primeros estudios sobre el mito amazónico. Boletín del Museo Arqueológico Nacional, 37, 221-238.

__ (2017). Mujeres guerreras. El mito amazónico en la Grecia Arcaica y Clásica. In Barcellos Dias, C.; Corsi Silva, S.; Costa Campos, C. E. (Eds.). Expêriencias religiosas no Mundo Antigo. Editora Prismas, 145-168.

__ (2014). Aproximación al mito de las amazonas en la iconografía griega Arcaica y Clásica. Revista Historias del Orbis Terrarum, 12, 14-42.

Sobol, D. J. (1972). The Amazons of Greek Mythology. A. S. Barnes.

Walcot, P. (1984). Greek Attitudes towards Women: The Mythological Evidence. Greece & Rome, Second Series, 31 (1), 37-47.

Weiner, S. (2004). Show, don't tell: Graphic novels in the classroom. The English Journal, 94 (2), 114-117.

White, W. (1987). The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation. Johns Hopkins University Press.

Williams, R. (2008). Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom. Art Education, 61 (6), 13–19.

# EL COMIC Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN DE GÉNERO Y LA VISIBILIZACIÓN HISTÓRICA: LA ESCRIBA LUBNA DE CÓRDOBA

ANA LEÓN MEJÍA
*Universidad de Salamanca*

ELENA GARCÍA ALONSO
*Universidad de Salamanca*

RAQUEL GUZMÁN ORDAZ
*Universidad de Salamanca*

CARMEN LÓPEZ-SAN SEGUNDO
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. EL USO DEL COMIC EN LA EDUCACIÓN

En las últimas décadas, el ámbito educativo ha experimentado una transformación significativa en la integración de diversas herramientas didácticas que buscan enriquecer tanto la experiencia de aprendizaje, como captar la atención del estudiante. Dentro de este contexto, el cómic emerge como un recurso pedagógico cuya aplicación trasciende con creces el entretenimiento. Por comic entendemos cualquier medio que combine de manera secuencial imágenes con texto para contar una historia, de modo que las imágenes complementen o realcen el texto (McCloud, 1994, 2006). Los comics pueden adoptar una gran variedad de formatos como la caricatura de un solo panel, la tira cómica o la novela gráfica y pueden expresarse a través de diferentes géneros como la ficción/no ficción, comedia, romance, memorias, etc. (Green, 2013).

Numerosas investigaciones respaldan la efectividad del comic como herramienta para mejorar los resultados de aprendizaje y aumentar el compromiso y la participación de los estudiantes en diversas disciplinas (Fitriyanti et al., 2023). En primer lugar, estos estudios destacan como los cómic ayudan a que el proceso de aprendizaje sea más atractivo e interesante (Dewahrani et al., 2023). En segundo lugar, pueden facilitar la implementación del currículo y potenciar significativamente el interés del estudiantado hacia las materias que se enseñan (Muliyati, 2023). Al representar visualmente conceptos complejos, facilitan una mayor comprensión y retención de la información, además de fomentar la creatividad y la motivación en el proceso de aprendizaje (Moreno-Vera et al., 2021). Son particularmente efectivos para transportar a los lectores dentro de una historia (Green, 2013). Además, al combinar imágenes con texto, estos recursos estimulan simultáneamente tanto la actividad analítica como la creativa en el cerebro, un proceso que enriquece significativamente la comprensión (Mayer y Sims 1994). Por otro lado, diversos autores señalan, que los cómics pueden ser empleados para potenciar las habilidades de hablar, leer y escribir, ya que proporcionan un contexto rico y estimulante para el desarrollo del lenguaje (Green, 2013; Versaci, 2007). También juegan un papel crucial en la promoción de la alfabetización y el aprendizaje de idiomas, mejorando la creatividad en la producción lingüística de los estudiantes (Iswadi, 2021; Novita & Setiawan, 2020).

Los cómics han demostrado ser una herramienta educativa eficaz tanto en la enseñanza de ciencias sociales como en disciplinas científicas tales como la física, la biología, las matemáticas o la nanotecnología. Esta efectividad se atribuye a su capacidad de mejorar la comprensión conceptual y los resultados de aprendizaje, además de ofrecer un método entretenido y accesible para introducir nuevos conceptos (Sari et al., 2020; Lin & Lin, 2016; Morel et al., 2019; Senen et al., 2021; Trimurtini et al., 2021). Investigaciones específicas han revelado que los cómics favorecen la mejora en la representación matemática y el pensamiento creativo (Sari et al., 2020; Phoon et al., 2020). Por otro lado, en el ámbito de los estudios sociales, se ha observado una actitud más

positiva en la actitud de los estudiantes hacia la aplicación de estos materiales en el aula (Sani et al., 2022).

Un aspecto sumamente interesante del uso del comic en la educación es su capacidad de mejorar la participación y la democratización el aula, permitiendo a los estudiantes comprender temas sociales complejos e instituciones de una manera relatada (Strong et al., 2023). Por último, en el ámbito de la enseñanza de textos narrativos y la promoción de la creatividad, los cómics se han utilizado con éxito para aumentar la motivación de aprendizaje (Septiyani et al., 2020).

Según Moreno-Vera et al. (2021) los cómics pueden ser utilizados como herramientas educativas efectivas para abordar temas históricos específicos, facilitando que los estudiantes examinen realidades históricas particulares mediante la narrativa. Además, los módulos de cómics se consideran materiales adecuados para su implementación en el ámbito educativo, incluyendo la enseñanza del vocabulario árabe y otros temas relevantes, según destacan Hassan & Rahimi (9832022).

En el campo de los estudios de género, los cómics han sido reconocidos como una herramienta efectiva para abordar cuestiones relacionadas con la representación de la mujer y el género en el aula, tal y como lo demuestran Wallner & Aman (2023). Asimismo, en el contexto de la educación islámica en escuelas primarias, la implementación de cómics se ha identificado como una alternativa provechosa para enriquecer el proceso de aprendizaje (Khoiriyati et al., 2021). Por tanto, los cómics no solo ofrecen una forma creativa y efectiva de enseñar historia desde una perspectiva de género, sino que también promueven la participación estudiantil y mejoran los resultados de aprendizaje.

Antes de presentar el comic centrado en Lubna, que es el centro principal de este estudio, es pertinente examinar la representación de la mujer en el Al-Ándalus y considerar algunas características historiográficas que hemos tenido en cuenta en nuestro análisis.

### 1.2. Las mujeres del Al-Ándalus

La base histórica del cómic se fundamenta en los estudios de María Luisa Ávila y Manuela Marín, cuyas investigaciones son cruciales para entender el papel de las mujeres en al-Andalus (711-1492). Ambas autoras,

destacadas en estudios árabes e islámicos, han aportado perspectivas sólidas sobre la posición e influencia de las mujeres en este segmento de la historia islámica, desafiando percepciones tradicionales del papel femenino sin sucumbir a los mitos infundados prevalentes en Internet.

A pesar de que el imaginario colectivo a menudo se inclina hacia estereotipos de mujeres andalusíes, como moriscas y concubinas, conviene reconocer que estas mujeres procedían de una amplia diversidad de orígenes étnicos y geográficos incluyendo árabes, bereberes, hebreas, hispanas, africanas. Asimismo, presentaban una variedad en su condición social y nivel educativo, abarcando desde esclavas hasta eruditas, y se distribuían tanto en entornos urbanos como rurales. Estas mujeres representaban una gran gama de tradiciones culturales y niveles intelectuales, incluyendo las religiones musulmana, judía y cristiana.

La figura de Lubna de Córdoba se ilumina a través de las crónicas biográficas árabes, siendo la más temprana la obra de Ibn Bashkuwal, un historiador cordobés del siglo XII altamente considerado por su fiabilidad. Ibn Bashkuwal relata que Lubna desempeñó un papel esencial como escriba de Al-Hakam II, hijo de Abderramán III y segundo califa omeya de Córdoba, durante su reinado que se extendió desde el 16 de octubre de 961 hasta su muerte. Además, Lubna se distinguió en disciplinas como la gramática, la poesía y el cálculo, así como en otras ciencias. Lubna, cuyo nombre deriva de 'estoraque' —un término que hace referencia al árbol cuyo bálsamo perfumado a menudo inspira nombres asignados a esclavas—, presumiblemente comenzó su vida en esclavitud. No obstante, Lubna recibió una educación excepcional dentro del palacio, lo que indica su inclusión en un grupo selecto de mujeres con acceso a formación cultural avanzada. Junto con otras mujeres notables versadas en gramática, poesía, métrica y caligrafía, Lubna se destaca como un ejemplo significativo dentro de la cultura cortesana de Córdoba. Su historia y la de sus contemporáneas desafían la percepción histórica de su papel, demostrando que, a pesar de su estatus, participaron en un entorno cultural rico y diverso.

### 1.3. Objetivos

En la era de Internet, caracterizada por la abundancia de información que a menudo carece de verificación, debemos reconocer la

importancia de las fuentes historiográficas confiables. Las representaciones digitales contemporáneas han adornado la figura de Lubna de Córdoba con atributos improbables y anacrónicos. Ante esto, una historiografía responsable nos insta a cuestionar dichas narrativas y reivindicar la veracidad histórica en lugar de perpetuar mitos idealizados. En este contexto, el objetivo principal de este estudio es desarrollar un cómic educativo destinado al público de educación primaria y secundaria. Este cómic busca visibilizar y divulgar la vida de esta mujer, integrando elementos de fantasía que capturan el interés de los estudiantes, sin comprometer la autenticidad de su biografía. Los objetivos específicos de este proyecto incluyen:

- Establecer una base sólida de conocimientos históricos y culturales para el desarrollo del cómic.
- Definir los personajes principales y secundarios, y esbozar la trama general del cómic.
- Esbozar un esquema y generar imágenes apropiadas para las viñetas

Por tanto, el libro mágico de Lubna busca entrelazar datos históriográficos con elementos de fantasía, cuidando de no propagar información errónea sobre su figura. Queremos realzar su labor como escriba y poetisa, invitando a los jóvenes a un viaje apasionante por el entorno intelectual y cultural de al-Ándalus, a la par que subrayamos la importancia de preservar el legado cultural de las mujeres en la historia.

## 2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En la fase inicial de este proyecto, se realizó una revisión exhaustiva de fuentes académicas, libros, artículos y documentos sobre Al-Ándalus, con especial énfasis en el califato de Córdoba de Al-Hakam II. Se consultaron las obras destacadas de expertas en historia islámica para garantizar la precisión en los detalles históricos y culturales. Posteriormente, se organizaron sesiones de *brainstorming*, utilizando la herramienta de IA Chat GPt 4, para desarrollar la trama. Los personajes fueron diseñados para reflejar la diversidad y complejidad de la sociedad

de Al-Ándalus, incorporando elementos de aventura, misterio y entretenimiento. Se priorizó la representación de figuras femeninas fuertes e influyentes, con el objetivo de fomentar la igualdad de género. Con el apoyo del ChatGPT-4, se elaboraron descripciones detalladas de las escenas y acciones para la posterior creación de *storyboards*. Se prestó especial atención al estilo artístico, que debía evocar la estética islámica y al mismo tiempo se aseguraba lar accesibilidad para el público contemporáneo. El uso de una paleta de colores que reflejara las tonalidades y texturas de la época fue prioritario. El guion y las ilustraciones, generadas por DALLE, fueron sometidos a múltiples revisiones para ajustar la narrativa, asegurando que el producto final fuera tanto educativo como entretenido. Actualmente nos encontramos en la fase de redacción de los diálogos finales. Se prevé que una vez el comic sea completado, se publique tanto en formatos físicos como digitales, y buscamos colaborar con escuelas, bibliotecas y organizaciones culturales para su distribución y uso en programas educativos.

## 3. CHATGPT-4 PARA LA GENERACIÓN DEL COMIC EDUCATIVO “LUBNA Y EL LIBRO MÁGICO”

En este proyecto se emplea la ficción como herramienta para enriquecer la narrativa sin comprometer la autenticidad histórica, buscando un delicado equilibrio entre la instrucción rigurosa y el entretenimiento. Elementos como el misterio y la aventura se combinan con mensajes profundos para capturar la atención del lector. Utilizamos ChatGPT para desarrollar la historia a partir de la premisa inicial suministrada, y también para sugerir nombres en árabe para los personajes principales que reflejan sus atributos esenciales. Por ejemplo, el nombre 'Fahim' se seleccionó para el bibliotecario, significando ‘inteligente’ o ‘sabio’; 'Zaid al-Sahir', combinando un nombre común con 'al-Sahir' que significa ‘el brujo’; y 'Amira', que significa ‘princesa’, un nombre ampliamente respetado en diversas culturas. A través de sucesivas iteraciones con la inteligencia artificial, se ha desarrollado una trama que incluye diversas escenas y personajes, tanto principales como secundarios, que se detallan a continuación.

### 3.1. Sinopsis

En la floreciente ciudad de Córdoba del siglo X, bajo el califato de Al-Hakam II, Lubna, una joven erudita y poeta, descubre un antiguo manuscrito en la vasta biblioteca del palacio, donde trabaja bajo la tutela del bibliotecario Fahim. Este manuscrito, conocido como "El libro mágico de Lubna", se dice que contiene el conocimiento perdido y las historias no contadas de mujeres notables de Al-Ándalus. Sin embargo, el libro es más que un simple compendio de historias; tiene poderes mágicos que pueden proteger o destruir el legado de estas mujeres, dependiendo de quién lo posea.

### 3.2. Desarrollo de la trama

Lubna y su amiga Amira comienzan a explorar el libro, descubriendo relatos de mujeres del pasado, presente y futuro, claves en el curso de la historia, la ciencia y la cultura. Mientras tanto, Zaid al-Sahir, un brujo poderoso y malvado, se entera de la existencia del libro y sus poderes. Consciente de que puede usar el libro para manipular y borrar la historia, decide obtenerlo para sí mismo.

El califa Al-Hakam, interesado en preservar el conocimiento y la cultura de su reino, apoya a Lubna y Amira en su misión de proteger el libro. La historia toma un giro emocionante cuando Zaid al-Sahir hechiza el libro, haciendo que las páginas comiencen a borrarse, amenazando con desvanecer para siempre la memoria de las mujeres inscritas en él.

### 3.3. Clímax

Con la ayuda de Fahim, que conoce antiguos rituales de protección de libros, Lubna y Amira se enfrentan a Zaid en un duelo mágico dentro de la biblioteca. Empleando su conocimiento combinado de alquimia y hechizos ancestrales andalusíes, se esfuerzan por revertir el encantamiento que amenaza con borrar las historias de las mujeres de forma irreversible.

### 3.4. Desenlace

Tras un enfrentamiento decisivo, Lubna logra articular el hechizo correcto, que no solo restaura el libro, sino que además fortalece su magia,

garantizando su invulnerabilidad a futuras alteraciones. Zaid al-Sahir es finalmente derrotado y exiliado. En reconocimiento de la importancia de preservar el legado histórico, el califa decreta que el libro sea permanentemente accesible en la biblioteca, subrayando la necesidad de recordar y valorar el legado de todas las personas, especialmente de las mujeres históricamente marginadas.

### 3.5. Mensaje

"El libro mágico de Lubna" concluye con un poderoso mensaje sobre la importancia de preservar la historia y reconocer las contribuciones de las mujeres a la sociedad, asegurando que sus logros nunca sean olvidados.

Este esquema de narrativo no solo es emocionante y lleno de aventuras, sino que también transmite un mensaje inspirador y educativo, perfecto para un cómic destinado a resaltar figuras históricas femeninas en un contexto rico y culturalmente vibrante como el de Al-Ándalus.

### 3.6. Personajes adyacentes a la figura de Lubna

Los personajes secundarios en "El libro mágico de Lubna" juegan roles cruciales que enriquecen la trama y profundizan la exploración de temas complejos. Yasira, la madre de Lubna, es experta en herboristería y alquimia, habilidades que resultan esenciales para contrarrestar hechizos o maldiciones lanzadas por Zaid al-Sahir. En momentos decisivos, Lubna recurre a su madre para aprender sobre ingredientes raros y pociones que pueden desvelar secretos ocultos en el libro mágico o proteger a sus seres queridos. Un ejemplo clave ocurre cuando un personaje importante cae gravemente enfermo por un hechizo, y Yasira debe embarcarse en una misión peligrosa para adquirir un ingrediente esencial para la cura. Además, la inclusión de aprendices de Yasira permite una exploración más profunda de la magia natural y las ciencias en el relato, ofreciendo un contrapunto a las prácticas más oscuras y peligrosas de Zaid.

Tariq, el hermano menor de Lubna, es un personaje inquieto cuya audacia lo lleva a descubrimientos accidentales significativos para la

trama, como artefactos o información vital relacionada con el libro mágico. Su relación con Lubna oscila entre conflictiva y colaborativa, brindando tanto momentos de tensión como de unión. A lo largo de la narrativa, Tariq evoluciona de un personaje frívolo a uno que enfrenta desafíos que lo maduran y le obligan a asumir mayor responsabilidad. Sus travesuras también inyectan momentos de humor y alivian la tensión en la narrativa más seria.

Amir, el hermano del Califa y comandante militar, ocupa una posición estratégica que le permite influir significativamente en los eventos políticos y militares de la región. Su rol se entrelaza con la historia principal cuando amenazas externas o internas requieren que Lubna y sus habilidades intervengan en la defensa del reino. Amir enfrenta dilemas morales y de lealtad, particularmente al descubrir conspiraciones o traiciones en la corte que involucran a Zaid. A medida que la trama se desarrolla, Amir emerge como un aliado clave para Lubna, proporcionando recursos y apoyo militar esenciales.

### 3.7. Personajes secundarios animales

‘Rashid’ (cuyo nombre significa "guía" en árabe) es un astuto zorro del desierto, compañero inseparable de Lubna. Dotado de la habilidad para moverse con sigilo y gran inteligencia, Rashid resulta invaluable cuando Lubna y Amira necesitan infiltrarse en lugares peligrosos o escapar de situaciones complejas. Además de guiar a Lubna en el sentido físico, Rashid también le proporciona consejos sabios en momentos críticos y la salva de una trampa en una antigua ruina.

Por otro lado, Samir, cuyo nombre significa "compañero de charlas nocturnas" en árabe, es un camaleón mágico obsequio de un erudito que visitó la biblioteca. Este camaleón posee la habilidad única de cambiar de color en respuesta a la presencia de magia, sirviendo como un detector de hechizos y maleficios. Su capacidad para visualizar la magia oculta es crucial para descubrir los engaños y trampas de Zaid al-Sahir. Además, Samir añade un toque de humor y ligereza en la narrativa.

Rashid y Samir se unen a Lubna y Amira en su misión para proteger y restaurar “El libro mágico”. Rashid, con su rapidez y astucia, ayuda a

superar obstáculos físicos, mientras que Samir, con su habilidad para detectar magia, protege al grupo de encantamientos ocultos. Juntos, forman un equipo equilibrado que combina fuerza, inteligencia y habilidades mágicas. Durante la confrontación final, Rashid y Samir desempeñan roles determinantes para distraer a Zaid y revelar su último hechizo oculto, respectivamente.

EL uso del "El libro mágico de Lubna" como recurso didáctico, puedes no solo entretiene, sino que también educa, inspira y motiva a los lectores a explorar más profundamente temas de historia, cultura, ciencia y ética. Asimismo, representa una excelente manera de conectar materias escolares con intereses personales a través de un medio visualmente atractivo y emocionalmente resonante.

## 4. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

### 4.1. Enseñanza de Historia y Cultura

- **Conocimiento del Al-Ándalus:** el cómic ofrece una oportunidad pedagógica para explorar el período histórico de Al-Ándalus, subrayando su rica cultura, significativos avances científicos y valiosas contribuciones literarias. Esta aproximación didáctica no solo enriquece la comprensión histórica, sino que también facilita una apreciación más profunda de la influencia andalusí en la evolución cultural y científica posterior.

- **Apreciación de la diversidad cultural:** el cómic ilustra la coexistencia de diversas religiones y culturas en la península ibérica durante la Edad Media. Esta representación no solo enriquece la narrativa, sino que también proporciona una plataforma educativa para discutir la complejidad y riqueza del entrelazamiento cultural de esta era histórica, destacando la importancia de la tolerancia y el intercambio cultural

### 4.2. Promoción de la igualdad de género

- **Empoderamiento femenino:** Lubna, junto con otros personajes femeninos fuertes, tiene el potencial de inspirar a lectores

de todas las edades y géneros. Estos personajes destacan el rol significativo de las mujeres en la historia y la literatura, al presentar modelos a seguir que desafían las convenciones tradicionales y promueven la igualdad de género. Este enfoque no solo enriquece la narrativa, sino que también subraya la importancia de la representación femenina en roles históricamente influyentes.

- **Desafío a los estereotipos de género:** La representación de mujeres en roles de liderazgo y académicos es fundamental para cuestionar y transformar las percepciones estereotipadas sobre los géneros. Esta visibilidad puede facilitar un cambio significativo en la comprensión societal de las capacidades y potenciales de ambos géneros, al desafiar las normas convencionales y promover una mayor equidad.

### 4.3. Educación en Valores

- **Valores de amistad y lealtad:** mediante las interacciones y aventuras compartidas por Lubna y su círculo de amigos y familiares, el cómic sirve como un recurso didáctico que destaca la importancia de la amistad, la lealtad y la colaboración. Estos valores son esenciales para el desarrollo de habilidades sociales y para fomentar un entorno cooperativo y de apoyo mutuo.

- **Resolución de conflictos:** la representación de personajes que enfrentan y resuelven conflictos mediante estrategias no violentas ofrece una valiosa lección sobre métodos constructivos de resolución de problemas. Este enfoque educa a los lectores sobre alternativas pacíficas y efectivas de manejo de disputas, promoviendo así habilidades de negociación y mediación que son cruciales en la sociedad actual.

### 4.4. Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico

- **Análisis de problemas y toma de decisiones:** los dilemas y decisiones a los que se enfrentan los personajes en la narrativa ofrecen una plataforma excepcional para enseñar cómo

evaluar situaciones complejas y tomar decisiones informadas. Esta exposición fomenta el desarrollo de habilidades críticas en la resolución de problemas y en la capacidad de juicio, elementos esenciales para la formación académica y profesional de los estudiantes.

- **Comprensión y análisis literario:** El cómic también actúa como un recurso didáctico para alentar a los lectores a profundizar en el análisis de temas, motivos y simbolismos presentes en la narrativa. Este enfoque no solo mejora las habilidades interpretativas y críticas, sino que también enriquece la apreciación estética y literaria del texto, proporcionando una comprensión más amplia y multifacética de la obra.

### 4.5. Fomento de la Curiosidad y la Educación Científica

- **Ciencia y tecnología en Al-Ándalus:** este cómic introduce elementos históricos sobre los avances en medicina, astronomía y matemáticas logrados en Al-Ándalus, incentivando así el interés y la apreciación por las ciencias y la investigación histórica. Al presentar estos desarrollos, se pretende estimular la curiosidad científica y destacar la importancia de esta región en el progreso científico global.

- **Herboristería y alquimia:** a través del personaje de Yasira, el cómic explora antiguos conocimientos sobre plantas y sus usos prácticos y medicinales. Esta narrativa no solo fomenta el interés en disciplinas como la botánica y la química, sino que también proporciona un contexto histórico-cultural que enriquece la comprensión de los estudiantes sobre la aplicación tradicional de estas ciencias.

### 4.6. Creatividad y Expresión Artística

- **Arte y diseño:** se anima a los estudiantes a crear sus propios cómics o piezas artísticas inspiradas en la historia y los personajes del cómic, promoviendo así la expresión artística y la creatividad. Este enfoque didáctico no solo refuerza las

habilidades artísticas, sino que también permite a los estudiantes explorar su propia interpretación y representación de los temas históricos y culturales presentados.

***TABLA 1.*** *Elaboración propia*

| OBJETIVO | DESCRIPCIÓN |
|---|---|
| Enseñanza de Historia y Cultura | Conocimiento del Al-Ándalus, apreciación de la diversidad cultural |
| Promoción de la Igualdad de Género | Empoderamiento femenino, desafío a los estereotipos de género |
| Educación en Valores | Valores de amistad y lealtad, resolución de conflictos |
| Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico | Análisis de problemas, toma de decisiones, comprensión y análisis literario |
| Fomento de la Curiosidad y la Educación Científica | Ciencia y tecnología en Al-Ándalus, herboristería y alquimia |
| Creatividad y Expresión Artística | Fomentar la creación de arte y cómics propios, estimular la creatividad |

## 5. HERRAMIENTAS DIGITALES

En la actualidad existen una variedad de herramientas que nos permiten crear cómics de una manera sencilla y accesible, así como imágenes generadas por la inteligencia artificial (IA). La elección del tipo de herramienta más adecuada depende de una serie de factores, desde puramente económicos hasta relacionados con la pericia y competencias digitales. En las siguientes tablas podemos ver una síntesis de distintas herramientas existentes, y su grado de adecuación para distintos perfiles de usuarios.

***TABLA 2.*** *Elaboración propia*

| HERRAMIENTA | DESCRIPCIÓN | PERFIL USUARIO |
|---|---|---|
| Pixton | Herramienta fácil de usar para crear cómics con personajes y escenarios personalizables | Usuarios escolares y educadores |
| Canva | Conocida por su diseño gráfico, también ofrece plantillas para cómics | Usuarios generales y principiantes en diseño. |
| Storyboard That | Específica para la creación de storyboards y cómics, con muchas opciones de personalización | Educadores y creadores de guiones gráficos |
| Adobe Spark | Parte de Adobe, permite crear gráficos y cómics con acceso a recursos gráficos de alta calidad | Usuarios con algo de experiencia en diseño |
| ToonDoo | Herramienta rápida y fácil para crear tiras cómicas online | Principiantes y educadores. |
| Comic Life | Aplicación descargable con una amplia variedad de plantillas y opciones de diseño para cómics | Estudiantes y profesores |
| MediBang Paint | Software gratuito de pintura y cómic digital, ideal para usuarios con experiencia en dibujo digital | Artistas digitales intermedios y avanzados |
| Clip Studio Paint | Software avanzado para la creación de cómics y animación, ofrece herramientas de dibujo excepcionales | Artistas profesionales y aspirantes |

***TABLA 3.*** *Elaboración propia*

| HERRAMIENTA | DESCRIPCIÓN | PERFIL USUARIO |
|---|---|---|
| DALL-E | Desarrollado por OpenAI, capaz de generar imágenes a partir de descripciones textuales. DALL-E 2 mejora la fidelidad y relevancia de las imágenes. | Artistas digitales, diseñadores, creatives, público general. |
| Midjourney | Genera imágenes a partir de descripciones de texto, conocido por su estilo distintivo utilizado en arte conceptual y más. | Artistas, diseñadores, creativos en medios. |
| DeepDream | Herramienta de Google que usa una red neuronal para encontrar y mejorar patrones en imágenes de manera artística. | Artistas visuales, entusiastas del arte digital. |
| RunwayML | Facilita el uso de modelos de aprendizaje profundo en proyectos creativos con diversas herramientas de edición de imágenes. | Desarrolladores, artistas digitales, educadores. |
| Artbreeder | Permite crear imágenes combinando rasgos de diferentes imágenes, popular para la creación de retratos y paisajes. | Artistas, diseñadores, aficionados a la creación de personajes. |
| Stable Diffusion | Modelo de generación de imágenes que crea imágenes detalladas a partir de descripciones textuales. | Artistas digitales, investigadores, desarrolladores. |
| Craiyon | Versión más accesible de DALL-E que permite experimentar con la generación de imágenes basada en IA desde la web. | Principiantes, educadores, público general. |

Para este proyecto se ha elegido ChatGPT-4 y Canva como las herramientas digitales principales para la construcción del cómic, aunque las posibilidades como comentábamos anteriormente son amplias e incluso pueden realizarse distintas versiones en función de las necesidades docentes sobrevenidas.

## 6. ELEMENTOS DEL COMIC

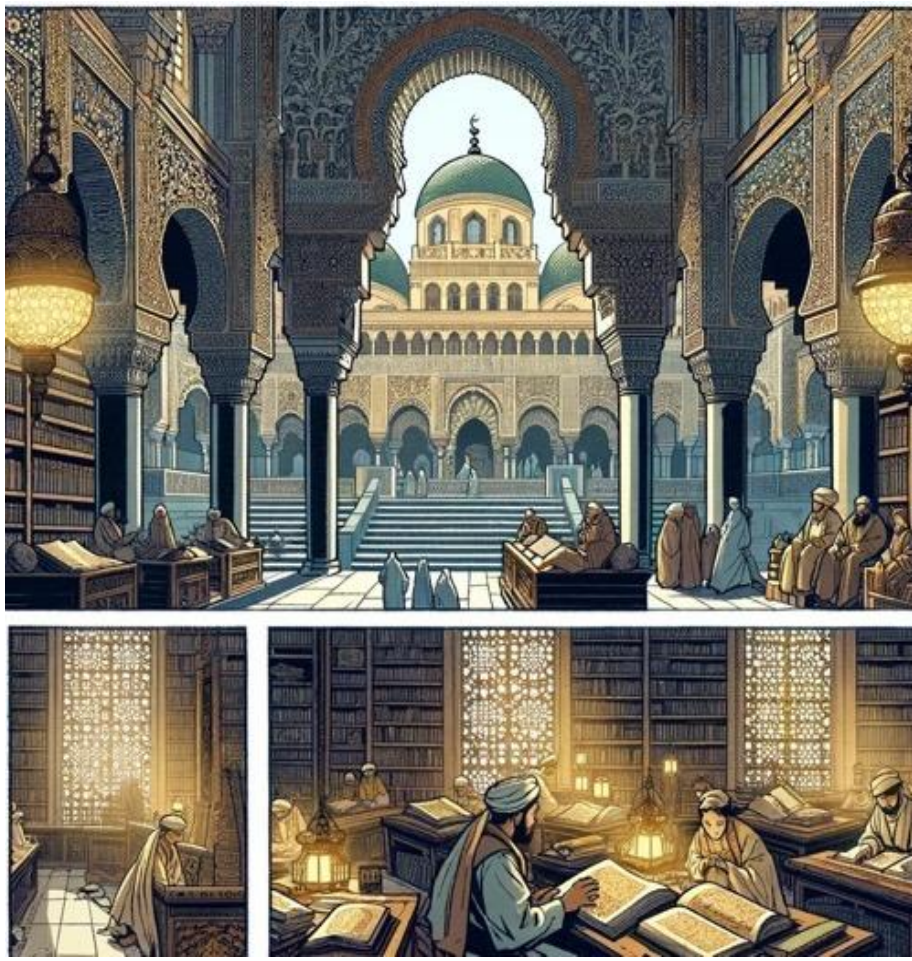
El cómic está organizado en una secuencia de actos, cada uno compuesto por diversas escenas que articulan objetivos claros, acciones determinantes y personajes clave. Inicialmente, se presenta una introducción al universo de Lubna, donde se introducen los personajes principales. Posteriormente, la narrativa avanza a través de varios conflictos que permiten una exploración más profunda de los personajes secundarios y sus interacciones mutuas. Finalmente, se alcanza el clímax, seguido de la resolución del conflicto principal. Para cada una de estas secciones, se han diseñado objetivos narrativos específicos que se manifiestan a través de escenas cuidadosamente elaboradas para desarrollar la trama y profundizar en la evolución de los personajes. A continuación, se presenta un esquema detallado del cómic.

### 6.1. Inicio de la Historia

**Objetivo:** Establecer el escenario, presentar a los personajes principales, y sugerir el conflicto inicial.

***Escena 1:*** *Lubna y su madre Yasira*

***Escena 1:*** *Córdoba, ciudad de Lubna, ambiente califal*



– **Descripción:** Lubna y su hermani Tariq caminando por los vibrantes mercados de Córdoba.

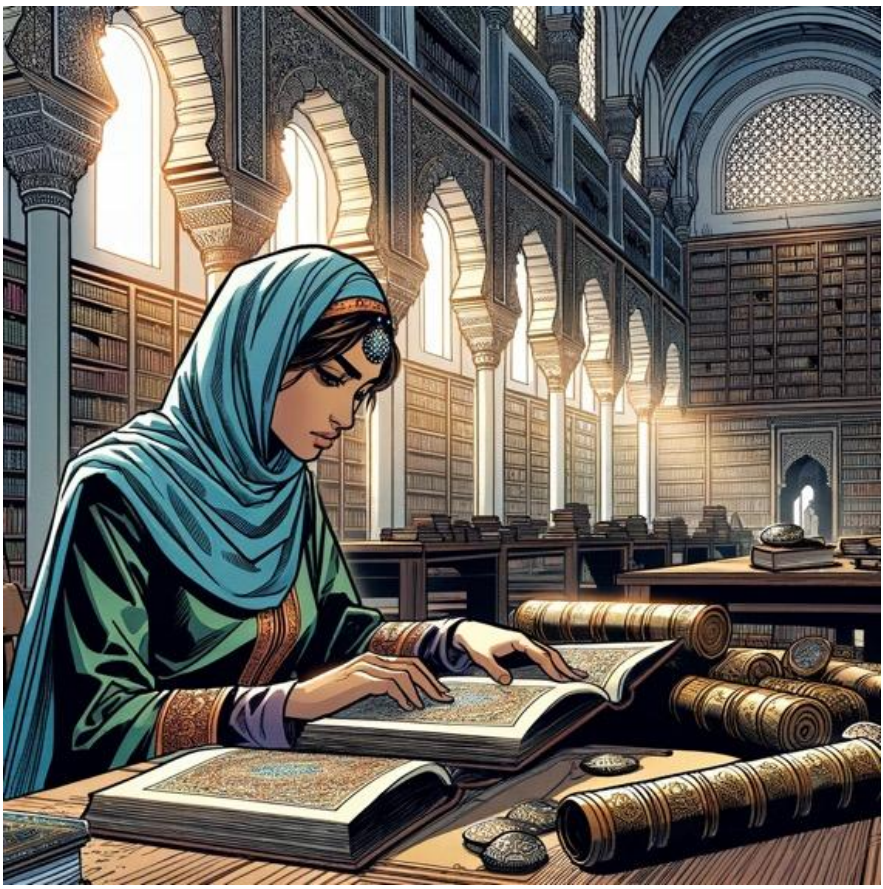
- **Descripción:** Lubna llega a su casa, una vivienda modesta pero acogedora, decorada con motivos islámicos, su inseparable mascota Rashid juega con ella.
- **Personajes:** Lubna, su madre Yasira, Rashid.

- **Acción:** Lubna ayuda a su madre mostrando su interés y habilidad en la herboristería.

**Escena 3:** Lubna y su educación

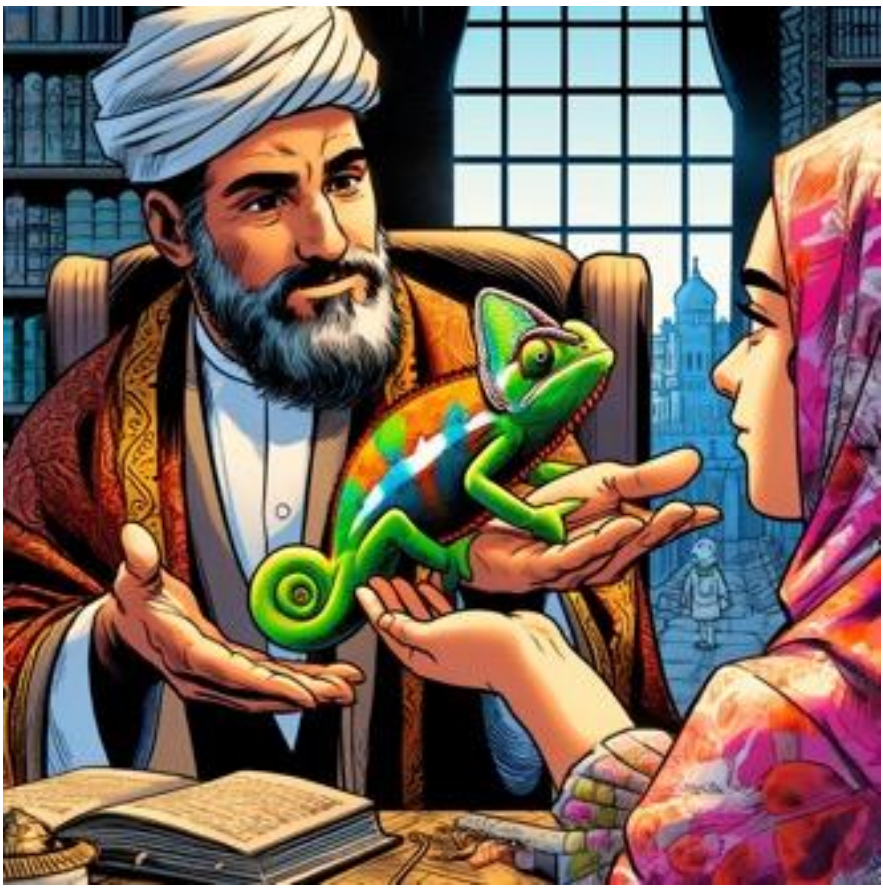
- **Descripción:** Lubna en una pequeña escuela local, aprendiendo y discutiendo con su maestro y otros estudiantes.
- **Personajes:** Lubna, maestro, estudiantes.
- **Acción:** Lubna resuelve un complejo problema matemático o recita un poema, destacando su inteligencia y amor por el aprendizaje.

**Escena 4:** Lubna en la biblioteca



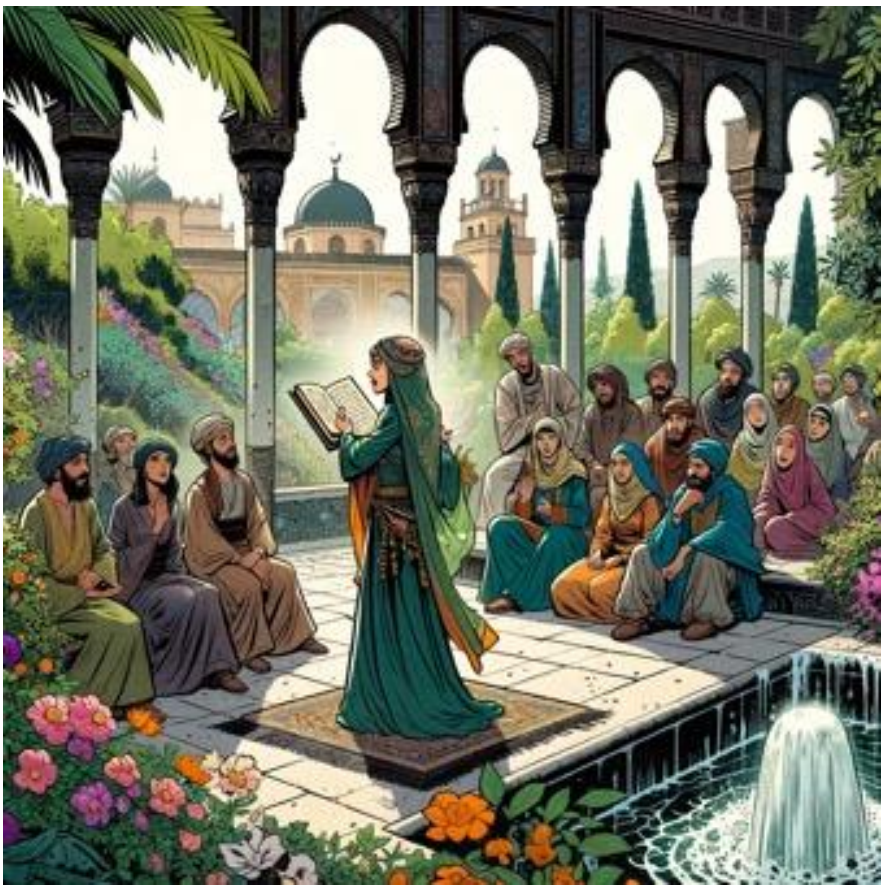
- **Descripción:** Lubna pasando tiempo en la biblioteca de Córdoba, uno de sus lugares favoritos.
- **Personajes:** Lubna, el bibliotecario Fahim.
- **Acción:** Fahim muestra a Lubna algunos manuscritos antiguos, y ella muestra gran entusiasmo y respeto por el conocimiento guardado allí. Mientras Lubna estudia, Rashid inesperadamente revela un manuscrito oculto detrás de otros libros, dando pie a futuras aventuras.

**Escena 5**: el camaleón Samir



- **Descripción:** Un erudito le entrega a Lubna al camaleón Samir que ayudará a Lubna en un momento clave en su lucha contra los maleficios y magia de Zaid.
- **Personajes:** Erudiro, Lubna, Samir

**Escena 6:** Interacción con la comunidad



- **Descripción:** Lubna en los palacios del jardín real recitando poesía.
- **Personajes:** Lubna, artistas, músicos, el califa.
- **Acción:** Lubna muestra sus habilidades intelectuales.

**Escena 7:** Encuentro con un misterioso anciano

- **Descripción:** Lubna se encuentra con un anciano que le da un consejo críptico o una advertencia. Durante el encuentro con el anciano, Rashid muestra una reacción inusual, como si entendiera la importancia del mensaje.
- **Personajes:** Lubna, anciano misterioso.
- **Acción:** El anciano menciona algo sobre el destino de Lubna y su papel en grandes acontecimientos por venir, despertando su curiosidad y estableciendo un tono de misterio.

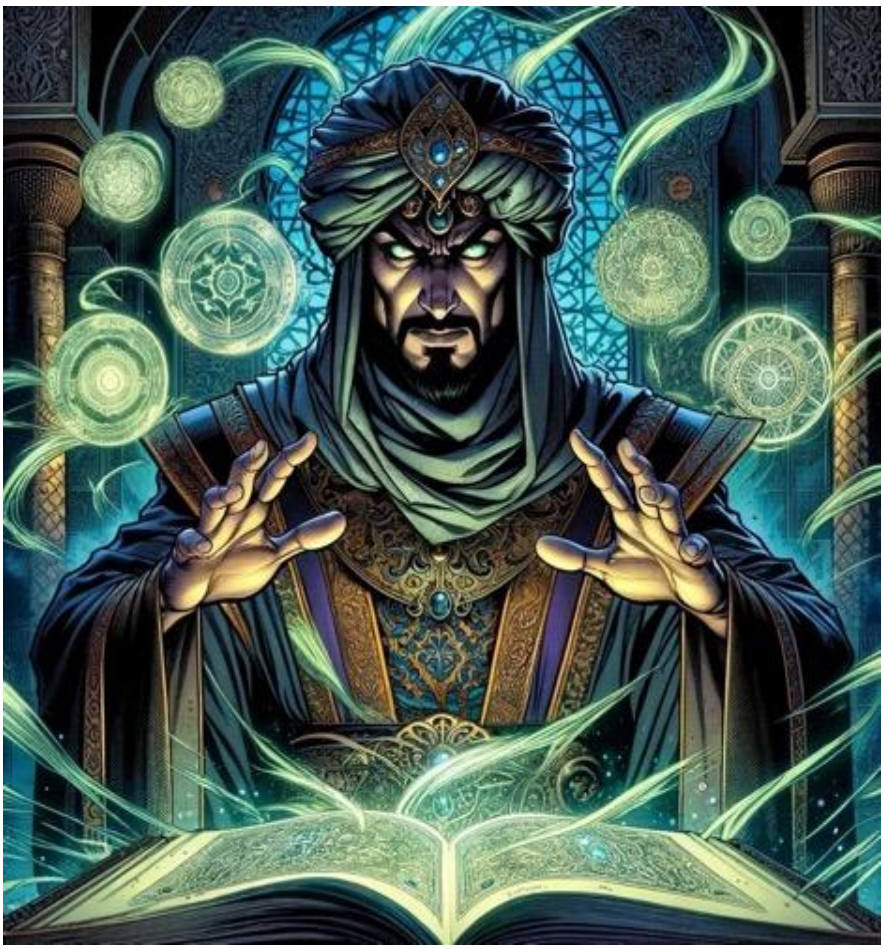
**Escena 8:** Lubna en la biblioteca de Córdoba descubriendo el libro mágico.

- **Personajes:** Lubna, el bibliotecario Fahim, Rashid
- **Acción:** Lubna encuentra el libro oculto y siente una conexión instantánea. Rashid se comporta de manera protectora hacia Lubna, añadiendo un elemento de misterio sobre su conexión con lo sobrenatural y Samir cambia de color.

**Escena 9:** Lubna llevando el libro a casa, compartiéndolo con su madre Yasira y su amiga Amira

- **Personajes:** Lubna, Yasira, Amira
- **Acción:** Yasira reconoce el potencial y el peligro del libro y trata de advertir a su hija

**Escena 10:** Introducción de Zaid al-Sahir y sus intenciones malévolas.



- **Personajes:** Zaid al-Sahir.
- **Acción:** Zaid descubre que el libro ha sido encontrado y planea recuperarlo.

### 6.2. Desarrollo de la Historia

- **Objetivo:** Desarrollar conflictos, explorar las relaciones entre personajes, y profundizar en los desafíos.

**Escena 11:** el libro mágico y la profecía del olvido

– **Descripción:** Lubna y Amira descubren una sección secreta del libro que revela una antigua profecía sobre el olvido de las mujeres en la historia por culpa de una acción malévola.

- **Personajes:** Lubna y Amira
- **Acción:** Lubna y Amira manipulan mecanismos ocultos en el libro, para tratar de protegerlo y luchar contra la profecía

**Escena 12:** Lubna y Amira investigando hechizos en el libro.

- **Personajes:** Lubna, Amira.
- **Acción:** Descubren un hechizo que puede proteger el libro, pero requiere plantas para su encantamiento, que Lubna conseguiré con ayuda de su madre

**Escena 13:** Tariq se mete en problemas al seguir a Lubna en una de sus aventuras.

- **Personajes:** Lubna, Tariq.
- **Acción:** Tariq es capturado por secuaces de Zaid, Lubna debe rescatarlo.

**Escena 14:** Amir enfrenta una amenaza externa que podría estar conectada con Zaid.

- **Personajes:** Amir, consejeros militares.
- **Acción:** Amir prepara defensas mientras investiga el alcance del poder de Zaid.

### 6.3. Climax de la Historia

- **Objetivo:** Confrontación directa con el antagonista y resolución del conflicto principal.

**Escena 15:** Enfrentamiento final entre Lubna y Zaid al-Sahir.

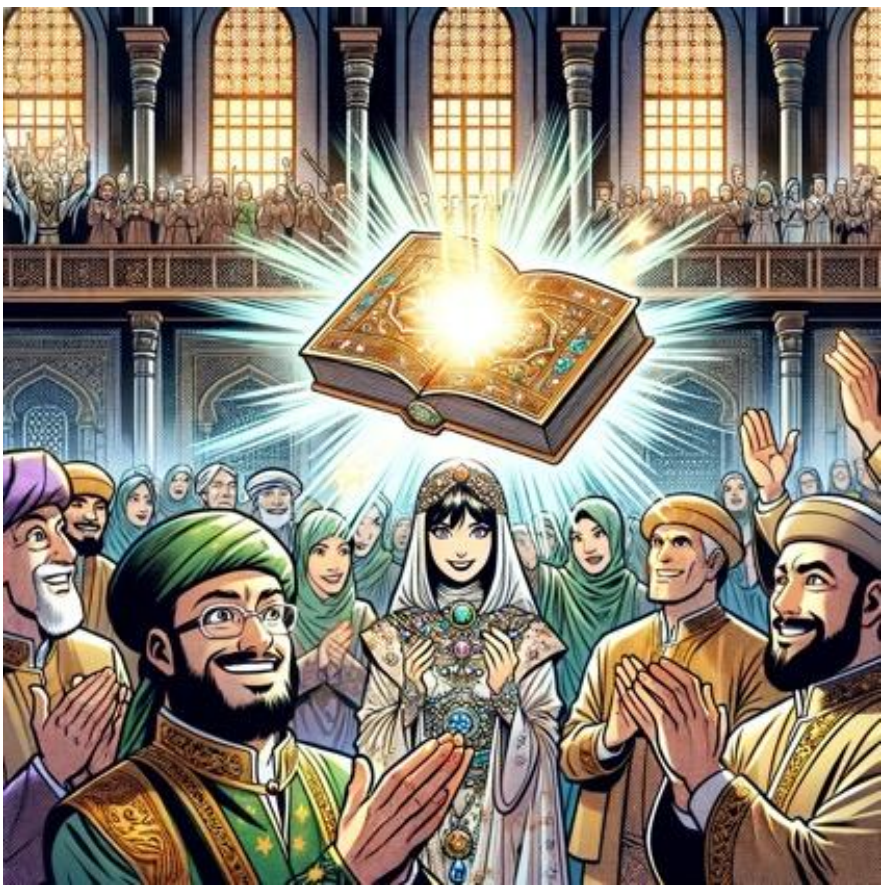
- **Personajes:** Lubna, Zaid al-Sahir, Amira, Rashid, Samir.
- **Acción:** Batalla mágica intensa, uso de hechizos aprendidos, Lubna intenta sellar el libro.

**Escena 16:** Tariq y Amir llegan para ayudar, cambiando el curso de la batalla.

- **Personajes:** Tariq, Amir.
- **Acción:** Tariq trae el ingrediente faltante para el hechizo, Amir enfrenta a los secuaces de Zaid.

### 6.4. Desenlace

- **Objetivo:** Resolver las tramas secundarias, mostrar el desarrollo de los personajes y establecer un nuevo orden.
- **Escena 17:** Restauración del libro y reconocimiento del heroísmo de Lubna



- **Personajes**: Lubna, el Califa, la comunidad.
- **Acción:** Lubna es reconocida por el Califa, el libro es colocado en un lugar seguro.

**Escena 18:** Resolución personal y nuevos roles para los personajes

- **Personajes:** Lubna, Yasira, Amir, Tariq, Amira.

- **Acción:** Lubna decide enseñar a otros sobre magia, Yasira continúa su mentoría, Amir y Tariq asumen roles más importantes en la seguridad del reino.

## 7. CONCLUSIONES

El cómic “El libro mágico de Lubna” facilita la visualización de la época de Al-Ándalus, mejorando así la retención y comprensión del material educativo. Presenta conceptos históricos y culturales complejos de una forma accesible y atractiva, lo que potencia el aprendizaje interactivo y multidisciplinar. Centrándose en la figura de Lubna de Córdoba, el cómic rescata a una mujer influyente y frecuentemente olvidada de la historia islámica, contribuyendo de manera significativa al debate sobre la igualdad de género en la historiografía. Así, “El libro mágico de Lubna” se convierte en una herramienta que promueve el reconocimiento y valoración de las aportaciones femeninas a la ciencia y la cultura.Al abordar temas que cruzan la historia, la literatura, la astronomía, y las ciencias como la botánica y la alquimia, este cómic también permite a los estudiantes aplicar conocimientos de diversas áreas, al tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades críticas y analíticas importantes, como la interpretación de textos y el análisis crítico de contextos históricos y culturales.

Basado en una rigurosa investigación historiográfica, el cómic recrea con fidelidad el ambiente y contexto de Córdoba durante el califato de Al-Hakam II. Aunque algunos elementos de la trama y los personajes son ficticios, se ha hecho un esfuerzo consciente por mantener la autenticidad de los aspectos históricos y culturales de la época. Se espera que "El libro mágico de Lubna" impulse un renovado interés por la historia de Al-Andalus y por la figura de la mujer en la historia. A modo de prospectiva, este comic puede servir de base para trabajos adicionales, adaptaciones multimedia y/o creación de materiales didácticos complementarios que profundicen en los temas introducidos en la narrativa.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Dewahrani, Y. R., Apriani, S. P., & Kurniati, T. H. (2023). Development of digital comics as learning media on bacteria. *Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi*, *16*(1), 168-175.

Green, M. J. (2013). Teaching with comics: a course for fourth-year medical students. Journal of Medical Humanities, 34, 471-476.

Fitriyanti, N., Bahri, B. S., & Kristanto, A. (2023). Comics As Instructional Media in Education Journals Across Indonesia: A Systematic Literature Review. *Jurnal Teknologi Pendidikan: Jurnal Penelitian Dan Pengembangan Pembelajaran*, *8*(1), 84-93.

Hassan, M. Z., & Rahimi, N. M. (2022). The effectiveness of teaching Arabic vocabulary through the using of comics. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(7), 1101-1114. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i7/14347

Iswadi, I. (2021). The interplay between learning media, motivation and learning outcomes: insights from Indonesian EFL context. *Research and Development Journal of Education*, *7*(1), 60-69.

Khoiriyati, W. R., Harahap, H. N., & Sinaga, R. A. (2021). The Using of the Comic Application as Learning Medium for Islamic Study in Elementary School. *Khalifa: Journal of Islamic Education*, *5*(2), 104-129.

McCloud, Scott. (1994*). Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: HarperPerennial.

McCloud, Scott. 2006. *Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels*. New York: Harper

Mayer, R. E., & Sims, V. K. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of educational psychology*, 86(3), 389.

Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., & Blanes-Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee teachers' motivation when using comics to learn history. *Frontiers in psychology*, *12*, 778792.

Morel, M., Peruzzo, N., Juele, A. R., & Amarelle, V. (2019). Comics as an educational resource to teach microbiology in the classroom. *Journal of microbiology & biology education*, *20*(1), 10-1128.

Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., & Blanes-Mora, R. (2021). By Toutatis! Trainee teachers' motivation when using comics to learn history. *Frontiers in psychology*, *12*, 778792.

Muliyati, D., Nurcholisah, A., Purwahida, R., Rahmadini, D., Sari, N. L. K., & Sumardani, D. (2023, September). "Philipp Lenard and Cathode Rays"-the development of comics for Physics learning. In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 2596, No. 1, p. 012056). IOP Publishing.

Novita, D., & Setiawan, S. (2020). Bringing student-generated comic as a collaborative project into the extensive reading program. *JEES (Journal of English Educators Society)*, *5*(1), 39-46.

Phoon, H. Y., Roslan, R., Shahrill, M., & Said, H. M. (2020). The role of comics in elementary school science education. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, *10*(2).

Sani, H., Jaidin, J. H., Shahrill, M., & Jawawi, R. (2022). Comics as a Teaching and Learning Strategy in Primary Social Studies Lessons. *Jurnal Penelitian Dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: E-Saintika*, *6*(3), 137-156.

Sari, F. P., Nikmah, S., Kuswanto, H., & Wardani, R. (2020). Development of physics comic based on local wisdom: Hopscotch (engklek) game android-assisted to improve mathematical representation ability and creative thinking of high school students. *Revista Mexicana de Fisica E*, *17*(2 Jul-Dec), 255-262.

Senen, A., Sari, Y. P., Herwin, H., Rasimin, R., & Dahalan, S. C. (2021). The Use of Photo Comics Media: Changing Reading Interest and Learning Outcomes in Elementary Social Studies Subjects. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(5), 2300-2312.

Senen, A., Sari, Y. P., Herwin, H., Rasimin, R., & Dahalan, S. C. (2021). The Use of Photo Comics Media: Changing Reading Interest and Learning Outcomes in Elementary Social Studies Subjects. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(5), 2300-2312.

Strong, M. T., Cook, T., Belet, L. A., & Calarco, P. (2023). Changing The World: How Comics and Graphic Novels Can Shift Teaching. Humanity & Society, 47(2), 245-257.

Septiyani, D. N. H., Safriyani, R., & Asmiyah, S. (2020). Toonytools in teaching narrative text: pre service teachers' experience. *IJET: Indonesian journal of English teaching*, *9*(2), 217-226.

Trimurtini, T., Setyani, M. A., Sari, E. F., & Nugraheni, N. (2021). Development of mind mapping-based comics to improve math learning outcomes. *Premiere Educandum: Journal of Basic Education and Learning*, *11*(1), 15.

Versaci, R. (2007). This book contains graphic language: Comics as literature. (No Title).

Wallner, L., & Aman, R. (2023). Muscular superheroes and girly ducks: Gender talk using comics in the classroom. *British Educational Research Journal*, *49*(4), 731-748.

# APRENDIENDO SOBRE LA MODERNIDAD CINEMATOGRÁFICA A TRAVÉS DEL VIDEOJUEGO: RED DEAD REDEMPTION II (ROCKSTAR GAMES, 2018)

JESÚS ESPAÑA RODRÍGUEZ
*Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN

El 17 de septiembre de 2013 se lanzaba al mercado el Grand Theft Auto V (Rockstar Games). Posteriormente, en el 2014, este videojuego se estrenó para consolas de nueva generación como la PlayStation 4. El, abreviado, GTAV puede alardear de ser uno de los videojuegos más caros de la historia: contó con un presupuesto de 265 millones de dólares. A las 24 horas de ser puesto a la venta, había recaudado 800 millones de dólares. En tres días rompió récords del momento y alcanzo la redonda, y simbólica, cifra de los 1000 millones de dólares en ventas. A fecha de hoy, es uno de los productos de entretenimiento más vendidos de la historia de la humanidad con un montante final que se acerca a los 6000 millones de dólares.

Tales números nos hacen pensar, inevitablemente, en una suerte de rivalidad con otros productos culturales y/o de entretenimiento como el cine. Si bien sí era fácil, al menos hasta bien entrado el siglo XXI, encontrar presupuestos de cientos de millones en algunas producciones de Hollywood, el asunto de las taquillas era caso aparte: solo algunos productos puntuales superheroicos o el nuevo cine de atracciones - los "avatares"- de James Cameron podían soñar con llegar a tal nivel de amortización. Por otro lado, Rockstar Games puede ser considerada, sin miedo a error, una desarrolladora de videojuegos mayor. Así, el paralelismo con el mundo cinematográfico se extiende al hecho de que, también en el mundo del desarrollo del videojuego, existe no exactamente una pugna o rivalidad sino la convivencia desigual entre grandes

empresas que disponen de altos presupuestos para la confección de juegos Triple A[63] y desarrolladoras con menor presupuesto, un reducido número de personal y propuestas "diferentes" -ya sea por las limitaciones propias de recursos o por una filosofía de la austeridad- que han sido catalogadas como desarrolladoras indies. Igualmente, una gran mayoría de juegos, los más comerciales, al menos, contienen fragmentos que se conocen como "cinemáticas". Este es uno de los puntos de contacto más explícitos entre cine y videojuego ya que, en esencia, una cinemática es un fragmento audiovisual animado que pretende narrar una parte de la historia que se cuenta. Al igual que sucedía con los intertítulos del cine silente, cuando llegó a existir una "guerra" por realizar películas con el menor texto para potenciar la plástica visual, una concepción artísticas del medio lleva a algunos desarrolladores a prescindir, en la medida de lo posible, de las cinemáticas en favor de un videojuego que pueda "explicarse a sí mismo" usando las herramientas propias de su medio, la narrativa y las mecánicas, sin servirse de muletas que remiten de forma tan directa a lo cinematográfico. Pero, ¿puede el videojuego llamarse arte a sí mismo?

En 2010, Kellee Santiago, diseñadora y productora de videojuegos venezolana-estadounidense, cofundadora y expresidenta de Thatgamecompany, famosa por ser promotora de videojuegos experimentales como los ideados por el chino Jenova Chen, discutió a través de las redes con Roger Ebert, el célebre crítico de cine, sobre si los videojuegos podían ser, o no, considerados arte al nivel del cine.

> Nevertheless, I remain convinced that in principle, video games cannot be art. Perhaps it is foolish of me to say "never," [….] Let me just say that no video gamer now living will survive long enough to experience the medium as an art form […] No one in or out of the field has ever been able to cite a game worthy of comparison with the great poets, filmmakers and novelists. To which I could have added painters, composers… […] One obvious difference between art and games is that you can win a game. It has rules, points, objectives, and an outcome. Santiago might cite a immersive game without points or rules, but I would say then it ceases to be a game becomes a representation of a story, a

[63] En el mundo del videojuego, la clasificación AAA (también llamada Triple A) es una denominación informal que remite a aquellos juegos desarrollados y distribuidos por una empresa importante que acompaña a la fase de producción con altas inversiones en marketing.

> novel, a play, dance, a film. Those are things you cannot win; you can only experience them […] Now she shows stills from early silent films such as George Melies' A Voyage to the Moon (1902), which were "equally simplistic." Obviously, I'm hopelessly handicapped because of my love of cinema, but Melies seems to me vastly more advanced than her three modern video games. He has limited technical resources, but superior artistry and imagination […] Why are gamers so intensely concerned, anyway, that games be defined as art? Bobby Fischer, Michael Jordan […] never said they thought their games were an art form. Nor did Shi Hua Chen, winner of the $500,000 World Series of Mah Jong in 2009. Why aren't gamers content to play their games and simply enjoy themselves? (Ebert, 2010).

A los argumentos de Ebert, Santiago esgrimía que el videojuego como producto cultural tenía una corta vida, y un enorme margen de mejora, y ponía como ejemplo, quizá no muy acertadamente, la "evolución" que experimentó la historia del arte desde las pinturas rupestres hasta la Capilla Sixtina. Por otro lado, añadía la desarrolladora que, al contrario de lo que Rober Ebert pensaba, que defendía que los deportes no podían ser considerados arte, los videojuegos podían implicar un contexto sin reglas específicas, sin la competitividad que movía, por ejemplo, a Michael Jordan. En este tipo de juegos, que tan solo pretendía "conmover al público", no se podía ganar o perder.

El propósito de este trabajo no es entrar en el debate sobre la posibilidad del videojuego como arte sino, más bien, seguir explorando las conexiones cine <-> videojuego, en este caso desde la teoría. Será Gilles Deleuze quien, gracias a sus estudios sobre la modernidad cinematográfica y el concepto de "vagabundeo", nos den la clave para enfocar no solo un estudio sino la posibilidad de un magisterio de los videojuegos en el aula conectado directamente a la docencia relacionada con el cine.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo serán, principalmente, los que describimos a continuación.

- Parangonar la teoría cinematográfica narrativa con la del videojuego y el uso de las llamadas "mecánicas".

- Encuadrar el concepto de “mundos abiertos” dentro del mundo del videojuego y describir las posibilidades filosóficas o teóricos de los mismos.
- Partiendo del “vagabundeo” de Deleuze, concretar cómo este concepto filosófico se puede imbricar en el contexto de un videojuego concreto, Red Dead Redemption II (Rockstar Games, 2010), para formar parte de la experiencia jugable.
- Desarrollar una posible forma de docencia del videojuego en el aula conectada, o basada, en los estudios cinematográficos, la teoría deleuziana, y la modernidad del cine.

## 3. METODOLOGÍA

Para entender todo lo que queremos desplegar en este estudio, la primera parada obligatoria rendirá cuentas al filósofo Gilles Deleuze. Percibido en un inicio como “historiador de la filosofía”, por sus tratados sobre filósofos concretos como David Hume, Friedrich Nietzsche o Henri Bergson (que tantísimo le inspiró), giró en torno a los sesenta hacia una metafísica particular que manejaba los conceptos de diferencia y repetición, un empirismo postmoderno y un análisis de la sociedad actual pivotando alrededor de un capitalismo de superproducción. Su trabajo más celebrado, y más atacado, será Capitalismo y esquizofrenia, realizado a dos manos con el psicoanalista Félix Guattari, y que, en sus dos volúmenes, El anti-edipo (1972) y Mil mesetas (1980), desautorizaba al psicoanálisis, se matizaba como el capitalismo reconducía nuestros propios deseos y se criticaba las organizaciones generales arborescentes en favor de estructuras de tipo rizomático de crecimiento menos jerarquizadas, más verticales, más democráticas. En cuanto al cine, que es el asunto que nos atañe, sus dos obras más conocidas son la Imagen tiempo y la Imagen movimiento. Si el segundo alude al cine clásico, esto es, el instaurado por el modelo de Hollywood, de dirección invisible, lógica dramática del relato como punto neurálgico, psicología clara de personajes y elipsis de todo lo que pudiera resultar superfluo para narrar, el primero se centra en el llamado cine de la modernidad. Dicha modernidad cinematográfica, cuyo advenimiento acontece durante la

década de los sesenta en Europa -con permiso de un autor clave, Jean Renoir en los años 30, y un movimiento definitorio previo, el neorrealismo italiano- teniendo como adalid a Michelangelo Antonioni y a la Nouvelle Vague francesa. Teniendo todos como objetivo el vaciado del relato, hito que será definitivo con el cine de Antonioni, donde el paisaje sepultará a los personajes, y con ellos el propio relato, la modernidad reacciona a "lo clásico" no solo al atentar contra la lógica dramática del relato y las convenciones de la narrativa de Hollywood sino que trastocará definitivamente la psicología de los personajes modernos en el sentido de que en ningún momento será fácil aprehender sus motivaciones o entender sus decisiones. Es aquí donde Delueze conecta para hablar del concepto de "vagabundeo". Si la imagen-movimiento de Deleuze es una que debe ser comprensible, la imagen movimiento sustenta su supervivencia en una suerte de estancamiento o congelación del tiempo narrativo. El cine de la modernidad es, en confrontación al clásico, el arte de no elidir. Así, los personajes modernos flotan en un contexto irreal, un entretiempo que jamás pudo existir en el cine clásico. Nos dice Deleuze, sobre un cine francés que parece recoger algunas conquistas de Ozu, que

> En efecto, una primera aproximación indica que la nouvelle vague retoma la vía precedente: del aflojamiento de los nexos sensoriomotrices (el paseo o la errancia, el vagabundeo, los acontecimientos no concernientes, etc.) al ascenso de la situaciones ópticas y sonoras (Deleuze, 1987, 22)
>
> …para continuar que "los personajes, apresados en situaciones ópticas y sonoras puras, se ven condenados a la errancia o al vagabundeo" (Deleuze, 1987, 61) …para morir en "un deambular urbano a ras de tierra, en movimiento sin meta con personajes que se conducen como limpiaparabrisas" (Deleuze, 1987, 289).

Si tenemos que centrarnos en el mundo teórico de videojuego, los autores que nos guiarán serán, para el encuadre del concepto de mecánica y narración, los siguientes.

Elliot Avedon, que en su The Study of the Games determina diez elementos estructurales para entender las interacciones: propósito del juego, procedimiento para efectuar la acción, reglas que gobiernan la acción, número de jugadores, el rol de los mismos, el resultado o

recompensa, las habilidades requeridas, los patrones de interacción, la actividad física necesaria para jugar y el equipamiento preciso. Estos elementos estarán relacionados entre sí y se modificarán los unos a los otros -modificar uno significa modificarlos todos. Avedon afirmará que procedimientos y reglas definen las mecánicas de juego.

Por otro lado, tendremos a Miquel Sicart, que nos hablará de entidades con capacidad, o competencia, de (para) interactuar sobre el "mundo del juego", teniendo el "agente jugador" la capacidad de apropiarse de las mecánicas y usarlas de manera no prevista por el diseño original.

Robin Hunickle, Marc Leblanc y Robert Zubek hablarán de mecánicas, dinámicas y estéticas. Las dinámicas determinan cómo el ritmo y las metas del juego cambian con el tiempo, mientras que las estéticas marcan cómo el jugador se sentirá a nivel emocional. Por su parte, las mecánicas son definidas por los autores como diferentes acciones, comportamientos y mecanismos de control que se les proporciona a los jugadores dentro de un contexto de juego. Las mecánicas condicionarán fuertemente las dinámicas, y estas determinarán las estéticas. Así, cambiando las mecánicas, modificaremos la experiencia del jugador.

Y finalmente, sobre las mecánicas, utilizaremos algunas ideas de Ralph Koster, que nos hablará de las reglas de los videojuegos como contenidas en una suerte de "caja negra" del juego, no conociéndolas nunca el jugador/a y acercándose a ellas gracias a las mecánicas.

Por último, en cuanto a la idea del videojuego como semejante al cine o a la literatura por su capacidad de evocar mundos de ficción complejos e inversivos, acudiremos a Antonio J. Planells y su Videojuegos y mundos de ficción.

## 4. RESULTADOS

Si, ahora, debemos centrarnos en una teoría de los videojuegos, hemos de advertir el hecho de que, si se los compara con el cine, la principal diferencia entre uno y otro es la interacción. Si en la literatura tenemos el nivel de las ideas, la palabra como fuente y la imaginación como motor, y en el cine se unen los niveles de las ideas y el sensorial, siendo

estos recibidos por el espectador o espectadora a través de la vista y el oído, el videojuego aunará tres niveles: ideas, sensorial e interacción. El videojuego necesita que su jugador/a, al que se dirige, interaccione con la obra. Esta, inviable en el cine, es el punto fuerte de una disciplina que, conforme han pasado los años, ha tratado de apelar al jugador/a a través de la capacidad de este último de decidir la dirección de la historia que se narra, de modificar la narrativa, o, al menos, del destino inmediato de los personajes. Situados en este punto, la posibilidad de interacción pasaría por un paso intermedio, por una llave, por una herramienta que conecta al jugador/a con la consecuencia a la interacción: la mecánica.

La mecánica no es otra cosa que una acción realizada por la jugadora/or que modifica la posición y características concretas de todos los objetos y/o entorno del videojuego en un momento preciso en el tiempo. Por poner el ejemplo más básico que podemos imaginar: en el videojuego Super Mario Bros. (Nintendo, 1985) tenemos la posibilidad de pulsar un botón y hacer que nuestro personaje salte. Esta sería la "mecánica de salto". La mecánica de salto sería la que haría que nuestra historia en el videojuego avanzara. Acudiendo al propio Aristóteles, tendríamos planteamiento (Mario frente a un obstáculo), nudo (el dilema de intentar saltarlo) y desenlace (Mario habiendo superado, o no, el obstáculo). Siento esta nuestra historia particular, el salto de Mario no sería otra cosa más que una pequeña parte de la narrativa de este juego -compuesta, eso sí, por una infinidad de saltos concatenados. Ninguna experiencia de juego será igual para cada jugador/a que se acerque al Super Mario Bros. porque la posibilidad de la interacción modificará cada "jugada" haciéndola distinta. Así, dentro de los videojuegos, las narrativas podrán ser "embebidas", imbuidas dentro del videojuego, como los textos que leerán los personajes o las cinemáticas, o "emergentes", que se manifestarán desde la experiencia del juego hacia el jugador después de que este improvise dentro de las propias reglas del juego, esto es, después de usar las mecánicas. Aunque en el caso del Super Mario Bros. la posibilidad de una narrativa emergente es escasa, no ocurre lo mismo con algunos videojuegos actuales del tipo "mundo abierto".

Como decíamos, los videojuegos emplean acciones físicas muy sencillas (pulsar un botón, clickear un elemento en pantalla…) que se resuelven en resultados más complejos. Así, los procedimientos para realizar las acciones no se pueden entender sin ponerlos en relación con las reglas del propio juego, que determinan el comportamiento del jugador. En el caso de los juegos de "mundo abierto", la libertad para explorar un lore concreto -esto es, el conjunto de historias, datos, personajes o representaciones que conforman el universo representado en el juego y que le dan coherencia- es muy elevada. Ya no tendremos, tan solo, la posibilidad de saltar y saltar sino que nuestra capacidad de interacción se diversificará y, por extensión, la diégesis -todo lo narrado- de este tipo de juegos, será mucho más rica que en el caso de un juego básico, en su narrativa, de plataformas como el Super Mario Bros.

Los videojuegos de mundo abierto o sandbox -"arenero", por cómo se recuerda a los niños que juegan dentro de una caja de arena en lo que ellas/os pueden entender como un espacio de aparente libre albedrío- se caracterizan por el alto grado de libertad de que disfruta el jugador/a para completar las misiones o requisitos del juego. Por lo general, la narrativa de un juego tipo sandbox suele ser emergente, y los mundos te invitan a ser explorados. Así y todo, dentro de este tipo de juegos se pueden diferenciar los que son puramente mecánicos -mapas masivos llenos de marcas que inspiran los afanes "completistas" del jugador- u orgánicos. Estos últimos, más interesantes, están menos pautados y no existen tanto objetivos como una invitación a "disfrutar de un viaje". Un jugador/a, despojado de la mayoría de puntos direccionales, se siente en la obligación de vagar, de errar por su mundo a la espera de sorpresas. Por supuesto que, como indica Víctor Navarro, la libertad de que disfruta el jugador/a no es tal, primero porque los juegos tiene límites físicos -los famosos "bordes del mapa"- y segundo porque, siempre, los videojuegos esconden la ideología de sus propios desarrolladores (Navarro Remesal, 2016). Y justo aquí, es cuando queremos introducir al videojuego en cuestión que centra este estudio, el Red Dead Redemption II.

En el más conocido como Red Dead II, nuestro personaje será un forajido, miembro de una banda de delincuentes, que vive en un ficticio y

finisecular far west norteamericano, a mitad de camino entre dos siglos. Una de las novedades de este juego de Rockstar, secuela del Red Dead Redemption, es la existencia de un "marcador de honor". Según la moralidad de las decisiones que tomes como jugador, este marcador se moverá hacia el deshonor o el honor. Tu personaje, Arthur Morgan en el videojuego, tendrá libertad tanto para insultar, golpear o disparar -con la consecuente reacción de las fuerzas de orden público- como para saludar, ayudar, donar dinero a cualquier otro personaje que se encuentre. Tal nivel de libertad se rompe cuando caemos en la cuenta de que, en determinadas zonas, como la reserva india, no es posible usar armas o que a determinados personajes, como es el caso de un fanático que hace proselitismo de la eugenesia, se le puede golpear sin que las autoridades nos lo impidan. Más allá de que una ética personal nos diga que algunos personajes "no merecen defensa", hallazgos como estos nos hablan de un juego que tiene ideología o, lo que es lo mismo, unos límites que, también, nos hablan de un discurso. El Red Dead II, como sandbox, como juego de "mundo abierto", nos despliega un ingente mapa en el que, habitualmente, nos encontramos sorpresas. Un escenario natural apabullante trasciende la propia historia del juego a tal punto de que parece que dichas montañas, dichos prados, nos invitan a ser habitados. La posibilidad de abandono es tal que, ante la posibilidad que nos ofrece el juego de pescar, acampar, cazar… de hacerlo, olvidando un tanto las misiones principales del juego, un personaje aliado aparecerá de la nada en el remoto paraje en que nos encontremos para recordarnos que tenemos misiones principales pendientes y que, si queremos, podemos retomarlas. La ideología del juego, su discurso, es una invitación a la errancia, al vagabundeo. Se fomenta un modo de jugar lento, un slow game, que, por su naturaleza, por su propio ritmo pausado, resulta tremendamente anticlásico. Definamos anticlásico en el sentido de no comercial. Siendo un Triple A, el Red Dead Redemption II es un juego que, si escogemos ese camino, es capaz de "vaciar" el relato para ofrecernos la perspectiva del tiempo transcurrido sin apenas sobresaltos. Es por esto que, en un mercado del videojuego donde el nivel de ventas marca el triunfo o fracaso de los producto más caros, introducir la posibilidad del vagabundeo al margen de las historias principales más trepidantes y violentas resulta tremendamente arriesgado.

***FIGURA 1.*** *abandono frente a un paraje natural en el Red Dead Redemption II.*

Fuente: Rockstar Games

Arthur Morgan, como personaje deleuziano, que se conduce como un limpiaparabrisas, por obra y gracia de la decisión del propio jugador/a, nos lleva a entender el Red Dead II como un juego que, insistimos, por su anticlasicismo, por su tiempo otro de juego y por el discurso que yace tras todo ello, puede remitirnos a una suerte de "modernidad", al modo del cine entendida, dentro de un videojuego de alto presupuesto y afanes comerciales. Pero, justo aquí, nos vemos en la necesidad de buscar alguna permeabilidad adicional entre los mundos del cine y del videojuego.

El director, productor, guionista y escritor nortemaricano Gus Van Sant, conocido por el carácter altamente independiente de su cine, cercano a lo marginal pero que, en otras ocasiones, ha tocado lo muy comercial con trabajos como El indomable Will Hunting (Good Will Hunting, 1997) o Mi nombre es Harvey Milk (Milk, 2008), es un buen ejemplo de cómo la supervivencia de la modernidad cinematográfica en el cine de finales del XX puede darse la mano perfectamente con la estética del videojuego.

***FIGURA 2.*** *Fotograma del film Elephant (2003), de Gus Van Sant*

Fuente: Metro Film Company, Blue Relief

Dos de sus films menos mainstream, Gerry (2002) y Elephant (2003), muestran a personajes que, literalmente, vagabundean por la pantalla. En el caso de la segunda, inspirada por el trágico suceso de la masacre de la escuela secundaria de Columbine, ocurrida el 20 de abril de 1999, acompañaremos a una serie de jóvenes que, dirigidos por un oculto demiurgo, deambulan por los pasillos de un ficticio instituto, trasunto, a todas luces, del de Columbine, en otra manifestación del vagabundeo moderno que, ahora sí, se da la mano con el videojuego por una puesta en escena que, al modo de muchos juegos de "mundo abierto", como el propio Red Dead II, nos muestra al sujeto al que acompañamos de espaldas, en una visión en "tercera persona" tan propia del mundo sandbox.

## 5. DISCUSIÓN

Es un hecho que, en la mayoría de facultades, el mundo del videojuego no solo está ausente de los programas sino que, en muchos casos, no es tomado en serio por la mayoría de docentes. Si los ambientes universitarios más carpetovetónicos aún miran, al menos en lo que a la historia del arte se refiere, de soslayo a disciplinas como la fotografía, recela del cine o, incluso, creen férreamente en la superioridad del arte

académico-romántico frente a los "desmanes" de todos los sobrinos de Duchamp postmodernos, huelga decir que todo el asunto de asociar los videojuegos a alguna asignatura no puede ser más que un mal chiste.

La idea deleuziana sobre el "vagabundeo" solo es una de las teorías que, desde nuestro punto de vista, es posible trasvasar desde el mundo del cine a otras disciplinas -en este caso los videojuegos. El humilde propósito de este trabajo es presentar no ya una propuesta a gran escala sino, simplemente, una posible línea que pueda ser desplegada en un aula para hacer una aproximación al mundo del videojuego de forma relativamente seria aunque para ello, como hemos presentado anteriormente, hayamos tenido que acudir a Deleuze no ya como argumento de autoridad, que podría devenir falaz, porque hasta los sabios pueden acogerse a falsas creencias, sino como posible línea de investigación dentro de un campo, el de los modernos estudios culturales, el de lo transmediático, que si está huérfano hoy día, está lleno de posibilidades en el futuro.

## 6. CONCLUSIONES

Entre nuestras conclusiones, creemos probado que, por su impacto sociocultural, por su relevancia económica y por su potencialidad artística, el videojuego, sacado de los ámbitos sociológicos, psicológicos o pedagógicos, estudiado como artefacto único individualizado, como dispositivo, como obra de arte, tiene perfecta cabida en el Grado de Historia del Arte con un acercamiento que expanda los asuntos narratológicos más allá de la ludología hasta la "cultura comparada" tal y como sucede con la literatura.

Igualmente, la forma en que una idea concreta de la teoría de Gilles Deleuze casa con el estudio teórico de otro videojuego concreto, en este caso el Red Dead Redemption II, nos hace considerar que La imagen-tiempo, el monográfico que Deleuze dedicó al cine de la modernidad, es una fuente posible de referencias a aplicar al mundo del juego digital.

Por último, entendemos que las teorías cinematográficas, partiendo de la base de Deleuze que hemos estudiado, son las ideales para potenciar una posible docencia en videojuegos, productos nacidos en plena postmodernidad y que son sensibles a ser estudiados dentro de este

contexto, que abraza también a la modernidad de mitad del siglo XX, que se nutra de otros conceptos como lo "clásico", en los estudios de David Bordwell, la "atracción", de Tom Gunning o la "narración en el cine" de André Gaudreault y François Jost.

## 8. REFERENCIAS


Deleuze, G. (1987). La imagen tiempo. Paidós.

Ebert, R. (2010). Video games can never be art (https://www.rogerebert.com/roger-ebert/video-games-can-never-be-art).

Hunicke, R.; LeBlanc, M.; Zubek, R. (2004). MDA: Un enfoque formal sobre el diseño y la investigación de juegos. Universidad de California (En línea).

Koster, R. (2004). A Theory of fun for Game Design. Paraglyph Press.

Navarro Remesal, V. (2016). Libertad dirigida. Una gramática del análisis y diseño de videojuegos. Shangrila.

Planells, A. (2017). Videojuegos y mundos de ficción. De Super Mario a Portal. Cátedra.

Sicart, M. (2009). Mundos y sistemas: entendiendo el diseño de las gameplay ética. Comunicación: revista internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales (7), 45-61.

# COMBINACIÓN DE TÉCNICAS PARA LA DOCUMENTACIÓN 3D: FOTOGRAMETRÍA Y ESCÁNER LÁSER COMO RECURSO PARA EL ESTUDIO DEL PATRIMONIO EN PELIGRO DE PÉRDIDA

ISABEL RONDÁN-SEVILLA
*Universidad de Cádiz*

## 1. INTRODUCCIÓN

La continua renovación e innovación tecnológica en la que nos encontramos inmersos debe ser también usada como banco de recursos, técnicas y herramientas no solo por parte de la investigación histórico-arqueológica, sino también por la docencia académica. De forma que los futuros profesionales de nuestra disciplina puedan explotar al máximo el potencial de las Humanidades Digitales (Delgado & Magdalena, 2020). Estas han sido implementadas, aunque no de forma generalizada, como herramienta de análisis de las fuentes tradicionales, por ejemplo (Castro García & Rondán Sevilla, 2023). Sin embargo, la extensión de equipamientos y sistemas, tradicionalmente reservado a otras disciplinas deja a las Humanidades Digitales en una nueva, y no tanto, coyuntura.

Los últimos avances para la documentación y digitalización tridimensional, tanto con tecnologías novedosas como con sistemas mejorados y más accesibles, presentan un uso potencial para la caracterización y virtualización del patrimonio, mueble e inmueble, y especialmente para el que se encuentra en una situación de vulnerabilidad, abandono o peligro de pérdida.

En nuestro entorno es frecuente encontrarnos con elementos patrimoniales, especialmente el patrimonio inmueble, en situación de abandono y deterioro, además de olvidados y mal documentados, desde el punto

de vista histórico-arqueológico. Este tipo de técnicas de digitalización permiten la creación de un modelo 3D de alta calidad absolutamente representativo del original, con la siguiente capacidad de análisis, estudio y mensuración en gabinete y laboratorio por parte del investigador. La Universidad como agente social y público debe estar comprometida en ofrecer a su alumnado las herramientas necesarias para la protección de su patrimonio, su difusión y puesta en valor, como mecanismo esencial para la cohesión social de las comunidades.

### 1.1. El Proyecto marco: descripción

En gran medida, parte de los objetivos, la metodología y los resultados que aquí exponemos tienen su origen en el marco de actuación de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente concedido y desarrollado en la Universidad de Cádiz. Este proyecto titulado, *De la fotogrametría al escáner láser terrestre: la virtualización y digitalización de calidad del patrimonio inmueble en vulnerabilidad*[64], nos ha dado el contexto de actuación y aplicación en el ámbito académico, concretamente en dos cursos del Grado de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de esta universidad.

El proyecto ha sido aplicado en dos asignaturas del Grado de Historia, "Métodos, Técnicas y Recursos para la Investigación Histórica" y "El Mediterráneo Antiguo" de tercero y cuarto curso, respectivamente. Hemos considerado estas dos asignaturas idóneas para comprobar nuestra hipótesis de partida, dado que corresponden a ciclos diferentes y que además en una de ellas el número de alumnos/as es relativamente mayor que en la otra.

El proyecto se dividía en tres niveles de actuación básicos, la contextualización de la técnica desde una perspectiva teórica en clase, el desarrollo del trabajo de campo y su video-documentación y el análisis de

[64] Proyecto concedido al Profesor Lázaro Lagóstena Barrios (catedrático del Área de Historia Antigua), desarrollado junto a José Antonio Calvillo Ardila (Área de la Tecnología de la Información) y yo misma. Aprovechar esta nota para agradecer la participación de los técnicos e investigadores de la Unidad de Geodetección del Patrimonio (UCA), Manuel Ruiz Barroso y Aroa Plaza Blanco. Así como al Excmo. Ayuntamiento de Medina Sidonia que ha permitido hacer uso de los datos tomados en la Ermita del Cristo de La Sangre.

la evaluación del alumnado para comprobar el grado de conocimiento y de interés de esta metodología.

Por otro lado, insistiendo en que no se trata de dinámicas habituales en el currículum académico actual, pretendíamos comprobar la capacidad de compresión por parte del alumnado y, sobre todo, analizar si conciben este acercamiento técnico como válido y potencialmente necesario para el desarrollo de su labor profesional una vez finalicen sus estudios de Grado.

### 1.1. La Modelización 3D del Patrimonio: técnicas y equipamiento

Tradicionalmente, la documentación, digitalización y virtualización de los bienes patrimoniales se han ido realizando mediante técnicas fotogramétricas. Sin embargo, en los últimos años el avance de la tecnología LiDAR, en nuestro caso escáner láser terrestre, y su acercamiento a nuestra disciplina, ha permitido dar un auténtico salto cualitativo en la documentación en tres dimensiones del patrimonio. Y con ello, todo el potencial en la creación de modelos 3D muy fidedignos del bien patrimonial en cuestión sea de una u otra naturaleza, desde arquitectónico o escultórico, y también paisajísticos desde su concepción más cultural.

Cuando nos referimos a la modelización 3D hablamos de técnicas para la documentación y virtualización (Marcos González, 2022). Ya hemos señalado las dos técnicas principales, la fotogrametría o restitución fotogramétrica y el uso de escáneres láser. La fotogrametría consiste en la realización de múltiples fotografías que permiten restituir el objeto en alta calidad para su estudio y mensuración precisos. El LiDAR o escáner láser, por el contrario, consiste en la emisión de un pulso láser que permite medir la distancia entre el punto emitido y el objeto o superficie, midiendo realmente el tiempo que tarda en llegar al objetivo y volver a ser captado por el sensor. El pulso láser puede llegar con uno o varios retornos, según las superficies con las que incide. El resultado final es la obtención de coordenadas 3D de los puntos de múltiples retornos, es decir una nube de puntos tridimensional.

El potencial de estas técnicas, a nuestro entender y según nuestra experiencia (Calvillo Ardila et al., 2021; Ruiz Barroso et al., 2022; Ruiz Barroso & Calvillo Ardila, 2023), reside en la combinación de ambas desde diferentes perspectivas, terrestres o superficiales y aéreas, para aumentar sustancialmente los datos que procesamos y que retribuirán en la calidad del producto obtenido. Esta experimentación pretende demostrar el potencial del uso de técnicas, su adecuación a la realidad digital en el que las Humanidades deben estar inmersas en la actualidad, y por consiguiente en que sean los futuros historiadores, en nuestro caso, los que tenga la formación y capacitación para manejar este equipamiento y obtener modelos digitales 3D del Patrimonio que permita desarrollar estudios acordes con la realidad social, técnica y científica en la que nos encontramos inmersos.

En este sentido, la Universidad de Cádiz, y más concretamente el Laboratorio de Historia, adscrito al Instituto de Investigación Vitivinícola y Agroalimentaria (IVAGRO) está dotado con uno de los equipamientos más completos, actualmente en crecimiento, para la documentación y modelización 3D del Patrimonio: diferentes escáneres láser terrestres, drones con sensores fotogramétricos o drones con sensor LiDAR, entre otros sistemas de topografía de precisión, son los equipos de mayor interés en esta línea emergente. Además, todos los investigadores y técnicos que lo utilizan provienen de estudios humanísticos. Consideramos que la Universidad de Cádiz se encuentra en la coyuntura adecuada para incorporar estas dinámicas a la formación académica y es lo que en este trabajo hemos intentado exponer. Todo el equipamiento empleado, por tanto, proviene de este laboratorio.

Para la realización de fotogrametría hemos utilizado una cámara colocada en trípode y en pértiga a diferentes alturas para toda la documentación del exterior del edificio. A su vez hemos realizado fotogrametría aérea mediante dron, concretamente el equipo Mavic 2 Pro cuya cámara tiene un sensor 1'' CMOS, un objetivo FOV 77, obturador electrónico 8.1/8000 s, por señalar algunas especificaciones. En cuanto al escáner láser utilizado, en este caso tanto para el interior como exterior del edificio, ha sido el BLK 360 de la casa Leica, destaca por tener un alcance

de hasta 60 m, mide 360.000 ptos/s, una precisión de 4 mm, además de contar con cámara con tecnología HDR.

***FIGURA 1.*** *Equipamiento empleado en el proceso metodológico*

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos marcados en este trabajo tienen una doble perspectiva, hemos planteado unos fines más o menos generales a través de un proceso o flujo de trabajo concreto que nos ha permitido conseguir unos objetivos también específicos. Todo ello converge en una visión general resumida en la siguiente idea: acercar y ofrecer al alumnado las técnicas de documentación 3D del Patrimonio que estamos utilizando en nuestras investigaciones, pero que, sin embargo, consideramos están frecuentemente alejadas de los contenidos académicos actualmente.

En este sentido si hablamos de objetivos generales de nuestra estrategia de trabajo resaltamos los siguientes:

- Impulsar la aplicación de las Humanidades Digitales como marco de estudio en las aulas.
- Poner el foco en el Patrimonio vulnerable, en peligro de pérdida o desaparición. Se trata de una realidad habitual en nuestro territorio. A todos se nos ocurren, por desgracia, un alto número de elementos patrimoniales en estado de abandono por diferentes circunstancias. Consideramos que esta metodología no solo permitirá la documentación y modelización 3D de calidad, sino también preservar el bien patrimonial para su estudio y análisis desde diversas perspectivas.
- Proponer un proceso de aprendizaje mixto, basado en una formación en vivo, teórica y práctica, y también en un aprendizaje online, mediante el uso de video-documentos que recreen la metodología de campo y laboratorio.

Si pasamos a los objetivos específicos que plantemos en nuestro trabajo en relación con la metodología que hemos desarrollado y que se expone en el siguiente apartado tenemos que referenciar los siguientes:

- Aportar unas primeras nociones teóricas sobre esta metodología emergente en la investigación y documentación histórico-arqueológica. Esto a través principalmente de la combinación de técnicas fotogramétricas y escáner láser, desde una perspectiva terrestre y también aérea.
- Explicar los conceptos que son la base para comprender las técnicas que empleamos. Nos referimos a las técnicas de documentación, digitalización y modelización tridimensional del patrimonio, fotogrametría y escáner láser. Y especialmente al concepto de nube de puntos como "producto" modelable, tratable y que nos lleva a la virtualización y restitución final.
- Acercamiento en clase mediante un caso práctico de un bien patrimonial en peligro de desaparición, la Ermita de la Sangre (Medina Sidonia, Cádiz): video-documentos sobre el montaje de los equipos, el desarrollo de la metodología en campo y la adquisición de los datos, y el post-procesado y generación de productos en laboratorio.

- Prácticas autónomas en vivo con el equipamiento. Este objetivo con la intención de demostrar que, con la formación adecuada, pueden usar por sí mismos este equipamiento tradicionalmente manejado solo por personal técnico.
- Y la evaluación de los contenidos a los alumnos/as, para comprender el grado de conocimiento y si aprecian el potencial de esta metodología en su formación profesional.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología implementada por tanto responde a la consecución de un flujo de trabajo que nos permita conseguir los objetivos específicos planteados y avanzar en los fines generales que hemos tratado en el aparatado anterior. De forma que la metodología está dividida en cuatro niveles ordenados cronológicamente que a continuación analizamos con más detalle.

### 3.1. Método y técnica en clase

El primer paso de esta metodología consistía en dar el marco básico de conocimiento de las técnicas en cuestión y de aplicación en la que nos hemos centrado. En ambas asignaturas utilizamos el mismo tiempo, dos horas de clase.

En esta clase distinguimos tres apartados principalmente:

- La definición de las técnicas fotogramétricas y de escáner láser 3D. Mostramos diversos equipos y enfatizamos la posibilidad de trabajar con este equipamiento tanto desde una perspectiva terrestre como aérea. Así como del potencial de la combinación de ambas.
- A continuación, definimos los resultados o productos que se obtienen, principalmente hablamos de la nube de puntos como formato básico para ser combinado y crear el modelo 3D que a su vez permite la restitución.

- Por último, incidimos en el marco de aplicación que nos interesa en este caso, y por tanto definimos el Patrimonio en peligro de pérdida o vulnerable y compartimos de forma abierta algunos ejemplos.

### 3.2. El caso de la Ermita del Cristo de La Sangre: trabajo de campo y laboratorio video-documentado

El segundo nivel de nuestro flujo metodológico, quizás el de mayor importancia, consistía en recrear toda la parte teórica que habíamos tratado en clase en un caso de estudio concreto, la Ermita de la Sangre de Medina Sidonia (Cádiz). La participación del alumnado en este tipo de actividades suele resultar compleja, por las propias dificultades para salir de las aulas hasta el lugar o por el elevado número de alumnos/as que impide que puedan ser atendidos como la práctica requiere. De forma que decidimos dividir esta aplicación de las dos técnicas en trabajo de campo y trabajo de laboratorio y documentarlo mediante vídeos cortos y representativos de la labor desempeñada. Grabamos y dividimos más de 40 vídeos que luego fueron analizamos, tratado y maquetados en la aplicación *Kdnlive* para mostrar el *workflow* sencillo, compresible y coherente.

En el desarrollo del trabajo de campo dividimos los video-documentos en la lógica de trabajo desarrollada, la aplicación de una u otra técnica, en el exterior e interior del edificio, y desde una perspectiva terrestre, en altura o aérea.

- En primer lugar, se preparó un vídeo de contexto, mostrando el estado actual de conservación y abandono en el que se encuentra la Ermita, tanto del exterior como en el interior.

- Comenzamos con la realización de fotogrametría aérea en el exterior mediante dron. Incidiendo en la importancia en la colocación de dianas o puntos de control para la correcta georreferencia de nuestro producto. Estos fueron medidos con GPS con corrección RTK, utilizado también en el resto de los niveles.

- Fotogrametría terrestre a diferentes alturas, rodeando todo el edificio. Mediante el uso de trípode y pértigas se realizó cientos de fotografías del exterior de la Ermita.
- Escáner láser terrestre a diferentes alturas, rodeando todo el edificio. Proceso similar al anterior, pero mediante escaneado.
- En el interior, con espacios mucho más complicados desarrollamos el escaneo láser, con multitud de estacionamiento para tomar datos de todos los espacios posibles y también a varias alturas.

En laboratorio pasamos al procesado y tratamiento de todos los datos obtenidos con ambas técnicas:

- Por un lado, procesamos conjuntamente todos los datos fotogramétricos, tanto terrestres como aéreos.
- Por otro lado, todos los datos del escaneo láser, tanto del interior como del exterior del edificio. Se realizaron 52 mediciones o estacionamientos con escáner láser que fueron alienadas, es decir, unificadas para crear una única nube de puntos.
- Con los productos ya obtenidos pasamos a la unificación de la nube de puntos y a su tratamiento. Principalmente basado en la georreferenciación mediante los puntos de control tomados y a la limpieza de elementos de distorsión como la vegetación.
- Finalmente, cuando la nube de puntos está totalmente tratada se crea el modelo 3D de alta calidad a partir del cual realizar todos los estudios y análisis que se consideren.

Posteriormente todo es procedimiento video-documentado fue presentado en clase, siguiendo el mismo orden cronológico que el desarrollado en campo y laboratorio hasta obtener el modelo final y el paso a la restitución (López-Menchero Bendicho & Grande, 2011). Cada uno de los pasos o niveles de nuestro *workflow*, dividido en vídeos individualizados, permitieron introducir conceptos, niveles de complejidad de la metodología y clarificar en gran medida los contenidos tratadis en clase de forma más teórica.

***FIGURA 2.*** *Composición de fotogramas de algunos de los vídeo-documentos del workflow.*

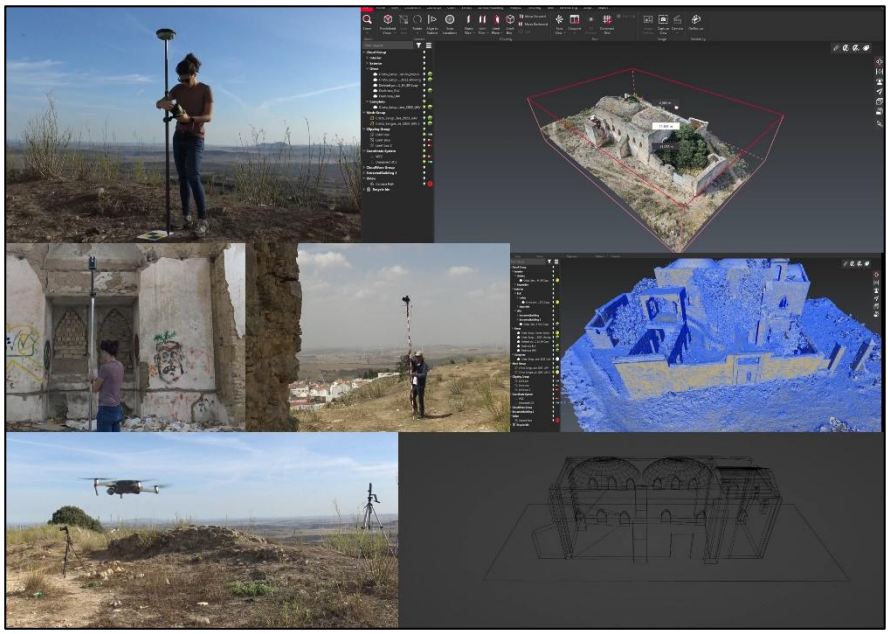
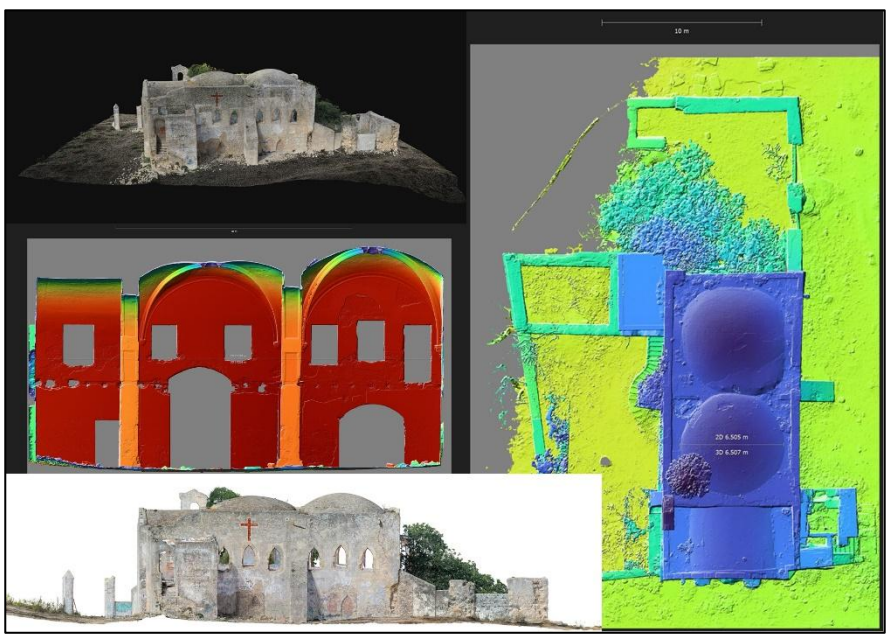


***FIGURA 2.*** *Algunos de los productos obtenidos en el proceso metodológico*



De esta forma, representamos la realidad metodológica de este tipo de trabajos que desarrollamos habitualmente. Se trata de procesos dinámicos, que hemos ensayado y experimentado previamente, con la que obtenemos resultados muy positivos a partir de esta combinación de técnicas para la modelización 3D del Patrimonio vulnerable, y lo más relevante, que es extrapolable a una gran variedad de casos de estudio.

### 3.3. La práctica en vivo

Considerábamos, pese a la practicidad y eficiencia de los vídeos de documentación de todo el flujo de trabajo, que era totalmente necesario un acercamiento al equipamiento. Sin duda, uno de nuestros principales objetivos ha sido el de demostrar que con la formación adecuada es factible que utilice este tipo de equipos. Quizás es donde la formación académica del Grado de Historia presenta algunas limitaciones, en el contacto directo con equipamiento, hardware o software.

En el marco de las actividades desarrolladas en la Semana de las Letras en la Universidad de Cádiz, convocamos a los alumnos/as de ambas asignaturas a una actividad práctica con uno de los equipos de escáner láser terrestre del Laboratorio de Historia. Desarrollamos la Actividad Escaneando la Facultad, donde pudieron directamente ver cómo funciona el equipo y cómo crear un modelo 3D preliminar de uno de los patios de la Facultad de Filosofía y Letras.

### 3.4. Evaluación y retroalimentación

Por último, la evaluación de todo el procedimiento metodológico detallado. Consideramos que, dado que se tratan de dinámicas poco habituales, donde los conceptos tratados, la metodología, el equipamiento, los productos y formatos informáticos, dista de los contenidos académicos tradicionales, es fundamental la retroalimentadas alumno-método docente.

Para ello hemos utilizamos la plataforma de formularios de Google (Google Form), se les facilitó el enlace del formulario a cada grupo. Es sencillo de utilizar, solo se requiere cuenta Gmail, todos han utilizado la de la Universidad. Las respuestas pueden ser presentadas gráficamente. Y permite realizar cuestiones con diferentes opciones a elegir o que

puedan desarrollar la respuesta. Se plantearon dos cuestionarios iguales, pero independientes, con la intención de comparar los resultados y detectar si el nivel de formación podía influir o no en sus respuestas.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado mostramos, analizamos y discutimos los resultados obtenidos con este método docente enfocado en el uso de técnicas de documentación 3D para el estudio del Patrimonio vulnerable. Lo vamos a hacer exponiendo y discutiendo las respuestas aportadas por el alumnado de las dos asignaturas y recogidas en los formularios online de Google.

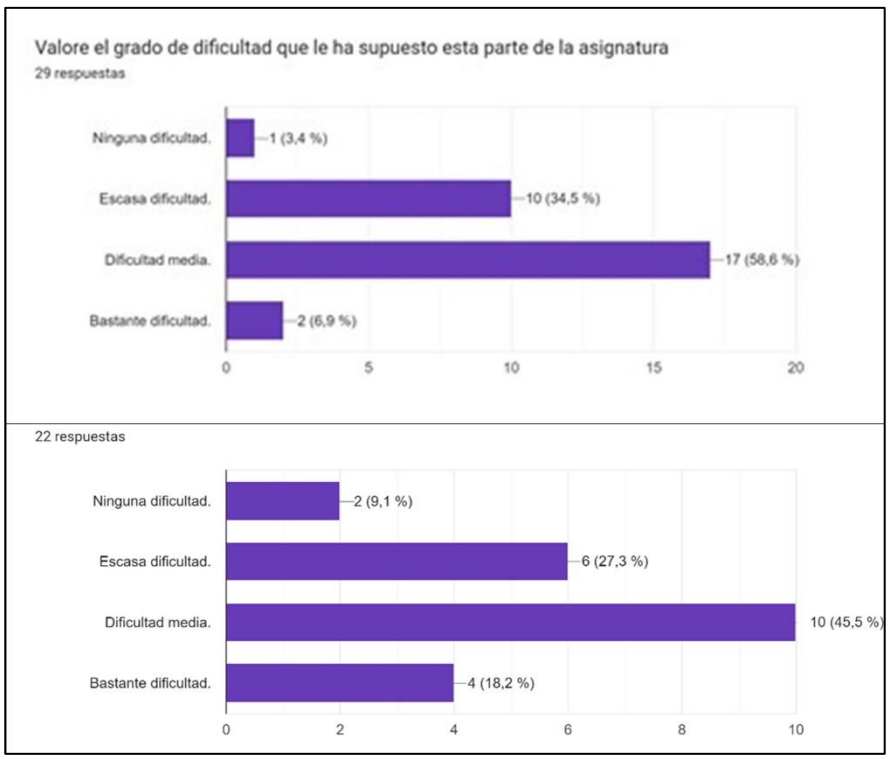
El cuestionario estaba compuesto por preguntas concretas sobre el contenido, valoraciones propias según sus experiencias y otras planteadas como propuestas. En total ocho cuestiones, se realizaron en clase y se abrió a debate. Las cuestiones fueron las siguientes:

1. Valore el grado de dificultad que le ha supuesto esta parte de la asignatura.
2. ¿Había tratado en alguna otra asignatura del Grado de Historia este tipo de herramienta?
3. ¿Cree que se trata de una herramienta útil para la documentación del patrimonio vulnerable?
4. Como futuro/a historiador/a, ¿considera que es una herramienta que debemos y podemos usar nosotros mismos o por el contrario debe usarla personal técnico?
5. Además de la documentación 3D como producto de esta técnica ¿Qué otro recurso de interés considera que podemos obtener?
6. Valore la Presentación vista en clase como recurso didáctico para comprender la técnica, su uso y su potencialidad.
7. ¿Se le ocurre algún bien patrimonial en vulnerabilidad donde aplicar esta metodología vinculado al tema marítimo? Escriba cuál y dónde se encuentra.
8. ¿Qué sugeriría como nuevas temáticas para próximos cursos de Innovación y Mejora Docente?

Si nos detenemos en las respuestas y las comparaciones de estas entre los dos grupos extramos algunas resultados y concluciones de interés que nos ayudan como docentes saber dónde nos encontramos, si este tipo de metodologías tienen cabida en la formación universitaria y el punto desde el que el alumnado parte.

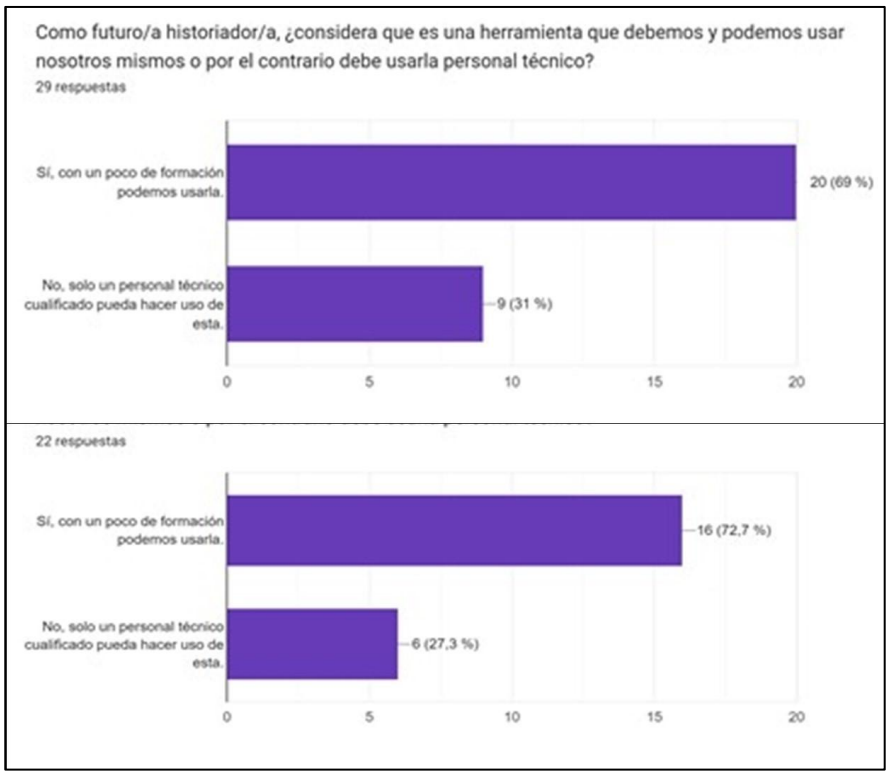
Hemos insistido en este trabajo que estas dinámicas con equipamiento técnico no es frecuente en el itinerario académico y que, por tanto, a veces, se enfrentan a este tipo de prácticas con la premisa de que la dificultad será alta. La primera de las cuestiones comprobar esta idea.

***GRÁFICO 1**. Cuestión primera: supra, grupo de tercero, infra grupo de cuarto.*



Siguiendo esta misma idea, y con el objetivo de comprobar el potencial que el alumnado ve en este tipo de técnicas para su desarrollo profesional futuro, planteamos la cuestión número cuatro con los siguientes resultados.

***GRÁFICO 2**. Cuestión cuarta: supra, grupo de tercero, infra grupo de cuarto.*




Por otro lado, en relación con las cuestiones más vinculadas con una sugerencia o aportación. En el caso de la pregunta número siete donde se pide algún caso concreto de aplicación, las respuestas han señalado una variedad de elementos patrimoniales de nuestro entorno inmediato, principalmente de la ciudad de Cádiz. Sin embargo, destacamos que la tipología o naturaleza de las posibilidades que los alumnos/as de ambos grupos ofrecen es variada, por lo que extraemos que han percibido el potencial de la metodología para elementos y fines diversos.

Por último, la cuestión acerca de sugerencias temáticas que permita introducir variantes en este tipo de proyectos docentes, las respuestas más habituales son también coincidentes y principalmente apuntan a dos líneas: una vinculada a la aplicación de esta metodología de modelización de digitalización del patrimonio, pero en ámbito subacuático; y otra con el desarrollo de más prácticas con el equipamiento y los softwares de forma autónoma y en vivo.

## 6. CONCLUSIONES

La documentación 3D del Patrimonio, y en extensión la modelización y virtualización del mismo, consideramos que son líneas emergentes y de amplio recorrido para los futuros profesionales. La dinámica de trabajo aquí presentada, y planteada desde un enfoque mixto, con una formación presencial y activa y otra virtual, pero video-documentada en niveles, consideramos que permiten transmitir, y por tanto formar, a los actuales estudiantes.

Hasta ahí, y, en resumen, lo que está estrictamente relacionado con la creación de unas estrategias docentes para su implementación en el itinerario académico. Pero no podemos obviar la otra perspectiva de esta aplicación que es el estudio de un tipo de patrimonio concreto, el vulnerable o en peligro de pérdida donde este tipo de técnicas y metodologías suponen una solución precisa.

En definitiva, consideramos que la metodología propuesta, tanto el marco docente, como la elección de las técnicas, han permito conseguir los objetivos propuestos:

- Hemos podido acercar al alumnado del Grado Historia las actuales técnicas de documentación 3D del Patrimonio
- Se ha presentado de forma dinámica un flujo de trabajo mixto y extrapolable mediante la combinación de técnicas no invasivas.
- Hemos incidido en la importancia de la formación, en este caso de los futuros historiadores, en las herramientas de las Humanidades Digitales.

– En lo que respecta a la retroalimentación aportada por el alumnado y sintetizada en los formularios de Google, concluimos en que no aprecian la dificultad técnica con la que a priori se etiqueta a los alumnos de las Humanidades, coinciden en ver el uso potencial de la metodología y de los planes docentes al respecto y que a pesar de haber sondeado a alumnos de diferentes ciclos las respuestas van en la misma línea.

## 7. REFERENCIAS


Calvillo Ardila. J.A., Calvillo Risco, J.A., Lagóstena Barrios, L. (2021). La aplicación de técnicas fotogramétricas para la documentación del patrimonio el caso de la Noria de Autrán (Puerto Real, Cádiz). Matagorda: Revista de estudios puertorrealeños, Nº3, 13-40.

Castro García, Mª M. Rondán Sevilla, I. (2023). ODS y Didáctica de la Historia Antigua y la Arqueología Clásica", en Mª.M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, A. Martos Martínez, S. Fernández Gea, P. Molina Moreno (eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Nuevas Tendencias para el Cambio en la Enseñanza Superior*, 251-264. Dikynson.

Delgado, Z. y Magdalena, M. (2020). El Tiempo De Las Humanidades Digitales: Entre La Historia Del Arte, El Patrimonio Cultural, La ciudadanía Global Y La educación En Competencias Digitales. *Revista De Comunicación De La SEECI*, n.º 52, 29-47. https://doi.org/10.15198/seeci.2020.52.29-47.

López-Menchero Bendicho, V. y Grande, A. (2011). Hacia una Carta Internacional de Arqueología Virtual. El Borrador SEAV. Virtual Archaeology Review, Vol.2, Nº4, 71-75

Marcos González, D. (2022). Virtualización del patrimonio. Definición de una metodología de documentación y difusión del patrimonio arquitectónico, Tesis doctoral dirigida por Jesús San José Alonso (dir. tes.) Árbol académico, José Ignacio Sánchez Rivera (codir. tes.). Universidad de Valladolid.

Ruiz Barroso, M. (2023). La aplicación de la metodología no invasiva en Torregarcía: el levantamiento digital, en M. J. López Medina (ed.), *Torregarcía, purpura y agua: historia y arqueología de una officina purpuraria en el litoral almeriense (España), B.A.R. International Series*, 123-132.

Ruiz Barroso, M., Rondán-Sevilla, I., Catalán González, J., Lagóstena Barrios, L. Remesal Rodríguez, L. (2022). Lectura de Arva desde la investigación no invasiva de la urbs y el suburbium, en P. Mateos, M. Olcina, A. Pizzo, T. Schattner (eds.) *Small Towns, una realidad urbana en la Hispania Romana, MYTRA*, 459-467.

CAPÍTULO 20

# LOS LÍMITES DE LA DIGITALIZACIÓN Y DEL ENFOQUE COMPETENCIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

FERNANDO ARRIBAS-HERGUEDAS
*Universidad Rey Juan Carlos*

GIUSEPPINA DI CAPUA
*Universidad Rey Juan Carlos*

GUILLERMO VÁZQUEZ VICENTE
*Universidad Rey Juan Carlos*

NIEVES SAN EMETERIO MARTÍN
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

Hemos asumido que la digitalización de la vida y, por ende, de la educación, es un proceso ineluctable, irreversible y deseable. Así, la digitalización se ha convertido en el nuevo mantra de la concepción moderna del progreso que augura la solución de la mayor parte de nuestros problemas. Aceptamos acríticamente que no nos está permitido quedar atrás en la carrera hacia una "economía digital", condición para seguir creciendo de manera sostenida y, según la corriente mayoritaria, sostenible, aunque hay evidencias científicas que desmienten esta última afirmación[65]. La economía capitalista digital, a su vez, exige extender la revolución digital al ámbito educativo. Se impone así la idea de que el alumnado debe adquirir "competencias digitales" que sean útiles para su futuro desempeño laboral, pero también, sobre todo, el

[65] Para sendos análisis del coste energético y de materiales inherente al capitalismo digital que contradicen el optimismo tecnológico predominante subrayando su componente extractivista, véanse Jiménez (2023) y Fernández et al. (2022).

convencimiento de que el proceso de aprendizaje debe depender cada vez más de la interacción con dispositivos digitales.

En lo que sigue, mantenemos que la digitalización es contraproducente para la adquisición y mejora de ciertas capacidades o competencias, tanto generales como específicas, que se formulan en la mayoría de asignaturas del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. Un creciente volumen de investigación científica muestra que los efectos de los dispositivos digitales sobre la capacidad de mantener la atención y la concentración son cada vez más preocupantes y ello está incidiendo negativamente en las aptitudes para la comprensión lectora, el análisis de textos, tanto orales como escritos, y la capacidad de síntesis, argumentación y razonamiento crítico. Nuestra propuesta docente tiene como objetivo principal la recuperación y la mejora de la atención necesaria para adquirir y promover esas competencias.

Puesto que este trabajo se plantea como una propuesta teórica, modificaremos ligeramente la estructura organizativa de su contenido, por el bien de la coherencia discursiva. Así, planteamos primero una reflexión sobre los objetivos docentes, que apoyamos con argumentos y datos, para posteriormente hacer un diseño metodológico más específico y acabar con algunas reflexiones y conclusiones.

## 2. LOS OBJETIVOS DOCENTES

### 2.1. Por qué es importante que la lectura sea un objetivo docente

Aunque para el estudio de cualquier disciplina la comprensión lectora y la capacidad de razonamiento y argumentación crítica son necesarias, en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales son, por razones obvias, imprescindibles. Sería un error, no obstante, considerarlas como un logro permanente. Es decir, aunque todos podemos decir que hemos aprendido a leer en un momento determinado de nuestras vidas, la lectura en profundidad, atenta y comprensiva, la síntesis a partir de lo leído y el debate crítico basado en ella, son capacidades que se desarrollan lentamente a lo largo de toda una vida. El estudiante de historia,

filosofía, sociología o economía no puede aprender sin leer adecuadamente, pero tampoco podrá desempeñarse profesionalmente sin leer. Por esta razón los objetivos docentes de cada materia descansan necesariamente en la presunción de que el estudiante va a leer de manera continuada durante todo su proceso formativo. Pero en la era digital esta suposición resulta ingenua: existen fórmulas y "atajos" para superar las asignaturas evitando la lectura y existen docentes que toleran e incluso muestran y promueven esos atajos a los estudiantes.

Puede por tanto parecer extraño que la definición de nuestros objetivos sea tan simple como conseguir que los estudiantes *lean y escuchen* adecuadamente. Más concretamente, consiste en lograr *que entiendan lo que leen y lo que escuchan*, que sean capaces de pensar sobre ello y transmitirlo a otros con claridad, con el fin de elaborar, además, una argumentación razonada sobre aquello de lo que se trata. Pero estos objetivos no suenan tan extraños si tenemos en cuenta que leer y escuchar con atención es algo cada vez más complicado en el avasallador y acelerado mundo digitalizado. Por tanto, es razonable pensar que en un mundo en el que cada vez se lee y se escucha menos, de manera más fragmentada y durante menos tiempo, expandir el dominio de la digitalización a costa del tiempo para leer y escuchar atentamente traerá consigo un mayor deterioro de las capacidades asociadas al acto mismo de leer, comprender y argumentar.

### 2.2. Dos premisas básicas (y cuestionables) de la digitalización

Una premisa fundamental que subyace a la revolución digital en el ámbito educativo es que el aprendizaje saldrá necesariamente beneficiado si transformamos las maneras tradicionales de enseñar con la incorporación de metodologías docentes que aprovechen todo el potencial de las nuevas tecnologías. Pero hay también una segunda premisa, rara vez formulada explícitamente, que aceptamos con cierto fatalismo. Se trata de la creencia en que los contenidos, los materiales y los métodos de enseñanza han de transformarse radicalmente porque los (mal llamados) "nativos digitales" han perdido la capacidad de mantener la atención en un discurso oral y escrito complejo durante un tiempo prolongado. La cuestión crucial aquí es que, incluso aceptando que la evidencia

empírica confirma este hecho, de ello no deberíamos extraer necesariamente la conclusión de que tenemos que adaptar la enseñanza a la "condición digital natural" de los estudiantes y abandonar definitivamente el empeño por que aumenten el tiempo de dedicación a la lectura.

Lo cierto es que no solemos ahondar en las causas de esta supuesta incapacidad. Antes bien, muchos docentes la consideran como algo ineluctable e irreversible y en consecuencia reducen la carga de esfuerzo lector del alumnado asumiendo la digitalización como vía de escape, simplificando contenidos, sustituyendo materiales complejos y diseñando pruebas de evaluación más sencillas y asequibles. Con frecuencia, se aduce que se han observado mejoras sensibles en los resultados de las pruebas de evaluación tras realizar esos cambios. Pero estas mejoras no pueden medirse de la misma forma en todas las materias, del mismo modo que no todas las capacidades o competencias admiten una evaluación cuantitativa. En otros términos, hay disciplinas y capacidades que plantean problemas de aprendizaje que no pueden resolverse mediante la digitalización, puesto que esta muestra dos inconvenientes principales: afecta negativamente a la capacidad de atención del estudiante y la mayor parte de las veces se concibe como un atajo para eludir el necesario esfuerzo intelectual que el logro de esas competencias exige. Es relativamente fácil autoengañarse con respecto a los resultados si previamente hemos rebajado, consciente o inconscientemente, los niveles de exigencia, especialmente en lo que se refiere a ciertas competencias como las de comprensión de textos, síntesis y análisis crítico de discursos complejos.

Estas capacidades se postulan como competencias que deben alcanzarse o mejorarse en la totalidad de asignaturas del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. Pero resulta paradójico que, mientras se proclaman a los cuatro vientos como competencias generales que los estudiantes deben adquirir, se les exime también, mediante la digitalización, del esfuerzo en aquello que constituye la base para su perfeccionamiento: la lectura atenta y en profundidad, el análisis de textos y la elaboración de un discurso propio para sintetizar, exponer y debatir su contenido. En este sentido, podemos establecer una preocupante analogía con un imaginario aprendiz de albañil al que exigiéramos poseer

la capacidad de levantar sólidos muros sin antes haber confirmado que sabe cómo elaborar la mezcla del mortero. ¿No será altamente probable que sus muros se tambaleen?

### 2.3. La pérdida de la atención: ¿es inevitable?

Los nativos digitales no son los únicos que tienen problemas de atención y concentración para realizar tareas intelectuales. Se trata de un fenómeno transversal que afecta a individuos de todas las generaciones. Son cada vez más los profesores universitarios, periodistas, escritores, etc. que manifiestan un paulatino declive de su capacidad para mantener la atención, aunque perjudica más a los adolescentes que han tenido un estrecho contacto con las pantallas desde edades tempranas, puesto que ello afecta a su desarrollo cognitivo. La cuestión crucial, pues, es si las iniciativas de innovación docente deben adaptarse a la pérdida de atención generalizada emprendiendo una carrera desbocada por captar lo poco que de ella queda disponible o más bien tratar de enseñar a conservarla y cultivarla.

Ante todo, es necesario ser conscientes de que la educación se enfrenta aquí a un alarmante círculo vicioso: los problemas de comprensión del discurso están causados por un creciente déficit de atención y concentración, motivado a su vez por los largos periodos de tiempo que pasamos ante las pantallas, pendientes de las redes sociales y las diferentes aplicaciones que condicionan nuestra existencia (Desmurget, 2020 y 2024; Hari, 2023). Por tanto, sustituir los textos escritos con materiales digitales que, supuestamente, permitirán la adquisición de esas competencias cuyo logro requiere mantener o recuperar la atención, es un contrasentido y una forma poco sutil de autoengaño. Si alentamos el uso como herramientas de aprendizaje de los dispositivos que nos distraen y nos alejan cada vez más del que debería ser nuestro principal foco de atención, ¿no seguiremos inmersos en el círculo vicioso del que hay que salir? Pues es durante el proceso mismo de lectura atenta, sosegada y continuada, ese proceso que se ve amenazado por la exigencia de incesante atención por parte de los dispositivos digitales, cuando se sientan las bases para el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y análisis crítico. La sustitución del esfuerzo lector por el atajo del vídeo

breve y el material digital interactivo y "dinámico" significa privar a nuestro incipiente albañil del conocimiento necesario para usar el mortero y condenarle, por tanto, a que el muro que construya finalmente se derrumbe.

La hipótesis de que los problemas de atención y concentración en tareas intelectuales guardan relación con el creciente uso de las pantallas se corrobora cada vez más en la literatura científica. No es el único factor, evidentemente, pero es posible que sea el más relevante y, además, interacciona con otros. Hari (2023) ha señalado doce factores que afectan negativamente a la atención en la era digital. Entre ellos, nos interesa destacar "el aumento de la velocidad, la alternancia y el filtrado", "la mutilación de nuestros estados de flujo" y "el desplome de la lectura sostenida". El primer factor se refiere al tiempo cada vez más escaso que dedicamos a los diferentes temas, los "saltos" de un lado a otro cuando navegamos por internet y las dificultades para filtrar la información que recibimos. Nuestros cerebros están continuamente sometidos a un bombardeo de estímulos y tenemos que dedicar un esfuerzo cada vez mayor para protegernos de las distracciones. Como consecuencia de ese esfuerzo, nuestro tiempo de atención se reduce y se fragmenta de manera acelerada en los últimos años (Lorenz-Spreen et al., 2019).

El segundo factor tiene que ver con los obstáculos cada vez más numerosos que nuestros cerebros encuentran para alcanzar un estado de concentración que favorezca el desarrollo de las tareas intelectuales y los procesos creativos. Los denominados "estados de flujo" no solo son imprescindibles para concentrarnos en la realización de tareas, sino que también son decisivos en lo que concierne a la motivación para emprenderlas y el bienestar que nos procura aquello que hacemos. En otras palabras, cuando somos capaces de entrar habitualmente en un estado de flujo no solo somos más productivos, sino que nos sentimos mejor. Como afirma Hari,

> todos podemos elegir entre dos fuerzas profundas: la fragmentación o el flujo. La fragmentación nos vuelve más pequeños, más superficiales, más enfadados. El flujo nos vuelve más grandes, más profundos, más calmados. La fragmentación nos encoge. El flujo nos expande. (Hari, 2023, p. 50).

El tercer factor que nos interesa subrayar es el desplome de la lectura sostenida. La lectura de libros constituye una experiencia de flujo paradigmática, porque requiere una inmersión profunda y continuada. Las dificultades crecientes que experimentamos para leer atentamente se deben, principalmente, a los dos factores antes mencionados, el aumento de la velocidad, la alternancia y el filtrado, por una parte, y el resquebrajamiento de los estados de flujo, por otra. Aquí puede verse con claridad cómo existe una realimentación con efectos altamente contraproducentes: cuanto menos tiempo dedicamos a la lectura sosegada, más sensibles somos a las distorsiones generadas por los dispositivos digitales que nos interrumpen y nos impiden leer con serenidad y de manera atenta. Caemos así en el error de creer que seguimos dedicando tiempo a la lectura cuando leemos en las pantallas, pero en realidad dedicamos un tiempo cada vez más fraccionado a saltar de un contenido digital a otro. Lo que hacemos con las pantallas no es por tanto verdadera "lectura" —en el sentido de una experiencia inmersiva y reflexiva— sino solamente un recorrido por diferentes contenidos cuya calidad, con frecuencia, no evaluamos adecuadamente con antelación. Sustituimos paulatinamente la lectura de libros en papel por esas lecturas cada vez más fragmentadas y parciales, poco sistemáticas, y de las cuales apenas retenemos algo sólido; lecturas que, por otro lado, están más expuestas a la probabilidad de ser interrumpidas por notificaciones, mensajes o, simplemente, la tentación de echar un vistazo a nuestras interacciones en las redes sociales. De ahí que sea necesario reivindicar el acto de la lectura en papel, alejada de las pantallas, como una auténtica revolución del conocimiento en la era de internet (Desmurget, 2024).

A los tres factores mencionados Hari añade otros como el estrés laboral, el cansancio físico, las dietas inadecuadas o la falta de ejercicio[66]. Pero, como decíamos antes, estos factores están vinculados a las conductas adictivas asociadas al empleo de dispositivos digitales. El hecho de

[66] Por ejemplo, se ha demostrado que mantener hábitos saludables de sueño es crucial para consolidar los procesos de aprendizaje (Dumay, 2016) y que el uso de pantallas, a su vez, está ligado a una peor calidad del sueño.

estar permanentemente conectados está correlacionado en muchos casos con estos factores adicionales, agravando sus consecuencias.

Una razón por la que hemos prestado escasa atención a estos fenómenos tiene que ver con la muy cuestionable creencia en que la tecnología es "neutral" en sí misma y que los perjuicios que puede generar dependen solamente del uso que hagamos de ella (Almazán, 2021, pp. 89-119). La persistencia de este lugar común en el imaginario colectivo resulta sorprendente si tenemos en cuenta que Marshall McLuhan ya mostró su inconsistencia en el ámbito de la comunicación de masas —con la televisión en mente— al sentenciar que "el medio es el mensaje" (McLuhan, 1964, p. 23). El corolario de la idea de la neutralidad de la técnica es que los individuos somos los únicos responsables de su utilización más o menos adecuada y que, por tanto, podemos formarnos para hacer un uso razonable y mesurado de las tecnologías digitales. Pero no deberíamos olvidar que los problemas de atención que generan estas tecnologías están dificultando la posibilidad misma de esa formación al normalizar la presencia ubicua de los dispositivos digitales.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, Hari señala otro factor importante que no deberíamos pasar por alto: el hecho de que muchas aplicaciones digitales han sido desarrolladas por sus creadores con el único objetivo de absorber nuestra atención, puesto que ello les permite ganar cantidades crecientes de dinero. Esto puede comprobarse, por ejemplo, explorando los sofisticados mecanismos psicológicos que las redes sociales han desplegado para aumentar su influencia y asegurarse de que sus usuarios mantienen sus cabezas ocupadas no solo con el "contenido" que ofrecen, sino con las expectativas de interacción. Resulta así cada vez más complicado promover ese "uso responsable" que hemos mencionado, puesto que pocas personas están dispuestas a reconocer que no emplean responsablemente las pantallas y mantendrán que el abuso o la conducta adictiva es algo que siempre afecta a otros. Lo que nos lleva a concluir que, efectivamente, la tecnología no es *tan neutral* como se nos dice, sino que conforma y predispone nuestras estructuras psíquicas de manera decisiva para que no seamos conscientes de que nuestra atención se está deteriorando. Esto, por otra parte, es algo que saben bien los desarrolladores de aplicaciones, programas y redes

sociales que evitan que sus hijos mantengan un contacto estrecho con las pantallas y que, en consecuencia, eligen para ellos opciones educativas que no recurren a los dispositivos digitales (McNamee, 2019, pp. 146-147; Seymour, 2019, pp. 26-27; Ong, 2017).

Así pues, en ese creciente volumen de investigación científica se acumula cada vez más la evidencia de que, mientras algunas capacidades parecen salir beneficiadas, otras, como las que requieren fundamentalmente las materias del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales —las ya mencionadas comprensión lectora, memorización reflexiva y elaboración de argumentos complejos—, no solo no mejoran, sino que, incluso, se vienen desplomando a lo largo de los últimos años. La pobreza de recursos lingüísticos y de asimilación de contenidos va a más y la digitalización de la vida parece ser uno de los principales factores responsables de esta transformación. Por tanto, extender una de las causas del problema al ámbito educativo no parece que sirva para corregir este rumbo. Así pues, el sentido de la digitalización educativa debe ser repensado partiendo de la confirmación de que existen límites a lo que podemos y debemos hacer con las tecnologías digitales, y el primer paso imprescindible en esa tarea es definir muy claramente los objetivos docentes junto con los instrumentos metodológicos necesarios para alcanzarlos.

## 3. LA METODOLOGÍA PARA LEER MÁS Y MEJOR

### 3.1. La metodología y los objetivos

La metodología siempre debe estar al servicio de los objetivos docentes y no convertirse en un objetivo en sí misma. Los objetivos, a su vez, deben ser planteados no solo como un conjunto de conocimientos que los estudiantes deben adquirir, sino que han de formularse como parte de un proceso de aprendizaje más amplio. Es decir, debemos intentar que entre nuestros objetivos se incluya el interés en seguir aprendiendo y la adquisición de una estructura conceptual y de destrezas que facilite el aprendizaje futuro de nuestros estudiantes (Svinivki y McKeachie, 2011, p. 12). Por esta razón, la adquisición del hábito lector y de técnicas de lectura eficaz y autónoma se perfila como un objetivo

fundamental en sí mismo, más allá de los contenidos específicos que queramos incluir en nuestra programación de la asignatura.

Asimismo, cambiar de metodología no debería ser un problema si la que hemos decidido seguir no sirve al logro de los objetivos docentes previamente estipulados. Si nuestro objetivo fundamental es que los estudiantes mejoren sus aptitudes como lectores y oyentes, así como que consoliden un hábito lector, la metodología tiene que estar orientada a que dediquen la mayor parte del tiempo de trabajo a leer y escuchar de manera atenta, continuada y eficiente. Y, como requisito básico, la metodología que adoptemos tendrá que asegurarse de que facilita al estudiante la tarea de la lectura y la escucha proporcionándole las herramientas para abordarla. El primer paso en ese sentido es asegurarnos de que el uso de herramientas digitales queda supeditado al logro de ese objetivo tan amenazado, precisamente, por el uso y el abuso de herramientas digitales. En otras palabras, la digitalización, en sí misma, *no es un objetivo docente,* ni puede serlo. Antes bien, debe contemplarse como un heterogéneo conjunto de recursos que han de usarse con cautela para evitar resultados contraproducentes.

Esto no significa que propongamos un rechazo a la totalidad de propuestas metodológicas innovadoras. Más bien se trata de abrir un debate en torno a qué hemos dado en considerar "innovación docente" a lo largo de estos últimos años y a distinguir esta de la digitalización como fin último a perseguir. En realidad, muchas de las iniciativas de innovación docente que se han puesto en práctica hasta la fecha han consistido en la introducción de recursos y actividades basados únicamente en el empleo de herramientas digitales, sin considerar la totalidad de sus efectos ni, en muchos casos, si contribuyen al logro de los objetivos planteados.

Pero estas son cuestiones en las que, por razones de espacio, no vamos a detenernos. Por el momento, es suficiente con insistir en que no todas las metodologías docentes son igualmente apropiadas para todas las disciplinas académicas. Los entusiastas de las diferentes metodologías, así como los incondicionales devotos de la digitalización, tratarán de hacernos creer que todas las materias de estudio pueden ser adaptadas a cualquier metodología y que deben adaptarse a la digitalización porque ese es el destino de los tiempos que corren. Pero esto contradice nuestro

punto de partida: que la formulación de los objetivos docentes —muy diferentes para cada materia— debe anteceder a la adopción de una metodología específica. También contradice otra idea antes esbozada: que determinados objetivos docentes se alcanzan mediante la práctica continuada en el tiempo de la lectura atenta y reflexiva y son, por tanto, inseparables del perfeccionamiento de determinadas capacidades o competencias.

Algunas metodologías, pues, serán más adecuadas que otras dependiendo de los objetivos inicialmente estipulados. Si pretendemos que los estudiantes trabajen las capacidades de lectura y escucha comprensivas, y la atención y concentración necesarias para desarrollar estas se ven afectadas negativamente por el uso excesivo de pantallas, el protagonismo de estas debe reducirse al máximo. Si este es un requisito previo para la elección de nuestra metodología, ello conllevará prohibir el uso de dispositivos digitales en el aula (o reducirlo a momentos muy puntuales en los que sea necesario realizar algún cuestionario o prueba de evaluación formativa). La anotación de apuntes, cuando proceda, se realizará escribiendo a mano para evitar distracciones y aprovechar las ventajas cognitivas que conlleva frente a la escritura en dispositivos portátiles. Asimismo, para favorecer la capacidad de concentración, se fomentará al máximo la lectura en papel fuera del aula, mostrando evidencias empíricas de los beneficios que ofrece frente a la lectura en dispositivos digitales (Delgado et al., 2018; Mangen et al., 2019).

### 3.2. El papel subsidiario de algunas herramientas

Para incentivar la lectura y la escucha atentas, puede resultar de gran ayuda la realización de breves vídeos o, preferiblemente, *podcasts*. El *podcast* puede ser una excelente herramienta para mejorar las capacidades de comprensión y análisis de los discursos orales, pero no debemos olvidar que el lenguaje de los *podcasts* y vídeos, en general, suele ser más reducido y pobre que el de los textos escritos. Además, la lectura estimula en mayor medida la imaginación y sigue siendo el mejor medio para la exposición detallada y la explicación de conceptos abstractos. No obstante, el *podcast* supera a la clase magistral en lo relativo a su disponibilidad (puede escucharse en cualquier momento y lugar y tantas veces

como se desee), aunque tiene como inconveniente frente a aquella que no permite la interacción directa con el profesor y los demás compañeros. Por tanto, salvo casos puntuales, el *podcast* debería servir solamente como apoyo o introducción a la lectura de textos, nunca sustituirla.

### 3.3. El aprendizaje invertido como metodología para fomentar la lectura

Por otro lado, puesto que otra capacidad importante que queremos impulsar es la autonomía del estudiante para emprender la lectura de textos fundamentales, una metodología basada en el modelo de aprendizaje invertido puede sernos de utilidad, siempre y cuando se cumplan varios requisitos.

El primero de ellos es que el tamaño de los grupos posibilite el desarrollo adecuado de actividades en el aula basadas en la lectura y escucha reflexiva de textos, el debate de ideas y la redacción de textos. Apenas vamos a poder llevar a cabo con éxito un modelo de aprendizaje invertido si los estudiantes no pueden interactuar en el aula debidamente.

Un segundo requisito es que el estudiante conozca y asimile los problemas asociados a un exceso de exposición a las pantallas. Debemos dedicar un tiempo a proporcionar a los estudiantes un conocimiento, aunque sea mínimo, de los resultados de la investigación al respecto con el fin de que adquieran conciencia de que un trabajo personal continuado y alejado de las pantallas es una parte fundamental en el desarrollo de su aprendizaje. Habremos de incidir en la idea fundamental de que el aprendizaje es un *proceso personal* que requiere transitar por una serie de etapas, así como un esfuerzo individual permanente. Es muy conveniente además que el alumnado comprenda que la motivación para el aprendizaje es realmente una disposición psicológica que se desarrolla *a medida que* se realiza un trabajo constante sobre los textos y que crece exponencialmente cuando se la alimenta con el trabajo diario y se observan avances. Por ello, es tarea del docente estimular la motivación del estudiante explicitando claramente los objetivos desde el inicio y facilitando la comprensión de los textos mediante actividades adecuadas que aumenten la autoeficacia del alumno, es decir, la percepción

que el estudiante tiene de su capacidad para lograr los objetivos (Ruiz Martín, 2020, pp. 166-167).

La tercera condición es que los materiales de estudio no consistan exclusivamente en breves vídeos interactivos, tal y como dan por supuesto determinadas concepciones muy limitadas del aula invertida. Como materiales de estudio deben prevalecer las lecturas y, por supuesto, las clases magistrales (aunque no excesivamente largas) con la toma de apuntes (escribiendo breves anotaciones a mano, como ya se ha mencionado anteriormente). Las clases magistrales deben destinar una parte de su tiempo a la interacción *cara a cara,* y evitar las actividades de evaluación formativa posteriores a través de pantallas. Con este procedimiento "tradicional" se evitan distracciones y se entrenan aptitudes que sirven para mejorar los niveles de atención y concentración.

En cuarto lugar, el estudiante debe conocer y poner en práctica técnicas apropiadas para el estudio autónomo con el objetivo de adquirir las capacidades que venimos mencionando sin necesidad de recurrir a atajos digitales que crean una falsa sensación de haber logrado los objetivos propuestos inicialmente. Por ejemplo, "ver" un vídeo de cinco minutos sobre la Gran Depresión no implica saber todo lo que el estudiante debería saber sobre la Gran Depresión. Por esta razón, el vídeo y el *podcast* podrán utilizarse fuera del aula como refuerzo de las clases magistrales y como elementos facilitadores de la lectura.

Por último, la evaluación debe diseñarse para que sea presencial, resaltando la importancia de las pruebas orales —otra razón más para insistir en la necesidad de limitar el número de estudiantes en el aula— y minimizando el peso relativo de otras pruebas que, como los exámenes de respuesta de opción múltiple, son poco representativas del logro de las capacidades que se persiguen como objetivo. Los cuestionarios pueden funcionar puntualmente como herramientas para la evaluación formativa en el aula o como mecanismos de iniciación a otras actividades más reflexivas, como los debates. Pero no nos permitirán evaluar capacidades como la comprensión lectora o la expresión escrita y oral.

## 4. EL DEBATE SOBRE LA DIGITALIZACIÓN Y LA LECTURA

Hemos mantenido aquí que la eficacia de la digitalización ha de ser cuestionada, especialmente en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. La formulación de los objetivos y el diseño metodológico de las diferentes asignaturas debería realizarse atendiendo al creciente problema de la pérdida de atención, proporcionando al estudiante herramientas que le permitan ser consciente de los problemas asociados a las tecnologías digitales, sin sustituir el esfuerzo intelectual necesario en toda práctica de aprendizaje por "atajos".

En contra de lo aquí expuesto, puede aducirse que leer y escuchar es lo que los estudiantes hacen regularmente a lo largo de su proceso de aprendizaje desde los niveles educativos más básicos y que si llegan a la universidad es porque han adquirido las competencias necesarias en lo relativo a esas exigencias; o que no existen evidencias empíricas de que la comprensión lectora fuera mejor en tiempos pasados; o que resulta complicado medir los niveles de comprensión lectora y establecer comparaciones a través del tiempo. Pero, aun admitiendo parcialmente estas objeciones, ¿no es cierto que, objetivamente, se puede constatar un aumento de casos de deficientes niveles de comprensión lectora entre los estudiantes universitarios? ¿Por qué entonces se nos insiste en que hemos de "facilitar" su aprendizaje reduciendo la exigencia lectora y acortando los tiempos de las clases magistrales, o incluso eliminándolas? Por otra parte, si se supone que ya habrían adquirido en etapas anteriores de su aprendizaje la capacidad de comprensión lectora, ¿por qué tendríamos que reducir o suprimir los materiales escritos y hablados? ¿No sería, más bien, al contrario: deberíamos ampliarlos y hacer que tengan un mayor peso en el conjunto de los materiales docentes para que perfeccionen sus capacidades lectoras? ¿Por qué confiar en la digitalización y suplir la lectura y la escucha atentas con materiales que requieren el uso de pantallas, que son precisamente las causantes de los problemas de atención que deberíamos tratar de solucionar en vez de tomarlos como algo dado e inevitable? Si aceptamos resignadamente la tesis de la inevitabilidad de la digitalización, asumiremos que la tarea del profesor es "adaptar" los contenidos y la metodología para

reducirlos y simplificarlos empleando herramientas digitales. Con ello, seguiremos sin salir del círculo vicioso, ya que nuestros estudiantes no mejorarán sus niveles de comprensión de textos. Entonces pues, ¿no estaremos contribuyendo aún más al deterioro de la atención? Abolir la práctica de la lectura y la escritura, el esfuerzo por comprender y elaborar discursos complejos, ¿no condiciona aún más nuestro cerebro para impedir la concentración que requiere el estudio de las humanidades y las ciencias sociales?

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, resumimos tres argumentos fundamentales. En primer lugar, el uso de herramientas digitales no es adecuado para todas las disciplinas académicas, incluso es contraproducente para desarrollar ciertas capacidades fundamentales del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. La digitalización se ha asumido como algo inevitable y deseable, pero no puede funcionar del mismo modo en todas las esferas del conocimiento. En disciplinas prácticas el uso de herramientas digitales es seguramente indispensable para el futuro desempeño profesional del estudiante, pero en materias de amplio contenido teórico la digitalización tiene límites. Competencias como la capacidad de trabajo autónomo y de razonamiento crítico solo pueden mejorarse mediante un mayor conocimiento de contenidos (teóricos y empíricos), para lo que es necesario mejorar la comprensión lectora, así como las técnicas de estudio y análisis del discurso y la capacidad de síntesis. Estas competencias, supuestamente adquiridas en las etapas previas a la universitaria, solo pueden perfeccionarse mediante la práctica de la lectura y de la escucha atenta y continuada.

En segundo lugar, el "problema de la atención" debe ser enfocado mediante metodologías docentes y de evaluación que ayuden al alumnado a *mejorar* su capacidad de concentración en vez de a *sortear* el esfuerzo inherente a cualquier actividad intelectual. Los materiales excesivamente simplificados, los contenidos breves (resúmenes, presentaciones con diapositivas, vídeos de cortísima duración, etc.), el recurso constante a la gamificación como estrategia docente y las pruebas cortas de evaluación basadas en pruebas de respuesta de elección múltiple, por

mencionar solo algunos de los recursos docentes más utilizados, no contribuyen al desarrollo de esas capacidades, sino más bien al contrario.

Por último, en tercer lugar, frente al optimismo digital que ahonda aún más los problemas vinculados a la pérdida de atención y concentración, consideramos necesario esbozar un modelo metodológico que ponga límites a la digitalización. Este modelo debe hacer entender al estudiante que ha de desarrollar técnicas apropiadas para el estudio autónomo que no estén basadas en el empleo de herramientas digitales o que lo estén en un grado mínimo. Esta metodología, como hemos visto, toma algunos elementos del modelo del aprendizaje invertido, aunque estableciendo algunas condiciones previas.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Los autores de este trabajo pertenecen al Grupo de Innovación Docente de la Universidad Rey Juan Carlos "Metodologías activas para la mejora de la comprensión lectora", que desarrolla su actividad desde el año 2021.

## 8. REFERENCIAS

Almazán, A. (2021). Técnica y tecnología. Cómo conversar con un tecnolófilo. Taugenit

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. Educational Research Review, 25, 23-38. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003

Desmurget, M. (2020). La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas para nuestros hijos. Península

Desmurget, M. (2024). Más libros y menos pantallas. Cómo acabar con los cretinos digitales. Península

Dumay, N. (2016). Sleep not just protect memories from forgetting, it also makes them more accessible. Cortex, 74, 289-296.

Fernández, G., González, E., Hernández, J. y Ramiro, P. (2022). Megaproyectos. Claves de análisis y resistencia en el capitalismo verde y digital. Paz con Dignidad / OMAL / Agencia Vasca de Cooperación para el Desarrollo. https://bit.ly/3WSnsU3

Hari, J. (2023). El valor de la atención. Por qué nos la robaron y cómo recuperarla. Península

Jiménez, A. (2023). El peso de la nube: ecocidio y capitalismo digital. El Salto. https://bit.ly/4dY69ak

Lorenz-Spreen, P., Morch Monsted, B., Hovel, P. y Lehmann, S. (2019). Accelerating dynamics of collective attention. Nature Communications, 10, 1759. https://doi.org/10.1038/s41467-019-09311-w

Mangen, A., Olivier, G. y Velay, J. L. (2019). Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story? Frontiers in Psychology, 10, 38. https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2019.00038

McLuhan, M. (1964). Understanding Media: The Extensions of Man. McGraw-Hill

McNamee, R. (2019). Zucked: Waking up to the Facebook Catastrophe. HarperCollins

Ong, T. (9 de noviembre de 2017). Sean Parker on Facebook. The Verge. https://bit.ly/3wVhCGP

Ruiz Martín, H. (2020). ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Graó

Seymour, R. (2019). The Twittering Machine. Indigo Press

Svinivki, M. y McKeachie, W. (2011). Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. Cengage Learning

# AMBIENTES DE APRENDIZAJE MEDIADOS POR LAS TIC PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

OCTAVIANO GARCÍA ROBELO
*Universidad Autonónoma del Estado de Hidalgo*

## 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se reporta una investigación relacionada con los ambientes de aprendizaje mediados por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con la finalidad de promover los aprendizajes para el desarrollo de proyectos de investigación en alumnos que cursan el sexto semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad pública del Estado de Hidalgo en México.

Actualmente, existe una problemática en estudiantes de educación superior, respecto al aprendizaje, la motivación e interés con asignaturas como la metodología, la estadística, proyectos de investigación y otras relacionadas. Del mismo modo, los estudiantes pueden presentar serias dificultades para elaborar y redactar productos de investigación, como son artículos científicos, proyectos de investigación o tesis. El origen de estos problemas puede deberse a diversos factores, como son experiencias anteriores en estas temáticas, la misma naturaleza y dificultad que se requiere para enseñar y aprender estas asignaturas, el manejo y experiencia que tienen los docentes que imparten estas asignaturas, así como los modelos de enseñanza, entre otros factores asociados.

Hoy la humanidad ante tantos problemas que afronta, parece ser que la mejor alternativa para prevenirlos y remediarl0s es la generación y aplicación de la ciencia. Al revisar el proceso de formación de los científicos, este inicia y adquiere niveles de formalidad, cuando los estudiantes ingresan a la universidad. Al respecto, las universidades y sus ofertas

profesionales, ofrecen diversos contenidos curriculares, asignaturas y prácticas relacionadas con la investigación, que perfilan a sus egresados para el ingreso a posgrados centrados a la investigación, como es el caso de la Maestria y Doctorado en Ciencias de la Educación en la UAEH.

Por lo tanto, es importante indagar en las universidades qué procesos se siguen durante la enseñanza y aprendizaje para la elaboración de proyectos de investigación en educación, qué se hace, y cómo se atiende este fenómeno, para mejorar y asegurar los mejores aprendizajes en estas asignaturas. En este contexto, como una forma de aportar y atender estas situaciones, en esta investigación se considero que es importante diseñar ambientes de aprendizaje, que de forma hibrida, presencial y virtual, permita desarrollar una estrategia psicopedagógica innovadora que ayude a potenciar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje sobre estas temáticas. Donde se consideró pertinente, aprovechar la importante experiencia que dejo la educación distancia y el uso de las Tecnologías y Comunicación (TIC) durante la pandemia COVID-19.

## 1.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dentro de los fundamentos que respaldan esta investigación, desde la teoría sociocultural de Vygotsky (2010), se plantea que las herramientas y artefactos culturales, en este caso las Tecnologías de la Información y a Comunicación (TIC), cuando se utilizan apropiadamente estas pueden ser útiles para promover el aprendizaje y la enseñanza. En este orden, para este trabajo se desarrolló un Ambiente de Aprendizaje, donde se integró y utilizó: un Objeto Virtual de Aprendizaje, Plataforma Educativa, Google Drive y Gmail, Trabajo Colaborativo, Retroalimentación y Clima de aprendizaje, básicamente.

En su definición, un ambiente de aprendizaje corresponde a los espacios en los que se desarrollan actividades de aprendizaje; que pueden ser el áulico, referido al aprendizaje que ocurre en los salones; el real son escenarios donde se puede constatar y aplicar lo aprendido, como puede ser una escuela o una empresa; y el virtual donde el aprendizaje esta mediado por las TIC, que incluye el internet, blocks, foros virtuales, plataformas en línea entre otros (Rodríguez, 2014).

Este mismo autor, plantea que el clima del aprendizaje es lo que se da entre los actores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la interacción y la comunicación que se da entra alumno y profesor, así como entre alumno y alumno. Desde el paradigma humanista, de psicología de la educación, (Hernández, 2010), en el aula el profesor debe tener cuidado de crear un ambiente donde se promueva la seguridad, la empatía, la cordialidad, el respeto, la originalidad y genuinidad, de tal modo que los alumnos pueden expresarse abiertamente, sin temores, se sientan seguros y puedan alcanzar aprendizajes significativos.

Por su parte, Espinoza y Rodríguez (2017), conceptualizan que los ambientes de aprendizaje son entendidos como las condiciones físicas, sociales y educativas en las que se ubican las situaciones de aprendizaje; el tipo de instalaciones, equipamiento, estrategias didácticas, el contexto y clima de las relaciones sociales. El ambiente de aprendizaje se constituye por condiciones naturales o propias del entorno en el que el estudiante se desarrolla y por aquellas que la institución educativa planifica y provee, y se gestiona, diseña y recrea por parte del docente, quien completa el ambiente natural con recursos y actividades orientadas al aprendizaje.

Dentro de los beneficios de los ambientes de aprendizaje, Ortiz et al., (2019) consideran que, si se integran actividades lúdicas, el uso de la tecnología educativa y la implementación de metodologías participativas pueden ser eficaces para crear ambientes estimulantes.

Por otra parte, en cuanto a la importancia del uso de plataformas educativas, Lagos (2018) en sus resultados de una investigación descriptiva, con 200 estudiantes y 12 docentes, de una universidad de Ecuador de la Facultad de Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación, a quienes se les aplico una encuesta estructurada, encontró en los resultados que, el 96% estuvo de acuerdo que las plataformas digitales mejoran los niveles de aprendizaje del grupo.

En cuanto al rendimiento académico, Lagos (2018), observó una mejoría notable, ya que el 78% de los estudiantes pudieron presentar sus tareas y cumplir con todas sus actividades gracias al empleo de las plataformas digitales. Respecto a la satisfacción general de esta

metodología y el desarrollo del curso se encontró que el 84% de estudiantes recomendaría aplicarla en las demás asignaturas, el 96% lo consideró como una metodología que motiva y estimula el aprendizaje colaborativo y el 71% considera que las aplicaciones didácticas virtuales ahorran tiempo a las actividades presenciales. Un 97% estuvo totalmente de acuerdo en que las emplear las actividades en línea vía plataformas digitales como Facebook Live y YouTube Live, son un buen complemento a las actividades Presenciales.

Al describir los elementos que se consideraron en este ambiente de aprendizaje, la integración de objetos virtuales en la educación ha demostrado ser una herramienta poderosa para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Estos objetos, que pueden incluir simulaciones, modelos 3D, realidad virtual, entre otros, ofrecen una representación visual y manipulable de conceptos abstractos, lo que facilita la comprensión y retención del material. Al respecto, Johnson y Levine (2008), argumentan que los objetos virtuales proporcionan oportunidades de aprendizaje activo, permitiendo a los estudiantes explorar, experimentar y descubrir por sí mismos.

La investigación de Akçayır (2017) señala que el uso de objetos virtuales en el aula puede mejorar el compromiso y la motivación de los estudiantes, al tiempo que fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y de resolución de problemas. Además, estos objetos pueden adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales, promoviendo así la inclusión y la equidad en el aula.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la efectividad de los objetos virtuales en la educación depende de cómo se integren en el currículo y de la calidad del diseño instruccional. De acuerdo con Sánchez y Hueros (2010, citado en Akçayır, 2017), es crucial que los educadores seleccionen y diseñen objetos virtuales que estén alineados con los objetivos de aprendizaje y que proporcionen oportunidades significativas de interacción y reflexión.

En conclusión, los objetos virtuales tienen el potencial de transformar la educación al proporcionar experiencias de aprendizaje más inmersivas, interactivas y personalizadas. Sin embargo, su implementación

exitosa requiere un enfoque pedagógico cuidadoso y una atención continua a la calidad y relevancia del contenido.

En otro elemento que se integró en el ambiente de aprendizaje, es el trabajo colaborativo que es un enfoque fundamental en entornos laborales y académicos que promueve la cooperación y la sinergia entre individuos con el objetivo de alcanzar metas comunes. Este enfoque se basa en la idea de que el trabajo en equipo puede generar mejores resultados que el trabajo individual, ya que aprovecha la diversidad de habilidades, conocimientos y perspectivas de cada miembro del equipo.

El trabajo colaborativo se ha estudiado extensamente en diversos contextos, desde el ámbito empresarial hasta el educativo y el científico. Investigaciones como las de Johnson y Johnson (2017) han destacado los beneficios del trabajo colaborativo en el aprendizaje, mostrando que promueve un mayor compromiso, creatividad y comprensión de los temas.

Además, el trabajo colaborativo se ha asociado con el aumento de la productividad y la innovación en entornos laborales. Según un estudio de Smith et al., (2019), las empresas que fomentan la colaboración entre empleados tienden a ser más exitosas en la resolución de problemas y la generación de ideas innovadoras.

Sin embargo, el trabajo colaborativo también presenta desafíos. Investigaciones como las de Li y Chen (2020) han señalado que la coordinación entre miembros del equipo, la gestión de conflictos y la distribución equitativa de tareas pueden ser aspectos complicados de gestionar en entornos colaborativos.

En resumen, el trabajo colaborativo es un enfoque poderoso para mejorar el rendimiento y la eficacia tanto en entornos laborales como educativos. Si se implementa de manera efectiva, puede fomentar la innovación, el aprendizaje y el logro de metas comunes.

Finalmente, otro elemento importante en este ambiente de aprendizaje fue la retroalimentación, que se define como un “conjunto de prácticas que se ajustan al aprendizaje y que están estrechamente vinculadas con la evaluación. Es un asunto inherentemente emocional […]puede tener

un impacto duradero, más allá de su propósito inmediato" (Boud & Molloy, 2015, p.71; citado en Garcés et al., 2020).

Respecto a la importancia de la retroalimentación, Campuzano et al., (2021), en su investigación buscan analizar la retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de EGB Superior de la Unidad Educativa Fiscal Emilio Bowen Roggiero de la Ciudad de Manta, Ecuador. Se empleo una investigación de tipo exploratoria y bibliográfica, utilizando la encuesta web, para la recolección de datos; una vez realizado el estudio, se estableció que el 100% de los docentes de la institución utilizan la retroalimentación con la finalidad de reforzar las habilidades y destrezas de los estudiantes, emplean como estrategias la motivación y la autorreflexión; de esta manera se concluye que la retroalimentación es un elemento efectivo que aporta significativamente en el proceso de enseñanza por otro lado, se mejora el aspecto formativo, tanto para el docente, como para los estudiantes.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivos específicios

- Desarrollar un ambiente de aprendizaje hibrido, con clases presenciales y el apoyo de las tecnologías, para promover el conocimiento y desarrollo de proyectos de investigación en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Aplicar el ambiente de aprendizaje para promover el conocimiento y desarrollo de proyectos de investigación en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- Evaluar el impacto del ambiente de aprendizaje para promover el conocimiento y desarrollo de proyectos de investigación en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

## 3. METODOLOGÍA

Se empleó una metodología mixta con diseño de triangulación (Creswell, 2017), con la combinación de técnicas cualitativas y un instrumento cuantitativo. Mediante un diseño de investigación-acción

participativa (Elliott, 1990), este trabajo, se desarrolló durante el período escolar de enero a abril de 2024, con 35 estudiantes, de los cuales fueron ocho hombres y 27 mujeres, con una edad entre 20 y 23 años, que cursaban el sexto semestre, de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, de una universidad pública del Estado de Hidalgo, en México.

La dinámica del trabajo fue que, a partir de una evaluación previa sobre su conocimiento de las partes y el desarrollo de un proyecto de investigación en educación, se procedió a desarrollar un programa que promoviera y fortaleciera sus conocimientos, habilidades, competencias y actitudes hacia la elaboración de este tipo de proyectos.

Después de la evaluación previa y los ajustes al programa de la asignatura Taller de Investigación Educativa, se procedió al diseño de un ambiente de aprendizaje para promover constantemente el desarrollo de estos conocimientos y de los objetivos propuestos. Para la intervención continúa se aprovecharon los recursos del ambiente de aprendizaje, así como la integración con cada participante por equipo y con todos los integrantes del grupo, con la finalidad de conocer que apoyos requerían, qué aprendizajes lograban y que más era necesario de apoyar desde los alumnos entre sí y como compañeros.

El modelo del ambiente de aprendizaje incluyó: elaboración y uso de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), este con la forma de una Guía para el desarrollo de proyectos de investigación en educación (García, 2024); con apoyo y elaboración de videos tutoriales en YouTube, uso de rúbricas para cada parte del proyecto, Drive en Google para apoyo con referencias especializada, así como la creación de carpetas individuales para revisar y retroalimentar sus trabajos, uso de la plataforma digital de la universidad, y trabajo colaborativo para el desarrollo de sus proyectos, así como cuidado del clima de trabajo en el aula.

Para la evaluación, se empleó: diseño de un Formulario Google con escala Likert para evaluar las categorías del Objeto Virtual de Aprendizaje, la revisión documental de sus proyectos, la entrevista, rubricas para proyectos de investigación (García, 2024); así como la aplicación de un grupo focal, este solo se utilizó al final de la aplicación del programa; de este último se cubrió solo hasta la parte de metodología de sus proyectos, ya que los estudiantes siguieron avanzando en la aplicación de sus proyectos de investigación, por lo que las partes de el

levantamiento de datos, análisis de resultados, conclusiones, referencias y la integración de todo el proyecto de investigación, se cubriría en el resto del semestre, hasta finales de mayo de 2024.

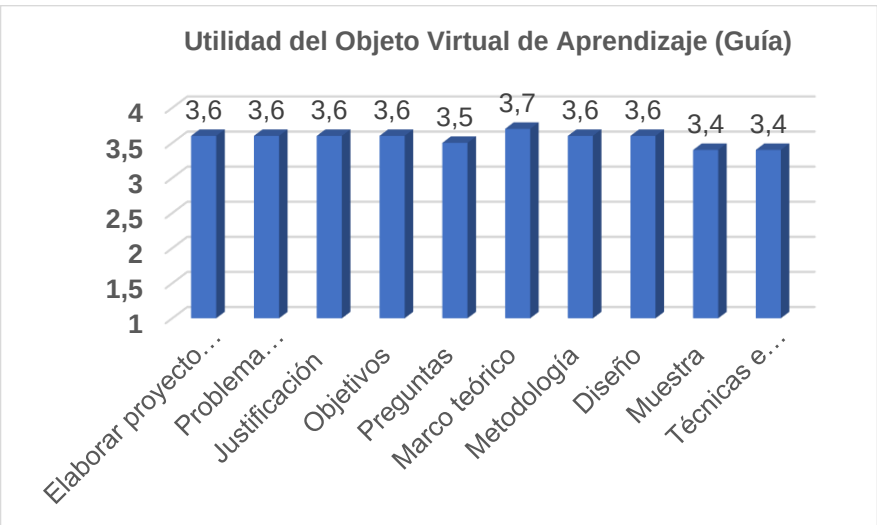
Finalmente, para el análisis de datos, después de cubrir los contenidos curriculares hasta el tema de la metodología se envió por Gmail el link de la escala Likert, de tal forma que las respuestas recibidas en formato y archivo Excel, se exporto a SPSS donde se realizó el análisis de frecuencias y de confiabilidad de la escala (alfa.96). Para los datos cualitativos del grupo focal, se transcribieron las respuestas de los estudiantes participantes, se asignó la información relevante a las categorías prediseñadas y que estaban relacionadas con la escala Likert que se aplicó al grupo, para ser interpretadas y discutidas con la teoría, tal como se muestran en el siguiente apartado.

## 4. RESULTADOS

A continuación, se muestra, en orden para cada una de las cinco categorías: fragmentos relevantes de la respuesta de los alumnos participantes y gráficas, derivadas de la Escala Likert y del grupo focal.

**Categoría: Utilidad del Objeto Virtual del Aprendizaje**

***FIGURA 1.***



Tanto en la gráfica anterior (Figura 1) como en sus argumentos lo estudiantes refieren en algunas de sus respuestas, sobre la utilidad del Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA):

> "...-nos ayudaron mucho para darle estructura que tenga sentido nuestro proyecto y pues eso nos ayuda a ir elaborando y también nos ayuda a resolver algunas dudas que tenemos y es muy útil porque la podemos consultar a cualquier hora..."
>
> "_es importante porque este material incluye ejemplos y da apertura para que el trabajo sea favorable..."
>
> "_...la parte más reciente que hemos trabajado ha sido la metodología y pues nos ha servido en lo personal a mi equipo para dar como ese sustento teórico acerca de nuestra metodología y pues darle mayor sentido..."

Como se observa en la Figura 1 y en los argumentos de los estudiantes, ambos sobre la utilidad del Objeto Virtual de Aprendizaje, que fue la Guía para desarrollar proyectos de Investigación, consideran que esta resulto de apoyo fundamental para comprender y desarrollar su proyecto de investigación y cada una de sus partes que lo integran. Fue útil, porque les proporciono una orientación teórica, guía, orienta, ejemplifica partes del proyecto, con materiales, libros, videos y rúbricas.

En este caso, este reporte es parcial, ya que, en el momento de la investigación y levantamiento de datos, los temas que se trabajaban y aprendían solo comprendía hasta la parte de Técnica e instrumentos.

De acuerdo con los resultados anteriores, Moorhouse, (2020), considera que es importante hacer uso de los Objetos Virtuales de Aprendizaje para lograr aprendizajes significativos, además de que ayudan a desarrollar la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes para su aprendizaje, al aplicarse en niveles de educación superior.

Categoría: Utilidad de Plataforma Educativa

Con respecto a la Utilidad de la Plataforma Educativa que se utiliza en la universidad, los estudiantes refieren:

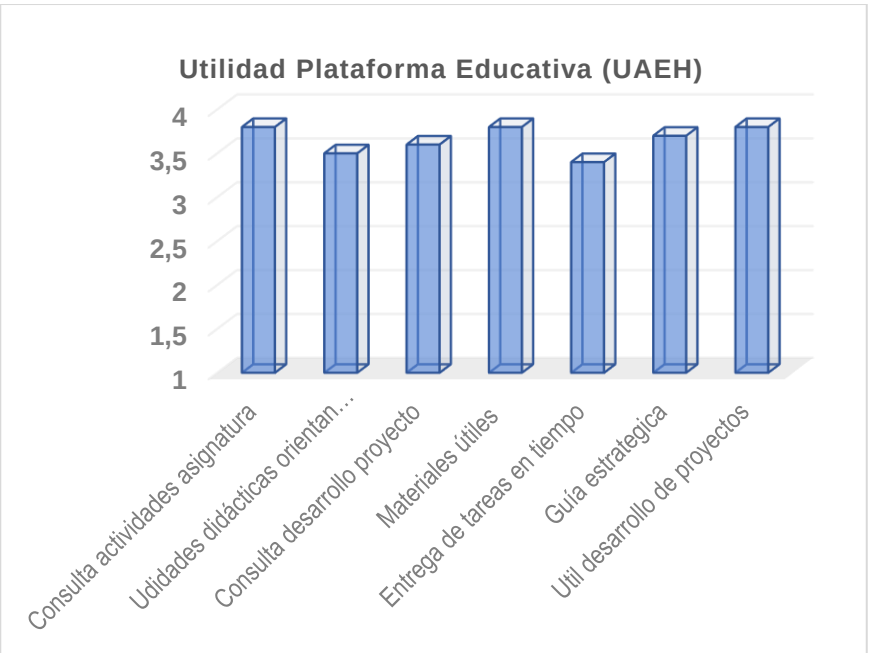
> "_...ha servido como guía para la realización de nuestro proyecto porque con los materiales que se comparten, ahí podemos tener esa libertad de acceso, ya que podemos ingresar a cualquier hora"

"_...están muy agradable las actividades y los temas; también a la hora de ingresar a una actividad está todo muy bien ordenado, las instrucciones y los materiales"

"_....existen las rúbricas por cada actividad entonces cuando se está desarrollando la actividad que se tiene que hacer podemos ir checando para un óptimo trabajo"

"_...es una herramienta que nos permite trabajar como estudiantes y nos permite desarrollar el aprendizaje autónomo ya que permite tener una actividad en la que especifique los contenidos que tú puedes investigar y se puede trabajar desde distintos momentos, en el antes y en él durante"

***FIGURA 2.***




Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los argumentos anteriores de los estudiantes y la gráfica derivada de sus respuestas de la Escala Likert (Figura 2), refieren que la utilidad de la Plataforma Educativa, sirvió como guía, que podían consultar en el momento y en cualquier lugar, el diseño, instrucciones, materiales y contenido del programa les ha sido sencillo y agradable, que en su conjunto los orienta en las tareas, avances del proyecto de investigación, nuevamente promueve el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

Al respecto, estos resultados se relacionan con otras investigaciones (Lagos, 2018) en las que se confirma que el diseño y uso de Plataformas Educativas en educación superior orienta, estimula y motiva el aprendizaje significativo, contribuye al cumplimiento de sus tareas y mejorar el rendimiento académico, en estudiantes que realizan estudios universitarios, como es el caso de estos estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

**Categoría: Trabajo colaborativo**

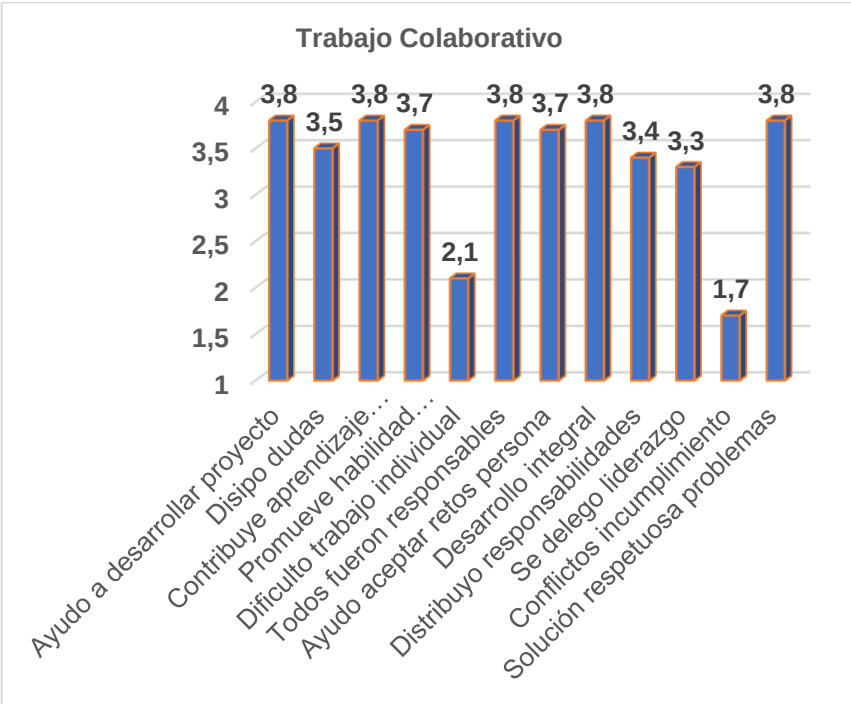
En esta categoría los estudiantes refieren los siguientes argumentos y tipos de respuestas de la Escala Likert (Figura 3):

> "_...aunque fue un proyecto, nos repartirmos trabajo, pero tuvimos el mismo objetivo"
>
> "_...elaboramos una parte del proyecto, todos los revisabamos y lo complementabamos...nos repartimos las actividades, expusimos dudas, abrimos canales de comunicación"
>
> _"...cada quien investigaba tres tesis, nos repartiamos una parte del proyecto, pero si no entendiamos, los otros nos compañeros nos ayudaban a resolver y completar"

En cuanto a la categoría, Trabajo Colaborativo, se observa en sus argumentos y respuestas (Figura 3) que, al ser proyectos realizados entre tres o cuatro estudiantes, existió una planeación, distribución de actividades, existió la colaboración y el apoyo ante situaciones complejas o dificultades para el desarrollo de su proyecto; incluso en el plano personal mejoraron sus habilidades para la comunicación, el cumplimiento y la responsabilidad con otros ante objetivos compartidos.

En resultados similares, algunos teóricos, como Johnson (2017) destacan los beneficios del trabajo colaborativo en el aprendizaje, donde se fundamenta que este promueve un alto compromiso, comprensión de los temas y la creatividad. Sin embargo, el trabajo colaborativo puede presentar dificultades como la falta de coordinación entre los integrantes, la distribución equitativa o la solución de conflictos (Smith et al., 2019), a pesar de que el los resultados para esta investigación reflejan que casi nunca hubo conflictos en el equipo.

***FIGURA 3.***




Fuente: elaboración propia

Categoría: Uso de Google Drive

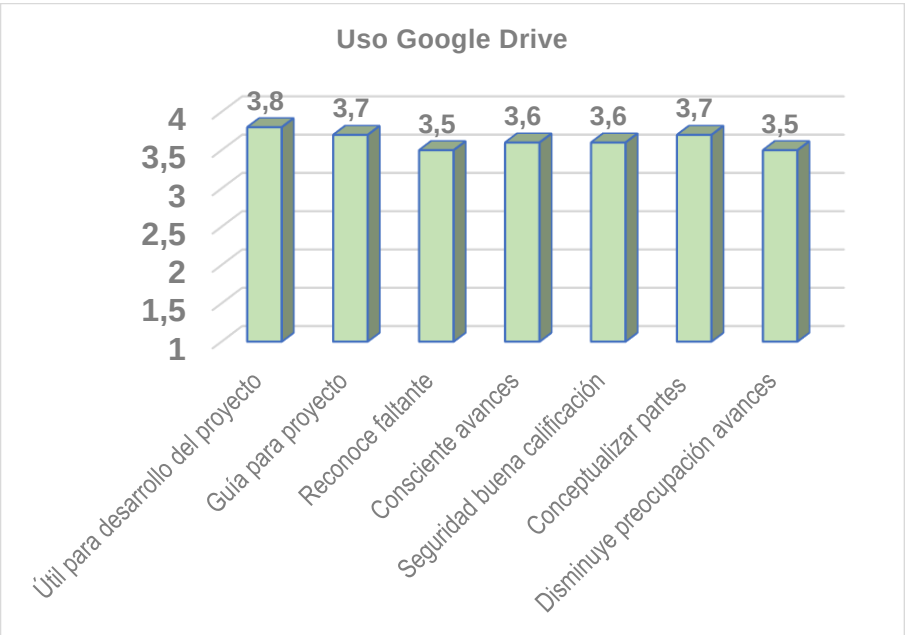
En cuanto esta categoría los estudiantes argumentan que:

> _"...permite consultar los archivos de nuestros trabajos ya revisados por el profesor, analizar las correcciones y sugerencias para mejorar y desarrollar nuestro proyecto"
>
> _"...ofrece retroalimentación del proyecto por escrito, y se puede revisar todas las veces necesarias para saber que nos falta mejorar"
>
> _"...facilita la revisión de nuestros trabajos y cómo van evolucionando"
>
> _"todos los alumnos podemos ver las sugerencias, trabajar las correcciones y ver nuestros avances"

Un elemento más que se empleó en el ambiente de aprendizaje, fue el uso de Google Drive, donde cada estudiante y por equipo pudieron desarrollar una carpeta, donde subieron sus archivos con sus tareas y

avances del desarrollo de su proyecto de investigación; de acuerdo con sus argumentos anteriores y en las respuestas de la Escala Likert (Figura 4), les fue de utilidad porque pudieron consultar esos archivos, ver las correcciones hechas por el profesor, revisar sus avances y necesidades para mejorar su proyecto de investigación, además de que les genera confianza y seguridad de sus aprendizajes y calificaciones. Dentro de lo más relevante es que ayude a aprender y conceptualizar su proyecto de investigación.

***FIGURA 4.***




Fuente: elaboración propia

De manera similar a estos resultados, Campos et al., (2021) reporta que el uso del Google Drive para la enseñanza contribuye como un elemento de apoyo, que mantiene a los alumnos conscientes en sus avances, y mejora sus aprendizajes. Se menciona que este es una estrategia de enseñanza aprendizaje que contribuye a trabajar de forma colaborativa, en tiempo real, cómoda, dinámica y que proporciona una nueva forma en

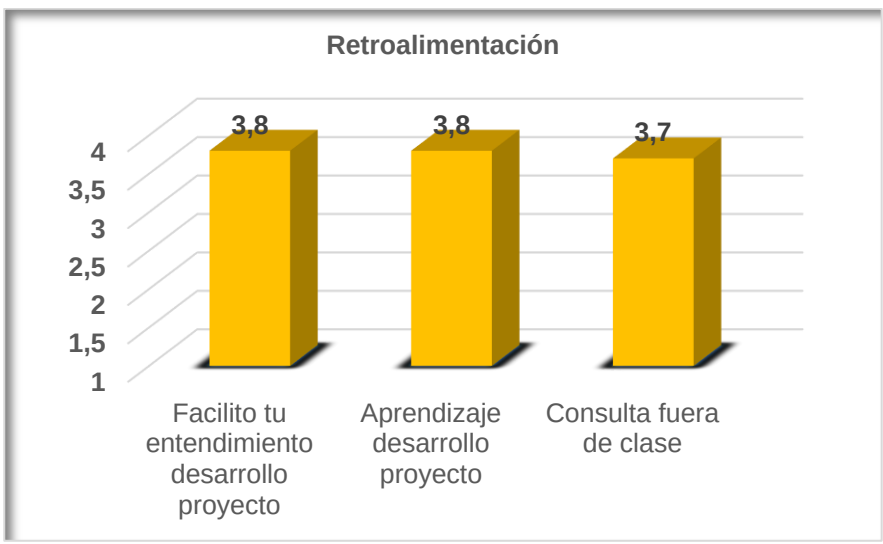
la que el profesor y el alumno pueda llevar un seguimiento personalizado en cada uno de los proyectos de investigación que se realizan.

Retroalimentación

Con relación a la categoría Retroalimentación lo estudiantes destacan en sus argumentos y respuestas (Figura 5) que:

> _"...que permite trabajar la retroalimentación sobre las cosas que estamos haciendo bien pero pueden presentar áreas de oportunidad para que se puede ejecutar de una forma correcta"
>
> _"..nos gusto y fue muy útil que nos hizo la retroalimentación en los archivos en Google Drive, pero más cuando nos hace la retroalimentación de nuestro proyecto en el aula, porque al hacerlo así, y mostrarnos en la pantalla a todo el grupo, tenemos la oportunidad de aprender de lo que otros equipos hacen bien y lo que nos falta a nosotros…de los errores y la retroalimentación nos llevo a reconocer y lograr aprendizajes significativos..."
>
> "...nos ha funcionado que después de la retroalimentaición trabajamos en el aula las sugerencias, usamos las laptops o vamos por libros a la biblioteca"

***FIGURA 5.***




Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los argumentos anteriores y respuestás de los estudiantes (Figura 5), la retroalimentación realizada por el profesor, tanto en Google Drive como de manera presencial, contribuyo a aprender en los estudiantes de sus aciertos y errores, así como de la mostración que hacia el docente de los avances y necesidades que presentaban otros equipos en sus proyectos de investigación, además de que durante la retroalimentación en el aula les permitía tarabajar en el aula y volver a consultar al docente en el acto.

Durante la retroalimentación se realiza una evaluación de entrada, puesto que el profesor revisaba los proyectos de investigación de los estudiantes y en el acto ofrecía junto con los estudiantes espacios de reflexión y mejora, que concluían o se ecercaban a aprendizajes significativos, resultados similares se presentan en otras investigaciones (Garcés et al., 2020); además de que se procuraba cuidar la motivación y autorreflexión de los estudiantes (Campuzano et al., 2021).

Categoría: Clima en el aula

> _"... se creo de parte del profesor, un clima ameno, a gusto, favorable, agradable, lo que genero que muchos compañeros se animaran a participar..."
>
> _"un ambiente de confianza y seguridad lo que ayuda a aprender mejor"
>
> _"...es importante que se respeten las reglas para todo el grupo...que las instrucciones del profesor sean más claras"
>
> _"...se requiere mayor responsabilidad de parte de nosotros los alumnos"

En esta categoría no se incluyo una subescala Lickert, sin embargo si se aplicó el grupo focal, y de acuerdo con los argumentos de los estudiantes, se procuro tener cuidado en el manejo de un ambiente de confianza, seguridad, empatía y respeto en el aula, condiciones en los que se ha demostrado que esto facilita el aprendizaje y el desarrollo como personas en los estudiantes, cómo la capacidad se mejorar sus competencias de comunicación y relación con los demás (Rogers, 1961).

## 5. CONCLUSIONES

En estas conclusiones, se observan avances de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la comprensión conceptual, la lógica y la elaboración de los componentes de sus proyectos de investigación en educación.

En la educación superior, y seguramente en grados escolares anteriores, existen dificultades para lograr el entendimiento, aprendizaje y conceptualización de contenidos escolares relacionados con la investigación y la metodología; por lo que esta investigación demuestra que es posible acercar y motivar a aprender a estudiantes universitarios a través del uso de ambientes de aprendizaje, al considerar integrar: Objetos Virtuales de Aprendizaje, Plataformas Educativas, las TIC, la Retroalimentación, el Trabajo Colaborativo y el cuidado del Clima de Trabajo en el Aula.

En conclusión, es importante promover desde edades tempranas y en todo momento, el entendimiento conceptual, la estructura lógica y acercar gradualmente a los estudiantes hacia la comprensión de cada parte de un proyecto de investigación, utilizando nuevos modelos de aprendizaje; ya que esto sienta bases de conocimiento en investigación y perfila a los estudiantes para realizar estudios de posgrado, que los lleve a consolidarse como futuros investigadores.

Los resultados de esta investigación, demuestran que es importante durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, contar y apoyarse con recursos adicionales como: TIC, OVA, video, rubricas, observación, trabajo colaborativo, evaluación constante y la retroalimentación, que fomentan en los estudiantes de educación superior, la autonomía, motivación e interés en el tema y desarrollo de proyectos de investigación en educación.

Las TIC, al incluirse en el diseño y aplicación de situaciones didácticas, contribuyen al aprendizaje significativo, en este caso a aprender y comprender las partes de un proyecto de investigación, su desarrollo e integración.

En cuanto a la parte metodológica, la investigación acción contribuye *in situ* a mejorar los procesos de formación de los estudiantes en

educación superior, cuando estos desarrollan proyectos de investigación en educación.

En la investigación educativa, las metodologías mixtas facilitan la descripción de este fenómeno y proporciona información clave, acerca del uso de Ambientes de Aprendizaje para el conocimiento y desarrollo de proyectos de investigación en educación.

Para futuras líneas de investigación, se recomienda hacer estudios sobre el desarrolló de modelos de enseñanza aprendizaje, que incluyan ambientes de aprendizaje y sus efectos en el aprendizaje de la investigación, donde se investigue qué tanto se promueve el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal en cada uno de los alumnos, donde a partir de la evaluación previa y continua, se detecte quiénes requieren más apoyo, qué necesitan y cómo se les puede proporcionar, esto con la finalidad de alcanzar los mejores logros y aprendizajes significativos. Como ultima sugerencia, cuando se aplique este tipo de modelo de ambientes de aprendizaje en grupos masivos, de más de 40 estudiantes, se debe poner atención en promover y desarrollar estrategias de autorregulación, metacognición, y autoevaluación sobre sus propios aprendizajes y comportamientos al aprender, incluso considerar el apoyo de estudiantes expertos, como colaboradores en clase con el docente.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco a la alumna **Cinthya Dianeli Ordaz Gualito** por su colaboración en el desarrollo de este capítulo.

Agradezco a las y los estudiantes del sexto semestre (enero-junio de 2024) de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en México, por su colaboración y participación en este proyecto.

# 7. REFERENCIAS


Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. Educational Research Review, 20, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002

Campuzano, L. J. G, Mero, P. K. J, Zambrado, Z. R. J & Quiroz, P. A. L. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes, Dominio de las Ciencias. (7)4, 57-69. https://bit.ly/4bRxjxw

Campos, A. A. G, Cabrera, M. F. M & Orlanzzini, E. O. D. (2021). Uso de Google Drive como estrategia de enseñanza aprendizaje en asignaturas de investigación en alumnos de nutrición, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. https://bit.ly/4aD5bgJ

Creswell, J. W. (2017). Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach, SAGE.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. ( 1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, en Denzin, N. K., Lincoln (Eds.). Handbook of Qualitative Research. SAGE.

Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Morata.

Espinoza, L. & Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, (7), 19, https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276

García, R. O. (2024). Objeto Virtual de Aprendizaje para Promover el Desarrollo de Proyectos de Investigación en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Garcés et al., (2020). La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas en educación superior, Cuadernos de Investigación Educativa. (11)1, 37-59. https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942

Johnson, D. & Johnson, R. (2014). Cooperation and the use of technology. Cooperation and Technology, 30, 785-811. https://bit.ly/3WYjSYt

Johnson, L., & Levine, A. (2008). The Horizon Report: 2008 Edition. The New Media Consortium. https://bit.ly/4bAU8pp

Hernández, R. G. (2010). Paradigmas de psicología de la educación. Editorial Paidós.

Lagos; G. (2018). Las plataformas digitales, un nuevo estilo de aprendizaje en la educación superior del Ecuador: Revista SINAPSIS, (2) 3, https://bit.ly/4bylvjC

Li, X., & Chen, G. (2020). Challenges and strategies of collaborative learning in online learning environments. In 2020 5th International Conference on Education and Multimedia Technology (pp. 47-51). ACM.

Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. Journal of Education for Teaching. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205

Ortiz, G., Robles, H. & Silva, B. (2019) Estrategias y actividades didácticas en ambientes de aprendizaje de la formación docente: perspectivas de estudiantes normalistas: COMIE. https://bit.ly/3UWh2ls

Rogers, C. (1961). El proceso de convertirse en persona. Paidós.

Rodríguez. V. H. (julio 2014). Ambientes de aprendizaje, Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, https://bit.ly/3yyijq1

Smith, A., Brown, J., & Jones, K. (2019). The impact of collaboration on organizational performance. Journal of Applied Psychology, 124(3), 589-602.

Vygotsky, L. (2010). Pensamiento y lenguaje. Paidós.

# EL PENSAMIENTO DE MENOCCHIO. UN CASO PRÁCTICO DEL EMPLEO DE *EL QUESO Y LOS GUSANOS* COMO MÉTODO DE CONSOLIDACIÓN DE APRENDIZAJE SOBRE LAS REFORMAS PROTESTANTES DEL SIGLO XVI

LUCÍA ANDÚJAR RODRÍGUEZ
*Universidad Autónoma de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente publicación recoge la experiencia en el aula de una actividad elaborada a partir del título de microhistoria de Carlo Ginzburg *El queso y los gusanos*. Como recoge Broullón-Lozano (2020), el enfoque de la microhistoria surge de diversas inquietudes. La primera de ellas fue la existencia una historiografía que se propusiera investigar sobre aquellos "que callaron, expurgaron o simplemente ignoraron", frente a los que describieron las actividades de los reyes. Por otro lado, el interés en reconstruir, al menos de manera parcial, un fragmento de las llamadas "culturas de las clases subalternas" o "cultura popular" y los contextos en los que se insertan, dentro de la indagación en el pasado a través del folklore, la demología, la oralidad, la historia de las tradiciones populares y la etnografía de vocación antropológica estructural. En tercer lugar, la microhistoria nace del interés por estudiar las relaciones entre la "cultura producida por las clases populares" y la "cultura impuesta a las clases populares". Y, por último, aparece del interés de una crítica hacia los documentos y las fuentes históricas. De esta manera, el discurso histórico adquiere el compromiso de acercarse a otras fuentes y documentos[67].

[67] Broullón-Lozano, 23-24; Aquirre Rojas 2002. No es el objetivo de este trabajo un análisis exhaustivo sobre la microhistoria, simplemente exponer algunas inquietudes que la originan.

La actividad que se expondrá a continuación se realizó en el Grado en Historia de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el segundo curso, en uno de los grupos matriculados en la asignatura *La época de la Reforma* en el curso 2023/2024. El objetivo principal de esta asignatura es ofrecer un recorrido general sobre los principales acontecimientos y procesos de cambio o continuidad en el siglo XVI.

## 2. OBJETIVOS

Con este ejercicio se pretendían varios objetivos:

1. El primero de ellos era repasar algunas de las premisas teológicas más relevantes de las corrientes protestantes, así como de las posiciones católicas.
2. En segundo lugar, acercar al alumnado un caso real de un individuo del siglo XVI marcado por diversas influencias de pensamiento: movimientos reformistas, humanistas y del Concilio de Trento (sobre todo, el papel de la Inquisición).
3. El tercero de los fines con esta actividad era reflexionar acerca de cómo se predicaban las ideas de los diferentes movimientos religiosos. En este sentido se destacó, por un lado, el importante papel de la imprenta; y, por otro, el uso de la lengua vernácula. Todo ello en un contexto marcado por las diferentes reformas.
4. Un cuarto objetivo ha sido dar a conocer la microhistoria.

## 3. METODOLOGÍA

La práctica se realizó en una sesión de hora y media de duración. En primer lugar, se ofreció a los estudiantes una explicación sobre la microhistoria, su contexto y premisas básicas, así como una breve presentación del autor de la obra que iba a trabajarse, Carlo Ginzburg. Se resumió el contenido de la obra y se leyó el siguiente fragmento[68]:

[68] Todos los fragmentos proceden de Ginzburg 2000.

**[0]**Su nombre era Domenico Scandella, y le llamaban Menocchio. Nació en 1532 (en su primer proceso declaró tener cincuenta y dos años) en Montereale, un pueblecito entre las colinas del Friuli, a 25 kilómetros al norte de Pordenone, desde el que se divisan los Alpes del Véneto. Siempre vivió allí, salvo durante dos años de destierro (1564-65), por motivo de una riña, en los que residió en otro pueblo cercano —Arba— y en una localidad de la comarca de Carniola que no conocemos. Estaba casado y era padre de siete hijos; otros cuatro murieron. Al canónigo Giambattista Maro, vicario general del inquisidor de Aquileia y Concordia, declaró que sus actividades eran de «molendero, carpintero, serrar, hacer muros y otras cosas». Pero fundamentalmente trabajaba como molinero y vestía las prendas tradicionales del oficio (…).

El 28 de septiembre de 1583 Menocchio fue denunciado al Santo Oficio. La acusación era haber pronunciado palabras «heréticas e impías» sobre Cristo. No se trataba de una blasfemia ocasional: Menocchio había intentado expresamente difundir sus opiniones, argumentándolas (…). Con ello su situación era grave (pp. 29-30).

Tras esto, se repartió al alumnado una selección de fragmentos de afirmaciones de Menocchio junto a un cuestionario. En él tenían que identificar como "heterodoxas" u "ortodoxas" cada una de las afirmaciones del molinero. Igualmente, debían señalar qué afirmación les había parecido más compleja y sencilla de identificar y porqué.

Las afirmaciones que se proporcionaron fueron las siguientes:

> **[1]** «La majestad de Dios ha infundido a todos el Espíritu Santo: a cristianos, herejes, a turcos, a judíos, y a todos ama, y todos se salvan de igual modo» (p. 39)
> **[2]** Menocchio declaró que rechazaba todos los sacramentos, incluido el bautismo, por ser invenciones de los hombres, «mercancías», instrumentos de explotación y de opresión por parte del clero: «creo que la ley y los mandamientos de la Iglesia son mercancías, y viven de esto». Del bautismo comentó: «creo que en cuanto nacemos estamos bautizados, por que Dios, que ha bendecido todas las cosas, nos bautiza; y el bautismo es una invención, y los sacerdotes empiezan a

comerse las almas antes de que nazcan y las comen continuamente hasta después de la muerte». Dijo de la confirmación: «creo que es una mercancía, invención de los hombres, los cuales tienen todos el Espíritu santo, y buscan saber y no saben nada». Del matrimonio: «no lo ha hecho Dios, lo han hecho los hombres: antes el hombre y la mujer se daban fe y eso bastaba, y luego han llegado esas invenciones de los hombres». De la ordenación: «creo que el espíritu de Dios está en todos... y creo que cualquiera que haya estudiado puede ser sacerdote, sin ser consagrado, porque todo son mercancías». De la extremaunción: «creo que no es nada y no vale nada, porque se unge el cuerpo pero el espíritu no puede ungirse». De la confesión llegó a decir: «ir a confesarse a los curas y frailes es como ponerse delante de un árbol» (pp. 39-40)

**[3]** [Sobre la Eucaristía] En una visita que hizo el vicario de Polcenigo al molino un día en que se hacían las hostias,Menocchio había dicho: «¡Por la virgen María, qué grandes son estos bichos!». Y, en otra ocasión en que discutía con el sacerdote Andrea Bionima: «yo no veo en ello más que un trozo de masa, ¿cómo puede ser que esto sea Dios-Señor? Y ¿qué es este Dios-Señor, más que tierra, agua y aire?». Pero al vicario general le dio esta explicación: «yo he dicho que aquella hostia es un trozo de pasta, pero el Espíritu santo viene del cielo a ella, y esto lo creo ciertamente» (p. 40)**[4]** «Yo creo que los santos han sido hombres de bien, y han hecho buenas obras, y por ello Dios nuestro Señor les ha hecho santos y creo que ruegan por nosotros». **[5]** No era necesario venerar las reliquias ni las imágenes: «en cuanto a sus reliquias, como un brazo, cuerpo, cabeza, mano o pierna, creo que son como las nuestras cuando morimos, y no deben adorarse ni reverenciar... no se deben adorar sus imágenes, sino sólo a Dios que ha hecho el cielo y la tierra; ¿no veis —exclamó volviéndose a sus jueces— que Abraham derribó todos los ídolos e imágenes para adorar sólo a Dios?» (p. 41)

**[6]** [Sobre las indulgencias] «Creo que son buenas, porque si Dios ha puesto un hombre en su lugar, que es el papa, concede

un perdón, es bueno, porque pareciera que las diera Dios pues las da un factor suyo» (p. 50)

**[7]** Entre el inquisidor y Menocchio se desarrolla en un momento dado un diálogo característico. Aquél pregunta: «¿Qué entendéis por justificación?». Pero Menocchio, siempre tan dispuesto a exponer profusamente sus «opiniones», esta vez no entendió. El fraile tuvo que explicarle «quid sit iustificatio», y Menocchio respondió negando, como hemos visto, que Cristo hubiera muerto para salvar a los hombres, ya que «si uno ha pecado, tiene que hacer penitencia». **[8]** En cuanto a la predestinación, el mismo razonamiento: Menocchio ignoraba el significado de esta palabra, y sólo cuando el inquisidor se la explicó, respondió: «Yo no creo que nadie haya sido predestinado por Dios a la vida eterna» (p. 51)

**[9]** En el primer interrogatorio Menocchio afirmó: «Yo dudaba que Cristo... fuese Dios, sino un profeta, un gran hombre enviado por Dios a predicar en este mundo...». A continuación, especificó: «Yo creo que es hombre como nosotros, nacido de hombre y mujer como nosotros, y no tenía nada que no tenga cualquiera nacido de hombre y mujer; pero es muy cierto que Dios envió al Espíritu santo para elegirlo como hijo suyo» (p. 108)

**[10]** (según Giuliano Stefanut, las palabras que pronunció Menocchio, un día que volvían de misa, fueron exactamente éstas: «¿Por qué hacéis limosna en memoria de un montón de ceniza?»). Explicación de Menocchio: «Yo he dicho que hay que estar prestos a hacer el bien mientras uno está en este mundo, porque después Dios-Señor es quien gobierna las almas; porque las oraciones y limosnas y misas que se hacen por los muertos, se hacen, creo yo, por amor de Dios, quien luego hace lo que quiere, porque las almas no reciben esas oraciones y limosnas, y depende de la majestad de Dios el recibir estas buenas obras en beneficio de los vivos o de los muertos» (p. 37)

Se completó el cuestionario con las siguientes preguntas:

1. Según tu opinión, ¿a qué corriente religiosa se adecúa más Menocchio?
   - ☐ Católica
   - ☐ Luterana
   - ☐ Calvinista
   - ☐ Anabaptista
   - ☐ Otra
2. ¿Considerarías a Menocchio un "hereje"?
   - ☐ Si
   - ☐ No

Los fragmentos seleccionados estaban encaminados consolidar diferentes contenidos ya explicados en sesiones anteriores y pertenecientes al tema 3 (*Los inicios de la Europa confesional*). A continuación, destacamos los principales asociados a cada sección:

1. El clima de represión contra lo heterodoxo en materia religiosa. Menocchio percibe Espíritu Santo en herejes, turcos (musulmanes) y judíos, premisa contraria a la defendida por la Iglesia de Roma.
2. El debate sobre los sacramentos en la Reforma. Frente a los siete defendidos por la Iglesias Católica, los distintos movimientos protestantes reconocían solo el Bautismo y la Eucaristía.
3. El sacramento de la Eucaristía. Especialmente relevante fue el debate surgido en torno a este sacramento y las diferentes explicaciones luteranas, calvinistas y católicas que se ofrecieron al respecto.
4. La intercesión de los santos, la cual los protestantes rechazaron.
5. Las reliquias y su inutilidad para los movimientos protestantes, frente a los católicos que las continuaban venerando. Muchas de ellas propiciaron multitud de peregrinajes.
6. Las indulgencias y toda la controversia que desataron en el mundo protestante.

7. El debate de la justificación, estudiado ampliamente por el mundo luterano.
8. La predestinación, defendida intensamente desde la posición calvinista.
9. La divinidad de Cristo. Ginzburg sugiere que Menocchio pudo tener acceso al Corán. Puede ser una buena ocasión para hablar de la presencia del islam en el Mediterráneo.
10. Las buenas obras (obras de misericordia) y su papel en la salvación, atacadas duramente desde visiones protestantes. Igualmente, este fragmento da pie a trabajar sobre el concepto del Purgatorio para el catolicismo y el rechazo por parte de las corrientes protestantes.

Los fragmentos que los estudiantes debían identificar como ortodoxos eran el cuarto, el sexto, el séptimo y el octavo. El resto tenían que calificarlos como heterodoxos. Al hacerlo, podrían encuadrarlos en algún movimiento protestante. Como Ginzburg mismo señala, las afirmaciones de Menocchio se aproximaron en muchos puntos a las posiciones anabaptistas: el rechazo a las imágenes sagradas, a las ceremonias y a los sacramentos, la negación de la divinidad de Cristo o la exaltación de la tolerancia, entre otros elementos. El movimiento anabaptista se había difundido ampliamente por el norte y el centro de Italia, aunque había quedado desarticulado por la persecución religiosa y política a mediados del siglo XVI[69]. No obstante, como Ginzburg también aclara, las convicciones de Menocchio no se pueden reducir a una sola posición protestante. La pregunta del cuestionario "Según tu opinión, ¿a qué corriente religiosa se adecúa más Menocchio?" procede de esta aclaración del autor. El interés de este ejercicio de "identificación" reside en que el alumnado reflexione sobre las diferencias teológicas que propiciaron la proliferación de movimientos religiosos.

Se recogieron los cuestionarios y se corrigieron las preguntas. En una segunda parte de la actividad, los estudiantes leyeron unos fragmentos

[69] Ginzburg 2000, 49-50.

de la carta que Menocchio envió a los jueces tras los interrogatorios y después de estar encarcelado. La selección fue la siguiente:

En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu santo. Yo, Domenego Scandela, llamado Menocchio de Montereale, soy cristiano y bautizado, y si he vivido siempre cristianamente y he hecho siempre obras de cristiano, y siempre he sido obediente a mis superiores y a mis padres espirituales tanto como podía, y siempre mañana y tarde me he persignado con el signo de la santa cruz, diciendo 'en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo', y si he dicho el *pater noster* y el Ave María y lo creo como una oración del Señor y una de la Virgen, también es cierto que he pensado y creído y dicho como aparece en mis declaraciones cosas contra los mandamientos de Dios y de la santa Iglesia. Yo las he dicho por voluntad del falso espíritu el cual me había cegado el intelecto y la memoria y la voluntad, para hacerme pensar y creer y decir en falso y no la verdad, y así yo confieso haber pensado y creído y dicho lo falso y no la verdad, y así he dicho mi opinión, pero no he dicho que fuera la verdad. (…)

Y así yo hablando con mis hermanos y padres espirituales, ellos me han acusado como si me vendieran al reverendísimo padre inquisidor, y él me ha hecho conducir a este Santo Oficio y puesto en prisión, pero yo no les he dado motivo a ellos, sino que ha sido la voluntad de Dios, pero yo no sé si son hermanos o padres espirituales, pero yo les perdono a todos que han sido los causantes, así Dios me perdone a mí como yo les perdono a ellos. Pero Dios ha querido que yo fuera conducido a este Santo Oficio por cuatro causas: primero, para confesar mis errores; segundo, para hacer penitencia de mis pecados; tercero, para librarme del falso espíritu; cuarto, para dar ejemplo a mis hijos y a todos mis hermanos espirituales, a fin de que no caigan en estos errores. Pero si yo he pensado, creído y dicho y obrado contra los mandamientos de Dios y de la Santa Iglesia, estoy triste y doliente, arrepentido y descontento, y digo 'mea culpa mea másima culpa', y para la remisión de todos mis pecados yo pido el perdón y la misericordia a la santísima Trinidad, Padre e Hijo y Espíritu santo, y también a la gloriosa virgen María y a todos los santos y santas del paraíso, y también a vuestra santísima y reverendísima e ilustrísima justicia que me queráis perdonar y conceder

misericordia, y así os ruego por la pasión de nuestro Señor Jesucristo que no hagáis sentencia contra mí con ira ni con justicia, sino con amor y con caridad y con misericordia. Sabed que Nuestro Señor Jesucristo fue misericordioso y perdonó, lo es y siempre lo será que perdonó a María Magdalena que fue pecadora, perdonó a san Pedro que lo negó, perdonó al ladrón que había robado, perdonó a los judíos que le crucificaron, perdonó a san Tomás que no quiso creer hasta que vio y tocó: así yo creo firmemente que me perdonará y tendrá misericordia. Yo he hecho penitencia en prisión oscura ciento y cuatro días con vergüenza y con vituperio y con ruina y desesperación de mi casa y de mis hijos, pero yo os ruego por amor de nuestro Señor Jesucristo y de su madre gloriosa la virgen María que me la cambiéis por caridad y misericordia y que no sea motivo para separarme de la compañía y de los hijos que Dios me ha dado para mi alegría y consuelo: y así yo prometo de no ir más en pos de estos errores, sino ser obediente a todos mis superiores y a mis padres espirituales en todo lo que manden, y no otra cosa. Yo espero vuestra santísima y reverendísima e ilustrísima sentencia con disposición de vivir cristianamente, para que pueda instruir a mis hijos a ser verdaderos cristianos. Estos han sido los motivos de mis errores: primero, yo creía en los dos mandamientos, amar a Dios y al prójimo y que bastaban; segundo, por haber leído en el libro de Mandavila de tantas clases de generaciones y de distintas leyes, que me había trastornado; tercero, mi intelecto y memoria me incitaban a saber lo que no me hacía falta; cuarto, el falso espíritu siempre me incitaba a hacerme pensar lo falso y no la verdad; quinto, la discordia que había entre mí y nuestro párroco; sexto, que yo iba a trabajar y me cansaba y ponía débil y por ello no podía hacer todos los mandamientos de Dios y de la santa Iglesia. Y así hago yo mi defensa con petición de perdón y de misericordia y no de ira ni justicia, y así pido a nuestro Señor Jesucristo y a vosotros misericordia y perdón y no ira y justicia. Y no miréis mi error e ignorancia. (pp. 164-166)

Las preguntas que guiaban la lectura eran las siguientes:

- ¿cómo argumentaba Menocchio su petición de perdón?
- ¿a qué achacaba la culpa de sus pensamientos?

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Antes de exponer los resultados de la actividad es necesario caracterizar brevemente al grupo. Se trata de un curso compuesto por un total de cuarenta alumnos. La asistencia se sitúa en la mitad o menos, rondando cada sesión los quince/veinte alumnos. Durante las clases, el grupo apenas muestra interés y no hay participación activa, aunque se realicen preguntas y ejercicios orientados a este fin. Están muy distraídos y hay que llamarles la atención frecuentemente para que dejen de hablar entre ellos o no usen el móvil.

Sin embargo, la realización de la actividad supuso todo un éxito. Consiguió mantener la atención de los alumnados que asistieron a la sesión (25, número inusual) y un clima de trabajo muy favorable.

En cuanto a los resultados de los cuestionarios recogidos, las primeras diez preguntas, orientadas a indicar si las afirmaciones de Menocchio podían calificarse como ortodoxas o heterodoxas, según la Iglesia Católica, arrojó las siguientes respuestas:

- La primera tesis, que era heterodoxa, un 88% acertó la respuesta, solo cinco alumnos indicaron que era ortodoxa.
- A la segunda declaración, que era heterodoxa, respondió bien la totalidad del alumnado.
- La tercera aseveración, que era heterodoxa, todos los alumnos, excepto una que la dejó en blanco, acertaron la respuesta.
- A la cuarta afirmación, que era ortodoxa, respondió correctamente el 92% de los estudiantes, únicamente 2 marcaron la opción de la heterodoxia.
- A la quinta enunciación, que era heterodoxa, respondió correctamente el 92% de los estudiantes, únicamente 2 marcaron la opción de la ortodoxia.
- La sexta tesis (ortodoxa), al igual que la segunda, obtuvo el 100% de respuestas correctas.

- La séptima aseveración, que era ortodoxa, recibió, un 58% de respuestas correctas (catorce alumnos) frente a un 37% erróneas (ocho alumnos) y una en blanco.

- La octava afirmación, también ortodoxa, obtuvo un 67% de respuestas correctas (dieciséis alumnos) frente a un 34% de incorrectas (ocho alumnos).

- A la novena declaración, que era heterodoxa, un 83% de los estudiantes respondió de manera certera (veinte alumnos) frente a tan solo 4 alumnos que no lo hicieron.

- La décima y última tesis fue la que obtuvo respuestas más ajustadas un 58% de respuestas correctas (catorce alumnos), frente a un 42% erróneas (diez alumnos).

Las afirmaciones en las que hubo unanimidad fueron la segunda y la sexta. Por otro lado, las que más debate suscitaron a la hora de la corrección del ejercicio (y como lo confirman los cuestionarios) fueron la séptima, la octava y la décima. Al analizar la tercera pregunta del cuestionario: "¿qué afirmación te ha sido más difícil de clasificar? ¿por qué?" los resultados fueron los siguientes:

- La primera: 17%. Algunas de las razones que aludieron los alumnos fueron "no saber acerca del Espíritu Santo" o no conocer "si un hereje lo tiene", cuestiones puramente teológicas. La intención de incluir esta afirmación en la actividad era para que reflexionaran sobre quiénes eran los que iban a obtener la salvación.

- La tercera: 8%. Los dos alumnos que señalaron esta afirmación indicaron que era "contradictoria".

- La cuarta: 4%

- La quinta: 12%. Los tres alumnos que indicaron esta enunciación mencionaron no conocer cómo era el culto de las imágenes en las religiones protestantes. No obstante, existía otro elemento clave para la identificación como heterodoxa y era el rechazo de la veneración de las reliquias.

- La séptima: 12%. Esta tesis fue calificada como "contradictoria", difícil de entender por su redacción, y complicada de identificar porque no se conocía la posición de la Iglesia católica con respecto a la predestinación (lo que sugiere un desconocimiento de la teoría).
- La octava: 4%.
- La novena: 12%.
- La décima: 29%. El último testimonio fue el más difícil (siete alumnos) por ser "contradictorio" o "no tener clara la postura de la Iglesia romana".

Ninguno indicó como más difícil la segunda o la sexta declaración, lo que coincide con la unanimidad en las respuestas. Sin embargo, no parecen corresponderse del todo estos resultados con las que más dudas generaron. Las que, a priori, resultaron más complicadas fueron la décima (29%) y la primera (17%), seguidas de la quinta y la séptima (12%). Las respuestas de la primera estaban en gran parte correctas, no obstante, parece que había generado algunas dudas (cosa que no se podía deducir de las respuestas correctas/incorrectas). También la quinta generó incertidumbre, algo que, a primera vista, podría pasar inadvertido a causa del gran número de aciertos (veintidós alumnos)

Por otro lado, la cuarta pregunta del cuestionario "¿cuál ha sido la más sencilla de clasificar? ¿por qué?" tuvo las siguientes respuestas:

- La primera: 8%.
- La segunda: 58%. Los alumnos justificaron su respuesta por conocer la importancia de los siete sacramentos para la Iglesia católica.
- La tercera: 12%.
- La cuarta: 4%
- La quinta: 4%

– La sexta: 17%. Esta pregunta que obtuvo el 100% de respuestas correctas fue marcada como la más sencilla por 4 estudiantes, que tuvieron clara su elección por conocer la importancia de las indulgencias en la Iglesia romana.

La tesis más fácil de clasificar fue la segunda (catorce alumnos), seguida de la sexta. Ambas fueron contestadas correctamente por todo el alumnado. La primera declaración, asimismo, resultó ser la más sencilla para dos estudiantes, mientras que para otros tres había resultado la más compleja de identificar. Igualmente sucedió con la tercera aseveración, para tres estudiantes había sido la más sencilla de clasificar frente a dos que la habían señalado como la más compleja.

A la cuarta de las preguntas del cuestionario: "Según tu opinión, ¿a qué corriente religiosa se adecúa más Menocchio?", un 79% (diecinueve alumnos) respondieron "otra", mientras que un 21% marcaron alguna corriente religiosa protestante (la luterana y la calvinista las marcaron dos alumnos respectivamente, y uno se decantó por el anabaptismo). Por último, la quinta pregunta del cuestionario "¿considerarías a Menocchio un hereje), excepto un alumno que indicó que no, el resto respondió de manera afirmativa.

La segunda parte de la actividad, la lectura individual de la carta de Menocchio a los Inquisidores y el comentario en grupo de las preguntas planteadas, sirvió para realizar una reflexión general en torno al caso del molinero. Una gran parte de los estudiantes mostraron mucho interés en saber cuál había sido el desenlace de la historia de Menocchio.

## 5. CONCLUSIONES

La realización del ejercicio aquí expuesto se mostró muy útil para el repaso de los contenidos explicados en el aula. Además, generó un clima de trabajo muy productivo y los estudiantes estuvieron en todo momento muy activos durante la sesión. El uso de un cuestionario sencillo se ha manifestado especialmente útil para analizar y valorar más profundamente las respuestas de los estudiantes. Por otro lado, la identificación de las afirmaciones más difíciles por parte del alumnado puede ser muy útil para explicar conceptos que no han quedado

suficientemente claros. Asimismo, esta práctica permitió conocer un caso real de una persona procesada por la Inquisición, además de reflexionar acerca de las creencias y de la complejidad de estas, muchas veces muy difíciles de enmarcar en uno u otro sistema de pensamiento. El profesorado que esté interesado en realizar la actividad puede cambiar las declaraciones aquí escogidas de Menocchio por otras, o trabajar los elementos de la obra que más se adecúen a los contenidos que pretenda reforzar.

## 6. REFERENCIAS


Aguirre Rojas, C. (2002) "El queso y los gusanos. Un modelo de historia crítica para el análisis de las culturas subalternas". *Prohistoria* 6, 2002, 127-152.

Borullón-Lozano, M. (2020). "Contar la(s) historia(s): innovación docente en materias de Historia de la Comunicación". *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura* 62, 19-34.

Ginzburg, C. (2000). *El queso y los gusanos*. Muchnik Editores.

# UNA PROPUESTA DOCENTE PARA INTRODUCIR AL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LAS DINÁMICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA MODERNA

HUGO JIMÉNEZ ZURITA
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe una brecha entre la formación impartida en los grados de Historia y el oficio del historiador al acceder al mundo académico. El neófito se encuentra con numerosas dificultades, tales como el acceso a los fondos de archivo y la necesidad de tener unas competencias básicas en Paleografía, la falta de conocimiento sobre cómo funciona la estructura académica, las carencias en relación con el manejo de repositorios bibliográficos, entre otros. En nuestro caso, nos focalizaremos en la desconexión entre las nociones metahistóricas y la formación universitaria. Por ello, en la presente iniciativa de introducción a la investigación apostaremos por reforzar los aspectos historiográficos en la docencia.

La preocupación por introducir metodologías ABI (Aprendizaje Basado en la Investigación) ha sido un rasgo frecuente en todos los niveles del proceso formativo. Rivadeneira Rodríguez & Silva Bustillos (2017) han reivindicado el papel protagonista del alumnado universitario en la gestión de su aprendizaje para adquirir habilidades y actitudes.

> El docente ha de tener en cuenta que enseñar a hacer investigación es un proceso de acercamientos, de ensayos, de intentos, de triunfos y fracasos, de mucho análisis y reflexión, de curiosidad e innovación y sobre todo de disciplina académica (orden teórico – metodológico). Es decir, el docente ejercerá el rol de mediador, asesor, guía en situaciones significativas y relevantes para motivar a los alumnos en la transformación de la información en conocimiento mediante el trabajo autónomo y en equipo (Rivadeneira Rodríguez & Silva Bustillos, 2017, p. 6).

En los estudios de postgrado han proliferado estas iniciativas, debido a la orientación natural de sus planes docentes. Véase, por ej., el caso de Peñaherrera León et al., (2014) para los centros de Ecuador. Empero, en los niveles previos se han de realizar todavía esfuerzos para implementar la metodología ABI. En este sentido, pueden tomarse los precedentes de Landín Miranda et al. (2023) y Viles Diez et al. (2013). Esta preocupación ha incentivado a que se efectúen cuestionarios para comprender la percepción tanto de los estudiantes como de los docentes. Los informes, como el de Alarcón & Flores, 2020, muestran lo favorable que son dichas propuestas para los docentes y los discentes[70].

Para nuestra área de estudio, la Historia Moderna, los enfoques son diversos; sin embargo, la tendencia en la historiografía desde finales del siglo pasado ha sido hacia el florecimiento de metodologías cualitativas (pese a que en los últimos años existe un repunte en los trabajos cuantitativos). Katayama Omura (2014) ha definido los principales objetivos de la metodología de la investigación cualitativa de la siguiente forma:

> …estudiar de manera científica los imaginarios, las representaciones, las culturas y subculturas humanas. En una palabra, todo aquello que guarda relación con el universo social y el mundo representacional del ser humano (Katayama Omura, 2014, p. 17).

## 2. OBJETIVOS

Una vez presentado el problema general que existe en las aulas universitarias, conviene platear una propuesta de solución. Con el objetivo de materializar los marcos teóricos que posteriormente detallaremos, se ha seleccionado un grupo concreto de alumnos (2º B del grado de Historia de la Universidad de Málaga) en una asignatura específica dentro de las ofertadas y coordinadas desde el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea ('Historia Universal de la Edad Moderna II': plan 2015, segundo semestre).

[70] A colación han surgido estudios para evaluar el correcto funcionamiento de los equipos de trabajo en los entornos docentes, elemento clave para la implementación de las sobredichas metodologías ABI. (Viles Diez et al., 2013).

Esta asignatura tiene un total de 80 alumnos matriculados, por lo que la composición de los grupos grandes es de 80, mientras los grupos reducidos oscilan los 40. El ámbito de estudio que trata es la historia europea (a pesar de la denominación general de 'universal') y de las otras Europas (es decir, las proyecciones de esta sobre otras regiones). Las dimensiones de análisis son múltiples: política, sociedad, cultura y economía en el Antiguo Régimen. Por otro lado, el lapso temporal que abarca está comprendido entre 1648 (firma de la paz de Westfalia y fin de la Guerra de los Treinta Años) y 1789 (inicio de la Revolución francesa).

Con este caso ya detallado, pretendemos que los alumnos de dicha asignatura se introduzcan en las dinámicas propias de la investigación histórica desde el plano de la historiografía. Hemos seleccionado esta perspectiva en clara consonancia con las competencias específicas COGNITIVAS que corresponden a la materia. Aludimos a los puntos:

> 2.33. CE24. Conciencia crítica de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado, y de los factores y causas que motivan los cambios dentro de la estructura diacrónica general del pasado y de una perspectiva comparada entre la historia europea y la historia universal en el época moderna.
>
> 2.34. CE25. Capacidad de leer textos historiográficos o documentos originales en la propia lengua, transcribir, resumir y catalogar información de forma pertinente, identificándolos y utilizándolos apropiadamente como fuentes de información para la investigación histórica, en particular de la H.ª Moderna.

Frente al intento más corriente (y exitoso en diversos contextos) de usar las fuentes primarias (impresas y manuscritas), hemos optado por enfatizar la primera de las competencias del punto 2.34: la lectura de textos historiográficos. La elección no es baladí, dado el especial peso que tiene un correcto conocimiento de las líneas historiográficas para la investigación y la práctica desatención que posee en los planes docentes, salvo en las asignaturas (generalmente reservadas para el último año de formación) dedicadas exclusivamente a la cuestión[71].

[71] La dificultad radica en introducir ideas historiográficas complejas, pero respetar al mismo tiempo los ritmos de construcción de conocimiento histórico por los alumnos.

## 3. METODOLOGÍA

Para esta iniciativa mantendremos el modelo docente tradicional, pero buscaremos la sobredicha introducción al mundo de la investigación a partir de una revitalización cualitativa de los contenidos impartidos en las clases magistrales y en las sesiones de prácticas, y en las propuestas de evaluación. Por ende, pasamos a detallar, en primer lugar, el organigrama de 'Historia Universal de la Edad Moderna II':

- Docencia magistral en los grupos grandes.
- Parte práctica de los discentes en los grupos reducidos y preparación para los recursos de introducción a la investigación en la evaluación.
- El sistema de evaluación estará basado en:

1. Asistencia a conferencias y otros eventos científicos. (10%).
2. Trabajo escrito en grupo y exposición oral grupal. (30%).
3. Examen teórico final. (60%).

Como se puede apreciar, se sigue una estructura convencional; empero, en las siguiente secciones, se irán detallando las innovaciones que han sido introducidas.

### 3.1. Sobre la docencia magistral en los grupos grandes

El primer problema que ha de suplirse cuando se pretenden incluir unos contenidos poco usuales para los discentes (en este caso, los conceptos historiográficos y las respectivas líneas de investigación) es el nivel general de los estudiantes, cuestión que ayudará a equilibrar los contenidos impartidos y el ritmo de exposición a las nuevas ideas. Con motivo de ello, es conveniente realizar una prueba inicial de nivel.

Antes aludíamos a las dificultades que supone el correcto respeto de los tiempos de construcción de conocimiento. Para suplir dicha adversidad, el temario impartido en las sesiones magistrales poseerá una estructura bipartita en los 10 temas totales que contempla la guía docente:

- En primer lugar, se buscará explicar al alumnado los principales eventos históricos acontecidos en el marco del temario; no obstante, se incidirá en la comprensión de las diferencias más sustanciales entre los fenómenos de corta, mediana y larga duración: hitos históricos, tendencias y ciclos, y procesos. El objetivo básico será la asimilación de unos contenidos esenciales sobre los que articular la posterior introducción a la investigación. Por ende, los contenidos serán más convencionales.

- En segundo lugar, se ofrecerá una breve síntesis de algunas de las polémicas historiográficas vigentes, o que han marcado un precedente en la Academia, en relación con los contenidos que el alumnado previamente ha asimilado. También, serán facilitados recursos metodológicos para el análisis de los múltiples objetos de estudio acotados con ejemplos ilustrativos.

Al intercalar las cuestiones propias de la historiografía con los contenidos históricos de corte narrativo más tradicionales, se ha querido explicitar cómo se construye de manera orgánica el conocimiento del mundo académico: es decir, el proceso de contraposición de interpretaciones. La Historia, como disciplina, ha sido vista convencionalmente como un saber más o menos estático en contrapartida a las dinámicas propias de las ciencias puras y las experimentales, así como las ingenierías. Ahora, un peso considerable de la docencia se sitúa, precisamente, en la mutabilidad del saber histórico y en su progresión diacrónica.

**LA EUROPA DE WESTFALIA**

1. Europa y el espíritu de Westfalia y los Pirineos
2. La Francia del absolutismo
3. Las revoluciones inglesas. Triunfo del parlamentarismo. Las Provincias Unidas
4. Europa central y oriental en el siglo XVII

**ESTRUCTURAS A FINES DE LA MODERNIDAD**

5. Reactivación material del siglo XVIII
6. La Ilustración: orígenes, desarrollo y proyección

**ESTADOS EUROPEOS EN EL SIGLO XVIII**

7. Europa a principios del siglo XVIII
8. Utrecht y el equilibrio continental en el siglo XVIII. Las rivalidades coloniales
9. Los Estados europeos en el siglo XVIII. El Despotismo Ilustrado
10. La independencia de las colonias inglesas de Norteamérica

Fuente: elaboración propia

Con el objeto de ejemplificar la estructuración de las clases magistrales, se detalla el siguiente caso dentro del tema 3 (bloque I, "Las revoluciones inglesas. Triunfo del parlamentarismo. Las Provincias Unidas"):

- En la primera sección del tema 3:
- Cuestión (I): La Revolución Gloriosa de 1688-1689.
- Materias dentro de la cuestión (I):
  - El contexto previo de la Restauración de los Estuardo en Inglaterra.
  - La formación de grupos políticos de poder: *tories*, *whigs* y jacobitas.
  - Las causas próximas de la Revolución Gloriosa.
  - El desarrollo histórico hasta el acceso al trono de Guillermo III.
  - Transformaciones políticas y económicas postrevolucionarias.
- En la segunda sección del tema 3:
  - Problemática historiográfica (I): la interpretación *whig* de la historia.
  - Enfoque para el tratamiento del debate:
  - Autor de referencia: Herbert Butterfield.
  - Publicación de referencia: *The Whig Interpretation of History*, 1931.

Conceptos clave: teleología, historia compendiada, historia liberal

En el esquema precedente se puede apreciar la correlación entre ambas secciones. Como es lógico, la problemática historiográfica planteada ha de derivarse de los contenidos explicados en la primera parte del tema. En el ejemplo, una vez expuestos los acontecimientos axiales que articularon la Revolución Gloriosa, se ha traído a colación la crítica que en

la primera mitad de la centuria precedente hizo el historiador de la Universidad de Cambridge Herbert Butterfield.

Para que los discentes comprendan mejor la tesis y los argumentos que se contienen en *The Whig Interpretation of History* (1931) se han facilitado una serie de conceptos clave (cuestión muy común en los artículos académicos con la que se busca que se familiaricen): teleología, historia compendiada e historia liberal. Así, empezarán a manejar nociones técnicas propias del mundo académico.

### 3.2. Sobre la evaluación por trabajos en grupo

Partiendo de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos), se quiere articular un trabajo en grupo que responda a los intereses más elementales a los que han de enfrentarse los jóvenes investigadores. Por ello, hemos optado por centrar esta parte de la evaluación en la confección de un (breve) estado de la cuestión sobre algún debate historiográfico visto en clase o del interés particular del alumnado, siempre que se sitúe en el marco temporal y espacial de la asignatura: Europa(s), 1648-1789. El objetivo buscado es, además, servir de base para la elaboración futura de trabajos más complejos durante los estudios de grado y máster (Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster, entre otros), donde se ha de partir de una base sobre el conocimiento actual de una materia.

La propuesta en detalle se centrará en la selección del antedicho debate y en el contraste de opiniones entre 3 o 4 historiadores de referencia en el tema. El ejemplo que se les ha dado como referencia es el que sigue: si se elige la polémica en torno a la relación de la 'cultura popular' con el mundo de las élites y la cultura escrita, se habrán de desarrollar tesis modernas, como las de Peter Burke o Roger Chartier, y contraponerlas con ideas más convencionales como las de Johan Huizinga. En el dicho esfuerzo de selección y de síntesis de líneas generales estará el peso de la evaluación; no obstante, para facilitar tal tarea, se podrá partir de los historiadores vistos en clase y seguir profundizando desde ese punto.

Se contempla también la exposición oral de estos trabajos y, con dicho objetivo, se ha buscado emular la estructura de un simposio, hecho que queda reforzado por el 10% de la evaluación asociado a la participación

(como asistente) en un evento científico: congresos, seminarios, jornadas de investigación, etc. Para estructurar estas exposiciones, realizadas durante las 4 primeras semanas de grupos reducidos para contar con un trato más directo con el alumnado, se dividirá cada sesión en:

a. La primera hora estará dedicada a la exposición de dos grupos, donde se valorará individualmente la participación, buscando equidad entre el tiempo que ocupa cada miembro. Se fija sobre 20 y 25 minutos, sin contar con los periodos de transición.

b. Los restantes 20-30 minutos se dedicarán a la preparación por parte del alumnado de un debate, a modo de coloquio de cierre de las exposiciones. Para ello, cada grupo formulará una serie de preguntas (una por cada miembro) que tendrán que plantear a los compañeros con los que compartan sesión. Sin embargo, se valorará positivamente que busquen la participación (e implicación directa por comentarios o dudas) del auditorio.

Frente a un método coactivo basado en el registro de la asistencia en las sesiones de exposición, al premiar la participación del público se intenta que la asistencia sea más orgánica, y que no esté basada solo en la presencia pasiva en el aula del resto de compañeros. El objetivo primordial es conseguir un espacio abierto y de transmisión de ideas e intereses.

### 3.3. Sobre el examen teórico final

En el examen teórico se quiere evaluar no solo la correcta comprensión de los contenidos impartidos en las clases teóricas, sino que la iniciativa de introducción a la investigación ha sido adecuadamente asimilada por los estudiantes; es decir, que manejan las nociones metodológicas y los marcos historiográficos de referencia con soltura y flexibilidad.

El modelo escogido a tal fin es el ensayo. En dicha prueba los alumnos tendrán que contestar a dos preguntas transversales, siguiendo la estructura de un ensayo académico. No obstante, con el fin de servir de guía, se darán una serie de 'ítems' de referencia para el desarrollo del cuerpo argumentativo. Estos ítems pueden aludir a procesos históricos (por ej.: la Ilustración), a hitos de corta duración (por ej.: la Revolución Gloriosa

en Inglaterra) o a nociones historiográficas (por ej.: la tesis de la confesionalización). De ahí, el especial hincapié en que distingan la corta, la mediana y la larga duración y su interrelación en el discurso histórico.

Se valorará que estos ítems sean implementados en el discurso de forma coherente y que sirvan para conformar una reflexión propia en torno al interrogante planteado. Además, tendrá que adecuarse al siguiente formato:

- Introducción y tesis de partida: se tendrá que formular una hipótesis que conteste a la pregunta transversal en pocas líneas. No se valorará que nieguen o ratifiquen una postura, sino que plateen posibles líneas para la posterior argumentación, y que sean conscientes de la existencia de matices (y claroscuros) en este tipo de preguntas abiertas.

- Cuerpo argumentativo: empleo correcto, personal y razonado de los ítems indicados en consecuencia con la hipótesis propia. Se podrá ampliar el uso de conceptos si esto favorece a que la argumentación salga reforzada; no obstante, no se puede prescindir de los ítems marcados por el profesorado.

- Conclusión. A modo de síntesis, se dedicará un último párrafo para acabar de cerrar la respuesta y se extractarán las ideas de mayor peso argumentativo.

El ejemplo práctico dado a los alumnos es el que sigue a continuación:

- Pregunta 1 ¿Fue el absolutismo el marco preferente para la conformación de las unidades políticas en el siglo XVII?

- Ítems: confesionalización (tema 1), Luis XIV (tema 2), el caso de Prusia (tema 4), el sistema cortesano durante el Antiguo Régimen (tema 6), el parlamentarismo inglés y los valores republicanos de las Provincias Unidas (tema 3), el despotismo ilustrado (tema 9).

El formato de exámenes transversales cada vez demuestra ser más práctico para lograr un tipo de aprendizaje significativo; no obstante, en los alumnos de los primeros cursos es difícil que se familiaricen con dicho modelo, dada las escasas referencias con las que cuentan de los niveles

de formación preuniversitarios. El haber decidido dotarles de ítems con los que preparar su argumentación propia responde a dos necesidades:

- Guiar al alumnado ante interrogantes tan generales. La escasa experiencia sumada al tiempo limitado pueden ser dos factores que jueguen en contra; por este motivo se busca eliminar parte de la incertidumbre con los mentados ítems.

- Orientar de manera indirecta y sutil la reflexión hacia perspectivas nuevas que los discentes pueden explorar de forma autónoma.

Para explicitar el segundo punto se mostrará la intención que trasluce a la pregunta número 1. Pasamos a detallar las ideas:

- Se busca equilibrar la parte del temario más convencional (la narrativa de la primera sección de cada tema) con los conceptos historiográficos enseñados. En este ejemplo, dos ítems podrían ser clasificados en el segundo grupo: confesionalización y sistema cortesano. El resto responden a hitos o procesos históricos más familiares para el alumnado y, de ahí, que haya un mayor número. Sin embargo, esta proporción tiene que fijarse en función de cómo han respondido, durante las clases teóricas, a la iniciativa de introducción a la investigación.

- Se busca que contrasten ideas ya conocidas y que no se queden con una respuesta simplista. De ahí, indicarles la figura del rey Luis XIV de Francia y del proceso de gestación del Reino prusiano (modelos de concentración de poder por antonomasia en Europa que pueden ser asimilados con la idea de absolutismo), por un lado, y el parlamentarismo inglés y los valores neerlandeses (ejemplo de dos alternativas, donde la participación está basada en unas instituciones colegiadas), por otro lado. A pesar de haber optado por una respuesta afirmativa o negativa en la formulación de la hipótesis, al tener que manejar casos tan dispares y contradictorios habrán de buscar matices y contrargumentos, cuestión que enriquecerá el discurso sin tener que intervenir el profesorado de manera explícita.

- Otro objetivo es romper la 'zona de confort' en la que, en numerosas ocasiones, se refugian los alumnos. A dicha meta responde el último ítem: el despotismo ilustrado. Pese a que dentro del enunciado aparezca la data crónica "siglo XVII", al utilizar una noción propia de la centuria siguiente se estimula al discente a que cree analogías entre distintos periodos. La manera de integrarla en el discurso es libre, siempre que se mantenga la coherencia del ensayo.

Estos son algunos de los presupuestos que han sido escogidos a la hora de plantear el interrogante. Se busca, como se puede apreciar, elaborar una guía sutil que oriente a los alumnos. La dicha sutileza, aunque tiene riesgos que habrá que tener en consideración, aspira a que los discentes encuentren sus respuestas más personales, pero sin estar totalmente alejados de una autoridad reguladora, el profesorado.

### 3.4. Sobre las sesiones de grupos reducidos

Como se ha indicado previamente, de las seis semanas de grupos reducidos que contempla la guía docente, las cuatro primeras estarán destinadas a la exposición de los trabajos grupales y a los coloquios posteriores. Sin embargo, las dos jornadas que restan tendrán por objeto preparar al alumnado para la prueba teórica, dada la novedad que representa el formato y las exigencias de evaluación. La preparación seguirá una estructura escalonada que permita una adaptación paulatina.

La primera sesión constará de una parte inicial teórica donde se refuerce la comprensión sobre la naturaleza y características de los ensayos académicos. Posteriormente, se plantearán prácticas en las que los discentes ensayen con las principales competencias que se les demandarán.

- Cuando se les explique cómo formular una hipótesis científica en su ensayo-respuesta, se les facilitará un ejemplo orientativo y se les dividirá por grupos para que prueben con otros casos:

- Ejemplo de planteamiento de hipótesis dado por el profesorado:

Pregunta: ¿Fue el pensamiento escolástico-aristotélico la base de los sistemas políticos europeos del Antiguo Régimen?

Respuesta corta: Sí.

Hipótesis: siguiendo la tradición medieval, los sistemas políticos de la Edad Moderna partieron de las nociones de Aristóteles y santo Tomás. Así, se legitimó la jerarquía y la desigualdad social.

Matizaciones: Empero, hubo intentos desde el siglo XVII de confeccionar un marco político diferente al heredado. Es más, el éxito de la Ilustración radicó en el perfeccionamiento de estas alternativas.

-. PRÁCTICA 1:

Por grupos de 4-5 alumnos, se han de plantear hipótesis para las siguientes preguntas. Incluir: RESPUESTA CORTA, TESIS Y MATICES. El tiempo asignado será de 15 minutos para la preparación de las respuestas y de 10 minutos totales para la defensa de los distintos grupos.

Preguntas:

> P.1. ¿Es el concepto Modernidad único y extrapolable a todo el globo?
>
> P.2. ¿La Paz de Westfalia aseguró un orden político estable para la segunda mitad del siglo XVII en Europa?
>
> P.3. ¿Puede ser considerado el rey Luis XIV como el referente del absolutismo regio?
>
> P.4. ¿Las misiones de exterior del clero regular contribuyeron a la proyección de Europa más allá de sus fronteras originales?
>
> P.5. ¿El concepto de Ilustración está ligado necesariamente al modelo francés?

Estas preguntas se circunscriben a temas concretos y a apartados específicos; por ende, eliminamos en primer lugar el componente transversal para que se familiaricen con menos dificultades con dicha competencia.

- Cuando se les explique cómo han de estructurar el cuerpo argumentativo del ensayo-respuesta y la correcta integración de los ítems, nuevamente se repetirá el mismo planteamiento:

-. Ejemplo de empleo de ítems en el cuerpo argumentativo:

Pregunta:

> ¿Fue el pensamiento escolástico-aristotélico la base de los sistemas políticos europeos del Antiguo Régimen?

Ítems:

La teoría de la "casa grande" y la oeconomía de Otto Brunner.

Cuerpo argumentativo:

Al reducirse al ámbito de lo privado la concepción de lo económico en el Antiguo Régimen, la distinción moderna entre lo público y lo privado pierde el sentido. Por este motivo, el rey gestionaba el Reino como su *oikos*, idea que sintetizó Otto Brunner en la teoría de la "casa grande"…

-. PRÁCTICA 2:

Siguiendo las preguntas e hipótesis previas, se han de incluir razonadamente en el cuerpo argumentativo los ítems que siguen a continuación:

> P.1. ¿Es el concepto Modernidad único y extrapolable a todo el globo?
>
> Ítems: Pensamiento decolonial o postcolonial, Occidente y otredad.
>
> P.2. ¿La Paz de Westfalia aseguró un orden político estable para la segunda mitad del siglo XVII en Europa?
>
> Ítems: Paz de los Pirineos, Tratado de Lisboa y confesionalización.
>
> P.3. ¿Puede ser considerado el rey Luis XIV como el referente del absolutismo?
>
> Ítems: Jansenismo, La Fronda y Potestas indirecta in temporalibus.
>
> P.4. ¿Las misiones de exterior del clero regular contribuyeron a la proyección de Europa más allá de sus fronteras originales?
>
> Ítems: Disciplinamiento social, Diego de Landa Calderón y acomodación.
>
> P.5. ¿El concepto de Ilustración está ligado necesariamente al modelo francés?

Ítems: Crisis de la conciencia europea (tesis de Paul Hazard), novatores y *Aufklärung*.

Se contempla un tiempo de 30 minutos para la preparación de respuestas y de 20 minutos para las respectivas defensas.

- Finalmente, se explicarán las ideas fundamentales para articular una correcta síntesis como cierre de sus ensayos.

Si en la primera sesión se ha querido ofrecer un conocimiento escalado y abrir un espacio para el planteamiento de dudas generales, en la última jornada se efectuará un simulacro de examen, donde habrán de emplear las competencias que potenciaron en las prácticas 1 y 2, pero en un contexto transversal y menos guiado. Para ello, la primera hora se facilitará una pregunta general, como la vista anteriormente, y cada alumno confeccionará una respuesta independiente. Posteriormente, el profesorado facilitará las claves que han de tenerse en consideración y se resolverán posibles dificultades. De esta manera, se cierra la preparación teórica.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A la hora de poder medir el rendimiento de esta iniciativa docente para la introducción del alumnado universitario en las dinámicas propias de la investigación histórica, nos focalizaremos en los resultados de dos de las propuestas de evaluación: el trabajo grupal y el examen-ensayo.

### 4.1. Sobre los resultados del trabajo grupal

Partiendo del grupo de segundo de carrera del grado de Historia, se han visibilizado algunas dificultades y se han esclarecido caminos a seguir. Por el lado de las problemáticas, el principal factor que habría que potenciar es la correcta selección de autores representativos de cada polémica historiográfica. Si bien durante las clases teóricas los docentes se han implicado en ir abriendo líneas de investigación para la gran variedad de temas tratados, una vez que los alumnos han salido de este dicho camino más guiado han tenido problemas para poder identificar contribuciones significativas frente al inmenso volumen de publicaciones que se encuentran volcadas en la red.

Para solucionar esta adversidad convendría incidir en el correcto uso de los repositorios académicos, competencia que paulatinamente adquiere

el alumnado, pero que sería procedente especificar para el área concreta de la Historia Moderna.

Otra dificultad radica en la complejidad para agrupar a los historiadores por líneas comunes. A pesar de que sí se han presentado trabajos en los que, acertadamente, se efectuaba una taxonomía por corrientes generales (p.ej.: historiografía marxista, *Annales*, historicismo decimonónico, etc.) antes de exponer los argumentos de los distintos autores, la tónica no ha sido esta. Esta problemática no fue contemplada inicialmente; no obstante, supondrá un replanteamiento de cómo se han de estructurar los contenidos teóricos durante las clases magistrales.

Sin embargo, también se han alcanzado resultados satisfactorios. Conviene destacar el incremento de la preocupación de los estudiantes por comprender cómo se articula el saber dentro del mundo académico. En contraposición a los trabajos grupales convencionales en los que el peso de los mismos recae en presentar resúmenes más o menos coherente de una cuestión, al centrar la evaluación en las dinámicas historiográficas los discentes se han implicado, de manera más activa, en razonar y utilizar ideas metahistóricas. Frente a la narración, la metahistoria permite entender los principios y estructuras subyacentes que moldean la disciplina de la Historia.

### 4.2. Sobre los resultados de la prueba teórica

En líneas generales, los resultados del examen-ensayo han sido prometedores. Al haber incidido en los grupos reducidos en cómo se tiene que estructurar un ensayo académico y, sobre todo, al haber podido practicar escalonando la dificultad, el grueso del alumnado se ha adaptado a un formato que les era completamente ajeno al inicio del curso.

El uso de ítems se ha demostrado como una alternativa eficaz para guiar a los estudiantes en la confección de una respuesta compleja sin restarles su agencia como actores activos y originales. La amplia variabilidad de opciones a la hora de integrar estos conceptos históricos ha favorecido la proliferación de vías heterogéneas para resolver el interrogante transversal que se les planteaba. De esta forma, se ha huido de las pruebas que meramente incentivan la retención de conocimiento de manera acrítica

por parte de los discentes y se ha premiado que intenten huir de su zona de confort. La dicha originalidad ha de ser, junto con la correcta asunción de referentes teóricos, la competencia que rija en la investigación.

El principal problema detectado ha sido el limitante temporal con el que cuentan este tipo de pruebas teóricas. Por ende, convendría reestructurar el examen focalizando la atención del alumnado en una única pregunta. No obstante, para evitar situaciones injustas se ofertarían dos interrogantes a escoger uno. Así, se incentivaría una reflexión mas pausada que premiara la calidad frente a la cantidad de contenido reflejado.

## 5. CONCLUSIONES

- *Grosso modo*, la iniciativa de introducción a la investigación para el alumnado universitario de grado ha sido fructífera. Por un lado, se ha detectado un incremento del interés por conocer cómo funciona el mundo académico y por el correcto empleo de nociones metahistóricas. La vía historiográfica se presenta como una alternativa eficaz en este sentido con competencias, tales como la elaboración de (breves) estados de la cuestión y de ensayos científicos. Sin embargo, han de seguir puliéndose dificultades específicas de la propuesta docente original.

- Se han sentado las bases para la confección de futuros trabajos en los estudios de grado y postgrado. Proyectos de dimensiones mayores, como los Trabajos de Fin de Grado o los Trabajos de Fin de Máster, necesitan del perfeccionamiento de competencias como la reflexión crítica y la estructuración racional del conocimiento, así como de la elaboración de un estado de la investigación actual.

- Pese a que la recepción inicial ha sido positiva, la falta de experiencias previas por parte de los discentes anima a la inclusión de más recursos didácticos. En esta línea, los simulacros y prácticas de examen, de manera escalonada, han demostrado ser el camino por el que seguir transitando.

– Finalmente, se ha detectado un problema general en las clases teóricas para incentivar la proactividad y la discusión, debido al mantenimiento de la estructura convencional entre los docentes y los discentes. Quizás, propuestas como las *flipped classroom* puedan ser una alternativa viable para futuros proyectos docentes donde se aspire a introducir a los estudiantes en las dinámicas propias de la investigación científica.

## 6. REFERENCIAS


Alarcón, R., & Flores, H. (2020). La investigación pedagógica y la metodología ABI percibida por los estudiantes de una Universidad Privada. Ciencia y Desarrollo, 23(3), 37-43. https://doi.org/10.21503/cyd.v23i3.2140

Katayama Omura, R. J. (2014). Introducción a la investigación cualitativa. Fondo Editorial de la UIGV.

Landín Miranda, M. del R., Pérez Vázquez, J. P., & Santes Ruiz, D. L. (2023). El Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) con estudio de caso: Una estrategia de formación para estudiantes de pedagogía de la Universidad Veracruzana, México. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 6, 1-13.

Peñaherrera León, M., Chiluiza García, K., & Ortiz Colón, A. M. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5(2), 204-220.

Rivadeneira Rodríguez, E. M., & Silva Bustillos, R. J. (2017). Aprendizaje basado en la investigación en el trabajo autónomo y en equipo. Negotium: revista de ciencias gerenciales, 13(38), 5-16.

Viles Diez, E., Zarraga Rodriguez, M. de, & Jaca García, M. C. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. Intangible Capital, 9(1), 281-304.

# UN TALLER DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN HISTORIA PARA ALUMNOS DE 5º Y 6º DE PRIMARIA. TRANSMISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN ENTRE CICLOS EDUCATIVOS

IGNACIO EZQUERRA REVILLA
*Centro de I&D sobre Direito e Sociedade*
*(CEDIS-Nova School of Law)-Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

La transferencia de la investigación científica en Educación Superior, en este caso en Historia, tiene una dimensión netamente social, por así decirlo externa al estricto sistema educativo (siempre que sea posible deslindar la educación de la sociedad de la que nace y en la que se desarrolla), y otra interna, volcada en los diferentes ciclos en los que se organiza. Si en el primer caso la intervención de las organizaciones internacionales y los diferentes gobiernos han mejorado la transferencia social de la investigación, parece que su transmisión a los ciclos educativos iniciales admite amplia mejora. Y ello pese a que las estrategias mentales de la investigación científica aparecen como aliado natural de la metodología docente cada vez más aplicada en esos ciclos educativos, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que, significativamente, empieza a colonizar la docencia universitaria, convirtiendo al alumnado en agente responsable de su propio proceso formativo (Liñán-García et al., 2021).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología de aprendizaje activo centrada en la investigación y la reflexión por parte del estudiante. Una fórmula de acercar el conocimiento a los alumnos de manera experiencial e innovadora. Es una propuesta de adquisición de conocimientos con la que responder al desafío de potenciar sus destrezas para transformarlos en personas más autónomas, incitando su capacidad

para investigar y resolver problemas, trabajar en equipo, innovar y construir conocimiento por sí mismos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos impulsa tres elementos clave para un aprendizaje profundo: gestión del conocimiento, práctica reflexiva y adaptación a los cambios. Estos elementos acercan al alumno la complejidad y diversidad del mundo del que forma parte, atendiendo la formación integral de la persona mediante la concurrencia de otras metodologías activas (caso de las rutinas y destrezas del pensamiento o el trabajo cooperativo) y el empleo de las competencias y habilidades del actual contexto digital. Con todo ello, se fomenta su responsabilidad y se les orienta hacia la condición de plena ciudadanía y parte alícuota de la Soberanía Nacional que no tardarán en alcanzar (Aristizabal, 2012; Domínguez Chillón, 2004; Galeana, 2007; Harwell, 1997; Hernández y Ventura, 1992; Ibáñez Sandín, 2010; Knoll, 1997; Pozuelos y Rodríguez, 2008).

## 2. METODOLOGÍA

Para explorar instrumentos válidos de intervención en este segundo ámbito, se realizó un Taller de Iniciación a la Investigación Histórica para alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria del CEIP Doña Leonor del Álamo (Valdemoro, Madrid), bajo la supervisión pedagógica de Joaquín Domínguez Mateos, profesor de Ciencias Sociales del centro. Tuvo seis horas de duración, divididas a partes iguales entre los cursos 2016-2017 y 2017-2018 (29 de mayo de 2017 y 7 de junio de 2018, respectivamente). Para asegurar el propósito de la actividad y la asimilación de sus conceptos, se optó por espaciar las sesiones y realizarlas una vez concluido el temario de cada uno de los cursos. Se organizaron de acuerdo con la metodología de proyecto aplicada por el docente, consistente en la elaboración y exposición por los alumnos ante sus compañeros de un *Time-Line*, combinando la adquisición de conocimientos empíricos con la comprensión de la Historia como un proceso de larga duración y cambiante. Además, esta metodología ofrece a los alumnos una experiencia didáctica en bucle, en la que en una primera fase dedicada a la Historia Medieval se adelantan contenidos propios

de una segunda fase (Historia Moderna), y a su vez en ésta se repasan conceptos propios de la primera.

La primera parte del taller se dedicó a una Introducción conceptual y la Historia Moderna, mediante una presentación titulada "Investigar". Y la segunda a la Historia Contemporánea, presentando conceptos más complejos a través de otras dos presentaciones: "El Tratado de Versalles y la llegada del hombre a la luna" y "Checoslovaquia, 1918-1968". Presentar en detalle el referido Taller es el propósito de esta ponencia.

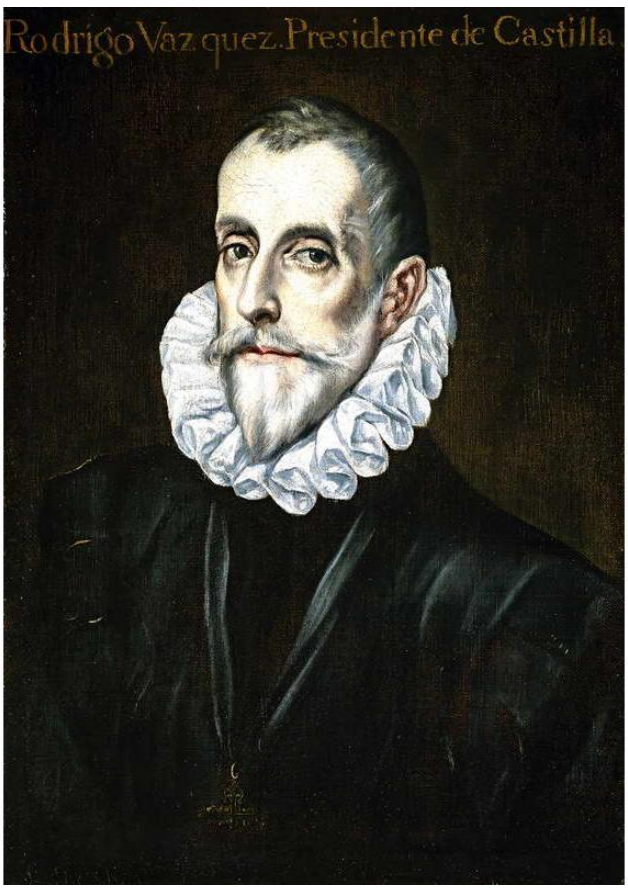
### 2.1. Presentación "investigar"

La primera de las tres presentaciones en que se dividió la actividad se dirigió a introducir al alumnado en la tarea de la investigación histórica. Para incitar su curiosidad, e incidir en la diversidad de fuentes para la misma, se les mostró en primer lugar el retrato del licenciado Rodrigo Vázquez de Arce pintado por El Greco (Figura 1), explicándoles la función de los letrados en la España Moderna y en qué consistía su labor, que tenía una traducción principalmente documental. Desde el propio inicio de la actividad se fomentó la intervención de los alumnos, preguntándoles por su opinión acerca de la dedicación del personaje representado en la imagen: ¿era un guerrero o un letrado? Con ello, introducíamos ya un hilo relacional entre la Edad Medieval y la Moderna, aludiendo a los diferentes órdenes sociales y su continuidad, pero insinuando ya las mutaciones operadas, al referirnos a la Edad Moderna como la Edad de Oro de la influencia de los letrados. Sin intervención alguna por parte del investigador, el mero aspecto del licenciado les condujo a decantarse con acierto por su condición de letrado. A su vez, la inscripción en la parte superior del cuadro "Rodrigo Vázquez, Presidente de Castilla", ofreció oportunidad para destacar a los alumnos la importancia del Consejo Real de Castilla como antecedente de buena parte de los actuales ministerios, algo que intuitivamante respondieron con anterioridad. A su vez, la vestimenta del licenciado permitió aludir a la *garnacha*, la vestimenta propia de los letrados.

Seguidamente, insistiendo en el valor de tales documentos para la investigación científica, se despertó su curiosidad sobre dónde se encontraban tales documentos útiles para la labor del historiador, presentándoles una

serie de imágenes de centros de conservación como el Archivo General de Simancas, o la Biblioteca Nacional en sus dos sedes del Paseo de Recoletos de Madrid y Alcalá de Henares, entre otros.

***FIGURA 1.*** *Rodrigo Vázquez de Arce. El Greco*



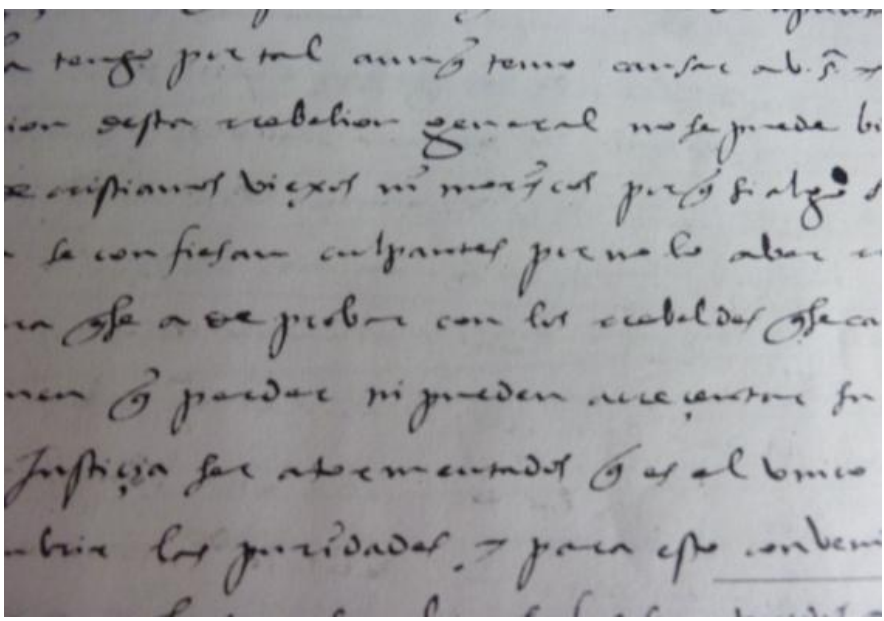

A continuación, se insistió en la enorme masa documental acumulada en tales centros, que requerían la elaboración de instrumentos descriptivos (guías, inventarios, índices, etc.) para orientar la tarea del investigador, mostrándoles algunos de ellos, para pasar a continuación a presentarles otras imágenes con el resultado de tal tarea: estudios y ensayos elaborados por los historiadores. Esta primera fase de la actividad concluyó enseñando a los alumnos una serie de documentos datados en el siglo XVI culminada con algunos escritos por el propio Rodrigo

Vázquez de Arce (Figura 2), lo cual atrajo su interés en grado sumo, pues implicaba poner ante sus ojos un resultado material del personaje que les fue mostrado en primer lugar.

A su vez, conforme a la indicada metodología practicada por el profesor de la asignatura, y al hilo de la explicación centrada en los señalados aspectos, se aprovechó para insistir en diferentes aspectos que ponían en común la Edad Medieval con la Edad Moderna, caso del predominio de lo confesional y su propósito de ordenación social, la pervivencia de unos mismos grupos sociales, la continuidad de unas mismas bases legislativas basadas en las *Partidas* y el Ordenamiento de Alcalá, etc. También se aprovechó para aludir a la tarea historiográfica como salida profesional.

Finalmente, esta primera presentación concluyó con una llamada general a la curiosidad de los alumnos, pensando en las fases subsiguientes de la actividad: "Sed siempre curiosos y estad siempre atentos a lo que tenéis alrededor".

***FIGURA 2.*** *Letra del licenciado Rodrigo Vázquez de Arce*



### 2.2. Presentación "El Tratado de Versailles y la llegada del hombre a la luna".

La segunda fase de la actividad, con los alumnos ya en 6º de Primaria, pretendía profundizar en las cuestiones insinuadas en la primera presentación, insistiendo en la naturaleza de la Investigación como la enunciación de preguntas racionales a partir de la información recopilada. Con fundamento en el esfuerzo realizado por los alumnos en sus propios proyectos de *time line*, extendidos ya en el nuevo curso a la Historia Contemporánea, el propósito era poner en relación diferentes momentos estáticos, diferentes fechas —a ser posible muy distanciadas—, trabajadas y expuestas anteriormente por diferentes grupos de alumnos a sus compañeros en el aula. Trató de buscarse un tema que además de cumplir tales requisitos atrajese la curiosidad del alumnado, combinando atractivo en términos de cultura popular con una dimensión compleja y de larga duración que permitiese sacar conclusiones de orden histórico.

Por ello se eligió un enfoque poco común de la culminación de la carrera espacial representada por la llegada del hombre a la luna, cuyas raíces más lejanas estuvieron, sin duda, en las restricciones de orden militar impuestas a Alemania por las potencias vencedoras de la Primera Guerra Mundial. Paulatinamente, este país buscó la forma de evitarlas, presentando como civiles actividades cuyo verdadero propósito se encaminaba al terreno militar: aeromodelismo, vuelo sin motor, y un terreno que se mostró crucial, como fue la cohetería. Una de las consecuencias del interés en este último ámbito fue el cohete de reparto postal "Tilling".

Otra forma de complicar el proceso mental del alumno fue aludir a la cuestión política. El acceso al poder de Hitler impulsó esa utilización oculta de tecnología civil con fines militares hasta el punto de convertirse en un abierto programa de rearme, del que formó parte el desarrollo de cohetes. Ello atrajo a brillantes científicos, caso de Wernher Von Braun, a quienes se dotó de amplios medios (Figura 3).

***FIGURA 3.*** *Werher Von Braun al servicio de la Wehrmacht*

***FIGURA 4.*** *Wernher Von Braun al servicio de los Estados Unidos.*

Resultado del trabajo de Von Braun fueron los cohetes V-1 y V-2, este último invulnerable y supersónico, de casi imposible detección por lanzarse desde plataformas móviles, causando miles de muertes en

ciudades como Londres y Amberes. Ello no fue óbice para que los americanos despreciasen la capacidad científica de Von Braun, y si en marzo de 1945 las últimas V-2 cayeron sobre Londres, en el mes de julio ya estaba trabajando para aquellos, como resultado de la conocida Operación Paperclip.

Sin duda, este hecho llamó poderosamente la atención a los alumnos, planteándoles la incompatibilidad entre una evolución lineal y homogénea y la complejidad del hecho histórico.

En los Estados Unidos, el aprovechamiento de la tecnología de Von Braun continuó siendo militar (misiles balísticos convencionales y nucleares), pero también civil. Se aplicó para construir un enorme cohete que permitiera al hombre pisar la luna (programas Mercury-Saturno-Apolo). Hazaña que se consiguió como es sabido el 21 de julio de 1969, tras dura pugna con los soviéticos. En definitiva: sólo 50 años después del Tratado de Versailles, las limitaciones que estableció y el estallido posterior de la Segunda Guerra Mundial permitieron el avance tecnológico que desembocó en la llegada del hombre a la luna. Se había dispuesto así un hilo argumental pautado que enriquecía la interpretación del *time line* elaborado y expuesto por los alumnos a sus compañeros con anterioridad.

### 2.3. Presentación: "El largo siglo XX: el caso de Checoslovaquia".

Esta tercera presentación estuvo guiada por dos propósitos principales. En primer lugar, insistir en la complejidad y multiplicidad interpretativa de la evolución histórica. En segundo, conjurar la tentación de banalizar el drama de la guerra, como pudiera deducirse de una consideración simplista del ejemplo de Von Braun. Para ello nada se ofrecía más a propósito que la convulsa vivencia de Checoslovaquia en la Segunda Guerra Mundial, y por extensión en el conjunto del Siglo XX. Su caso permitió además repetir la interrelación entre puntos del referido *time-line* muy distantes entre sí, puesto que la explicación se inició refiriendo la tradición independiente de los checos ya desde la Defenestración de Praga (1618) (Figura 4).

***FIGURA 4.*** *Grabado representando la Defenestración de Praga.*

Llevado por el deseo de subrayar líneas de interrelación entre los diferentes periodos históricos, fuese de continuidad o de transformación, se mostró a los alumnos que el Imperio era una unión frágil e inestable de entidades políticas y administrativas, propio de las edades Medieval y Moderna, y débil respecto a la novedad propia de la Edad Contemporánea, el Estado Nación. Con ello, se retomaba un enfoque de larga duración, aprovechado a su vez para insistir en la dificultad del desarrollo histórico, al aludir al hecho de que tal estado de cosas era compatible con que en la Edad Moderna vaya madurando, en algunos casos, el antecedente de lo que después será el Estado Nación, sobre el espacio territorial administrado por la monarquía, como muestran los casos español y francés. El Imperio Austrohúngaro conseguirá sobrevivir hasta el fin de la I Guerra Mundial, cuando esa unión débil, amenazada y extemporánea es derrotada. Surgen entonces una serie de países independientes y soberanos en teoría, pero que heredan la debilidad e inestabilidad que padecían en tiempos del Imperio: Checoslovaquia, Austria, Hungría, Bulgaria, Rumanía, etc.

En ese espacio, la parte septentrional del antiguo Imperio había logrado adelantarse a la evolución de su entorno, al transformarse en Estado-Nación en 1870, cuando surge Alemania. También será derrotada en la Primera Guerra Mundial, pero su evolución histórica le da más consistencia. A esto se sumará tomar el Tratado de Versalles como una humillación. El partido nazi se aprovecha de la mala situación social y económica de Alemania y de la crisis del régimen liberal, para hacerse con el poder por la vía de las elecciones e instaurar un régimen dictatorial. El fanatismo y la deformación interesada de teorías antropológicas, raciales y geopolíticas del Siglo XIX y comienzos del XX se tradujeron en una política agresiva, expansionista, racista y supremacista, que padecen los nuevos países surgidos, ante el miedo y el conveniente y connivente pacifismo de los países vencedores en la Primera Guerra Mundial. La falta de acción envalentona a los nazis y se inicia la Segunda Guerra Mundial. Un ejemplo de esa política tuvo por escenario Checoslovaquia, que sufre el expansionismo nazi y los grandes movimientos de población que provoca, hasta desaparecer.

Esta situación terminó con la Segunda Guerra Mundial, pero, nuevamente, se trató de ilustrar a los alumnos sobre los pliegues de una evolución histórica siempre sinuosa. Como sucediera en Varsovia, los soviéticos dejaron en manos de los alemanes la represión de la insurgencia checa a las puertas de Praga, con la mira en ahorrarse eventuales molestias a la hora de tomar la ciudad. Tras resistir, ello dio pie a las fuerzas alemanas a negociar con los sublevados el abandono de la ciudad, con intención de rendirse a los norteamericanos, originando una marea de miles de soldados deseosos de tomar contacto con estos últimos. El episodio se mostraba muy aprovechable para reincidir en los propósitos de la actividad, especialmente si se considera que en Youtube se dispone de *footages*, material rodado sin editar, tomado por militares norteamericanos, que causaron gran impresión a los alumnos[72]. Al margen de mencionar que las fuentes audiovisuales son también un vívido y magnífico recurso para la investigación histórica, las propias imágenes permitían apreciar el alivio de miles de soldados al alcanzar unas

[72] Por ejemplo https://bit.ly/3KIbevu

fuerzas de las que esperaban un trato mucho mejor que el recibido de los soviéticos –esperanza frustrada por el acuerdo previo entre los aliados para canjear a aquellos prisioneros que hubiesen combatido contra cada uno de ellos-; el desconcierto de las vanguardias americanas, unas decenas o a lo sumo cientos de soldados ante una marea *caqui* armada pero rendida de hecho desde dos días antes, el 7 de mayo de 1945; la abundancia de colonos alemanes que abandonan el país con sus tropas, junto con el maltrato infligido a algunos de ellos en la nueva situación por los checos, etc. etc. Todo ello en un contexto muy delicado, puesto que ya se dibujaba la situación de postguerra, la *guerra fría* entre los antiguos aliados, Estados Unidos y la Unión Soviética. Esta última presentación concluyó aludiendo a la Primavera de Praga de 1968, como nuevo episodio del pueblo checoslovaco por su libertad (Figura 4), y la paradójica desmembración del país que siguió a la caída del Muro de Berlín en 1991. En definitiva, toda una amplia variedad de hechos y matices que, como se expuso a los alumnos, dan contenido a la frialdad del texto académico.

***FIGURA 5.*** *Rebelión del pueblo checo ante las fuerzas del Pacto de Varsovia*

## 3. OBJETIVOS

Tal y como se ha ido adelantando, la actividad trataba de hacer a los alumnos partícipes de un pequeño proyecto de investigación en Humanidades que diese un contexto algo más complejo al realizado por ellos mismos en el aula. Para ello, se trató de incitar su curiosidad mediante la representación sucesiva de imágenes a las que se asociaba una serie

de cuestiones. Junto a objetivos instrumentales como la adquisición de nociones y destrezas básicas para el desarrollo de la actividad investigadora -enunciación de centros físicos, fuentes y recursos de información, materiales y digitales, así como ligeras nociones paleográficas), el propósito de fondo de la actividad fue fortalecer la conciencia crítica y fomentar un proceso mental complejo.

En este sentido, insistiendo en el esfuerzo que habían realizado al elaborar el citado *Time-Line*, se destacó la naturaleza de la investigación histórica como respuesta de preguntas racionales y complejas a partir de fuentes informativas, para pasar a destacar la dimensión evolutiva de la Historia, en la que ciertas características permanecían y otras mutaban (Cambio y Continuidad). De manera que las divisiones eran rupturas arbitrarias para facilitar su estudio, pero no solían corresponder a una conciencia coetánea de transformación, salvo acontecimientos históricos con esa autoconciencia como las revoluciones. Ello permitía, al tiempo, poner en relación hechos *a priori* inconexos, y destacar así el valor de la profesión de historiador.

Dado el contenido de las presentaciones, ya expuesto, se trató de complementar la significación de la guerra como un hecho histórico de orden objetivo con su valoración como un drama que sacude periódicamente a la humanidad, como especie, y al ser humano como ente individual. La guerra no es sólo un acontecimiento histórico que permite saltos científicos, sino, sobre todo, una tragedia que atrapa al hombre y le impide disponer de su propia vida, como enseñaba el caso de Von Braun, aunque la suya estuviese tocada por el armiño de la excelencia científica. Al efecto de subrayar este hecho, se dieron a conocer a los alumnos textos que, por razones diferentes, permitían comprender la conversión de pacíficos ciudadanos en seres profundamente afectados por la tragedía de la guerra, caso del soldado Willy Peter Reese (Reese, 2005) y el catedrático de Filología Románica Viktor Klemperer (Klemperer, 2022) (Figura 6). El del drama humano fue un sentido que trató también de destacarse aludiendo a los rostros, gestos y sentimientos que cabía deducir del citado *footage*, el agudo contraste entre la masa de prisioneros de guerra y la individualidad de cada uno de ellos, con su vida, circunstancias, anhelos, etc.

***FIGURA 6.*** *Viktor Klemperer.*

Puede cuestionarse la conveniencia de mostrar esta cara trágica de la realidad humana a alumnos de 10 y 11 años, e incluso el autor dudó a la hora de incluir ciertos contenidos en la actividad. Pero al final le pudo la convicción de que ocultar estos hechos no deja de ser una impostura, pues hacerlo no implica que no hayan sucedido, y que deban ser mostrados —sin excesos ni estridencias— a los alumnos, precisamente para dar contenido a la frialdad del contenido académico y hacerles conscientes de ellos precisamente cuando comienza su maduración intelectual, son capaces de formalizar un pensamiento más complejo, y disponen de mayor capacidad de atención y memoria. La soberanía cultural y educativa a la que me refería arraiga en esta fase, y debe ser aprovechada. En este sentido, el planteamiento de hipótesis de investigación, conocer en profundidad la realidad, que no es una ni siempre en el mismo sentido, convierte a quien las formula en ciudadanos libres, en sujetos de soberanía exigentes y responsables, sin mediaciones. De forma significativa, varios de los comentarios a la actividad realizados en el Congreso CIINECO 2024, en el que fue presentada, suscribían la decisión de dar alas a la conciencia de los alumnos y alumnas, y no restringirla mediante el escamoteo de la información[73].

[73] https://bit.ly/4bTEwgv

## 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A juzgar por la implicación de los alumnos y la curiosidad que les despertó, la actividad realizada se puede calificar como un completo éxito, pues el alumnado se hizo profundamente consciente de su propósito: una dimensión compleja y evolutiva de la Historia más allá de su apariencia empírica. Es cierto que lo ideal hubiera sido la realización por propios alumnos de una actividad semejante a la planteada, como forma de testar con mayor fidelidad sus resultados (García-Valcárcel y Basilotta, 2017)[74], pero no se olvide que, precisamente, se planteó como culminación de su propio trabajo a lo largo del curso —de los cursos—, durante los que habían elaborado y presentado sus propios proyectos ante sus compañeros. Pero desde luego, la depuración y perfeccionamiento de esta actividad, y su extensión, podría ser el fundamento de certámenes intercentros a nivel local, regional, como ya se practica al menos en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, e incluso nacional.

A su vez, el investigador pudo obtener un perfil ponderado de los discentes, de cara a futuras acciones. Es de creer que los alumnos y alumnas que participaron en el Taller obtuvieran un mejor desempeño en las disciplinas humanísticas de ESO y Bachillerato, definiendo quizá en algunos casos su elección universitaria. Circunstancia que invita a profundizar y perfeccionar la realización de tal tipo de actividades, especialmente porque la enseñanza superior descubrirá más fácilmente destrezas para adaptarse pedagógicamente al alumnado si conoce cómo se orienta y ejecuta su formación desde la más temprana edad, disolviendo así cisuras entre ciclos educativos que no dejan de ser de orden funcional, cuando no abiertamente arbitrarias. De ahí la "Transmisión y Retroalimentación" aludida en el título del presente trabajo.

## 5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero expresar el mayor de los agradecimientos a Joaquín Domínguez Mateos, profesor del CEIP Doña Leonor del Álamo de Valdemoro (Madrid), que me abrió las puertas de su aula para permitirme realizar la

[74] Y las fuentes citadas en este trabajo.

actividad descrita en las páginas precedentes, y me ofreció orientación sobre cómo llevarla a cabo, a partir del trabajo realizado por sus alumnos y alumnas. Por lo demás, este trabajo forma parte de los *Projetos Estratégicos de Investigação* UIDB/00714/2020 y UIDP/00714/2020, financiados por la *Fundação Ciência e Tecnologia* (FCT), *Ministerio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*, República Portuguesa, en el *Centro de I&D sobre Direito e Sociedade* (CEDIS-*Nova School of Law*), del que el autor es *Investigador Colaborador*. También es Investigador Colaborador del *Instituto Universitario la Corte en Europa* (IULCE-Universidad Autónoma de Madrid), así como del Seminario Permanente Corte, Imagen, Nobleza y Territorio (CINTER) de la Universidad Rey Juan Carlos.

## 6. REFERENCIAS


Aristizábal, C. (2012). Aprendizaje basado en proyectos (AB Pr) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.

Domínguez Chillón, G. (2004). Proyectos de trabajo. Una escuela diferente. La Muralla.

Galeana de la O, L. (2007). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A.; Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de los alumnos de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa 35 (1) (pp. 113-131). Universidad de Murcia (DOI http//dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.2.246811).

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida.

Hernández, F.; Ventura, M. (1992): La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio. Graó.

Ibáñez Sandín, C. (2010). El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula (18ªed.). La Muralla.

Klemperer, V. (2022). Quiero dar testimonio hasta el final: diarios 1933-1945. Galaxia Gutemberg.

Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development (https://bit.ly/3Vf2ptE).

Liñán-García, M. M. et al. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en el grado de educación primaria: trabajar por proyectos para aprender a trabajar por proyectos. Escuela Abierta 24 (pp. 75-90). Cardenal Spínola CEU.

Pozuelos Estrada, Francisco J.; Rodríguez Miranda, Francisco de (2008). Trabajando por proyectos en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. Investigación en la escuela 66 (pp. 5-27).

Reese, W. P. (2005). Un extraño para mí mismo: diarios de un soldado alemán: Rusia, 1941-1944. Debate.

# PROPUESTAS INTERDISCIPLINARES PARA LA FORMACIÓN ARTÍSTICA Y MUSICAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN FORMACIÓN

DIANA DÍAZ GONZÁLEZ
*Universidad de Oviedo*

## 1. INTRODUCCIÓN

La impartición de docencia en asignaturas interdisciplinares requiere de un desarrollo de ideas educativas globalizadoras, para que el profesorado en formación adopte un enfoque del aprendizaje más amplio, que promueva la colaboración con otros y otras profesionales docentes, valorando las oportunidades formativas y de desarrollo del alumnado que surgen con la conexión de diferentes asignaturas. Este es el caso de "Música y Plástica: Taller interdisciplinar de análisis y expresión", una de las asignaturas optativas de los módulos específicos de Música y Dibujo, del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, que oferta la Universidad de Oviedo. Dicha asignatura se integra en las materias de Aprendizaje y enseñanza: Música; y Aprendizaje y enseñanza: Artes Plásticas y visuales, en el plan de la titulación.

Así, este Taller interdisciplinar se concibe como una asignatura práctica relacionada con los actuales medios artísticos y de comunicación audiovisual, para la formación del futuro docente del área artística. Ello, a través del desarrollo de proyectos y actividades que fomenten la investigación y experimentación, utilizando diferentes lenguajes y elementos artísticos. Así se contempla en la Guía docente de la asignatura, que recoge en sus contenidos el planteamiento de proyectos educativos artísticos dirigidos al nivel de Educación Secundaria, mientras se da relevancia a los contenidos y patrimonio culturales, para el aprendizaje productivo y significativo del alumnado.

En este sentido, en esta comunicación realizamos propuestas de actividades para contribuir a este tipo de proyectos, bien sea para estimular proyectos o para integrarse en los mismos. Ello, mientras atendemos a competencias (de tipo general), que tienen que ver con el desarrollo de capacidades para buscar y procesar información, y para luego aplicar en procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado en formación. También, sobre la aplicación de metodologías didácticas adaptadas a la diversidad del alumnado. Y sobre el desarrollo de la autonomía, autoconfianza e iniciativa personal del alumnado universitario[75].

- Ser capaces [el alumnado universitario] de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, de modo adecuado al nivel, formación y competencias a desarrollar por los alumnos, de forma tanto individual como colectiva con el conjunto del profesorado
- Ser capaces de desarrollar procesos activos de búsqueda, organización y evaluación de la información, susceptibles de transformarse en conocimiento para aplicar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad del alumnado.
- Diseñar y desarrollar ambientes y espacios de aprendizaje con especial atención a la diversidad, la equidad, la educación en valores, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación ciudadana, y el respeto a los Derechos Humanos.
- Saber estimular el esfuerzo personal del alumnado y promover sus capacidades para aprender por sí mismos y con otros, desarrollando habilidades de pensamiento y toma de decisiones que promuevan su autonomía, la confianza y la iniciativa personal.

[75] Véase este contenido en https://www.uniovi.es/ast/estudia/masteres/socialesyjuridicas/formacionprofesorado/-/fof/asignatura/MFORPROF-1-021 (Consultado por última vez, en 27 de mayo de 2024).

- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolver conflictos.

A este respecto, consideremos que en esta asignatura encontramos un perfil heterogéneo del alumnado, procedente de las titulaciones de Musicología, Bellas Artes, Historia del Arte, fundamentalmente. La asignatura, de un total de 3 créditos, se imparte de manera coordinada en el segundo semestre del curso entre dos profesoras, del Área de Música y del Área de Didáctica de la Expresión Plástica, respectivamente, y que semanalmente se alternan al frente de las clases; en concreto, una sesión de dos horas cada semana cada docente.

## 2. OBJETIVOS

Con lo dicho, el principal objetivo de esta propuesta es ofrecer propuestas educativas y artísticas con carácter interdisciplinar e innovador que, partiendo de elementos musicales, contribuyan al aprendizaje del profesorado de Educación Secundaria en formación.

Con este fin, resulta necesario indagar en las posibilidades de interrelación de las formas de expresión musical y expresión plástica, a través de la relación de elementos artísticos para la elaboración de producciones del alumnado universitario.

Paralelamente, en este trabajo profundizamos en las posibilidades del enfoque educativo interdisciplinar, para la relación de contenidos de ámbito artístico y curricular, con objeto de transformar la práctica y lo aprendido en el aula universitaria, en situaciones educativas reales.

## 3. METODOLOGÍA

Siguiendo lo expuesto, consideramos en este trabajo cómo la relación entre la música y la plástica puede servir de germen para la construcción del conocimiento artístico de manera grupal, en un taller en el que se pretende favorecer la interrelación de aspectos culturales, patrimoniales y de desarrollo del alumnado, sin perder la perspectiva educativa en el

entorno escolar y en el contexto sociocultural del alumnado de Educación Secundaria.

Para ello, es necesario considerar maneras de integrar diferentes conocimientos de distintas disciplinas en grupos heterogéneos de estudiantes de forma significativa. Como señalan González Barroso et al. (2016), esto, para facilitar al alumnado la posibilidad de interrelacionar de manera diversa y funcional contenidos del ámbito académico, para luego trasladar lo aprendido a situaciones educativas reales. No en vano, desde el enfoque interdisciplinar conviene considerar la importancia de promover una integración del saber que permita estimular el conocimiento sobre el objeto de estudio y también nuevas perspectivas metodológicas que enriquezcan el aprendizaje. Siguiendo a Gutiérrez-Cordero (2005), es posible también buscar la integración de distintos lenguajes artísticos como formas expresivas, teniendo en cuenta expresiones complementarias, como el campo de la música audiovisual, que incluimos también en esta propuesta.

No en vano, el uso de la tecnología puede convertirse en un aliado para lograr la interdisciplinariedad entre las diversas áreas de conocimiento, según muestran propuestas educativas como la de Calderón-Garrido, Martín y Gustems-Carnicer (2017) dedicada a la evolución de la historia del arte, a través de la creación y edición de sonido e imagen en videos del alumnado. También, el arte contemporáneo ha servido para generar proyectos interdisciplinares como el propuesto por Botella Nicolás y Adell Valero (2018), que reúne en este caso las materias de Música, Plástica y Expresión Corporal, para el desarrollo de experiencias activas y técnicas novedosas, y la aproximación a la cultura, dirigido también al alumnado de Educación Secundaria.

También la propuesta de los mismos autores para un proyecto educativo basado en conceptos y propuestas de Schafer, Delalande, Reibel y Paynter, desde la educación musical, y utilizando la metodología general del aprendizaje cooperativo, en un proceso de investigación-acción (Botella, A. M. y Adell Valero, J. R., 2016). Traemos aquí esta selección de estudios y experiencias, en tanto han sido referencias importantes para elaborar algunas de nuestras propuestas de actividades desde el enfoque de la interdisciplinariedad.

## 4. RESULTADOS

Con lo expuesto, traemos aquí tres propuestas de actividades individuales y grupales que desarrollamos este curso con el alumnado del taller artístico. La primera se trata de una práctica de aula (no evaluable), y las otras dos son prácticas evaluables de la asignatura, la primera es individual y la segunda grupal. Ambas supusieron un 15% y un 20% respectivamente en la calificación de la asignatura. Cabe añadir que la asignatura no plantea realización de ningún examen en la evaluación del estudiantado, y el resto de porcentajes de la misma se reparten entre la realización de un proyecto grupal interdisciplinar (50%), la asistencia y la participación del alumnado en las clases (10%) y una autoevaluación de proyectos del alumnado (5%). Cabe añadir que en el presente curso 2023-2024 se conformaron sendos grupos de trabajo de alumnado, de cinco alumnos y alumnas cada uno. Las propuestas prácticas son las siguientes:

a. Análisis e interpretación plástica de piezas musicales: con esta actividad buscamos expresar a través del lenguaje plástico las características de la escucha musical, con las aportaciones de todos los miembros de cada grupo. Para ello, se realizó en primer lugar un juego de analogías buscando correspondencias entre elementos del lenguaje musical y del lenguaje plástico; por ejemplo, la melodía con la línea, o la forma musical respecto a la composición u organización plástica. Para llegar a este punto, se realizó una exposición que transitaba desde una selección de artistas sinestésicos, las conexiones entre las artes en el siglo XIX, y propuestas totalizadoras en el siglo XX, como los ballets de Kandinsky. Tras la exposición, mantuvimos la conexión durante la semana con el alumnado, utilizando el Foro de la asignatura en el Campus Virtual, para compartir otros casos de artistas o ampliar información sobre propuestas de mayor interés para el estudiantado.

   Tras una puesta en común presencial se formaron grupos heterogéneos del alumnado para trabajar cooperativamente.

Así, centramos la escucha con una primera dinámica grupal, para responder a unas pocas preguntas sobre aspectos musicales a destacar de la audición (en nuestro caso, optamos por una obra tan popular del repertorio clásico, como la *Sinfonía n.º 5 en do menor, Op. 67* de Beethoven, en concreto su primer movimiento, si bien, pensamos sería interesante trabajar también con repertorio contemporáneo). Con las preguntas a resolver en grupo se pretendía realizar así una escucha guiada (por la profesora), para dilucidar algunas características musicales (en este caso, atendiendo a contrastes de intensidad, organización formal de la pieza y predominancia de algunos instrumentos musicales, fundamentalmente). Para esta parte empleamos la técnica cooperativa "1-2-4", que consiste en reflexionar primero individualmente para dar respuesta, luego por parejas, y luego una puesta en común entre dos parejas (de dos o tres personas), para llegar a consenso sobre la respuesta o resolución de algún problema (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017).

Lo siguiente fue cooperar entre los integrantes de cada grupo de alumnado, para recoger de manera plástica o visual esas características musicales, como objetivo común. De este modo, se repartió a cada equipo un folio (preferiblemente, de tamaño DIN A3) y pinturas varias (rotuladores, plastidecores, ceras) para plasmar su creación plástica, basada en las características musicales definidas previamente de la audición.

Para esta parte de la actividad, empleamos la técnica "Lápices (en este caso, de colores) al centro", para realizar una composición plástica en la que todos somos responsables de lo recogido en el folio; folio que permanece en el centro, hasta consensuar cada una de las aportaciones, por orden (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017). La propuesta plástica se acompañó, por parte de cada grupo cooperativo, de un escrito justificativo, sobre la solución para la representación plástica.

Ya en la última parte de la actividad, pensamos que los grupos podrían intercambiarse las creaciones plásticas y, en un ejercicio de disociación respecto a la fuente musical previa,

podrían reinterpretar la composición utilizando el material del aula (instrumentos y cualquier objeto, el cuerpo, la voz). En este sentido, las creaciones plásticas funcionarían a la manera de partituras gráficas contemporáneas, de interpretación sonora abierta, en tanto las posibilidades de interpretación cooperativa, considerando en consenso la relectura de los códigos gráficos, para su interpretación.

Con la realización de esta actividad comprobamos cómo los grupos tendían, o bien a una representación gráfica de tipo lineal del desarrollo de la obra musical; o bien a una interpretación basada en la predominancia del motivo generador de la obra de Beethoven. En este segundo caso, para articular en la representación plástica, desde la síntesis del análisis musical, distintos elementos musicales alrededor de dicho recurso compositivo en la *Quinta Sinfonía* del genio de Bonn.

b. Creación sonora a partir de fuentes visuales: En esta actividad individual el alumnado debe realizar una composición gráfico sonora, o bien seleccionar una fuente plástica o audiovisual, para interpretarla sonoramente, con libertad de medios para la producción sonora. El alumnado registró cada grabación sonora utilizando medios tecnológicos; también, si era su deseo, utilizando la manipulación sonora a través de softwares o aplicaciones. De este modo, se propuso la creación o selección de composiciones plásticas, la selección de partituras contemporáneas, o de obras artísticas, que podían ser cuadros o composiciones gráficas de creación previa. La idea era que los estudiantes aplicasen las posibilidades de representación gráfica de las cualidades del sonido (altura, duración, timbre e intensidad), de manera creativa y con libertad de medios sonoros.

Para ello, en esta actividad se realizó primero una exposición sobre las cualidades del sonido, considerando la relación de cada una de ellas con distintos elementos del lenguaje musical (por ejemplo, la duración del sonido, con elementos del ritmo y el compás musical; o la altura de los sonidos, con las notas y la melodía musical). De este modo, pudimos conectar

conceptos musicales trabajados ya en la anterior práctica de aula, y reforzar estos conceptos. En este punto, propusimos, por parejas, juegos de interpretación sonora de piezas realizadas con trazos, viñetas, dibujos… que, por sus características de tamaños, volumen, longitud o posición en el espacio, podían representar sonidos diferentes. La profesora propuso ejercicios de este tipo al alumnado, para su interpretación utilizando la voz y el cuerpo. Para después el alumnado poder crear ejercicios del mismo tipo, para su interpretación, por parejas o en pequeño grupo, utilizando otros objetos e instrumentos del aula, considerando todas las posibilidades sonoras del entorno del aula de música en este caso.

Es necesario añadir que el alumnado, resolviendo esta actividad de manera creativa, amplió las fuentes visuales, y también audiovisuales, propuestas como base en la actividad. De este modo, una parte del alumnado se orientó hacia la sonorización de escenas de películas o también de performances de arte contemporáneo.

c. Elaboración de videos educativos: se propuso esta actividad grupal para profundizar en la interacción de los elementos que participan en el formato audiovisual, para la mejora de procesos educativos, considerando diferentes estilos de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria. Así, se propuso al alumnado elaborar un video educativo que, como recurso, se integrase en el marco de un proyecto interdisciplinar grupal más amplio, desarrollado durante las sesiones relacionadas con la materia de Artes Plásticas y Visuales. Para ello, se pidió relacionar el video con una selección adecuada de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo cual revirtió en el planteamiento del propio proyecto marco de esta actividad.

La idea fue previamente reflexionar con el grupo clase sobre las posibilidades educativas del video, como uno de los medios audiovisuales más completos, en tanto integra la imagen, fija y en movimiento, con el sonido (Jiménez Bernal, 2019). A este respecto, se consideraron los beneficios del video como herramienta

para estimular distintos estilos de aprendizaje del alumnado, precisamente por las posibilidades de integrar elementos comunicativos de distinta naturaleza, para facilitar la construcción de aprendizajes significativos (Vélez-Amador, 2017).

Así, se propuso al alumnado universitario la realización de vídeos de una duración breve (3-5 minutos), con la idea de que fuesen vídeos que pudieran servir de modelo, para su realización por parte del alumnado de Secundaria; o videos realizados por el propio profesorado de este nivel educativo, para trabajar con su alumnado. A este respecto, los videos podrían tener un carácter didáctico y/o educativo, considerando las características de los videos didácticos o instructivos en el planteamiento de la actividad (Bravo, 1996).

La selección del tipo de video (y de su formato) quedaba así condicionada a su utilización educativa, prevista necesariamente antes de la elaboración del recurso audiovisual; esto, por tanto, en una fase de preproducción. En este sentido, fue necesario repasar las tres fases de realización audiovisual, que se completan con la fase de producción y postproducción, adaptando las necesidades de cada fase a esta actividad educativa.

Con estas premisas, para apoyar al profesorado en formación en la elaboración de sus videos, se prepararon un par de fichas de alumnado. La primera, debía recoger las características previas del video a nivel educativo (de acuerdo con la fase de preproducción) y la plantilla de guion técnico (el cual tuvo en cuenta los siguientes aspectos: minutaje, número de sección o bloque, descripción del contenido audiovisual, descripción del contenido sonoro y del contenido musical, textos y observaciones). En este punto se hizo necesario repasar elementos visuales como el tipo de planos fotográficos, los movimientos ópticos y físicos o de cámara. También, se hizo preciso poner en valor los distintos elementos que interactúan en la banda sonora, teniendo en cuenta los diálogos y el uso de la voz, el sonido y el ruido (introduciendo las posibilidades del paisaje sonoro, en ideas de Murray Shafer), la música en su interacción con la imagen y también el sonido. Asimismo, se puso en

común un conjunto de herramientas digitales para la realización de videos, teniendo en cuenta bancos de música y sonido, la utilidad de las grabadoras de pantalla, herramientas de diseño gráfico online, editores de audio, editores de video, o herramientas de sencillo uso para la realización de videos por parte del alumnado de niveles educativos inferiores.

Esta primera ficha plantea cuestiones fundamentales para el diseño del recurso audiovisual, como los contenidos a trabajar, el tipo de video, curso o nivel al que se va a dirigir, posibles usos metodológicos, o el tipo de retroalimentación del alumnado (si se considera) que podría obtener el profesor o profesora de la implementación de este recurso. Además, se pide responder sobre los puntos fuertes de la propuesta audiovisual de cada grupo, y las limitaciones principales que hubiesen encontrado en la realización y planteamiento del video.

La segunda ficha incorpora cuestiones importantes a tener en cuenta en la fase de producción, y respecto a la tercera fase de postproducción se propone una tabla para clarificar el uso de las herramientas seleccionadas para la composición del video didáctico. También, se pregunta por los aspectos tenidos en cuenta para la grabación del video a nivel técnico, y los aspectos para la grabación a nivel estético o artístico. Por último, de pide indicar posibles elementos que se hubiesen incluido para la accesibilidad del recurso (subtitulado, transcripciones del texto, composición de los elementos visuales, control de los niveles de audio previamente a la grabación, etc.).

Asimismo, se facilitó al alumnado una propuesta de instrumento para la evaluación de videos educativos y didácticos, en adaptación de Marquès (2010) y Bravo (2000), que contempla distintos ítems sobre: la utilidad o elementos funcionales de este tipo de recursos educativos; aspectos técnicos, estéticos y expresivos (elementos audiovisuales, y su interacción, estructura y ritmo); aspectos pedagógicos (capacidad motivadora, organización y planteamiento didáctico) y observaciones. Hay que añadir que este instrumento se utilizó a final de asignatura

en la exposición de trabajos del alumnado universitario, como instrumento de coevaluación de esta actividad.

Cabe añadir que el alumnado contempló la opción de adaptar formatos de videos virales en redes sociales, para integrar en su proyecto. Por ejemplo, retos o videos de humor derivados de TikTok, con intención motivadora o también didáctica; también, videos breves que sirviesen como detonante para la realización de proyectos artísticos en las aulas de Secundaria.

## 5. DISCUSIÓN

A modo de discusión, es preciso considerar las posibilidades de la música para trabajar junto con otras materias, mientras relacionamos aspectos que tienen que ver con la cultura y el patrimonio artístico, a la vez que el alumnado de diferentes niveles educativos establece contacto con el arte.

En este sentido, desde la idea de la música como herramienta para el conocimiento y el aprendizaje, cabe entender la música como un lenguaje al que acercarse para transmitir conocimientos y trabajar distintos contenidos, como así tratamos ya en proyectos interdisciplinares previos de asignaturas de otras titulaciones de facultades de Educación (Díaz González y González Roldán, 2019). No obstante, sería enriquecedor considerar los procesos educativos en materias como la que nos ocupa no solamente desde la interdisciplinariedad, sino también desde un enfoque transdisciplinar, como espacio para la construcción de conocimiento del estudiantado. Ello, valorando las posibilidades de la utilización de la música en el desarrollo integral del alumnado, incluso en distintos niveles educativos. Así por ejemplo, en la línea epistemológica que tratan Pérez Luna et al. (2013), cuando se refieren a la implicación en la transdisciplinariedad de "una nueva comprensión de elementos interrelacionados y ésta [la transdisciplinariedad] debe centrarse en la reciprocidad, acción y retroacción de una relación dialógica, lo cual supone como acto de enseñanza la reintegración del sujeto en la escena del conocimiento" (p. 10).

Más claramente, Artidiello Moreno, Córdoba y Arboleda de Roa (2017) han considerado unas características del enfoque transdisciplinar en educación, que implica trascender cada disciplina desde la puesta en relación de distintas dimensiones y contextos del saber, provenientes de la diversidad del alumnado; ello, mientras se facilita el diálogo e intercambio colectivo, además de propiciar la duda para favorecer el pensamiento crítico, y permaneciendo abiertos a otras dimensiones emocionales o culturales; también, mientras se vinculan las problemáticas con los escenarios de la realidad de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A este respecto, observamos proyectos publicados de especial interés dirigidos a Educación Secundaria, como la integración de áreas artísticas y de ciencias sociales para construir experiencias artísticas significativas, en torno a la música popular, género y adolescencia (Lage Gómez, 2020). O la propuesta artística transdisciplinaria para empatizar con el agua que propone Hidalgo Valbuena (2023), que confluye en el que ha denominado mindfulness musical. Se trata de dos ejemplos en los que la creación y análisis a nivel artístico, con base en una investigación, experimentación o reflexión, dan cabida a la innovación artística o educativa, con implicación también social y cultural.

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, consideramos necesario poner en valor la música como medio de expresión en Educación Secundaria, así como la indagación en las posibilidades de expresión y representación de las artes plásticas y visuales, para contribuir en planteamientos de proyectos interdisciplinares y también transdisciplinares, en una educación innovadora y de calidad para el futuro.

A través de las propuestas planteadas se pretende buscar cauces para la comprensión del hecho sonoro y musical por parte del profesorado en formación, utilizando elementos del lenguaje plástico y visual. Asimismo, la conexión entre distintas artes, con sus diferentes medios perceptivos, permitiría al alumnado de distintos niveles educativos canalizar formas diversas de expresión y comunicación, basadas en lenguajes

abstractos como el lenguaje musical, desde la apreciación de las características básicas del hecho sonoro.

Las posibilidades de recursos audiovisuales, a través de la creación de videos dirigidos a Educación Secundaria, permite además profundizar en la interrelación de elementos sonoros y visuales, de forma creativa, mientras se reflexiona sobre las posibilidades educativas y creativas de este tipo de recursos, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Paralelamente, la sensibilización hacia la necesidad de seleccionar adecuadamente este tipo de recursos, si son de creación previa, para el ámbito educativo, es también fundamental en el caso del profesorado en formación.

Con lo dicho, consideremos cómo la nueva Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) plantea el fomento, por parte de las universidades, de la participación y protagonismo activo del estudiantado en actividades universitarias de carácter cultural, que fomenten un aprendizaje integral del mismo.

En este espacio, las posibilidades del arte y de la música como medio expresivo y de desarrollo personal de las personas, estarían más que justificadas, para el planteamiento de actividades culturales; y, más allá, para la valorización positiva de las posibilidades de la música incluso desde distintas titulaciones, lo cual, a su vez, mostraría una dimensión transdisciplinar de la música y la educación musical. Y ello, a su vez, con la importancia de la música dentro del patrimonio cultural, siendo la música una parte importante de la cultura y la identidad de un país o región, y sin dejar de considerar su importancia histórica, estética y social.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha llevado a cabo con el apoyo del proyecto OIR, Open Innovative Resources for distance learning, Recursos Abiertos Innovadores para el aprendizaje a distancia (código 2020-1-PL01-KA226-HE-096059). Se trata de un proyecto Erasmus+KA226, cuyo objetivo es fortalecer la capacidad de las universidades para brindar una educación digital de alta calidad que favorezca la inclusión social, y en particular, mejore las estrategias y métodos de formación de docentes. La autora

de esta publicación es parte integrante de los miembros de este proyecto, que vinculó a la Universidad de Oviedo, a la Marie Curie-Skłodowska University, de Lublin (Polonia), y Università degli Studi di Messina (Italia), durante los años 2021 y 2023.

## 8. REFERENCIAS


Artidiello Moreno, M.; Córdoba, M. E. y Arboleda de Roa, L. (2017). Características de la docencia transdisciplinaria: desarrollo de instrumentos para evaluarla. Ciencia y Sociedad, 42(2), 19-36. https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i2.pp19-36

Botella, A. M. y Adell Valero, J. R. (2016). Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 11(1), 67-81.

Botella Nicolás, A. M. y Adell Valero, J. R. (2018). La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal. Vivat Academia, 142, 109-123. https://doi.org/10.15178/VA.2018.142.109-123

Bravo, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? Comunicar, 6, 100-105.

Bravo, L. (2000). El video educativo. Guía Metodológica. Universidad Politécnica de Madrid. https://bitly.cx/QiUDn

Calderón-Garrido, D.; Martín, C. y Gustems-Carnicer, J. (2017). Las tecnologías: un recurso interdisciplinar en la educación artística en Secundaria. Artseduca, 18, 200-211. http://hdl.handle.net/10234/182694

Díaz González, D. y González Roldán, R. (2019). Ecocuentos musicales cooperativos para la formación artística del profesorado de Infantil. Arseduca, 30, 98-109. https://doi.org/10.6035/artseduca.5588

González Barroso, M. M., Perandones, M. y Rodríguez Lorenzo, G. A. (2016). Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical. DEDiCA Revista De Educação E Humanidades, 10, 243-268. https://doi.org/10.30827/dreh.v0i10.6862

Gutiérrez-Cordero, R. (2005). La interdisciplinariedad de la expresión musical en la formación inicial del maestro de educación musical. Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas, 19, 143-153. https://bitly.cx/zYOM

Hidalgo Valbuena, Ch. E. (2023). Mindfulness Musical: Propuesta Artística Transdisciplinaria para empatizar con el Agua. InvestigARTES. Revista de arte, investigación y filosofía. Memorias del II Congreso Mundial de Investigación en artes del espectáculo, 9, 109-118. https://bitly.cx/Rn7p2

Iglesias, J., González, L. F. y Fernández-Río, J. (coord.) (2017). Aprendizaje Cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculum. Pirámide.

Jiménez Bernal, T. B. (2019). Los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés: caso de los estudiantes de educación general básica media de la Unidad Educativa Saint Patrick School. [Tesis de Maestría en Innovación en Educación]. Universidad Andina Simón Bolívar. https://bitly.cx/mMTJl

Lage Gómez, C. (2020). Aproximación transdisciplinar a la Música Popular Urbana en Enseñanza Secundaria. Estudios pedagógicos, 46(2), 159-176. https://bitly.cx/zL3bU

Marquès, P. (3 de agosto de 2010). Los videos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso. PERE MARQUÈS & TECNOLOGIA EDUCATIVA. https://www.peremarques.net/videoori.htm

Pérez Luna, E., Moya, N. A. y Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. Educere, 17(56), 15-26. https://bitly.cx/J37J

Vélez-Amador, R. (2017). Modelo de producción de videos didácticos para la modalidad presencial de la enseñanza universitaria. Revista de Comunicación de la SEECI, 43, pp. 69-97. https://bitly.cx/2Dg

# INNER DEVELOPMENT GOALS, INDICADORES INTERNACIONALES DEL NIVEL DE DESARROLLO PERSONAL Y HUMANISTA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

JOSEP DEL HIERRO DIES
*Universitat Internacional de Catalunya*

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación del CIP se dirige a la comprensión de la naturaleza y el propósito del ser humano y del mundo cambiante y no solo en la entrega de un contenido teórico para los estudiantes. Por esta razón, además de la apropiación de conceptos antropológicos, el proyecto de innovación busca el desarrollo de los Inner Development Goals (IDG) o competencias para la vida[76].

Los Objetivos de Desarrollo Interior muestran qué cambios internos o de crecimiento humano se necesitan para que aumentemos nuestras posibilidades de alcanzar colectivamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, agenda 2030)[77]. Los ODS se exigen, desde hace varios años en casi todos los ámbitos de las sociedades occidentales. Sin embargo, no se ha logrado el cambio radical esperado. Por ello han nacido los objetivos o competencias de desarrollo interior. Estas cuentan con el soporte de la Naciones Unidas y del parlamento europeo; el cual, recientemente, ha resuelto implementarlos en todos los países

[76] Esta aportación ha sido posible gracias al asesoramiento del Dr. Joan Fontrodona, director del departamento de Ética de IESE Business School.

[77] La necesidad de estas competencias viene expuesta en esta magnífica síntesis: https://player.vimeo.com/video/657361309?h=2aa92cd87b.

miembros[78]); porque entiende que no es posible llegar al desarrollo sostenible del cambio de estructuras sin la transformación personal. Por lo tanto, nos encontramos ante un número exponencial de instituciones y empresas que están empezando a exigir estos IDG. Desde el CIP de UIC Barcelona compartimos la idea fundamental de este proyecto que se adecúa mucho mejor aún que los objetivos globales 2030 a nuestros valores: para transformar el mundo es necesario primero, la transformación personal. Esto es pues, lo que necesitan nuestras empresas, la sociedad y este es el cambio que pretendemos generar en nuestros alumnos a través de estas materias. Todo el programa del Instituto CIP pretende esta transformación. Y encuentra en la importación y adaptación de los IDG una manera objetiva de poder evaluar la transformación y el impacto que sus asignaturas tienen en sus alumnos.

Uno de los objetivos de la asignatura de Antropología es promover una razón amplia[79] porque, si lo racional se reduce al conocimiento científico-técnico, entonces, tan "racional" sería construir una bomba nuclear como un coche. Las humanidades son aquellas que imprimen una dirección al saber, son ciencias directrices u orientadoras del conocimiento. Necesitamos pues, una razón amplia, abierta a la fe, al arte, a la ética, incluso a los sentimientos[80]. Y, aunque el impacto de las asignaturas CIP sobrepasa cualquier intento de medición, parece que los IDG, aplicados a una metodología de prácticas concretas, pueden ayudar a evaluar el impacto de asignaturas como la Antropología. Con la implementación de este proyecto también se pretende observar el impacto que tiene la aplicación de un mismo programa en las distintas disciplinas y titulaciones.

---

[78] Texts adopted - Implementation and delivery of the Sustainable Development Goals - Thursday, 23 June 2022. (n.d.). Europa.Eu. Retrieved May 28, 2024, from https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0263_EN.html

[79] El concepto de razón amplia ha sido acuñado por Joseph Ratzinger, especialmente en los discursos en Subiaco, en el parlamento alemán, la Universidad de Ratisbona, la asamblea general de la ONU (2008), en el Collège des Bernardins de París y en el Westminster Hall de Londres.

[80] Visita al Parlamento Federal en el Reichstag de Berlín (22 de septiembre de 2011). (2011, September 22). Vatican.Va. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20110922_reichstag-berlin.html.

En este capítulo se expondrá, en primer lugar, qué son los Inner development goals. Y, en segundo lugar, qué cómo los hemos adaptado como creterio guia en las assignatures del centro Interdisciplinar de Pensamiento de UIC Barcelona. Para la primera parte, nos remitiremos al proyecto IDG tal y como lo presentan su equipo fundacional.

## 2. LOS INNER DEVELOPMENT GOALS

Los Inner Development Goals (IDGs) son un conjunto de objetivos diseñados para desarrollar las capacidades internas de las personas, como habilidades, cualidades y valores, que son necesarias para abordar los desafíos globales y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Estos objetivos internos se enfocan en el crecimiento personal y el desarrollo emocional e intelectual de los individuos.

El concepto de los IDGs se basa en la premisa de que para enfrentar problemas globales complejos como el cambio climático, la desigualdad y la pobreza, no solo se necesitan soluciones externas y estructurales, sino también un desarrollo profundo y sostenido en el nivel individual y colectivo de consciencia, habilidades y comportamiento.

### 2.1. Categorías de los Inner Development Goals

Los IDGs se dividen en cinco categorías principales:

- Ser (Being): Se centra en el desarrollo de la relación con uno mismo. Incluye habilidades como la integridad, la presencia y el autoconocimiento.
- Pensar (Thinking): Se refiere a las habilidades cognitivas y de pensamiento crítico necesarias para comprender y resolver problemas complejos. Incluye la capacidad de reflexión, el pensamiento sistémico y la perspectiva crítica.
- Relacionarse (Relating): Enfocado en la relación con los demás, abarca habilidades como la empatía, la compasión, la comunicación y la colaboración.

- Colaborar (Collaborating): Se concentra en la capacidad de trabajar eficazmente en equipo y construir redes de cooperación. Incluye habilidades como la coordinación, la co-creación y el liderazgo colaborativo.
- Actuar (Acting): Trata sobre la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera efectiva y ética. Incluye la iniciativa, la valentía y la resiliencia.

El propósito principal de los IDGs es complementar los ODS al proporcionar un marco para el desarrollo personal que fomente las cualidades y habilidades internas necesarias para crear un impacto positivo en el mundo. Al promover el desarrollo interno, los IDGs buscan:

- Facilitar un liderazgo más consciente y efectivo.
- Fomentar una mayor capacidad de colaboración y resolución de conflictos.
- Impulsar una acción más decidida y sostenida hacia la sostenibilidad y el bienestar común.

En resumen, los Inner Development Goals son una herramienta para enriquecer el desarrollo humano integral, abordando tanto el crecimiento interno como las acciones externas necesarias para un mundo más sostenible y equitativo.

### 2.2. Desglose de las 24 competencias interiores

A su vez, cada una de estas categorías, incluye varias competencias. Se procede a enunciar las categorías y sus competencias correspondientes.

1. Ser. Relación con el Yo. Cultivar nuestra vida interior y desarrollar nuestra relación con nuestros pensamientos, sentimientos y cuerpo nos ayuda a estar presentes, intencionales y no reactivos frente a la complejidad.

**Brújula interior:** Tener un fuerte sentido de responsabilidad y compromiso con valores y propósitos relacionados con el bien común.

**Integridad y autenticidad**: Compromiso y capacidad para actuar con sinceridad, honestidad e integridad.

**Apertura y mentalidad de aprendizaje**: Poseer una mente curiosa y una disposición a ser vulnerable, aceptar el cambio y crecer.

**Autoconciencia:** Habilidad de reflexionar sobre los propios pensamientos, sentimientos y deseos; tener una imagen realista de uno mismo y saber autorregularse.

**Presencia:** Habilidad de estar en el aquí y ahora, sin juzgar, en un estado de apertura.

2. Pensar. Habilidades cognitivas. Desarrollar nuestras habilidades cognitivas para tomar diferentes perspectivas, evaluar información y entender el mundo como un todo interconectado es esencial para tomar decisiones acertadas.

**Pensamiento crítico:** Capacidad para revisar y validar críticamente opiniones, evidencias y planes.

**Conciencia de complejidad:** Comprensión y habilidad para trabajar con condiciones y causalidades complejas y sistémicas.

**Habilidades de perspectiva:** Habilidad para buscar, entender y usar conocimientos desde perspectivas contrastantes.

**Búsqueda de sentido:** Habilidad para identificar patrones, estructurar lo desconocido y crear historias conscientemente.

**Orientación y visión a largo plazo:** Capacidad para formular y mantener el compromiso con visiones a largo plazo relacionadas con el contexto más amplio.

3. Relacionarse. Cuidar de los demás y del mundo. Apreciar, cuidar y sentirse conectados a otros, como vecinos, generaciones futuras o la biosfera, nos ayuda a crear sistemas y sociedades más justas y sostenibles para todos.

**Aprecio:** Relacionarse con los demás y con el mundo con un sentido básico de aprecio, gratitud y alegría.

**Conectividad:** Tener una profunda conexión con los demás y/o formar parte de un conjunto más amplio, como una comunidad, la humanidad o el ecosistema global.

**Humildad:** Ser capaz de actuar de acuerdo con las necesidades de la situación sin preocuparse por la propia importancia.

**Empatía y Compasión:** Habilidad de relacionarse con los demás, con uno mismo y con la naturaleza con bondad, empatía y compasión, abordando el sufrimiento del prójimo.

4. Colaborar. Habilidades Sociales. Para progresar en preocupaciones colectivas, necesitamos desarrollar habilidades que incluyan, mantengan el espacio y comuniquen con grupos de interés con diversos valores, aptitudes y competencias.

**Habilidad para la comunicación:** Capacidad para escuchar realmente a los demás, promover el diálogo genuino, defender hábilmente nuestros puntos de vista, manejar conflictos constructivamente y adaptar la comunicación a grupos diversos.

**Habilidades de co-creación:** Habilidad y motivación para construir, desarrollar y facilitar relaciones colaborativas con grupos de interés diversos, caracterizado por la seguridad psicológica y la co-creación genuina.

**Mentalidad inclusiva y competencia intercultural:** Disposición y competencias para acoger la diversidad e incluir a personas y colectivos con perspectivas y experiencias diferentes.

**Confianza:** Capacidad de demostrar confianza y crear y mantener relaciones basadas en la confianza.

**Habilidades de movilización:** Habilidad de inspirar y movilizar a otras personas para participar en propósitos colectivos.

5. Actuar. Impulsar el cambio. Cualidades como la valentía y el optimismo nos ayudan a adquirir un verdadero empoderamiento, romper viejos patrones, generar ideas originales y actuar con persistencia en momentos de incertidumbre.

**Valentía:** Capacidad para defender valores, tomar decisiones, actuar de forma decisiva y, si fuese necesario, desafiar y alterar las estructuras y perspectivas existentes.

**Creatividad:** Habilidad para generar y desarrollar ideas originales, innovar y estar dispuesto a disrumpir patrones convencionales.

**Optimismo:** Habilidad para mantener y comunicar un sentido de esperanza, actitud positiva y confianza en la posibilidad de un cambio significativo.

**Perseverancia:** Habilidad de sostener compromiso y mantenerse determinado y paciente incluso cuando los esfuerzos tardan en dar frutos.

Por lo tanto, los Inner Development Goals (IDGs) representan un enfoque integral y transformador para lograr un verdadero desarrollo Sostenible. Al enfatizar el desarrollo personal y colectivo en cinco áreas clave—ser, pensar, relacionarse, colaborar y actuar—los IDGs promueven la idea de que la resolución de problemas globales no solo depende de soluciones externas y estructurales, sino también de un crecimiento profundo y sostenido en el nivel individual. Estas competencias internas, que incluyen habilidades como la autoconciencia, el pensamiento crítico, la empatía y la perseverancia, son esenciales para fomentar un liderazgo más consciente, una cooperación efectiva y una acción decidida y ética hacia un futuro sostenible y equitativo. En resumen, los IDGs subrayan la importancia del desarrollo interno para capacitar a las personas a contribuir de manera más efectiva y significativa a la construcción de un mundo mejor.

## 3. APLICACIÓN A UIC BARCELONA DE LOS INNER DEVELOPMENT GOALS

### 3.1. El proyecto de educación personal del CIP de UIC Barcelona

Tal y como se venía hablando en el capítulo de este mismo libro dedicado exponer una "propuesta de innovación docente en las clases prácticas de antropología (humanidades) en los campus de grados de salud universitario", estas competencias de desarrollo interior nos servirán para ofrecer una medición en parámetros internacionales y con

perspectiva dentro del panorama educativo y laboral mundial, del proyecto de educación personal de uic barcelona.

La educación personal del CIP de UIC Barcelona no pretende otra cosa sinó, de acuerdo con el ideario de UIC Barcelona, inculcar los valores fundamentales de la Universidad. Estos se pueden resumir en cuatro declaraciones clave: la centralidad de la persona, el amor a la verdad, el respeto por la libertad y el compromiso con la comunidad humana y social.

Así, el proyecto de Educación Personal se basa en estos principios, centrándose en los conceptos de persona, verdad, libertad y servicio. Estos principios pueden sintetizarse en un lema o propósito que puede ser más conciso (1) o más detallado (2):

(1) Personas que educan personas.

(2) Vivir como personas que buscan la verdad y actúan en libertad para servir a los demás.

A continuación, se muestra una síntesis de la profundización que el CIP ha hecho de cada uno de estos principios, comenzando con una definición básica de los conceptos esenciales, seguido de conceptos relacionados, preguntas clave y las competencias a desarrollar derivadas de ellos.

**Persona:** La educación personal (de inspiración cristiana) coloca a la persona en el centro, entendida como un ser corporal y espiritual, con una interioridad abierta a los demás y a la trascendencia.

- Conceptos relacionados: dignidad, intimidad, relación, felicidad, propósito personal, cultura, derechos, condición humana, contingencia, corporalidad, afectividad, familia, dolor, vulnerabilidad, espiritualidad, trascendencia, etc.

- Preguntas clave: ¿Qué es una persona? ¿Qué significa vivir como personas? ¿Qué implica tratar a las demás personas con dignidad? ¿Qué es la felicidad? ¿Qué es la familia? ¿Cuáles son los límites de la existencia humana? ¿Qué significa que la persona sea contingente? ¿Qué es la condición humana?

- Competencias a desarrollar: Conocerse a uno mismo como persona. Buscar el sentido de la propia existencia. Pensar críticamente y argumentar con profundidad sobre cuestiones relacionadas con la persona. Actuar con seguridad y autocontrol, y a la vez con amabilidad y benevolencia hacia los demás. Reconocer y respetar la dignidad propia y ajena.

**Verdad:** Es fundamental recuperar el interés por la verdad y la inquietud intelectual, incluyendo su dimensión metafísica, que conecta a la persona con la realidad en su totalidad, también en el aspecto teológico.

- Conceptos relacionados: verdad, pluralidad, conocimiento, reconocimiento, asombro, ciencia (naturaleza, humanidad, y teología), relación fe – razón, unidad de la ciencia, relativismo, Universidad como generadora y transmisora de verdad, comunicación científica y personal, neutralidad moral de la ciencia y la técnica, conocimiento de Dios, etc.

- Preguntas clave: ¿Qué es la verdad? ¿Para qué sirve la verdad? ¿Cómo se descubre la verdad? ¿Cómo vivir en relación con la verdad?

- Competencias para desarrollar: Deseo de buscar, ampliar y comunicar la verdad. Desarrollar hábitos intelectuales como el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad de juicio, y suscitar interés por la verdad. Competencias de investigación y comunicación: lectura, argumentación, expresión escrita y oral.

**Libertad:** La libertad se concibe como la capacidad de dar y darse, comprometiendo la propia vida con la verdad y actuando conforme al bien.

- Conceptos relacionados: libertad y persona, voluntad inteligente y benevolente, toma de decisiones, valores, virtudes, formación de carácter, responsabilidad, sostenibilidad, liderazgo, etc.

- Preguntas clave: ¿Qué es la libertad? ¿Cómo se decide libremente? ¿Por qué son importantes las virtudes morales? ¿Cómo

se adquieren? ¿Cuáles son las más importantes? ¿Qué es la responsabilidad?

- Competencias para desarrollar: Vivir y decidir en libertad. Identificar y vivir según una jerarquía de valores personales. Actuar autónomamente. Deliberar correctamente y decidir prudentemente. Asumir compromisos propios y con los demás. Responsabilizarse de las consecuencias de las propias acciones.

**Servicio (Amor):** El servicio, entendido como dar y darse, es la forma más genuina de ejercer la libertad. La persona puede darse porque es libre. En términos simplificados, en el comportamiento humano hay dos enfoques: el egoísmo/competencia y el dar/cooperación y caridad. La educación personal se basa en la lógica del don/caridad.

- Conceptos relacionados: donación, lógica del dar, competencia y cooperación, servicio en organizaciones y relaciones sociales, egoísmo – altruismo, motivación prosocial o contributiva, lógica del amor: caridad, dar, cuidar, solidaridad, etc.

- Preguntas clave: ¿Qué implica la lógica de la donación para la vida humana? ¿Qué es la ética de la responsabilidad? Cooperación en relaciones humanas: bien individual y bien común. Responsabilidad y solidaridad.

- Competencias por desarrollar: Ser capaz de servir en la vida personal, laboral y social. Trabajar en equipo y adaptarse. Desarrollar habilidades de comunicación. Preocuparse por los demás y comprenderlos. Desarrollar empatía y comprensión. Entender y vivir la solidaridad, especialmente con aquellos que sufren. Adquirir una perspectiva global.

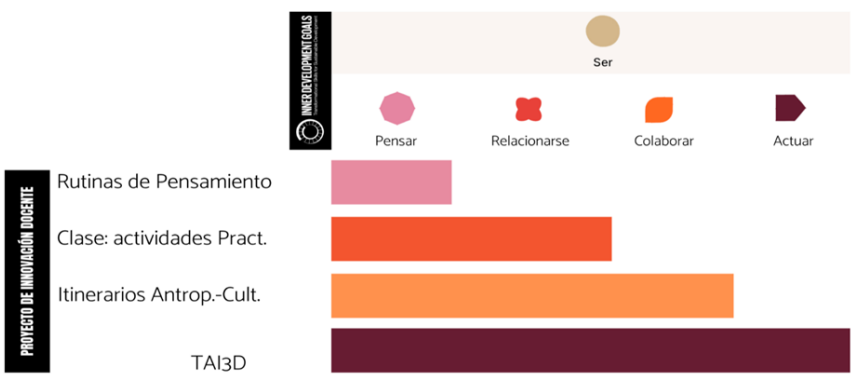
### 3.2. Los IDG como criterio de evaluación y transformación en docencia CIP

Para medir los resultados de impacto de nuestra labor docente se requiere un análisis previo de la situación y otro posterior (análisis pre-post). Hemos revisado diferentes propuestas para su medición

encontrando como más adecuada la aplicación de una medición 360º. De acuerdo con lo expuesto en el capítulo de este mismo libro titulado: Propuesta de innovación docente en las clases prácticas de antropología (humanidades) en los campus de grados de salud universitario, concretaremos el proyecto en los siguiente párrafos.

En primer lugar, las **rutinas de pensamiento** permiten identificar con qué ideas preconcebidas llega el estudiante a cada clase y qué conceptos ha adquirido. Estas rutinas apuntan a la **categoría pensar** y a sus 5 competencias asociadas. En base a lo escrito en las hojas de rutinas de pensamiento, se puntuará del 1 al 10, si se ha asimilado, al menos a nivel intelectual, cada una de las 5 competencias. En segundo lugar, el trabajo realizado a través de las **actividades prácticas** en aula de la mano de las historias de vida permite adquirir y evaluar, además de las anteriores, las competencias de la categoría **relación**. En tercer lugar, hacia la mitad del semestre, con la realización de un **itinerario cultural-antropológico**, los estudiantes habrán podido consolidar sus competencias anteriores y adquirir nuevas competencias de **colaboración**. Finalmente, en cuarto lugar, gracias a la transversalidad del **proyecto TAI3D** los estudiantes habrán trabajado holísticamente y podrán ser evaluados de los 24 IDG, incluidos los de la categoría acción que permiten la realización de las competencias del ser.

***FIGURA 3.*** *Evaluación de los IDG a través de las 4 instancias.*



La Figura 3 muestra en cada una de estas 4 instancias cómo se evalúan los IDG de forma acumulativa para la construcción del ser. Como puede observarse, cada una de las instancias apuntan al ser y, de manera acumulativa, las rutinas de pensamiento abordan los objetivos referidos al pensar; las dinámicas de clase al pensar y relacionarse; los itinerarios antropológicos al pensar, relacionarse y colaborar; por último, el TAI3D aborda la totalidad de las 5 categorías: ser, pensar, relacionarse, colaborar y actuar. Finalmente, cabe decir que este método, además, engloba 4 de las "*top 10 skills for jobs in 2025*" postuladas por el Foro Económico Mundial (*analytical thinking; active learning; creativity, originality and initiative; leadership and social influence*), puesto que están incluidas en los IDG.

### 3.3. Medición de resultados

Este tipo de valoración requiere, por un lado, un cambio de mentalidad en la manera en que se ha venido llevando a cabo la evaluación de la asignatura y, por otro, la construcción de instrumentos adecuados para obtener la valoración con visión global o 360º.

Como punto de partida, considerando que no es factible el evidenciar un desarrollo en las 24 competencias durante un semestre de clase, los profesores de la parte práctica de Antropología

(en equipo), deberán elegir, de cada inner goal, entre 1 y 3 competencias a ser trabajadas en su clase a través de las actividades del proyecto de innovación. Una vez seleccionadas las competencias, se construirán los instrumentos de medición con formularios estructurados para ser aplicados de la siguiente manera:

- Autovaloración inicial y autovaloración final (evaluación pre-post): realizadas por el estudiante al inicio y final del semestre.
- Valoración de *partners* o compañeros: requiere la conformación de grupos pequeños de trabajo, estables, por periodos de tiempo mínimo de 4 sesiones de clase. La valoración de partners se aplicará siempre que se vayan a cambiar los grupos de trabajo. En el caso del TAI3D como es un proyecto trabajado en dúos, esta medición se puede obtener al finalizar la tercera etapa del proyecto.

- Valoración del profesor: aportará la información relacionada con la apropiación de conceptos teóricos (profesor de teoría y práctica unidos) y el desempeño en aula (desarrollo de las actividades prácticas, resultado final de rutinas de pensamiento y las rúbricas relacionadas con el TAI3D y los Itinerarios antropológicos). Esto se introducirá en el modelo como competencia cognoscitiva.

El resultado final del estudiante es el promedio de las valoraciones anteriores para cada competencia y en total. Estos indicadores se comparan con 2 referencias: a) con la autovaloración inicial del estudiante, para verificar el nivel de variación porcentual en cada competencia durante el semestre; y b) con el promedio acumulado global para cada competencia (obtenido de manera acumulativa por todos los estudiantes de los semestres anteriores de la asignatura). Este último actuará como un referente general para cada competencia valorada.

## 4. CONCLUSIÓN

El proyecto de los Inner Development Goals (IDGs) como indicadores internacionales del nivel de desarrollo personal y humanista en la educación universitaria, propuesto por el Instituto Cultura y Pensamiento (CIP) de la Universitat Internacional de Catalunya, representa un cambio significativo en la manera de abordar la educación superior. Este enfoque busca no solo la transmisión de conocimientos teóricos, sino también la transformación personal y el desarrollo integral de los estudiantes, alineándose con los valores humanistas y éticos de la institución.

### 4.1. Importancia de los Inner Development Goals (IDGs)

Los IDGs, respaldados Naciones Unidas y el Parlamento Europeo, abordan la necesidad de un cambio profundo en el individuo para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se dividen en cinco categorías clave: Ser, Pensar, Relacionarse, Colaborar y Actuar. Estas categorías engloban competencias esenciales como la autoconciencia, el pensamiento crítico, la empatía, la cooperación y la capacidad de tomar acciones éticas y efectivas. Estos objetivos no solo son fundamentales

para el desarrollo personal, sino que también son vitales para abordar los complejos desafíos globales actuales, como el cambio climático y la desigualdad.

### 4.2. Aplicación de los IDGs en UIC Barcelona

En UIC Barcelona, los IDGs se han integrado en el currículo del Centro Interdisciplinar de Pensamiento (CIP), particularmente en las asignaturas de humanidades y antropología. El enfoque se basa en la centralidad de la persona, el amor a la verdad, el respeto por la libertad y el compromiso con la comunidad. Estos principios se reflejan en el lema de la universidad: "Personas que educan personas", subrayando la importancia de formar individuos comprometidos y conscientes.

El proyecto educativo del CIP se estructura en torno a estos principios, utilizando los IDGs como criterios para evaluar y transformar la docencia. La evaluación se realiza a través de un análisis pre-post de competencias, utilizando rutinas de pensamiento, actividades prácticas en aula, itinerarios culturales-antropológicos y proyectos transversales como el TAI3D. Este enfoque permite una evaluación holística y acumulativa de las competencias desarrolladas por los estudiantes.

### 4.3. Evaluación y Resultados

La implementación de los IDGs como criterio de evaluación requiere un cambio de mentalidad en la manera tradicional de evaluar. Se utilizan varios métodos de medición, incluyendo autovaloraciones iniciales y finales, valoraciones de compañeros y evaluaciones del profesor. Estas evaluaciones se comparan con los resultados anteriores para medir el progreso y el impacto del programa educativo.

Este método de evaluación permite identificar el desarrollo en competencias específicas a lo largo del semestre, proporcionando una visión integral del crecimiento del estudiante. Además, los resultados obtenidos actúan como un referente general, permitiendo comparaciones y ajustes continuos en el programa educativo.

### 4.4. Impacto y Futuro

La incorporación de los IDGs en la educación universitaria en UIC Barcelona tiene el potencial de transformar no solo la experiencia educativa de los estudiantes, sino también su capacidad para contribuir de manera efectiva y ética a la sociedad. Al enfatizar el desarrollo interno junto con la adquisición de conocimientos teóricos, los estudiantes se preparan mejor para enfrentar los desafíos del mundo real con un enfoque más holístico y humanista.

Este enfoque innovador promueve un liderazgo más consciente, una mayor capacidad de colaboración y una acción más decidida hacia la sostenibilidad y el bienestar común. Al fomentar competencias como la autoconciencia, el pensamiento crítico, la empatía y la perseverancia, los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para liderar y colaborar en un mundo cada vez más complejo e interconectado.

### 4.5. Conclusión final

En resumen, la integración de los Inner Development Goals en la educación universitaria en UIC Barcelona representa un avance significativo hacia una educación más completa y humanista. Este enfoque no solo mejora el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también los prepara para ser líderes y colaboradores efectivos en la creación de un mundo más justo y sostenible. La evaluación integral de competencias a través de los IDGs proporciona una medida objetiva del impacto educativo, asegurando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también se transformen personalmente, alineándose con los valores y principios fundamentales de la institución.

# 8. REFERENCIAS

Inner development goals – inner growth for outer change. (s/f). Innerdevelopmentgoals.org. Recuperado el 28 de mayo de 2024, de https://innerdevelopmentgoals.org/

Texts adopted - Implementation and delivery of the Sustainable Development Goals - Thursday, 23 June 2022. (n.d.). Europa.Eu. Retrieved May 28, 2024, from https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0263_EN.html

Visita al Parlamento Federal en el Reichstag de Berlín (22 de septiembre de 2011). (2011, September 22). Vatican.Va. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20110922_reichstag-berlin.html.

Inner Development Goals film_EngSubs. (2021, December 16). Vimeo. https://player.vimeo.com/video/657361309?h=2aa92cd87b

# THE DREYFUS AFFAIR: THE ROLE OF JOURNALISM AS CATALYST FOR JUSTICE AND SOCIAL CHANGE

MARIA LAURA GIORDANO
*Universitat Abat Oliba CEU*

ADRIANA MUTU
*ESIC Business & Marketing School*

## 1. INTRODUCTION

Historically, independent news media reporting played a crucial role in shaping public discourse and setting the public agenda. The role of journalism and the impact of media on shaping the public opinion has attracted scholarly interest. A considerable amount of literature has been published on press theories and normative models of journalism (see Christians, Glasser, McQuail, Nordenstreng, & White, 2009; Nordenstreng, 1997; Ostini & Ostini, 2002; Siebert et. al., 1963). The normative approach reflects on what "the press should do" (Siebert et al., 1963), "how media ought to, or are expected to, operate" (McQuail, 1994, p. 121), reflecting the divergence between theory and practice. The agenda-setting role of the media in shaping the public opinion was examined by McCombs (1997), who argued that the media plays a role in focusing public attention on particular topics, influencing our understanding and perspectives on the issues covered in the news. The function of mass media agenda setting was also analyzed by Shaw and Martin (1992, p. 902), who emphasized that

> one major function of mass media is to enhance group consensus within the larger social system by providing issue agenda options more attractive than just those historically learned and expressed as an aspect of one's gender, race, age, level of education, or — to a lesser extent — level of wealth. Media public issue agendas compete with unique historical agendas of readers/viewers and often win, to the benefit of the social system if the system can agree on workable solutions to the important problems.

With the aim of shedding light on contemporary discussions on the role of independent media reporting and ethical journalistic practice, this paper introduces a historical analysis of the Dreyfus Affair, considered to represent one of the most important journalistic cases in the European history. The Dreyfus Affair represents a salient point of comparison, as in the 19th century the press played a crucial role in the nation-building process, spreading knowledge while also facilitating the spread of propaganda, shaping public opinion, and causing social polarization concerning the position of the Jews in the French nation. Unfolded in the late 19th century, the Dreyfus Affair represents a key moment in the history of journalism, marking a seismic shift in the nexus between media polarization, political propaganda, public opinion, media sensationalism, bias, and justice.

Our interest in rereading the Dreyfus Affair lies in the opportunity to explore the complex dynamics linking the various sectors of the state apparatus —ministries, army, secret services, courts — to the power of the media. The historiography of the two great revolutions of the 18th century, the American and the French, has already amply highlighted the importance of the production of newspapers and pamphlets in the process of educating about political culture and in the formation of public opinion (Gough, 2018; Darnton & Roche, 1989; Bailyn & Hench, 2007). However, the emergence of public opinion asks for the consideration of the various attempts to influence the press, by means of lobbying or by political actors who aim to use the media to 'guide' the masses towards pre-established goals.

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. THE DREYFUS AFFAIR

The wide historiography on the Dreyfus Affair confirms its place in the history of journalism as a significant case linking power and knowledge. This case sheds light on the role of the intellectual in modern societies; the opinion leader who, in the name of universalist principles, can influence public opinion, just as the famous French writer Émile Zola did. Convinced by the Jewish journalist and novelist

Bernard-Lazare regarding Dreyfus' innocence, the well-known man of letters published a letter addressed to the then President of the French Republic Félix Faure, on 13 January 1898, in the columns of *L'Aurore*. With that gesture, the figure of the modern intellectual was born (Silvestri, 2013), an intellectual that, according to Bauman´s framework (1987), would have been depicted as a "legislator": Zola, in fact, challenged the public opinion in his country, appealing to the principles of reason, ethics and the defense of the truth. The writer also dared to attack the military hierarchies, being aware that his words could cause him to be tried for libel, as indeed happened. The trial took place in February 1898, in a climate of social violence against Jews, and even intimidations against Zola and his lawyers.

It can be argued that Zola challenged a system of power, whose summit was the French Army, and did so in the name of the authority of culture and the eternal principles of humanity that it embodied. According to Pierluigi Pellini (2011), Zola's *J'accuse* constitutes an "antecedent of Pier Paolo Pasolini's *I know*" ("Io so"), an iconic and non-conformist Italian intellectual of last century. Today, we know, thanks to Bauman's studies, that the figure of modern intellectual is in decadence: the great sociologist has studied the transition from the intellectual as a "legislator" —Zola would be an example of it, in our opinion (Bauman does not even mention him)— to the intellectual as "interpreter", the one who puts himself at the disposal of the ruling class or sovereign powers. In other words, we can observe, in less than a century, figures of intellectuals who challenged power, even at the cost of their lives, such as Zola, and Pasolini, and figures of intellectuals who, in the Gramscian sense, tend to be apologists for power or groups of power ("intellettuale organico"). To see Georges Clemenceau, the future president of the French Republic, at that time a columnist for *L'Aurore*, bringing together writers of the caliber of Marcel Proust, Anatole France and Émile Zola in his newspaper to debate the Dreyfus Affair, is an image that would hardly be replicated today: the dictatorship of the single viewpoint, a modern framework that obstructs divergent thinking, implies that individuals are less prone to criticize those in power. They no

longer seek the truth in the dialectic of opposites but in the stagnant defense of positions that must be maintained.

According to Pellini (2011), the trials undergone by Zola have profoundly impacted the nature of the Dreyfus Affair: what was at stake was no longer the life of an innocent Jew, but values such as republicanism, individual liberty, and the defense of the truth were under threat. On the other side, however, stood the ancestral principles of blood, land, race, the quintessence of principles related to nationalism: this was the *milieu* of the *antidrefysard* front. In other words, with Zola's intervention, a true turning point, the polarization of the French society, still unexpressed and unconscious, gained visibility and resulted in two camps, destined to face each other over the next few years, until the definitive rehabilitation of Dreyfus, the election of Clemenceau as French Prime Minister, and the appointing of Colonel Marie-Georgs Picquart, Dreyfus' great defender in the trial, as Minister of War during the First World War. Émile Zola was condemned, had his property confiscated; then he had to go into exile in 1898 and finally, after returning in France in 1899, he died in 1902 in highly suspicious circumstances (suffocated in the night by the leak from the chimney that had been blocked).

### 2.2. THE ROLE OF THE PRESS. NORMATIVE THEORIES OF JOURNALISM

A wide body of scientific research shows that journalism played a central role in shaping the narrative and outcomes of the Dreyfus Affair, with newspapers being weaponized and transformed into battlegrounds for competing ideologies (Begley, 2010; Arendt, 1942; Coombes, 2023; van Ginneken, 2018; Howells, 1902; Nash, 2022; Mitterbauer, 2017; Glasberg et. al., 2023; Johnson, 2019; Dorfman, 2016; Hyman, 1989). Scholars have examined how *L'Affaire* "was a turning point in European history", bringing up issues of "anti-Semitism, nationalism and interstate competition between Europe's major powers" (Dorfman, 2016, p. 186). van Ginneken (2018, p. 162) discussed the role of the press as "a major vehicle for social change", arguing that Émile Zola "demonstrated the power of intellectuals with his front-page article 'J'accuse', which confronted the very highest military and civilian authorities

head-on during the Dreyfus affair (when a Jewish officer had been falsely accused of treason)". Zola is depicted by Howells (1902, p. 539) as a "French literary man devoted to the cause of the oppressed (…) undoing an act of immense public cruelty". Johnson (2019, p. 196) argued that the Dreyfus Affair "demonstrated not only how, even in fragilely liberal France, anti-Semitism was used as an acceptable tool of mass politics but also how hate-filled anti-Jewish propaganda could alarmingly fill a nation's mass media".

Historically, fact-based reporting, professionalism, accuracy, objectivity, and trustworthiness are key principles embedded in journalistic practices. The concept of journalistic professionalism was introduced by Hallin and Mancini (2004) in their seminal study *Comparing Media Systems*, which is considered the most influential in the comparative media field. Journalistic professionalism refers to three dimensions: autonomy, distinct professional norms, and public service orientation. On this basis, Hallin and Mancini establish three ideal types of media models in Western countries. The first one is the Democratic-Corporatist Media System, characterized by early development of press freedom and the newspaper industry, very high newspaper circulation and high political parallelism mixed with high journalistic professionalism. The Liberal Media System is defined by early consolidation of liberal institutions, limited state intervention, strong development of a commercial press and commercial broadcasting, strong professionalization of journalism, and a low level of political parallelism. The Polarized-Pluralist Media System, which includes France, is defined by low levels of newspaper circulation, a tradition of advocacy reporting, instrumentalization of privately owned media, limited development of journalism as an autonomous profession, delayed development of liberalism, high political parallelism, and a prominent role for the state as an owner, regulator, and funder of media.

The authors conceptualize the various degrees of political control over the media as functions of media and political systems, advancing the idea that there are relationships among media and political systems, which vary significantly in form. Mutu (2015) introduces the analysis of the Media Systems theory and discusses the variables presented by

Hallin and Mancini (2004). The structure of media markets is related to the development of the mass circulation press. Political parallelism reflects "the degree to which the structure of the media system parallels that of the party system" (p. 27). Journalistic professionalism refers to three dimensions: autonomy, distinct professional norms, and public service orientation. The role of the state in shaping the media systems is related to matters concerning media ownership, funding, and regulation. Hallin and Mancini (2004) have also identified a number of variables that determine the political context of the media: political history; consensus versus majoritarian government; individual versus organized pluralism, and rational-legal authority, and show that features of media systems correspond to the two dimensions of democracy defined by Lijphart (1999): majoritarian or consensus patterns of government. Hallin and Mancini (2004) argue that majoritarianism tends to be associated with "the notion of the journalist as a neutral servant of the public as a whole, rather than as a spokesperson of a particular political tendency or social group" (p. 51). On the contrary, the consensus system of government is "more likely in the media system of multi-party polities, along with other characteristics of political parallelism" (id.). Individual pluralism reflects the nature of political representation of governing institutions, individual citizens, and other competing "special interests" (ibid., p. 53). Organized pluralism refers to the way in which political representation is centered around "strongly institutionalized social groups representing different segments of the population" (id.).

On a side note, normative classifications of media theories were put forward by Benson (2008): non-democratic theories; developmental and democratic theories. Benson (2008) reviewed the normative classifications as conceptualized in the pioneering work *Four Theories of Press* (Siebert et al., 1963). He identified broad traditions of thought: non-democratic theories (including authoritarian, totalitarian, Marxist-Leninist); developmental and democratic theories (including libertarian, social responsibility, democratic élite, democratic participatory, public sphere, and postmodern theories). In a nutshell, the *Authoritarian Theory* advances that the media should be obedient to the interests of the state "in maintaining social order or achieving political goals"

(Benson, 2008, p. 2592). Authoritarian methods for controlling the media are censorship, licensing, bribery and repression. The *Soviet-Communist Theory* of press was representative in the context of the Cold World. It postulates that media "should not be privately owned, should serve the interests of the working classes, and most importantly, should provide a complete, objective view of the world following Marxist-Leninist principles, as defined by the communist-party controlled state" (id.). The *Development Theory* argues in favor of pluralism, the right to communicate, economic development and the nation-building process. At the core of the *Libertarian Theory*, formulated by John Locke, is the press as a marketplace of ideas, supporting democracy. Freedom from state intervention is stipulated in the First Amendment to the U.S. Constitution, which specifies that "Congress shall make no law abridging the freedom of speech, or of the press" (ibid., p. 2593). The *Social Responsibility Theory* advances the watchdog role of the press, together with the "journalistic ideal of objectivity (…), the balancing of opposing viewpoints, and maintaining a neutral observer role for the journalist" (id.). The *Democratic Elite Theory* postulates the role that professional élites play in the effective development of democracy. The media should inform about the work of government institutions, in a "critical, serious tone". In the *Democratic Participatory Theory*, the emphasis is on the political participation of citizens, while in the *Public Sphere Theory*, the quality of the arguments for reaching social consensus is the most important element. Lastly, the *Postmodern* or *Constructionist Theory* promotes "personal narratives and emotions over abstract reason" (ibid., p. 2595). The press theories and normative approaches are of fundamental importance when studying the basic values of media and the way they are mirrored through journalistic practices.

## 3. METHODOLOGY

This study introduces a qualitative assessment of the historical Dreyfus Affair with an emphasis on the intricate layers of political intrigue, anti-Semitism, the role of media and public opinion, and institutional injustice that defined the event in late 19th-century France. Historical legal proceedings and appeals are examined, along with the various

interpretations and historiographical debates surrounding the Dreyfus Affair case. The focus on the historical Dreyfus Affair stems from the challenges that journalism faces nowadays. The Dreyfus Affair is relevant, since it can provide us with the analytical tools that can be applied in understanding the contemporary dilemmas. For instance, nowadays two conflicts are of global interest, one in Eastern Europe and other one in the "last European state" (Meotti, 2018), raised in Asia (Israel). In both cases, the role of mediatic apparatus is crucial. Comparisons cannot be undertaken because every historical event is unique and unrepeatable. Nevertheless, there are dynamics and idiosyncrasies that can be used as tools for reflection and gaining new perspectives. For instance, in the Dreyfus case, there was perhaps, for the first time in Europe, a polarization of the public opinion around a legal-political case, highly mediatized. In other words, it entailed a test of patriotism and national unity for the young and weak French Republic. France became a laboratory for a public opinion whose social imperative was to position itself on the "right side", that in this case corresponded to the majority's mindset. Precisely, a recurrent sociological behavior can be observed, nowadays and back in the time of the Dreyfus Affair, that is the fact that the masses are more interested to taking a stand and position themselves, rather than to search for the objective truth. Repeating the mainstream discourse is easier than constructing an informed opinion (Smith, 2024).

## 4. DISCUSSION OF RESULTS

### 4.1. Lessons from the Dreyfus Affair

The Dreyfus Affair is well known. Alfred Dreyfus (1859-1935) was an officer of the French Army, accused of treason. According to the accusation, he has passed military secrets to the Germans. The captain Dreyfus was convicted by a military Court and exiled to the Devil 's Island in the French Guyana, in the coast of South America in 1894. The family of the captain and himself, however, did not accept the verdict, which they considered unjust and addressed the journalist, Bernard Lazar. But there was another man, whose action was decisive to

demonstrate de innocence of Dreyfus, the chief of the counter espionage service, the colonel Georges Picquart. He discovered that the traitor was another officer, Ferdinand Walsin Esterhazy. The latter was judged and finally declared innocent. This sentence immediately provoked the indignant response of the French writer Émile Zola, who wrote publicly, by the columns of *L'Aurore,* to the President of the French Republic in 1898. In 1906 Dreyfus was fully rehabilitated and he fought in the first World War. Esterhazy confessed of having been a triple agent. This case interests us not only because it shows what journalism was in the France of the Third Republic: as un accurate study pointed out (Janine, 1974), the written French press, with few exceptions, spread political conformism and intellectual inertia; nevertheless, the Dreyfus case is, above all, capable of revealing the potentiality of journalism to being an autonomous and independent power that obeys its own laws, according to the unique objectives of investigative journalism, established by the journalist and his conscience. In the case of the notorious Jewish officer convicted of treason by a French court in 1894, there were in fact two moments when two French newspapers distanced themselves from the chorus of all others that uncritically accepted the officer's conviction despite strong suspicions of his innocence. And this was done by deploying critical thinking, which was dissonant with the widespread anti-Semitism in both left-wing and right-wing periodicals (Janine, 1974). It may not have been a coincidence that Theodore Herzl, the founder of Zionism, drafted the founding document of this movement during the years of the Dreyfus Affair (1897). Indeed, he was able to follow the case as a correspondent for the Austrian newspaper *Neue Freie Presse*.

But there is something else that the *Dreyfus Affair* teaches us: neither the large majority of newspapers aligned with the decisions of the state apparatus, nor the shrunken minority of those who supported the officer's innocence, were capable of producing such a powerful figure as the French writer Émile Zola, who intervened from the pages of *L'Aurore* to publicly defend the Jewish officer in a letter addressed to the president of the Republic. That writing, the famous *J'accuse*, incandescent with civil rage, has entered the history of literature and the history

of human rights for being the lucid conscience of France, proud homeland of human rights, but scarred by an injustice committed to cover up obscure maneuvers by the spy services. Moreover, what troubled the French writer most was the blind faith of French society in the power of arms, which would soon tragically result in the First World War.

The figure of Émile Zola acquires a special significance in this judicial affair of the France of the end of nineteenth century: Zola was a thought-leader, enlightened, who again evoked the universal language of humanity, now trampled upon. He epitomizes the role of the free thinker, performing an intellectual independence that was almost entirely lacking in French journalism of that time. Yes, the "almost" is due to Jaurés, a journalist who pushed a newspaper to change its orientation and stand up for Dreyfus.

The key question is why the virtuous Dreyfus was chosen to save the secret agent, a libertine and dissipated officer, perhaps also Jewish, like Esterhazy? The anti-Semitism, then in vogue in Europe, provided a convenient escape route, mystifying the true content of the affair, passing it off as an ideological or social issue: instead, it deals with an unscrupulous maneuver to cover for an agent in trouble. The hot oven of the press would inflate the whole story: the pro- or anti-Dreyfus stances would divide the French between pro- and anti-Semites, and between ardent or weak defenders of the army, offering a perspective that captured attention to polemical and divisive issues.

But something didn't work, and the truth came out: the honesty of the head of the counter-espionage services, Picquart, who recognized Dreyfus' innocence and wanted to defend him even at the risk of his own career and life; then, on the media level, the very effective and passionate intervention of Zola and that of Jaurés, with that eleven per cent of the French newspapers that positioned themselves against the tide, defending the Jewish officer.

Until the end, the most French newspapers were *anti-Dreyfusards*, each for often different reasons, but all united by a soil of conformism, a kind of intellectual laziness that entailed uncritical acceptance of the sentence that found Dreyfus guilty of treason. Questioning it would have

meant to unhinge, with a domino effect, a whole series of certainties: from absolute trust in the army, to that in the judiciary and the government. And the media played a decisive role in supporting the State apparatus' attempt to "submerge" the truth under the blanket of anti-Semitic ideology, which was the mainstream of the moment.

### 4.2. The role of independent media in shaping democratic societies

The conventional idea that an independent media is intrinsically tied to the functioning of democracies is widely accepted in academic scholarship. Understanding the mechanisms of how and why independent media play a role in shaping democratic societies requires many steps, primarily regarding the consolidation of principles of journalistic integrity, press deontology and journalistic codes of practice that can enhance media performance. As Mutu reveals (2015), for scholars in media and communication studies, media independence and media freedom are *interchangeable concepts, often employed when contextualizing issues such as press freedom, rights and regulations.* Gunaratne (2002) examines the concept of press freedom and argues that press freedom is associated with the characteristics of the Libertarian Theory of the press: competition; heterogeneity; autonomy; openness.

The role of the media and the importance of fair, accurate and independent news media reporting through clear, specific and coherent journalistic practices across various media systems has attracted substantial scholarly interest (Bardoel & d'Haenens, 2004). Scholars distinguish between trust, responsibility, accountability and responsiveness as key indicators of media performance across different countries. The media must establish a trustworthy relationship with their audiences:

> The psychological root of media power stems from the relations of credibility and trust that different media organizations have succeeded in developing with members of their audience. This bond is based on the fulfilment of audience expectations and the validation of past trust relationships, which in turn are dependent on legitimized and institutional routines of information presentation evolved over time by the media (Blumler & Gurevitch, 1995, p. 13).

The media must fulfill their duty of informing the public about matters of public interest, holding powerful actors to account. Another

viewpoint on trust is introduced by Mayer et al. (1995, p. 712), who define trust as "the willingness of a party to be vulnerable to the actions of another party based on the expectation that the other will perform a particular action important to the trustor, irrespective of the ability to monitor or control the other part" (Mayer et al., 1995, p. 712). Hanitzsch et al. (2017) provide a new definition of media trust as "the willingness of the audience to be vulnerable to news content based on the expectation that the media will perform in a satisfactory manner". de Haan and Bardoel (2011) assess the role of the media in democratic societies, looking at the new demands on social responsibility, responsiveness and accountability. They argue that the media "have historically been entrusted with responsibility towards democracy" and that the responsibility of the media is as follows:

> First, the media are responsible for providing citizens with information about political and social life (information or gatekeeper function). Second, they should provide citizens with a platform for dialogue to be able to express their wishes and opinions (expression or platform function). And finally, the media should serve as a watchdog for the public regarding the conduct of political and other actors and institutions (critical or watchdog function) (de Haan & Bardoel, 2011, p. 231).

The media's obligations to society are related to the concept of media responsibility, which consists in analyzing the quality of the journalistic performance.

## 5. CONCLUSION

This research aims to shed light on the importance of historical accuracy in news media reporting and the use of informed historical facts to better understand the challenges in our contemporary society. As this study shows, the Dreyfus Affair serves as a useful point of comparison because, in the 19th century, the press was instrumental in the nation-building process by disseminating information filled with propaganda, influencing public opinion, and creating social division over the status of Jews in the French nation. On the one hand, in assessing this historical case, the role of ideology stands out —the rising antisemitism at that time—, for covering or distracting, through *ad hoc* created

polemical climate, the search of the truth. On the other hand, the media was instrumental in promoting conformist thinking and uncritical attitude towards the *status quo*. Its task, in the Third Republic, has been to disseminate news without clarifying the sources of the information that, in the Dreyfus case, were extremely hard to find, because they were strictly controlled by very few people and covered by the state secrecy. As this study shows, journalism played a crucial role in shaping the public opinion regarding the Dreyfus Affair. Newspapers became instrumental in the battle of competing ideologies, but they also became ¨vehicle for social change¨ with the intervention of Émile Zola.

The implications of this study can be analyzed in relation to the issues related to media independence and professional accountability that are shown to be among the key characteristics influencing journalistic performance and public trust in professional journalists. Journalists and news media outlets play a critical role in the age of digital transformation, where disinformation, misinformation, fake news, or political and ideological propaganda can undermine the reputation of professional journalists and news media organizations.

## 6. REFERENCES


Arendt, H. (1942). From the Dreyfus Affair to France Today. Jewish Social Studies, 4(3), 195-240.

Bailyn, B., & Hench, J. B. (Eds). (1980). The Press and the American Revolution. Worcester, Mass, American Antiquarian Society.

Bardoel, J., & d'Haenens, L. (2004). Media Meet the Citizen Beyond Market Mechanisms and Government Regulations. European Journal of Communication, 19(2), 165-194.

Bauman, Z. (1987). Legislators and interpreters, On Modernity, post-modernity and Intellectuals. Cornell University Press, New York.

Begley, L. (2010). Why the Dreyfus Affair Matters. Yale University Press.

Blumler, Jay G. & Gurevitch, M. (1995). The Crisis of Public Communication. London, Routledge.

Coombes, R. (2023). Maurice Denis´s The History of Music: Allegorising Cultural Tradition in Early Twentieth-Century France. In A. Baldassarre & A. Teniswood-Harvey (Eds.), Belonging, Detachment and the Representation of Musical Identities in Visual Culture (pp. 395–422). Hollitzer Verlag.

Darnton, R. & Roche, D. (Eds.). (1989). Revolution in print; the Press in France, 1775-1800. University of California Press, Berkley.

de Haan, Y. & Bardoel, J. (2011). From trust to accountability: Negotiating media performance in the Netherlands, 1987–2007. European Journal of Communication, 26(3), 230–246.

Dorfman, B. (2016). Intellectuals and Dissent: Dennis Rodman, Memory Refractor. In B. Dorfman (Ed.), Dissent! Refracted: Histories, Aesthetics and Cultures of Dissent (pp. 183–208). Peter Lang AG.

Glasberg, R., Kuntz, J., Vince, R., & Watson, R. (2023). Introduction. In R. Glasberg & L. Brozgal (Eds.), A Jewish Childhood in the Muslim Mediterranean: A Collection of Stories Curated by Leïla Sebbar (1st ed., Vol. 2, pp. 119–122). University of California Press.

Gough, H. (2018). The Newspapers press in the French revolution. Routledge, London.

Gunaratne, S. A. (2002). Freedom of the Press. A World System Perspective. International Communication Gazette, 64(4), 343-369.

Hallin, D. C., & Mancini, P. (2004). Comparing Media Systems: Three Models of Media and Politics. Cambridge: Cambridge University Press.

Hanitzsch, T., Van Dalen, A. & Steindl, N. (2017). Caught in the nexus: A comparative and longitudinal analysis of public trust in the press. International Journal of Press/Politics, 23(1), 3–23.

Howells, W. D. (1902). Émile Zola. The North American Review, 175(552), 587–596.

Hyman, P. (1989). The Dreyfus Affair: The Visual and the Historical. The Journal of Modern History, 61(1), 88-109.

Janine, P. (1974). La presse quotidienne et l'affaire Dreyfus en 1898-1899. Essai de typologie. Revue d'histoire moderne et contemporaine, 21(2), 193-220.

Johnson, J. A. (2019). Aliens, Enemy Aliens, and Minors: Anti-Radicalism and the Jewish Left. In T. D. Boyce & W. M. Chunnu (Eds.), Historicizing Fear: Ignorance, Vilification, and Othering (pp. 194–208). University Press of Colorado.

Loughran, T. (2007). The Republic in Print: Print Culture in the Age of U.S. Nation Building, 1770–1870. New York, Columbia University Press.

Mayer, RC., Davis JH., & Schoorman, FD. (1995). An integrative model of organizational trust. Academy of Management Review, 20, 709–734.

McCombs, M. (1997). Building Consensus: The News Media's Agenda-Setting Roles. Political Communication, 14(4), 433–443.

Meotti, G. (2018). Israele. L'ultimo stato europeo. Rubbettino, Soveria Mannelli.

Mitterbauer, H. (2017). Beyond Aesthetic Borders: Theory – Media – Case Study. In H. Mitterbauer & C. Smith-Prei (Eds.), Crossing Central Europe: Continuities and Transformations, 1900 and 2000 (pp. 3–26). University of Toronto Press.

Mutu, A. (2015). The Formal Independence of National Media Regulatory Authorities: A Cross Country Comparative Study. Unpublished doctoral dissertation.

Nash, J. (2022). Review of Twilight of Democracy: The Seductive Lure of Authoritarianism. International Relations, 19(76), 101–103.

Pellini, P. (2011). Lo scrittore come intellettuale. Dall'affaire Dreyfus all'affaire Saviano: modelli e stereotipi. Allegoria, 63, 135-163.

Shaw, D. L., & Martin, S. E. (1992). The Function of Mass Media Agenda Setting. Journalism Quarterly, 69(4), 902-920.

Silvestri, A. (2013). Il caso Dreyfus e la nascita dell'intellettuale moderno. Franco Angeli, Milano.

Smith, Z. (2024, May 5). Shibbolleth on campus. New Yorker.

van Ginneken, J. (2018). Second Book: On the Mass Press and Newspaper Audiences. In K. Baschwitz, A Pioneer of Communication Studies and Social Psychology (pp. 149–168). Amsterdam University Press.

# NUEVAS METODOLOGÍAS ENTRE FAKE NEWS Y FACT CHECKING. EDUCAR PARA BUSCAR Y RECONOCER LA VERDAD

MARÍA JOSÉ GATO BERMÚDEZ
*Universidad CEU San Pablo-CEU Universities*

DANIELA MUSICCO-NOMBELA
*Universidad Francisco de Vitoria*

JOSÉ DÍAZ CUESTA
*Universidad Complutense*

CRISTINA MARÍA RUIZ-ALBERDI FERNÁNDEZ
*Universidad Francisco de Vitoria*

## 1. INTRODUCCIÓN

Saber distinguir entre verdad y mentira, noticias falsas o verdaderas, no es del todo la cuestión, el punto es saber si la verdad interesa. La verdad se convierte en un hecho secundario en los relatos comunicativos. La Era de la Información (Naisbitt, 1982) ha degradado en la era de la desinformación; a mayor posibilidad de acceso, mayor incapacidad para distinguir la información verdadera de la falsa.

Educar en la búsqueda y el discernimiento de la verdad, será uno de los grandes retos de la Educación de los próximos años especialmente en los grados de Periodismo. Buscar metodologías de Innovación Docente que pongan en valor esta búsqueda será uno de los grandes objetivos educativos. La autenticidad de la función del docente se refleja como apunta, en el maestro que educa independientemente de la actividad especializada. "Sócrates no era profesor de nada, por la magnífica razón de que pretendía enseñarlo todo, al menos todo lo que importa" (Gusdorf, 2019: 99); de esta forma, los verdaderos docentes son aquellos que han dejado un ejemplo y testimonio de vida en el alumno. Hay

que recordar la humanidad de la verdad y su búsqueda no debe ser una actividad solo de pensadores, filósofos o personas desocupadas (Moros, 2007) sino de toda persona y, especialmente, en la práctica educativa.

En la era digital, la propagación de información falsa ha alcanzado proporciones alarmantes, desafiando la integridad del conocimiento y socavando la confianza en los medios de comunicación y las instituciones democráticas. Este fenómeno, conocido como "fake news", ha generado una urgente necesidad de desarrollar y perfeccionar nuevas metodologías para abordar la desinformación de manera efectiva. En este contexto, el fact-checking emerge como una herramienta crucial para combatir la proliferación de noticias falsas y restaurar la confianza en la información verificada. Las fake news representan una amenaza significativa para la democracia y el debate público. Estas noticias falsas pueden tener un impacto perjudicial en la percepción de los ciudadanos sobre temas importantes, desde elecciones hasta salud pública. La difusión masiva de fake news a través de plataformas digitales y redes sociales ha exacerbado este problema, permitiendo que la desinformación se propague rápidamente y alcance a audiencias globales en cuestión de segundos. En este sentido, las nuevas metodologías son esenciales para identificar, desacreditar y contrarrestar la desinformación de manera efectiva. El fact-checking, o verificación de hechos, se ha convertido en una herramienta fundamental en la lucha contra las fake news. A lo largo de los años, el fact-checking ha evolucionado para adaptarse al entorno digital en constante cambio. Plataformas especializadas, organizaciones de medios y grupos de investigación han desarrollado metodologías innovadoras para verificar información de manera rápida y precisa, de la que algunos medios de comunicación han adaptado sus plantillas para formar unidades específicas dentro del medio para abordar y verificar la información que llega, este es el caso de la Radiotelevisión Pública española (RTVE), donde la unidad específica se llama “Verifica RTVE”.

Los avances en inteligencia artificial y aprendizaje automático han permitido el desarrollo de algoritmos sofisticados (Pennycook, 2019) capaces de detectar patrones de desinformación en grandes conjuntos de datos. Asimismo, el Big Data y la inteligencia artificial se está

organizando para combatir la desinformación, que abarca todos los aspectos posibles de contenido falso, inexacto o engañoso, diseñado, presentado y promovido intencionadamente para causar algún daño (Moreno et al., 2024). Estos algoritmos pueden analizar el contenido en línea para identificar indicios de noticias falsas, como la falta de fuentes confiables o la presencia de sesgos evidentes. (González et al, 2024) El fact-checking efectivo, a menudo requiere la colaboración de expertos en diferentes campos, incluidos periodistas, investigadores académicos, científicos de datos y profesionales de la tecnología. Esta colaboración multidisciplinaria permite un enfoque holístico para verificar la información, combinando habilidades y conocimientos diversos para evaluar la veracidad de las afirmaciones. Con la velocidad a la que se difunden las fake news en línea, la verificación en tiempo real se ha vuelto esencial para contrarrestar la desinformación de manera efectiva. Las organizaciones de fact-checking han desarrollado metodologías ágiles y eficientes para verificar la información casi instantáneamente, proporcionando correcciones o aclaraciones rápidas para contrarrestar la propagación de noticias falsas. Dada la centralidad de las redes sociales en la difusión de información, el análisis de redes sociales se ha convertido en una herramienta poderosa en el arsenal del fact-checking. Mediante la monitorización y seguimiento de tendencias, la identificación de bots y la evaluación de la viralidad de ciertas noticias, los investigadores pueden rastrear la propagación de la desinformación y tomar medidas para mitigar su impacto. Además de las técnicas de verificación, la apuesta real por la educación y la alfabetización mediática (González, 2019) desempeñan un papel fundamental en la lucha contra las fake news. Las nuevas metodologías incluyen programas de capacitación y recursos educativos diseñados para ayudar a los consumidores de información a desarrollar habilidades críticas para evaluar la credibilidad de las fuentes y discernir entre información veraz y engañosa. Si bien las nuevas metodologías en fact-checking ofrecen un enfoque prometedor para abordar la crisis de las fake news, también plantean desafíos y consideraciones éticas. La automatización de la verificación de hechos plantea preguntas sobre la imparcialidad y el sesgo algorítmico, mientras que la verificación en tiempo real puede dar lugar a correcciones prematuras o información incompleta. Además, la

colaboración multidisciplinaria puede enfrentar obstáculos relacionados con la coordinación y la comunicación entre diferentes equipos y disciplinas.

Aunque la dispersión temática es la nota dominante, se observa una clara tendencia hacia la búsqueda de soluciones para afrontar este problema, especialmente desde el campo periodístico, con el análisis del fact-checking como actor principal (García, 2021). En términos éticos, el fact-checking debe equilibrar la necesidad de combatir la desinformación con el respeto a la libertad de expresión y el derecho a la información. La transparencia en los procesos de verificación y la responsabilidad en la corrección de errores son fundamentales para mantener la confianza del público en las organizaciones de fact-checking y en la integridad del proceso.

### 1.1. Crisis de la verdad en la comunicación. ¿Existe la post verdad?

Cuando en 1992 Steve Tesich en un artículo de la revista americana The Nation usa el término post-verdad (Tesich, 1992), aún no conocía el desarrollo que este concepto iba a tener a través de la popularización de internet y de los medios digitales y como se iba a constituir la idea de una nueva Era de la post-verdad; el profesor americano Ralph Keyes en 2004 tituló así su libro y en 2016 el diccionario de Oxford la eligió como palabra del año. SI se ha abandonado la idea platónica de verdad relacionada con bondad y belleza y se ha ido deteriorando hacia una cada vez mayor instrumentalización, no es de extrañar que se pueda llegar a la idea de existen unas llamadas, nuevas verdades sociales múltiples que se convierten en relativas (Negueruela-Avellà, 2020) que actúan sobre la configuración del sujeto moderno. De algún modo es como si se hubiera perdido por el camino la idea de una intención humana irrenunciable siempre tensada como el arco de una flecha apuntando a la verdad: como realidad existente e incluso prexistente. La verdad, en este sentido, sería la adecuación, en la conformación de nuestro conocimiento y de nuestro lenguaje a la realidad (De Aquino, 1237). EL problema es que esa realidad pretende retorcerse (López-Quintás,2001) al antojo de algunos y los hechos dejan de ser buscados en pro de la construcción de un relato creíble, aunque pudiera ser falso.

Entran en juego las fake news y con estas la lucha de otros por identificarlas y desenmascararlas (Assis-Iasbeck, 2023). Si como algunos sostienen la verdad es una versión posible de la realidad interpretativa (Peirce, 1931). Sin embargo, las noticias falsas que no se circunscriben solo al mundo periodístico, sino que abarcan ámbitos tan dispares como la política, o el cine, pertenecen a la comunicación social en términos amplios y no son un fenómeno reciente. De las mentiras de Steinbeck a la falsa autobiografía de Misha Defonseca, pasando por las "invenciones" de periódicos New York Sun con seis entregas sobre la existencia de vida en la luna en 1835, o Orson Wells en 1938 con su retrasmisión de la llegada de los extraterrestres por la radio CBS (Valero & Olivera, 2018) ); con tantos ejemplos a lo largo de toda la historia se demuestra no sólo que el "fake/fábulas/falsedades" son tan antiguas como el ser humano, sino que, en lugar de rechazarlas y condenarlas, entablando una batalla perdida de entrada, hay que aceptarlas, valorarlas e incluso, según algunos, (Bayard, 2022) fomentarlas porque es útil tanto para el progreso colectivo como para el equilibrio personal de quienes lo crean.

Llegados hasta aquí, cabe preguntarse ¿qué sentido tendría hablar de fake news, todas serían news según el punto de vista? Inevitablemente la idea de esta verdad cambiante, relativa, múltiple y contradictoria ha llevado al concepto de posverdad. Pero como hemos dicho si no existe la verdad qué sentido tiene hablar de mentira, es como si se aboliera la idea de bien y se hablara de “post-bien”, qué sentido tendría hablar de mal.

### 1.2. La verdad sigue siendo muy importante en la educación

Es preocupante oír a nuestros estudiantes universitarios al terminar sus estudios, según, Barrio Maestre (2022): “esperaba otra cosa”, y uno de los motivos de este desencanto puede relacionarse con la poca importancia que se da a la búsqueda de la verdad, siendo esta una razón fundamental de la existencia de la Universidad. Porque ellos no solo buscaban desarrollar unas competencias y habilidades antes de ir al mundo profesional sino también, preguntas más profundas sobre el sentido de la vida y esto lo propicia la búsqueda de la verdad. ¿Cuál es el problema? La pregunta que podemos plantear es, si interesa la verdad o, realmente, ya no interesa; una consecuencia de la actitud de desinterés

es, pensar que la mentira no es mala si favorece el cambio y la transformación de la sociedad y de esta forma, se introducen, por un lado, las ideologías y por otro, un espíritu mercantilista desviando la realidad porque, obviamente, el fin es otro, Barrio Maestre (2022), si la verdad no importa no debería llamarse universidad sino "la empleabilidad" o "la visibilidad". Pero, la universidad es un lugar educativo y la práctica docente entre el maestro y el discípulo, es un encuentro en una relación dialógica entre dos personas, como apunta, Gusdorf: "La realidad fundamental sigue siendo el diálogo incierto a lo largo del cual se enfrentan y confrontan dos seres humanos de madurez desigual, cada uno de los cuales da testimonio ante el otro, a su manera, de las posibilidades humanas"(Gusdorf, 2019: 83). Desde este supuesto, sería interesante preguntarnos cómo es la persona y tratándose del tema de la verdad, centrarnos en una dimensión del ser humano que puede iluminar el reconocimiento de su inclinación hacia la búsqueda de la verdad, porque el ser humano es, "un ser cultural" y tiene un afán de conocimiento. Realmente, la persona puede crear cultura porque tiene inteligencia y voluntad libre,, es algo puramente humano, si no hubiese personas no habría cultura. "Una de las capacidades más elevadas, que constituye también una tendencia muy profunda en el ser humano es el deseo de conocer. El hombre busca conocer la realidad y hacerse dueña de ella. El lenguaje representa esa actitud del ser humano. Nombra las cosas cuando las conoce, cuando las construye". (Amilburu, Bernal, González Martin, 2018: 53). Además, hay una cultura común, según, Luri: "que nos capacita para poseer un lenguaje que nos permita comunicarnos con los especialistas de una sociedad que, como la moderna, avanza hacia una progresiva especialización" (Luri, 2020: 170). Vivimos experiencias que tenemos que saber comunicarlas. La persona quiere conocer el universo, el mundo que le rodea y sobre todo, conocerse a sí mismo. En esta característica del ser humano adquiere un lugar privilegiado la educación, y eso lleva a reconocer otra dimensión de la persona, "ser educable". Pero si la verdad no importa cómo podemos educar.

El educador, Andrés Manjón (1846-1923) solía decir que la mayoría de los errores que se cometen en la vida es por la ignorancia e insistía mucho a los maestros en llevar a los alumnos hacia la búsqueda de la

verdad. Manjón sentía que la función del docente es una práctica de una enorme responsabilidad y escribía desde su aula: "El mundo de la fe, de la honradez y del amor a la humanidad tienen puestos sus ojos en este humilde trabajador, y le animan diciendo: de ti esperamos que repares tantas ruinas como han causado la ignorancia y la barbarie, la incultura y la maldad. (Manjón, 1945). La verdad importa desde el momento en que partimos en que: "El ser humano es receptivo y humaniza lo que siente, lo que conoce, lo que quiere, lo que experimenta. La educabilidad como referencia a lo específico humano se relaciona con la potenciación de la inteligencia y la voluntad que revierte en las demás facultades". (Amilburu, Bernal, González Martín, 2018: 74). El ser humano con su potencial al tener acceso al conocimiento verdadero desarrolla la capacidad de decidir qué quiere para sí mismo y qué tipo de existencia desea vivir, posee una libertad moral que le inclina a elegir el camino hacia el bien común y la plenitud. Con una educación sesgada o fragmentada, le faltarán criterios y opciones de elecciones en su vida.

Los adolescentes y los jóvenes tienen la necesidad de tener referentes de seriedad y madurez en un contexto cultural que lo trivializa casi todo y que adula la adolescencia como la edad perfecta. Tienen la necesidad de conversación con el adulto, necesitan que se les escuche y que se les tome enserio. Cuando no es así los jóvenes se rebelan y se sienten engañados, ellos mismos no desean que todo sea trivial. Los adolescentes y los jóvenes buscan el compromiso y la realidad compromete, de ahí la importancia de que las instituciones educativas tomen partido y eduquen en la realidad y la verdad, en la cultura del diálogo. "La verdad es el bien propiamente humano, el que más puede satisfacer y "plenificar" al animal racional (Homo sapiens). Y a la inversa, vivir sin verdad es la peor desgracia, mucho peor que vivir sólo a medias" (Barrio, 2008)

### 1.3. Educar en el reconocimiento de la verdad (Cristina)

Al bombardeo de información en los medios y en las redes sociales que están expuestos los universitarios, ahora más que nunca, es emergente una buena formación y desarrollo del pensamiento crítico. Resulta difícil defender la búsqueda de la verdad y el reconocimiento de la verdad en un mundo tan relativista, que se apoya en la tesis que ante el

pluralismo de culturas: "No existen criterios comunes que permitan emitir juicios de validez universal acerca de la bondad o maldad de las acciones personales y las manifestaciones culturales de los diversos grupos humanos" (Amilburu, Bernal, González Martín, 2018: 182), esto genera cierta confusión porque, curiosamente, el ver lo relativo de las diferentes culturas, "fue lo que facilitó que se empezara a emplear un criterio de valoración transcultural, una ley común a todos o ley natural" (p.183). Esto no es sencillo desde la educación requiere de un esfuerzo intelectual para que el debate vaya dirigido hacia el bien común, y se necesita la participación de todos los agentes sociales, la familia, la escuela y la universidad. El valor de la verdad comienza desde la familia, ¿se valora decir la verdad en el hogar familiar? porque donde comienza la construcción de la identidad personal es en ella. Una rica cultura familiar (Luri, 2020) ayuda a que el niño desarrolle mejor sus capacidades cognitivas. Defender la verdad supone valentía y humildad. En las aulas se debe mostrar que la ética profesional exige vivir en la verdad, buscarla y mostrarla; esto supone una responsabilidad moral para los estudiantes de los Grados de Periodismo. En el momento en el que esta idea deja de tener sentido en un profesional de la información, su actividad se diluye en una actividad más, mercantilista e interesada, y pierde la grandeza de la verdad y la realidad. El reconocer la verdad supone trabajo y dedicación y para llevarlo a cabo debe generar una importante motivación en el estudiante o futuro profesional. ¿Cómo se puede motivar a los estudiantes a la búsqueda? Como casi todos los empeños de las personas en diferentes actividades tienen que estar basadas en un sentido, y este puede ser, por un lado, informar colaborando hacia el bien común y por otro, el respeto a la dignidad de la persona humana, que no se merece ser engañada. La libertad es un fundamento de la dignidad humana y por ello en la práctica educativa se debe favorecer que el estudiante llegue a actuar libremente y con conocimiento de sus actos y decisiones y la responsabilidad que supone. Los actos libres son un diálogo entre el entendimiento y la voluntad, este diálogo tiene tres niveles, la determinación del fin, la elección de los medios y la ejecución de lo que se ha decidido, (Amilburu, Bernal y Sánchez, 2018). Este diálogo se puede aplicar al acto de informar; en el primer nivel hay que mostrar el bien para que la voluntad se adhiera a él, si se

opta por él o no, aquí la formación del docente desempeñaría un papel fundamental. En el segundo nivel se eligen los medios, hay que buscar los contenidos y contrastar la información con un pensamiento crítico y el tercer nivel se decide si se muestra la verdad o se manipula, los estudiantes entenderán que mostrando la verdad damos lo mejor de nosotros mismos y eso es lo que esperan las personas en nuestra profesión.

### 1.4. Nuevas metodologías entre fake news y fact checking

La generación Z, es decir los nacidos entre 1994 y 2010 lleva ya en su gran mayoría ocupando las aulas universitarias. Los del 2007 ya entran el curso próximo a ocupar un banco en las clases de la educación superior. Esta es la generación de los llamados nativos digitales (Prensky, 2013) aquellos que han nacido y crecido con dispositivos con internet y que han tenido acceso a redes sociales desde su infancia, con Tuenti como ejemplo; han jugado en línea con amigos, han hecho sus trabajos apoyándose en contenidos compartidos en la red y han aprendido a navegar y a informarse en nuevos medios y a seguir a *influencers*; que han conocido el ciber acoso y otros males propios de la era digital entre ellos la infodemia y la desinformación. Es la generación que ahora no solo debe formarse, sino debe aprender a informarse distinguiendo entre la verdad y la mentira navegando en la educación líquida (Bauman, 2008). Así especialmente en las aulas de periodismo la educación superior tiene una asignatura pendiente en esta materia. ¿Cómo enseñarla, como abordarla? Esta es la cuestión, ¿existen nuevas metodologías de innovación docente para combatir las noticias falsas, para frenar el avance de la llamada posverdad en los medios de comunicación, tanto tradicionales como sociales? ¿se puede enseñar a conocer, reconocer la verdad?

El estudio de los medios de comunicación en las etapas educativas anteriores a la universitaria ha sido incluido en diferentes reformas educativas, en materias como la de *Lengua castellana y literatura*. Esta materia, desde la implantación de la LOGSE 1990, ha visto cambiar mínimamente su temario (Sánchez-García, 2021) hasta nuestros días, a pesar de los enormes cambios que ha sufrido el panorama mediático en estos últimos años y los hábitos de consumo (Gutiérrez et al., 2021). Las metodologías aplicadas en clase en la mayor parte de los casos han sido

basadas en trabajo con artículos en análisis de noticias, fuentes, género, estilo, imagen, tecnologías; pasando a metodologías aplicadas de trabajo en grupo relacionado con realizar un periódico, un programa de radio… tanto en primaria como en secundaria (Quiles-Cabrera et al, 2019).

A pesar de que se habla ampliamente de la necesidad de la implementación de la llamada alfabetización digital (McDougall et al., 2019) y de la presencia de la competencia mediática en el currículo de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) del profesorado (Alcolea-Díaz et al., 2020), parece que en la realidad educativa esto va ocurriendo de forma mucho más lenta de lo esperado y de lo necesario teniendo en cuenta la rapidez evolutiva de la comunicación y de los hábitos de consumo de los jóvenes que se incluyen en los ya más de 37 millones con al menos un perfil en redes (We are Social, 2021) y que ya se informan a través de estas sobre la actualidad (Mendigure et al., 2020)., muy por encima de otros medios, aunque curiosamente en estudios recientes los jóvenes identifican como menos fiables con respecto a la prensa escrita que obtiene la mayor puntuación seguida de la radio y de la prensa digital e incluso la televisión (Pérez-Escoda & Pedrero-Esteban, 2021). Muchas veces la alfabetización digital es confundida con las TIC o aparentemente puede ser cubierto el expediente de la alfabetización con materias relacionadas con el uso de nuevas tecnologías en las aulas, clases de informática o con la aplicación de nuevas metodologías basadas en el simple uso de herramientas digitales, pero realmente la alfabetización va mucho más allá del e-learning, de la realidad aumentada o de la IA en clase. Si la alfabetización fue en un momento la necesidad de enseñar a leer y escribir, sin duda, navegar o tuitear, podrían ser respuesta suficiente, pero habría que ir más allá, comprender en profundidad, reconocer las estrategias y finalidad discursiva, líneas editoriales, implicaciones políticas, manipulación, propaganda, descubrir la tergiversación, la falsedad, los bulos y las *fake*, reconocer la verdad y en caso de no ser encontrada, ser capaces de ir a buscarla.

En una revisión de la aplicación de diferentes metodologías para la formación de un empoderamiento frente a la desinformación (Valverde Berrocoso et al., 2022) se destaca la relevancia de la «alfabetización

mediática» y la «informacional», así como la emergencia de la «alfabetización en noticias» y en «datos».

Según autores como Prensky (2013) los alumnos de hoy necesitan participar de forma activa, ser co-creadores de su aprendizaje, quieren una educación práctica estimulante y experimental con uso de nuevas herramientas, participando y no asistiendo de forma pasiva a clase magistrales ex catedra.

El uso de nuevas metodologías para educar en aquellas habilidades necesarias para reconocer lo verdadero pasan por experiencias como la del uso de WhatsApp propuestas por Sánchez-García (2021) con testimonios supuestamente reales durante la emergencia de Covid-19 y noticias de medios fiables.

También se han podido emplear nuevas metodologías para ejercitar los alumnos en el reconocimiento de la verdad a través de la revisión de contenidos en X, antes Twitter, o de imágenes en Instagram o TikTok que puedan haber sido manipuladas con *foto shop* o IA. Se trata de educar en identificar noticias falsas como las que se confunden con publicidad engañosa, pero siendo información absolutamente falsa; uno de los retos educativos es enseñar a distinguir en la identificada como era post Twitter, la marea de noticias presentes en WhatsApp o en Telegram (Palomo & Sedano, 2018) que circulan a través de los terminales móviles de miles de jóvenes y que resulta cada vez más complicado reconocer su veracidad. En este panorama el acceso a la información para los jóvenes ya no tiene límites, al menos aparentemente, pero el acceso a los hechos, a los datos y a la verdad, parece dificultarse de forma directamente proporcional. El aprendizaje de la verificación se convierte en crucial; así proyectos europeos como YouVerify[81] plantean el desarrollo de programas, actividades y cursos para fomentar esa alfabetización digital, que se podría llamar de nivel avanzado, con respecto a la enseñanza basada únicamente en una alfabetización digital centrada únicamente en competencias tecnológicas o competencias de creación textual multimedia, aprendizaje de uso de herramientas y

[81] You Verify (2020) Proyecto de Investigación Europeo financiado por el programa de la UE Media Literancy for all. http://www.youverify.eu

lenguajes en el campo digital. Fomentar el diseño de nuevos recursos pedagógicos (Feltrero et al., 2023) para desarrollar competencias críticas será fundamental en el futuro de las diferentes carreras de comunicación en la etapa universitaria y teniendo su iniciación en etapas educativas anteriores. Así se muestra en muchos informes, congresos, investigaciones y artículos académicos; sin embargo parece olvidarse que dichas competencias criticas digitales, están imbricadas de forma inevitable con la formación de pensamiento crítico y este pensamiento está ligado con el conocimiento, la profundización a través de la lectura, la literatura, la historia, la filosofía… y en este sentido parece que se buscan sin embargo atajos educativos simplificando las metodologías de innovación docente para el aprendizaje crítico de la información mediática; esa simplificación pasa por la pretensión de reducir el desarrollo de dichas capacidades críticas con el análisis directo de las propias noticias, textos, imágenes o vídeos o con el uso de herramientas de verificación que en el peor de los casos son pilotadas o buscan su comprobación en Agencias de verificación; no debería en este sentido olvidarse que en muchos casos que también sería oportuno verificar la información de las Agencias de Verificación y conocer los posibles conflictos de intereses de financiaciones o de presiones o intereses de ámbito político de influencia que podrían impedir su eficacia y su razón de ser.

Las nuevas metodología por tanto deberían trascender las pistas de salida de las nuevas fórmulas pedagógicas de aprendizaje colaborativo, de aprendizaje socio constructivo, de coautorías colectivas, de evaluación por pares, de aprendizaje adaptativo, del uso de X, antes Twitter, de herramientas como Padlet, espacios de aprendizaje informales, interactividad, estrategia de autonomía y diversidad, registro y prueba digital, gamificación, insignias como elementos de recompensa, el empoderamiento del estudiante, corresponsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje…, dar un paso más para el desarrollo del pensamiento crítico de las competencias de información crítica para la búsqueda de la verdad. A pesar de que autores como Pierce sostuvieran ese relativismo respecto a la verdad, hay que considerar que a la vez mantuvieron que la realidad era preexistente y externa e independiente al ámbito mental (Soto, 2010).

En ese paso más, puede ser un buen punto de partida iniciar desde las nuevas metodologías con componente como los antes citados, o experiencias como el diseño de un MOOC sobre Desinformación paso a paso (Feltrero et al., 2023) con contenidos sobre desinformación, verificación y refutación, dentro de los proyectos de enseñanza en Alfabetización Crítica Mediática, pero no puede ser el fin, sino el inicio.

## 2. Objetivos Y METODOLOGÍA

El trabajo que se ha realizado partía de las siguientes hipótesis: la educación del alumnado en el reconocimiento de la verdad favorece el desarrollo del espíritu crítico y la utilización de metodologías activas unidas a plataformas y test de verificación de noticias favorecen este desarrollo, se quería demostrar o refutar si el alumnado se informa vía digital o de forma tradicional de noticias de actualidad y hasta qué punto comprueba la veracidad de estas noticias y qué conocimiento posee para detectar la Fakes News, para lo cual se han marcado los siguientes objetivos:

- El primer objetivo es medir con qué frecuencia el alumnado utiliza Internet y RRSS para obtener cualquier tipo de información.
- El segundo objetivo es evaluar si los estudiantes poseen la competencia o habilidad de reconocer las Fakes News
- El tercer objetivo es analizar en qué medida el alumnado contrasta la información que consultan vía digital.
- El cuarto objetivo es valorar el uso y análisis de plataformas y test para contrastar estas informaciones y educar al alumnado en el reconocimiento de la verdad.

### 2.1. Aplicación de una metodología de innovación docente

Para llevar a cabo esta investigación se ha desarrollado una revisión bibliográfica exploratoria y una investigación cuasiexperimental que, ante la dificultad de contar con una muestra experimental, se ha utilizado un muestreo por conveniencia no probabilístico bola de nieve, en palabras de Otzen este tipo de muestreo no probabilístico se utiliza

cuando se tienen casos accesibles que aceptan ser incluidos como muestra (Otzen et al., 2017).

Se ha pasado el test "Consumo de noticias y percepción de Fake News" (Catalina- García et al., 2019) validado en 2019 en Brasil, España y Portugal. Para ello no se han utilizado todas las preguntas, únicamente las que nos han parecido relevantes para el estudio, concretamente hasta la pregunta 12 del test original, además se ha añadido una última pregunta: ¿Conoces algún test para verificar la confiabilidad objetiva de fuentes de información? ¿Cuál es su nombre?

La última fase de la investigación se trata de una intervención docente en el uso de metodologías activas innovadoras que favorezcan el desarrollo del espíritu crítico en el reconocimiento de la verdad en las informaciones que se consumen por vía digital.

## 3. RESULTADOS

Respecto a la revisión de la literatura, es muy significativo y quizás preocupante es que un 29,20% que señala abiertamente no saber distinguir una noticia real de otra falsa (Ufarte et al, 2018) y el 29,31% desconoce su significado más allá de su traducción. Parece que aquellos mensajes que son reenviados de WhatsApp con mucha frecuencia tienen más probabilidades de contener bulos. El 85,60% de los estudiantes señala que se fija en el medio que lo publica, un 55% en la naturaleza de las fuentes que se citan en la noticia, un 53,50% la autoría de la información y la fecha en la que ha sido publicado, un 40,10% en el número de fuentes que aparecen en la pieza informativa y, por último, con un dato menos significativo un 13,90% de los estudiantes encuestados señala que se fija en el número de veces que la noticia ha sido compartida (Herrero, 2022).

En cuanto a la muestra realizada que consta de 232 estudiantes de universidades españolas tanto públicas como privadas, con edades comprendidas entre los 18 años a los 23 años, en un porcentaje del 89% estos estudiantes son alumnos de los grados de Ciencias de la Información y de la Comunicación.

En base al estudio realizado se reseñan en este trabajo algunas de las respuestas más significativas y estos serían los resultados principales obtenidos:

a. Las respuestas de la muestra ante la P3. ¿Utilizas los medios y vías digitales para informarte? ¿Cuáles? Se pueden analizar en la tabla 1.

***TABLA 1:*** *Primeros resultados obtenidos respecta a la pregunta 1*

| | **Número de estudiantes** | **Porcentaje** |
|---|---|---|
| Redes sociales | 75 | 32,30% |
| Televisión digital | 43 | 18,50% |
| Radio digital | 25 | 10,70% |
| Paginas oficiales de instituciones u organizaciones | 26 | 11,20% |
| Prensa digital | 41 | 17,60% |
| Medios convencionales | 22 | 9,70% |

Fuente: elaboración propia

Respeto a esta primera tabla 1 se pueden considerar estos primeros resultados:

b. El 90,3 % del alumnado consultado reconocen que utilizan las vías digitales para obtener la información, concretamente el 32,32% de los alumnos encuestados utilizan las RRSS

Respecto a cuáles son las redes de mayor consulta por parte de los estudiantes para recabar información estos son los resultados obtenidos:

c. La red social que se utiliza mayoritariamente es X, antes, Twitter seguido de Instagram.

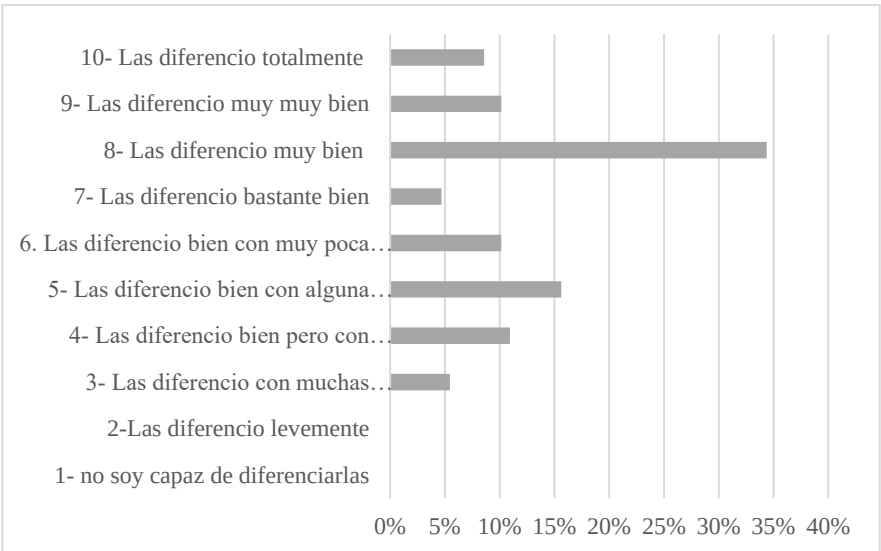
En cuanto a la pregunta que directamente se relacionaba con el objeto de estudio de este trabajo, se pueden destacar unos primeros resultados muy significativos con respecto a la verificación de la información por parte de los estudiantes de ciencias de la información y comunicación; se destacan los siguientes:

d. El alumnado contrasta la información en el 42,05% de los casos cuando se da la siguiente circunstancia según la respuesta exacta del test: “A veces. Cuando su contenido me resulta interesante”

Se destaca el resultado más significativo con respecto a la percepción de sí mismos de los estudiantes en su capacidad de reconocer las fake news y obteniéndose el siguiente porcentaje:

e. Un 5,42% del alumnado encuestado responde que diferencia las fake news con muchas dificultades Ver gráfica 1, cuando se les ha presentado la siguiente cuestión; “Hasta qué punto te consideras capaz de diferenciar las fake news de las que no lo son?”

***GRÁFICA 1**: Percepción del alumnado en la detección de fake news*




Fuente: elaboración propia

En cuanto a la pregunta, sobre el conocimiento que tienen los estudiantes en el uso de plataformas y Test para contrastar las noticias, este es el resultado obtenido:

Casi el 85% de la muestra no conoce test o plataforma para verificar la confiabilidad objetiva de una fuente de información

## 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este proyecto representa un inicio en el necesario cambio de estrategia educativa para la aplicación de metodologías de innovación docente para el entrenamiento de verificación de la verdad en estudiantes universitario.

Antes de realizar la intervención docente innovadora para educar a los alumnos en el reconocimiento de la verdad, se han obtenido datos que llaman a la reflexión y que se muestran en estas conclusiones principales:

a. La primera conclusión que se puede obtener es que la gran mayoría del alumnado encuestado consulta las vías digitales que tienen a su alcance para obtener información, frente a una pequeña minoría que siguen utilizando los medios de comunicación convencionales.
b. Otra conclusión que se considera interesante es que un porcentaje importante utiliza las redes sociales concretamente X, antes Twitter, e Instagram.
c. Se puede concluir también que solo pocos estudiantes reconocen que encuentran dificultades para reconocer noticias falsas, alrededor del 5%.
d. Frente a este porcentaje muy bajo de alumnos que perciben que les cuesta reconocer la verdad, hay un 35% que considera que diferencia muy bien la verdad y que sumado a los que piensan que la diferencian totalmente, bien o bastante bien, llegan a más del 60% es decir más de la mitad con lo que se concluye que para más de la mitad de los estudiantes no debería ser un problema reconocer la verdad.
e. Sin embargo es preocupante conocer el dato que de todos los estudiantes solo el 42% contrastan la información y solo si les interesa la noticia, es decir, que si no les interesa ninguno las contrasta y sin embrago sí, que perciben en más del 60% que reconocen la verdad, en cualquier caso; cabría

preguntarse en qué se basa su percepción de reconocer la verdad si no contrastan la información

f. Finalmente es sorprendente el resultado que arroja que casi el 85% de la muestra no conoce test o plataformas para verificar la confiabilidad objetiva de una fuente de información.
g. De hecho en relación a este dato por ejemplo la mayoría que cree que reconocen la verdad, desconocen test y plataformas para comprobar la naturaleza de la noticia y se puede concluir por tanto que en consecuencia de esto tampoco conocen quienes gestionan dichas plataformas y test de verificación.

Las conclusiones principales por tanto de este trabajo de investigación podrían resumirse en que hay una percepción mayoritaria por parte del alumnado de estudios de ciencias de la información y de la comunicación que perciben que reconocen la verdad y sin embargo solo una parte y sólo en algunas ocasiones, verifica se esos hechos son verdaderos.

Además, los estudiantes desconocen si hay herramientas para verificar las noticias y por tanto desconocen también quienes las gestionan y cómo.

A partir de estos primeros datos obtenidos y de estas principales conclusiones sería importante comenzar a estudiar de qué manera se puede dotar a los estudiantes de criterio y pensamiento crítico suficiente para comenzar a ser ellos los que en primera persona desarrollen su interés por verificar la información y aumenten su necesidad de conocer la verdad de los hechos detrás de las noticias.

Si los universitarios se forman bien para ser capaces de reconocer lo falso de lo verdadero no tendrán tanta dificultad, cuando tengan que incorporarse al mundo profesional de la información. Además, son ellos mismos quienes demandan esa mayor formación (Martín-herrera & Micaletto-Belda, 2021), según estudios recientes. Los estudiantes, muestra de esta investigación, serán los profesionales de la información y la comunicación del futuro y hay que conocer y asumir los cambios en acto. Existe una brecha entre los profesionales, en ejercicio, de anteriores generaciones y las generaciones venideras.

Gómez-Calderón y López Martín (Gómez-Calderón y López Martín, 2024) investigaron a 326 periodistas españoles, para conocer el tiempo que dedican como rutina diaria en su trabajo, a la verificación y contraste de información. El 83,7% reconocía que era parte de trabajo diario, el 79% dedicaba 1 hora diaria y un 2,5% dos horas. También pudieron ver que utilizaban las fuentes gubernamentales y las académicas como las más fiables para la verificación, mientras que las redes sociales eran las menos.

Los resultados encontrados en nuestro estudio ratifican la preocupación que puede generarnos la situación actual; esta investigación muestra cómo cambian los modos de consumo y verificación entre la población estudiantil en el área de la comunicación y la información; hay un cambio generacional y los estudiantes se informan mayoritariamente a través de las redes sociales y el interés de estos por la verificación de las noticias no es habitual; la dedicación de los alumnos por tanto a la búsqueda de la verdad ha bajado notablemente.

Será en esta dirección en la que habrá que mantener un esfuerzo sostenido pedagógico futuro en el fortalecimiento de la necesidad de conocer la verdad a través de la formación del espíritu crítico propio de cada persona para así contribuir al crecimiento de sociedades libre, porque solo la verdad devuelve esa libertad.

## 5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestro agradecimiento al apoyo del Grupo de Investigación Estable NICOM de la Universidad Francisco de Vitoria en su línea de trabajo *Educom* por poder realizar esta investigación en el marco de un GEI y por la ayuda a la participación en Congresos para dar a conocer nuestro trabajo, así como la continuidad de esta investigación para futuros estudios y publicaciones de resultados.

Además, se quiere agradecer especialmente a los organizadores de encuentros que son un lugar de intercambio del conocimiento y fuente de información.

Finalmente se quiere dar un reconocimiento a la labor que se realiza en las publicaciones para hacer posible la divulgación del trabajo realizado a lo largo de los años y que se espera así pueda contribuir a la mejora social, fin último del trabajo de investigación.

## 6. REFERENCIAS


Alcolea-Díaz, G., Reig, R., & Mancinas-Chávez, R. (2020). Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información. Comunicar, no 62, v. XXVIII, 2020 | Revista Científica de Educomunicación | ISSN: 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293

Alfonso, I. B., Galera, C. G., & Calvo, S. T. (2019). El impacto de las fake news en la investigación en Ciencias Sociales. Revisión bibliográfica sistematizada. Historia y comunicación social, 24(2), 449.

Amilburu, M.G., Bernal, A., & González Martín, M.R. (2018) Antropología de la educación. La especie educable. Síntesis. Madrid.

Assis Iasbeck, L. C. (2023). Noticias falsas: la crisis de la verdad y la credibilidad. Cubun, 3(5). https://doi.org/10.24267/cubun.1027

Barrio, J.M. (2008). Educación y verdad. Teoría de la educación. 20, 2008, pp. 83-99

Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

Bayard, P. (2022) La vérite sur "ils étaient dix"Les Editions de Minuit. ISBN-13 978-2707347145

Boulianne, S. y Theocharis, Y. (2020). Young people, digital media, and engagement: A meta-analysis of research. Social Science Computer Review, 38(2), pp. 111-127. https://doi.org/10.1177/0894439318814190

Catalina-García, B., Sousa, J.P. y Silva, L-Ch.S.C (2019). Consumo de noticias y percepción de fake newz entre estudiantes de Comunicación en Brasil, España y Portugal. Revista de Comunicación. 18 (2)

http://dx.doi.org/10.26441/rc18.2-2019-a5 Casero-Ripollés, A. y García-Gordillo, M. (2020). La influencia del Periodismo en el ecosistema digital. L.M. Pedrero-Esteban y A. Pérez-Escoda, Cartografía de la comunicación postdigital: Medios y audiencias en la Sociedad de la COVID-19. Navarra, España: Aranzadi-Thomson Reuters, pp. 157-176.

De Aquino, T. (2015). Comentario a las sentencias de Pedro Lombardo I/2: Nombre y atributos de Dios. Ediciones Universidad de Navarra.

Espinosa, P., Alsarayreh, R., & Figuereo-Benítez, J. (2024). El Big Data y la inteligencia artificial como soluciones a la desinformación. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*. https://doi.org/10.31921/doxacom.n38a2029

Feltrero, R., Hernando, S., & Acosta-Sznajderman, L. (2023). Educomunicación contra las fake news: una experiencia en Smooc para el desarrollo de la alfabetización mediática crítica. Revista Mediterránea de Comunicación. 2023, 14(2): 181-194. https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24635

García-Marín, D., & Salvat Martinrey, G. (2021). Investigación sobre desinformación en España: Análisis de tendencias temáticas a partir de una revisión sistematizada de la literatura. Fonseca, Journal of Communication, (23), 199–225. https://doi.org/10.14201/fjc202123199225

Gómez-Calderón., Bernardo., y López-Martín, Álvaro. (2024). La verificación de Datos en los Medios de comunicación españoles: Rutinas, fuentes, Herramientas y Grado de Formación de los Periodistas. Revista Profesional de la Información, v.33, n,1, e330010. https://doi.org/10.3145/epi.2024.0010

González, M. A. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. Ámbitos. Revista Internacional de Co-municación 45, pp. 29-52. doi: 10.12795/Ambitos. 2019.i45.03

González-Moreno, D., & Elías, C. (2024). La influencia de Facebook y sus cambios de algoritmos en el periodismo y las fake news. *Ámbitos. Revista Internacional De Comunicación*, (63), 100–125. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2024.i63.06

Gusdorf, G. (2019). ¿Para qué los profesores? Por una Pedagogía de la Pedagogía. Buenos Aires: Miño & Dávila. Editores

Herrera, I. M., & Belda, J. P. M. (2021). Opiniones y actitudes de los estudiantes universitarios de Comunicación ante las fake news. Diagnóstico en un ecosistema docente. Comunicación y hombre: Revista interdisciplinar de ciencias de la comunicación y humanidades, (17), 193-206.

Herrero Curiel, E., & González Aldea, P. (2022). Impacto de las fake news en estudiantes de periodismo y comunicación audiovisual de la universidad Carlos III de Madrid. Vivat Academia. Revista de Comunicación, 155, 1-21. http://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1415

Iasbeck, L. C. A. (2023). Noticias falsas: la crisis de la verdad y la credibilidad. Cubun, 3(5).

López Quintás, A. (2001) La tolerancia y la manipulación. Madrid. Rialp. ISBN: 9788432133336

Manjón, A. (1945). El maestro mirando hacia dentro. Madrid. Patronato de las Escuelas del Ave María.

McDougall, J: Brites. M.J., Couto, M. J. y Lucas, C. (2019) Alfabetización digital, fake news y educación. Culture and Education. Cultura y Educación, 31 (2), 209-212

Mendiguren, T., Pérez Dasilva, J., & Meso Ayerdi, K. (2020). Actitud ante las Fake News: Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del País Vasco. Revista de comunicación, 19(1), 171-184.

Moros, E. (2007). La importancia de la verdad. Análisis de 7 obras recientes sobre la verdad. Scripta Teológica, 39 (3), 889-910

Naisbitt, J. (.1982). Ten New Directions Transforming Our Lives. New York: Warner Books, 1982, 290 pp

NegueruelaAvellà, J. (2020, July). Mesa 6. Tradición en crisis. -Verdad y educación. In XLVII Congreso de Filosofía Joven: Filosofía y crisis a comienzos del s. XXI.

Otzen,T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una po-blación de estudio. Int. J. Morphol., 35(1):227-232

Palomo Torres, M. B. y Sedano Amundarain, J. A. (2018). WhatsApp como herramienta de verificación de fake news. El caso de B de Bulo. Revista Latina de Comunicación Social, 73(13), 1384-1397. http://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1312

Peirce, Ch. S. (1931-58): Collected Papers, vol. 8. Cambridge: Harvard. University Press.

Pennycook G, Rand DG. Fighting misinformation on social media using crowdsourced judgments of news source quality. Proc Natl Acad Sci U S A. 2019 Feb 12;116(7):2521-2526. doi: 10.1073/pnas.1806781116. Epub 2019 Jan 28. PMID: 30692252; PMCID: PMC6377495.

Pérez-Escoda, A., & Esteban, L. M. P. (2021). Retos del periodismo frente a las redes sociales, las fake news y la desconfianza de la generación Z. Revista latina de comunicación social, (79), 67-85.

Prensky, M. (2013). Enseñar a nativos digitales. Madrid: SM.

Quiles Cabrera, M. C., Martínez Ezquerro, A. y Palmer, I. (2019). Enredos de palabras.Gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación. Barcelona:Graó.

Sánchez García, F. J. (2021). Educar la mirada. El discurso informativo de las Fake News en el currículo de secundaria y bachillerato.

Soto, C. (2019) Teoría de la verdad evolucionaria en PeirceCrítica (Méx., D.F.) vol.42 no.126 Ciudad de México dic. 2010 Epub 12-mayo-2020 https://doi.org/10.22201/iifs.18704905e.2010.863

Tessich, S. (1992) The Watergate Syndrome. A Government of Lies. En: The Nation, 13 de junio, 12.

Ufarte-Ruiz, M. -J., Peralta-García, L., & Murcia-Verdú, F. -J. (2018). Fact checking: un nuevo desafío del periodismo. El profesional de la información, 27(4), 733-741. https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.02

Valero, P.P. & Oliveira, L. (2018). Fake news: una revisión sistemática de la literatura (Fake news: a systematic review of the literatura). Observatorio (OBS*), 12(5), 54-78.

Valverde-Berrocoso, J., González-Fernández, A., & Acevedo-Borrega, J. (2022). Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature. [Desinformación y multialfabetización: Una revisión sistemática de la literatura]. Comunicar, 70, 97-110. https://doi.org/10.3916/C70-2022-08

# NUEVAS FORMAS DE PERIODISMO Y NARRATIVAS MIXTAS EN YOUTUBE: THE WILD PROJECT Y LA GATA DE SCHRÖDINGER

MARTA GIL-IBÁÑEZ
*Universidad Abat Oliba CEU-CEU universities*

ALFONSO FREIRE-SÁNCHEZ
*Universidad Abat Oliba CEU-CEU universities*

## 1. INTRODUCCIÓN

Más de cuatro décadas han transcurrido desde que Alvin Toffler introdujera el concepto de 'prosumidor' (Lastra, 2016), una fusión de productor y consumidor que por aquel entonces parecía predecir futuras dinámicas de interacción en la sociedad de la información (Vidal-Mestre et al, 2023). Aunque, tal y como afirman Aparici y García-Marín fue "fue Tapscott en 2011 quien de forma explícita incorpora la prosumición al análisis de la comunicación" (Aparici y García-Marín, 2018: 74). Hoy, ese futuro es nuestro presente, y nos encontramos inmersos en un ecosistema mediático profundamente transformado. La emergencia de la hipercompetencia y las vicisitudes socioeconómicas, junto con una sobresaturación de información y una comunicación casi ilimitada, ha impulsado, sobre todo en la última década, a redefinir los contornos de cómo consumimos y producimos contenidos digitales y transmedia (García-Galera, 2014).

En este ecosistema mediático, marcado por cambios rápidos y continuos donde las modas y tendencias son cada vez más efímeras (Vidal-Mestre et al, 2023). surge una necesidad crítica de reevaluar el término creador de contenido, en especial en relación con los contenidos periodísticos generados en plataformas como YouTube. Los creadores de contenido digital periodístico en esta plataforma no solo se han convertido en consumidores críticos de información y emisores-receptores o

‘emrecs’ (Aparici y García-Marín, 2018), sino también en productores influyentes, cuyas obras alcanzan y a menudo superan el impacto de los medios tradicionales.

En un ecosistema mediático que ha sido tildado por diferentes autores como posverdad, la desinformación, el *clickbait* y las *fake news* están interconectadas en la construcción de una realidad alternativa que desafía a los ciudadanos y afecta a diversas esferas, entre ellas, al presente y futuro del periodismo de investigación. No obstante, en este contexto están surgiendo creadores de contenido que abogan por impulsar el *slow journalism* desde la plataforma de YouTube, asimismo, los creadores de contenido periodístico en esta plataforma suelen desviarse de los estándares informativos tradicionales y priorizan la participación de los fans por encima de otras cuestiones.

Ante este contexto, este trabajo se propone explorar cómo estos nuevos periodistas digitales están redefiniendo las reglas del entramado informativo y periodístico. ¿Cuáles son las dinámicas que permiten a estos creadores en YouTube no solo participar en el diálogo mediático sino, en muchos casos, liderar estas conversaciones? ¿Cómo afecta esto a la integridad y la profundidad del contenido periodístico? ¿Qué desafíos y oportunidades presenta esta nueva forma de periodismo para los creadores y consumidores?

Para responder a estas preguntas, la presente investigación analiza las nuevas narrativas de dos canales de *youtubers* relacionados con este tipo de periodismo como son *The Wild Project* y *La Gata de Schrödinger*, dos canales muy notorios que acumulan millones de reproducciones.

### 1.1. Nuevas formas y formatos de periodismo en YouTube

La revolución de YouTube ha catalizado una transformación significativa en la producción y consumo de contenido mediático e informativo. Entre los múltiples fenómenos emergentes, destaca particularmente la proliferación de creadores de contenido audiovisual en el ámbito del periodismo. Figuras como Jordi Wild o Rocío Vidal han liderado este cambio, demostrando cómo la plataforma puede servir no solo para entretener, sino también para informar y educar a una audiencia global.

En el contexto del periodismo en YouTube, los creadores de contenido están redefiniendo la relación entre el informador y el informado, dando lugar a una nuevas dinámicas y, como ya pusieron el acento los estudios de Lacasa Díaz (Lacasa Díaz, 2018) y De la Fuente (De la Fuente et al., 2019), está cambiando la forma en la que se informa y se comunican las nuevas generaciones. Estos periodistas o (pseudo) periodistas de la era digital no solo diseminan noticias, sino que también involucran a sus audiencias en un diálogo interactivo, donde los espectadores no son meros receptores pasivos, sino participantes activos en la creación y discusión del contenido (Gil-Ibáñez et al., 2022; Díaz-Lucena et al., 2022).

Los creadores de contenido digital en YouTube están explorando temas que van desde el debate político y económico hasta problemas sociales y ambientales, expandiendo los límites tradicionales del periodismo gracias a la multiplicidad de formatos audiovisuales que llegan a millones de usuarios y usuarias. Esta diversidad temática, combinada con un enfoque más personal y directo, ha hecho que el periodismo en YouTube sea una de las formas más dinámicas y accesibles de información para las audiencias contemporáneas (Jauregui Caballero y Ortega Ponce, 2020). Sin embargo, este fenómeno no está exento del planteamiento de preguntas acerca de la credibilidad, la ética periodística y el futuro del consumo de noticias en plataformas digitales.

### 1.2. Co-Creación y narrativas mixtas

La digitalización progresiva de la sociedad ha ampliado notablemente el interés tanto de la comunidad académica como de la sociedad en general por los fenómenos emergentes en la red. En este contexto digital, el usuario no solo busca crear contenido, sino también formar parte activa de una comunidad donde busca reconocimiento y aceptación, interactuando con diversos grupos y *fandoms*. Esta dinámica ha fomentado una diversificación y segmentación notable en las comunidades virtuales, centradas en temáticas específicas.

En el ámbito del periodismo en YouTube, donde figuras como Jordi Wild y Rocío Vidal han ganado preeminencia, observamos cómo la creación de contenido periodístico audiovisual ha cobrado un nuevo

auge, incluso aunque algunos de estos creadores no tengan formación periodística.

Dichos creadores y creadoras no se limitan a las funciones tradicionales de los prosumidores como la difusión y creación de contenido; van más allá, integrando profundamente el conocimiento del medio y proponiendo dinámicas que fomentan la interacción continua con la audiencia, tal y como afirman Hyung et al. (Hyung et al., 2023). Además, han sabido adaptar sus canales no solo como plataformas de expresión sino también como modelos de negocio viables, aprovechando la monetización a través de visualizaciones y suscripciones de pago, creando marcas de ropa, publicando y promocionando libros o creando otros productos audiovisuales propios.

En algunos casos, este modelo de participación combina contenidos de acceso libre con otros *premium*, subrayando la necesidad de adaptar y expandir las funciones tradicionales de los creadores de contenido para incluir roles como el de socio *o partner*. Este enfoque transformativo también implica un cambio en los perfiles tradicionales de los usuarios de YouTube, que ahora incluyen roles como educadores y aprendices, reflejando cómo YouTube se está convirtiendo en una vía principal para el acceso al conocimiento específico. Esto se debe no solo a la abundancia de tutoriales y contenido educativo, sino también a que muchos canales están orientados al *edutainment*, combinando educación y entretenimiento de manera efectiva (Sánchez-López et al., 2019).

La profesionalización de ciertos usuarios, que ahora producen contenido en YouTube con un impacto directo en la percepción pública y la proyección de diversas temáticas (Arjona Martín, 2021), permite abrir el debate acerca de cómo el periodismo en YouTube ha evolucionado para incorporar narrativas complejas y producir contenido que no solo informa sino que también educa y entretiene. Además, algunos *youtubers* han extendido su influencia más allá de la plataforma, involucrándose en la producción de series o películas, lo que subraya la interconexión cada vez mayor entre los medios digitales y tradicionales. Es tal la profesionalidad de estos canales que algunos, como los citados Jordi Wild o La Gata de Schrödinger, han creado un complejo universo narrativo transmedia (Freire-Sánchez et al., 2023), con su propio relato de

marca y elementos característicos como la identidad visual o incluso, como sucede con el canal *The Wild Project*, han creado su propio *branding* sonoro (Vidal-Mestre, 2018).

Este enfoque multifacético de los *youtubers* ilustra cómo la fusión de contenido, interacción y educación está redefiniendo el periodismo y la creación de contenido en la era digital, marcando un hito en la forma en que consumimos y participamos en el flujo global de información en un entramado caracterizado por la cultura del remix, la co-creación de contenido y las narrativas mixtas (Vidal-Mestre et al., 2023).

### 1.3. Elementos del periodismo de investigación

Para discutir si los creadores de contenido digitales periodísticos mantienen paralelismos con el periodismo de investigación, primero es necesario establecer las principales características del mismo. El periodismo de investigación o reactivo se centra en descubrir y exponer temas que a menudo permanecen ocultos al público porque podrían comprometer intereses de empresas privadas, instituciones o autoridades. Este tipo de periodismo va más allá de la simple presentación de hechos; busca cambiar el mundo. Los y las periodistas de esta modalidad utilizan material objetivo con una intención subjetiva para inducir cambios sociales significativos o, dicho de otro modo, deben buscar aquellos datos más relevantes y novedosos, que arrojen luz y destapen prácticas perjudiciales para la sociedad (Garcés Prettel y Arroyave Cabrera, 2017).

Antes de ser publicados, los contenidos deben estar completamente verificados en cuanto a su coherencia y exactitud. Además, la investigación puede continuar incluso después de la publicación para asegurar la precisión continua (Marcet y María, 1997). Los periodistas de investigación mantienen un escepticismo saludable hacia las fuentes oficiales y buscan una independencia significativa respecto a las fuentes de información institucionales (Marcet y María, 1997). Prefieren profundizar más allá de las apariencias superficiales y, por seguridad, raramente revelan sus fuentes.

En ocasiones, los periodistas no solo reportan los eventos, sino que también crean actualidad periodística a través de sus investigaciones,

adelantándose a los hechos y configurando una narrativa propia. Estos profesionales trabajan de manera independiente, a menudo por cuenta propia o en equipo, y publican cuando completan su investigación. Este trabajo exige un compromiso total y una vocación apasionada por descubrir la verdad (Rodríguez Gómez, 2012).

La información revelada es de interés público trascendental y relevante para la mejora social y el funcionamiento democrático del estado. El periodismo reactivo emplea métodos de otras ciencias sociales, como la sociología y la psicología, para analizar profundamente y contextualizar la información. Aunque es un tipo de periodismo en crisis (Larrondo-Ureta & Ferreras-Rodríguez, 2021), este tipo de periodismo es vital para mantener a las instituciones responsables y fomentar una sociedad informada. La tenacidad, la independencia ideológica y el compromiso con la verdad son otras de las características del periodismo reactivo (Rodríguez Gómez, 2012) que se requieren en la preservación de la integridad y la justicia dentro del espacio público. (Garcés Prettel y Arroyave Cabrera, 2017).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo de dicha investigación es determinar las características de este tipo de contenido y reflexionar acerca de los elementos que convierten este formato en un medio de masas en auge. Además de este objetivo principal, se proponen tres objetivos secundarios:

- Comparar las tipologías y formatos de este tipo de contenido en dos casos de éxito.
- Analizar el contenido desde la perspectiva de las narrativas mixtas.
- Discutir acerca de la relación de estas nuevas formatos de periodismo con las características del periodismo de investigación según la literatura especializada.

## 3. METODOLOGÍA

Se propone una metodología basa en el análisis de datos audiovisuales (Rose, 2016), concretamente, en la recogida, catalogación e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos con el análisis de contenido y del discurso. Por un lado, la cuantificación permite identificar las tipologías de las nuevas formas periodísticas más demandadas en YouTube mientras que el análisis cualitativo permite discutir sobre el tipo de contenido generado y las estrategias actuales de los y las *youtubers* del sector periodístico para mantener un *fandom* sólido.

Este tipo de metodología se ha adaptado de las investigaciones de Sixto-García (Sixto-García et al., 2021) y Vidal-Mestre (Vidal-Mestre et al., 2023), aunque se han sustituido las variables con el objetivo de adaptarlas al estado de la cuestión y al ámbito periodístico. Concretamente, se han definido cuatro grupos de variables. El primero responde a datos de reproducción y consumo, como el número de reproducciones acumuladas, los datos del vídeo más visto, el número de suscriptores y otros datos del perfil. El segundo grupo corresponde al tipo de contenido dividido en cuatro grandes bloques: entretenimiento, educativo y didáctico, filosófico o teorético e informativo y de investigación. Por otro lado, el tercer bloque estaría destinado a codificar los principales formatos periodísticos como la entrevista, la crónica, el reportaje, el informativo, entre otros. Finalmente, se ha incluido un último bloque de contenidos que no sería propiamente periodísticos aunque puedan convergen en cierto modo, tales como reacciones, resúmenes, autopromoción, narrativas mixtas, etc.

## 4. RESULTADOS

Para poder ofrecer un análisis de ambos casos de forma clara, se ha optado por dividir los resultados en tres epígrafes. En los dos primeros se introduce, respectivamente, a los dos creadores de contenido digital, mientras que en el tercer epígrafe se propone un análisis comparativo en relación con los cuatro grandes bloques de variables comentadas anteriormente.

### 4.1. Jordi Carrillo es The Wild Project

Jordi Carrillo de Albornoz Torres (28 de agosto de 1984) originario de Manresa y popularmente conocido como Jordi Wild, es licenciado en Psicología y actualmente trabaja como creador de contenido (*youtuber* y *podcaster*).

No es periodista a pesar de ser uno de los comunicadores con más seguidores en España y Latinoamérica. Lidera dos canales de YouTube: *El Rincón de Giorgio* y *The Wild Project*. Ha ganado premios como al Talk Show del Año (premios ESLAND 2022 y 2023) y al Mejor Pódcast (GoliADs UAO CEU Awards 2022).

En 2022 publicó el libro *Así es la puta vida*, que se convirtió en *best seller*. También posee su propia marca de ropa. Esporádicamente ha participado como actor en cortometrajes y películas.

***FIGURA 1.*** *Jordi Wild a través de su principal canal de YouTube: The Wild Project.*

Fuente: The Wild Project (2023)

### 4.2. Rocío Vidal es La Gata de Schrödinger

Rocío Vidal Menacho (8 de diciembre de 1992) es una periodista y divulgadora científica barcelonesa, creadora de contenido de YouTube

mediante su canal *La gata de Schrödinger*. Se licenció en Periodismo y también posee un Máster en Comunicación Científica, actualmente está realizado el doctorado.

Tal y como explica ella, su canal es de divulgación científica desde una perspectiva escéptica y con un toque de humor. Su contenido educativo y sus formatos periodísticos ayudan a entender temas complejos en explicaciones de entre 10 y 20 minutos. Vidal ha ganado números premios, entre ellos

Su canal secundario es La caja de Schrödinger. Ha publicado dos libros: *¡Eureka! 50 descubrimientos que han revolucionado al mundo* (2021) y *¡Qué le den a la ciencia!* (2019). Rocío Vidal también ha lanzado una marca de ropa de camisetas y sudaderas.

***FIGURA 2.*** *Rocío Vidal en su estudio de grabación.*

Fuente: La Gata de Schrödinger (2023)

### 4.3. Análisis comparativo de ambos estudios de caso

En primer lugar y tal y como muestra la Tabla 1, se puede observar una clara disparidad en los resultados entre The Wild Project y La Gata de Schrödinger, siendo la principal diferencia que el primero cuenta con una base de suscriptores considerablemente mayor, con 4.55 millones de suscriptores en comparación con los 688 mil de La Gata de Schrödinger. Por otro lado, The Wild Project trabaja con una frecuencia de publicación más alta, con varios vídeos semanales en comparación con los semanales de su compañera. Además, La Gata de Schrödinger a pesar de tener menos suscriptores y un ranking más bajo, ha conseguido acumular un número considerable de visualizaciones totales y de likes en sus vídeos, lo que podría indicar una mayor interacción y compromiso por parte de su audiencia en proporción a su tamaño. Por tanto, se podría resumir que The Wild Project lidera en términos de tamaño y alcance de la audiencia, mientras que La Gata de Schrödinger muestra una mayor actividad y compromiso por parte de su base de seguidores.

***TABLA 1.*** *Análisis comparativo de variables cuantitativas*

| | **The Wild Project** | **La Gata de Schrödinger** |
|---|---|---|
| Variable | | |
| Social Blade Rank | Puesto 3.015 | Puesto 359.628 |
| País | España | España |
| Tipo de perfil | Creador de contenido | Creadora de contenido |
| Suscriptores | 4,55 M | 688K |
| Visualizaciones totales | 2.268.367.498 | 47.834.194 |
| Años en activo | Desde 1/05/2014 (9 años y 7 meses) | Desde el 15/02/2018 (5 años y 10 meses) |
| Vídeos | 6.120 | 145 |
| Listas de reproducción | 10 | 7 |
| Visualizaciones y likes del vídeo más visto | 8.687.092 visualizaciones y 266K likes | 3.355.284 visualizaciones y 45K likes |
| Frecuencia | Dos veces por semana | Semanal |

Fuente: elaboración propia (enero, 2024)

En segundo lugar y según la Tabla 2, se observa que ambos creadores de contenido ofrecen una diversidad de contenido similar. Esta distribución sugiere que ambos youtubers asumen un enfoque multifacético

en su contenido, con el objetivo de alcanzar a una audiencia con intereses variados. Más concretamente, la presencia de contenido educativo y didáctico indica un compromiso con el aprendizaje, lo que podría conllevar a una conexión más estrecha con la audiencia y a un aumento de su fidelidad. También, la inclusión de temas filosóficos y de investigación e informativos refleja un esfuerzo por ofrecer contenido que estimule el pensamiento crítico y promueva la reflexión en el público. En resumen, ambos youtubers muestran un compromiso con la diversidad de su contenido, lo que se entiende contribuye a su éxito.

***TABLA 2.*** *Análisis comparativo sobre el tipo de contenido*

| | **The Wild Project** | **La Gata de Schrödinger** |
|---|---|---|
| Tipología de contenido | | |
| Entretenimiento | x | x |
| Educativo y didáctico | x | x |
| Filosófico y teorético | x | x |
| De investigación e informativo | x | x |

Fuente: elaboración propia (enero, 2024)

Con los datos adicionales de la Tabla 3, se puede continuar ampliando la comparativa entre ambos, en este caso centrándonos en los formatos periodísticos utilizados. Se observa que ambos canales muestran una inclinación hacia el análisis de actualidad, opinión y debates, lo que sugiere un compromiso con mantenerse al día de los temas relevantes para su audiencia. Interesante relacionar esta tendencia con su enfoque en proporcionar contenido informativo y de investigación, expuesto en la Tabla 2. No obstante, también se observan diferencias. Mientras que The Wild Project presenta formatos como entrevistas y tertulias, La Gata de Schrödinger parece centrarse más en crónicas y reportajes. La ausencia de entrevistas en La Gata de Schrödinger muestra un enfoque más individual en la presentación del contenido, mientras que el desarrollo de debates y tertulias en The Wild Project sugiere un interés por fomentar la discusión y el intercambio de ideas entre varios participantes.

***TABLA 3.*** *Análisis comparativo sobre formatos periodísticos utilizados*

| | **The Wild Project** | **La Gata de Schrödinger** |
|---|---|---|
| Formatos periodísticos | | |
| Análisis de actualidad | x | x |
| Entrevistas | x | - |
| Crónicas | - | x |
| Reportajes | - | x |
| Opinión | x | x |
| Debates | x | x |
| Tertulias | x | No en su propio canal |

Fuente: elaboración propia (enero, 2024)

Por último y con los datos de la Tabla 4, se puede ampliar la comparativa poniendo el foco en otros formatos y colaboraciones, mostrando ambos canales una diferencia en cuanto a la diversidad de formatos adicionales utilizados. The Wild Project incorpora narrativas mixtas, resúmenes de sus vídeos (a través de extractos de podcast y tertulias), y reacciones, lo que sugiere una estrategia para mantener el interés de la audiencia a través de múltiples formatos.

Por otro lado, La Gata de Schrödinger destaca por sus realizaciones audiovisuales propias, la inclusión de publicidad (ya sea mediante menciones o emplazamientos), así como consejos sobre hábitos saludables. Además, ambos canales incluyen colaboradores y utilizan la autopromoción como parte de su estrategia de marketing, aunque de maneras ligeramente diferentes. Mientras The Wild Project se promociona especialmente a través de la descripción del vídeo y sus redes sociales, La Gata de Schrödinger lo hace principalmente a través de Patreon. En resumen, los datos adicionales sobre otros formatos y colaboraciones refuerzan la idea de que ambos canales están comprometidos en utilizar una variedad de enfoques para atraer y retener a su audiencia.

***TABLA 4.*** *Análisis comparativo sobre otros formatos y colaboraciones*

| | **The Wild Project** | **La Gata de Schrödinger** |
|---|---|---|
| Otros formatos | | |
| Narrativas mixtas | x | - |
| Realizaciones audiovisuales propias | - | x |
| Publicidad (mención o emplazada) | - | x |
| Resúmenes de sus vídeos | x (extractos de pódcast y tertulias) | - |
| Reacciones | x | - |
| Incluye colaboradores | x | x |
| Autopromoción | (en la descripción del vídeo + en RRSS redirige a sus vídeos, podcasts y libros) | Pide colaboración monetaria en Patreon (pago por suscripción) y ofrece descuentos para su web (+ en RRSS redirige a sus vídeos y a su libro) |
| Consejos hábitos saludables | - | x |
| Podcasts | x | - |

Fuente: elaboración propia (enero, 2024)

## 5. DISCUSIÓN

El análisis del contenido de los vídeos de los *youtubers* revela que, a menudo, se desvían de los estándares de contenido habituales, lo que atrae a un mayor número de usuarios que buscan otra forma de narrar las noticias, por lo que los resultados están en línea con el estudio de Lastra (2016) sobre el poder de los usuarios y creadores pero incluyendo algunas connotaciones interesantes en lo que respecta al desarrollo de la profesión de periodista.

Por un lado, los creadores como Jordi Wild y La Gata de Schrödinger han marcado un hito en cómo el periodismo y la información se adaptan y prosperan en un entorno digital. Respondiendo al interés creciente de una audiencia que busca no solo consumir contenido, sino también participar activamente en una comunidad que valora el intercambio y la creación colectiva, estos *youtubers* han demostrado que es posible fusionar información con entretenimiento de manera efectiva.

Respecto al objetivo de identificar los tipos principales de contenidos que se alinean con esta tipología de narrativas audiovisuales mixtas. Observamos que los contenidos más demandados y reproducidos por la comunidad son aquellos que ofrecen resúmenes de actualidad, entrevistas y reportajes. En cuanto a la interacción y el formato del contenido, se constató una receptividad positiva hacia un enfoque informativo que no sacrifica el entretenimiento.

Asimismo, los resultados reflejan la existencia de nuevos formatos periodísticos que expanden el contenido creado por los medios de comunicación tradicionales y proponen nuevos perfiles periodísticos adaptados a las audiencias actuales.

## 6. CONCLUSIONES

Las creaciones audiovisuales de los *youtubers* cuyos canales están centrados en el periodismo están acercando a las personas a contenidos de actualidad desde diferentes perspectivas y campos, así como están proponiendo nuevos formatos periodísticos que no existían anteriormente y que podrían ser considerados por las cabeceras tradicionales. Del mismo modo, los hallazgos nos permiten afirmar que la supuesta crisis del periodismo no se centra tanto en el contenido o en el interés de las nuevas audiencias por las noticias sino en los formatos, el tono y los medios en que se difunde y que este tipo de nuevo periodismo huye de las *fakes news* o la rumorología y se interesa por contrastar las fuentes y por velar por la veracidad de los hechos.

Los *youtubers* especializados en periodismo han logrado especializarse en nichos temáticos específicos, lo que les permite destacar en un mercado saturado y mejorar su posicionamiento de marca. Esta especialización también facilita una interacción más profunda y significativa con su audiencia, especialmente con aquellos suscriptores que forman parte de sus comunidades de pago y tienen acceso a contenido exclusivo.

En este sentido, los *youtubers* no solo han transformado la manera en que el contenido periodístico se crea y se consume, sino que también han enriquecido la industria al introducir nuevas narrativas audiovisuales que combinan educación y entretenimiento. Han democratizado el

acceso al conocimiento periodístico y han fomentado una participación más activa del público en la cocreación de contenido, contribuyendo así a una cultura más informada y conectada.

El presente análisis abre líneas de investigación futuras muy interesantes, entre las que cabe destacar las derivadas de la ampliación de la muestra y la profundidad de los indicadores analizados. Además, resultaría apropiado analizar el contenido creado en YouTube por medios de comunicación tradicionales, con el objetivo de observar y comparar sus resultados con sus nuevos competidores.

## 7. REFERENCIAS


Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar, 55*, 71-79. https://doi.org/10.3916/C55-2018-07

Arjona Martín, J. B. (2021). Convergencia de medios. Plataformas audiovisuales por Internet (Over-The-Top) y su impacto en el mercado audiovisual en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 35-52. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1496

De la Fuente Prieto, J., Lacasa Díaz, P. y Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 172-196. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326

Díaz-Lucena, A., Álvarez Monzoncillo, J. y Mora de la Torre, V. (2022). YouTube y el nuevo rumbo de la prensa española. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 47-67. https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1549

Freire-Sánchez, A., Vidal-Mestre, M., & Gracia-Mercadé, C. (2023). La revisión del universo narrativo transmedia desde la perspectiva de los elementos que lo integran: storyworlds, multiversos y narrativas mixtas. *Austral Comunicación, 12*(1), 1-28. https://doi.org/10.26422/aucom.2023.1201.frei

Garcés Prettel, M. E. & Arroyave Cabrera, J. (2017). Autonomía profesional y riesgos de seguridad de los periodistas en Colombia. *Perfiles latinoamericanos, 25*(49), pp.35-53.

García-Galera, M. C. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar, 22*(43), 10-13. https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2

Gil-Ibáñez, M., Ruiz Viñals, C., & del Olmo Arriaga, J. L. (2022). Instagram and TikTok: The role of women in social media. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review Revista Internacional De Cultura Visual, 9*(3), 1–11.

Hyung, J. N., Yong, H. K. y Hyun, J. J. (2023). The Impact of YouTube on Present and Future Firm Value: Using Unstructured Text Analysis. *Sustainability, 15*(5), 4346. https://doi.org/10.3390/su15054346

Jauregui Caballero, A. y Ortega Ponce, C. (2020). Narrativas transmediáticas en la apropiación social del conocimiento. *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 357-372. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1462

Lacasa Díaz, P. (2018). *Expresiones del futuro: cómo se comunicarán las nuevas generaciones*. Morata.

Larrondo-Ureta, A., & Ferreras-Rodríguez, E.-M. (2021). The potential of investigative data journalism to reshape professional culture and values. A study of bellwether transnational projects. *Communication & Society, 34*(1), 41-56. https://doi.org/10.15581/003.34.1.41-56

Lastra, A. (2016). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Icono 14,* (14), 71-94. https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.902

Marcet, J. M. C., & María, J. (1997*). Periodismo de investigación: teoría y práctica*. Síntesis.

Martínez-Sanz, R., & Durántez-Stolle, P. (2019). El ejercicio del periodismo de investigación en España. La percepción de su estado actual. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 822–839. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1359

Rodríguez Gómez, E. F. (2012). El Periodismo de Investigación impreso en España (2005-2012): periodistas de investigación, sus trabajos y características principales. *Textual & Visual Media, 1(*5), 259-286. Recuperado a partir de https://textualvisualmedia.com/index.php/txtvmedia/article/view/61

Rose, G. (2016). *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. SAGE Publications Ltd.

Sánchez-López, I., Pérez-Rodríguez, A. y Fandos-Igado, M. (2019). Com-educational Platforms: Creativity and Community for Learning. *Journal of New Approaches in Educational Research, 8*(2), 214-226. http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.7.437

Sixto-García, J., Rodríguez-Vázquez, A. I. y Soengas-Pérez, X. (2021). Modelo de análisis para canales de YouTube: aplicación a medios nativos digitales. *Revista Latina de Comunicación Social,* 79,1-16. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1494

Vidal, R. (2024). *La Gata de Schrödinger*. [YouTube] https://bit.ly/3Urzr9D

Vidal-Mestre, M. (2018). *Branding sonoro Sonokey: el método de impulso emocional y mnemotécnico para las marcas*. Editorial UOC.

Vidal-Mestre, M., Freire-Sánchez, A., Gracia-Mercadé, C., & López-González, J. (2023). Nuevas narrativas audiovisuales mixtas en el sector cinematográfico a través de youtubers. *index.Comunicación, 13*(2), 271–295. https://doi.org/10.33732/ixc/13/02Nuevas

Wild, J. (2024). *The Wild Project*. [YouTube] https://bit.ly/43WuubU

# ELTWITTER COMO VÍA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

DEMETRIO FERNÁNDEZ MUÑOZ

## 1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta ponencia es demostrar la viabilidad didáctica de *twitter* a partir de un enfoque contextual en el que establecer nuevos marcos y modos en la enseñanza de contenidos lingüísticos a alumnado universitario perteneciente a grados relacionados con las ciencias de la información.

Como es sabido, *twitter* forma parte intrínseca de nuestra sociedad y, pese a cuestionamientos apocalípticos, supone un medio de comunicación "natural" en la actualidad, lo que lo convierte en un valioso instrumento para enriquecer su competencia lingüística. De hecho, *twitter* es una red social que ha ganado una gran popularidad en los últimos años debido a su capacidad de conectar a usuarios de todo el mundo en tiempo real a través de mensajes cortos de 280 caracteres o menos. Se trata de una de las plataformas de redes sociales más populares y poderosas de la actualidad. Con más de 330 millones de usuarios activos mensuales en todo el mundo, y se ha convertido en un medio fundamental para la difusión de información, la discusión de temas de interés público y la conexión entre individuos, empresas, organizaciones y gobiernos.

A diferencia de otros medios tradicionales de comunicación, *twitter* propone inmediatez (permite una comunicación instantánea y en tiempo real, lo que lo diferencia de los medios tradicionales que pueden tener un proceso de producción y difusión más largo), interactividad (los usuarios pueden interactuar directamente con otros usuarios, lo que facilita la participación y el diálogo en comparación con los medios tradicionales que ofrecen una comunicación más unidireccional), alcance global (es una plataforma de alcance global que permite a los

usuarios conectarse con personas de todo el mundo, mientras que los medios tradicionales suelen tener un alcance más local o nacional), capacidad de viralización (el contenido puede volverse viral rápidamente y alcanzar a una audiencia masiva en poco tiempo, algo que no suele ocurrir con los medios tradicionales), personalización (los usuarios pueden personalizar su experiencia de acuerdo a sus intereses siguiendo a cuentas específicas o utilizando hashtags, lo que les permite acceder a información relevante para ellos de manera más rápida y directa que en los medios tradicionales).

La importancia de esta red social en la sociedad de la información radica en su capacidad para democratizar la comunicación. A través de esta plataforma, cualquier persona puede compartir sus ideas, opiniones, noticias y pensamientos en tiempo real y llegar a una audiencia global. Esto ha permitido que se rompan barreras geográficas y culturales, facilitando la conexión entre personas de diferentes partes del mundo y promoviendo la diversidad de perspectivas y experiencias.

Además, *twitter* ha demostrado ser una herramienta poderosa para la difusión de información de interés público y la movilización social. En situaciones de emergencia, desastres naturales o crisis políticas, se ha convertido en un canal crucial para la comunicación instantánea y la coordinación de esfuerzos de ayuda. Igualmente, en el ámbito de la política, ha cambiado la forma en que los líderes políticos se comunican con sus seguidores y la opinión pública. A través de esta plataforma, los políticos pueden compartir sus propuestas, responder a preguntas de los ciudadanos, debatir con sus oponentes y movilizar a sus seguidores en torno a una causa común. Pero ha sido en el campo de los medios de comunicación, donde esta red social ha desempeñado un papel fundamental en la difusión de noticias y la generación de debates públicos. Muchos periodistas la utilizan como una herramienta para buscar fuentes, verificar información, compartir sus reportajes y conectarse con su audiencia. Su inmediatez también ha permitido que los ciudadanos se conviertan en reporteros ciudadanos, compartiendo imágenes, videos y testimonios en tiempo real durante eventos noticiosos importantes.

En resumen, la importancia de *twitter* en la sociedad de la información radica en su capacidad para democratizar la comunicación, facilitar la

difusión de información de interés público, promover la movilización social, transformar la comunicación política, impulsar el marketing digital, facilitar la interacción entre empresas y consumidores, y fortalecer la labor de los medios de comunicación. A medida que continúa evolucionando y creciendo, su impacto en la sociedad y en la forma en que nos comunicamos seguirá siendo significativo.

Así pues, aunque muchas personas lo utilizan principalmente con fines de entretenimiento o para mantenerse al tanto de las noticias, *twitter* también puede ser una herramienta útil para la enseñanza de conocimientos lingüísticos, sobre todo para el alumnado universitario, ya que le permite un acceso a información actualizada, conectarse con expertos y profesionales, compartir conocimientos y conectarse con otros estudiantes, condensar sus ideas en un limitado número de caracteres, lo cual repercute en su precisión y eficacia lingüística. De hecho, muchas son las ventajas en este campo de estudio.

Por ejemplo, *twitter* puede ser una herramienta efectiva para fomentar la lectura y la comprensión de textos breves. Los usuarios de *twitter* están constantemente expuestos a una gran cantidad de mensajes de todo tipo, lo que les obliga a filtrar la información y a identificar los mensajes más relevantes para ellos. Los profesores pueden aprovechar esta característica de la red social para seleccionar tuits interesantes y significativos que puedan servir de base para actividades de comprensión lectora en el aula. De esta manera, los estudiantes pueden practicar la identificación de información relevante, la inferencia de significados y la interpretación de mensajes en un contexto auténtico y dinámico.

Adicionalmente, *twitter* puede ser una herramienta útil para enseñar vocabulario y gramática de forma contextualizada. Los profesores pueden utilizar tuits reales para introducir nuevos términos y estructuras gramaticales, y luego pedir a los estudiantes que los utilicen en sus propios mensajes. Esta práctica les ayuda a familiarizarse con el uso correcto de las palabras y las reglas gramaticales en un contexto auténtico y significativo. Además, el uso de hashtags y menciones en *twitter* puede facilitar la búsqueda de información sobre temas específicos y enriquecer el vocabulario de los estudiantes.

Otra ventaja de utilizar *twitter* en la enseñanza de conocimientos lingüísticos es la posibilidad de fomentar la interacción y la colaboración entre los estudiantes. Los mensajes cortos y directos de la red social facilitan la comunicación entre los alumnos, lo que puede ayudar a crear un ambiente de aprendizaje participativo y dinámico. Los profesores pueden proponer actividades colaborativas en las que los estudiantes trabajen juntos para redactar mensajes, debatir ideas, corregir errores o resolver problemas lingüísticos. Esta interacción constante les permite practicar la comunicación oral y escrita en un entorno interactivo y colaborativo.

Además, *twitter* puede ser una herramienta eficaz para fomentar la reflexión metalingüística y el autoaprendizaje. Al publicar mensajes en la red social, los estudiantes pueden recibir retroalimentación inmediata de sus compañeros y profesores, lo que les ayuda a identificar sus fortalezas y debilidades en el uso del lenguaje. Además, al revisar sus propios mensajes y los de otros usuarios, los estudiantes pueden reflexionar sobre su forma de escribir, identificar posibles errores o mejoras, y autoevaluar su progreso en el dominio de la lengua. Esta autoevaluación constante les ayuda a desarrollar la autonomía y la capacidad de aprendizaje independiente.

Incluso, *twitter* puede ser una herramienta eficaz para fomentar la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua. La interactividad y la inmediatez de la red social pueden resultar atractivas para los alumnos, ya que les permite participar de forma activa en la creación y difusión de mensajes, así como recibir retroalimenatación instantánea de sus compañeros y profesores. Además, el carácter lúdico y desenfadado de *twitter* puede hacer que el aprendizaje de la lengua resulte más ameno y divertido para los estudiantes, lo que ayuda a mantener su interés y su motivación a lo largo del tiempo.

## 2. OBJETIVOS

De este modo, debe considerarse favorable su incorporación en las aulas como herramienta que ayudará a desarrollar diferentes habilidades lingüísticas y adquirir un grado óptimo de destreza comunicativa en la

actual sociedad de la información. Esto se debe a que *twitter* puede ser una herramienta eficaz para la enseñanza de conocimientos lingüísticos debido a su capacidad de fomentar la escritura creativa, la lectura y comprensión de textos, el aprendizaje de vocabulario y gramática, la interacción y colaboración entre los estudiantes, la reflexión metalingüística y el autoaprendizaje, así como la motivación y el interés por el aprendizaje de la lengua. Los profesores pueden aprovechar las características únicas de esta red social para diseñar actividades dinámicas, participativas y significativas que ayuden a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas de manera efectiva y divertida. En definitiva, esta red social puede ser una valiosa herramienta para enriquecer la enseñanza de la lengua y potenciar el aprendizaje de los estudiantes en el aula.

## 3. METODOLOGÍA

Para concretar esta hipótesis, se apostó por proponer una serie de actividades para la asignatura de lengua española en grados como el de Periodismo el de Comunicación Audiovisual y el de Publicidad con las que enfocar el fenómeno de *twitter* desde un prisma constructivo y didáctico con el que despertar la capacidad reflexiva, creativa y analítica del alumnado.

Los resultados buscaron ser los óptimos, sobre todo por el perfil del alumnado, de cariz más periodístico que filológico y dispuesto a formarse más en las posibilidades e instrumentos de la actual sociedad de la información que en los modos de análisis lingüísticos tradicionales.

Para ello, se pensó en ocupar una sesión teórica común y una práctica particularizada por cada Grado en la temporalización del curso. En la clase teórica se estableció un acercamiento a las nociones básicas de *twitter* a partir de un enfoque lingüístico (sobre todo atendiendo a los rasgos morfosintácticos y léxicos de sus mensajes) y sociolingüístico (adentrándonos más en cuestiones pragmáticas relacionadas con los usuarios y con el uso mismo de la red social). Para las clases prácticas, en Periodismo se realizaron actividades como lectura y comprensión de tuits del campo periodístico, análisis de vocabulario específico, redacción de tuits a modo de titular, debate sobre tweets polémicos, creación

de hilos…Para Comunicación audiovisual se realizaron actividades como la creación de perfiles profesionales en esta red, en los que los estudiantes puedan compartir sus trabajos audiovisuales, como cortometrajes, vídeos experimentales o proyectos de fotografía. De esta manera, podrán adquirir visibilidad en el sector y establecer conexiones con otros profesionales del ámbito audiovisual. Otra actividad fue la realización de debates y charlas en directo, en los que los estudiantes puedan discutir sobre temas relevantes en el mundo audiovisual, como por ejemplo la representación de la mujer en el cine o la evolución de las plataformas de streaming. Esto les ayudó a desarrollar habilidades de argumentación y a generar contenido relevante para su perfil profesional. Asimismo, se planteó la creación de hashtags específicos para eventos académicos, como por ejemplo conferencias, talleres o proyecciones de películas. Por último, se organizó un concurso de microvídeos en Twitter, en el que los estudiantes tuvieran que crear vídeos de corta duración sobre un tema concreto relacionado con el mundo audiovisual. Y para el Grado de Publicidad se propusieron actividades como un concurso de creatividad publicitaria a través de una campaña publicitaria para un producto o servicio específico y que la compartan en con un hashtag específico, la creación de un hilo de recomendaciones de libros y recursos en publicidad, la búsqueda de *networking* virtual, donde los estudiantes puedan interactuar con profesionales del sector publicitario a través de *twitter*.

## 4. RESULTADOS

El resultado tras la experiencia fue positivo, a sabiendas de que este tipo de propuestas didácticas conllevan a un acalorado debate en la comunidad educativa, el cual se extiende a la visión general que se tiene de *twitter* como sociedad. Así, si bien esta red social cuenta con sus detractores y piensan que *twitter* está lleno de conversaciones negativas y tóxicas donde se pueden producir ataques, ciberacoso, *bullying* y discusiones acaloradas, se muestra sin reparo la desinformación, la sobrecarga de información y las noticias falsas, se viola la privacidad… Por lo general, la red social cuenta con sus defensores, quienes destacan ventajas como su facilidad de uso, con una interfaz sencilla y

navegación intuitiva, su capacidad de conectar con personas de todo el mundo: *twitter* permite a los usuarios conectarse con personas de todo el mundo, su actualizaciones en tiempo real, donde se instituye como la red social primordial en este campo (lo que permite a los usuarios estar al día con la información más reciente y participar en conversaciones relevantes) o su apabullante promoción de contenido de contenido vario para llegar a una amplia audiencia y aumentar la visibilidad.

Consideramos imprescindible su explicación y uso en el ámbito universitario de las ciencias de la información porque *twitter* puede ser una herramienta valiosa para los estudiantes al ofrecerles acceso a información en tiempo real, *networking* con profesionales de la industria, práctica en la redacción de mensajes concisos y promoción de su contenido propio. Así, permite acceso a información en tiempo real, ya que se trata de una plataforma de microblogging en la que los usuarios pueden compartir información de manera rápida y concisa, lo que le permite a los estudiantes mantenerse al tanto de las últimas noticias y tendencias en tiempo real. También es un es una excelente herramienta para conectar con periodistas, medios de comunicación y expertos en el campo del periodismo. Los estudiantes pueden seguir a profesionales destacados, participar en conversaciones y establecer contactos que pueden resultar útiles para su futuro profesional. Del mismo modo entrena en la práctica en la redacción de titulares y mensajes concisos: En esta red social, los mensajes están limitados a 280 caracteres, lo que obliga a los usuarios a ser concisos y directos en su comunicación. Esto puede ayudar a los estudiantes a perfeccionar sus habilidades de redacción de titulares y mensajes directos. Y, por último, permite promocionar contenido propio, ya que los estudiantes podrían emplearlo para divulgar sus artículos, reportajes o proyectos multimedia. Esto les permite amplificar su alcance y llegar a una audiencia más amplia.

## 5. CONCLUSIONES

El futuro de *twitter* es incierto pero lleno de posibilidades. Como una de las redes sociales más populares del mundo, esta red ha logrado mantenerse relevante a lo largo de los años al adaptarse a las nuevas tendencias y necesidades de los usuarios.

Una de las posibles direcciones que podría tomar *twitter* en el futuro es la de seguir expandiendo su presencia en el mercado de las noticias y la información en tiempo real. La plataforma ya se ha consolidado como un medio confiable para estar al tanto de los acontecimientos más relevantes a nivel mundial, y podríamos ver cómo esta red social continúa desarrollando herramientas y funcionalidades que faciliten a los usuarios acceder a la información de manera más rápida y eficiente.

Otra dirección que podría tomar es la de potenciar su papel como plataforma de debate y conversación pública. Con la polarización política y social en aumento en muchos países, Twitter podría convertirse en un espacio donde se fomente el diálogo constructivo y se promueva la diversidad de opiniones. Esto podría implicar el desarrollo de nuevas herramientas que faciliten la moderación de los contenidos y combatan la desinformación en la plataforma.

Además, esta red social podría seguir apostando por la monetización de la plataforma a través de la publicidad y las colaboraciones con empresas y marcas. Aunque el modelo de publicidad de *twitter* ha sido objeto de críticas en el pasado, la plataforma ha ido introduciendo cambios y mejoras para hacer que la publicidad sea más efectiva y menos intrusiva para los usuarios. En el futuro, podríamos ver cómo continúa desarrollando nuevas opciones publicitarias que permitan a las marcas llegar a su público objetivo de manera más precisa y efectiva.

Por otro lado, *twitter* también podría ampliar su mercado objetivo y buscar formas de atraer a nuevos usuarios, especialmente a aquellos más jóvenes que están buscando alternativas a las redes sociales más tradicionales. Esto podría implicar el desarrollo de nuevas funcionalidades y características que se adapten a las preferencias y necesidades de este segmento de la población, así como la incorporación de contenidos y formatos más atractivos para ellos.

En cuanto a la tecnología, podría seguir invirtiendo en la inteligencia artificial y el aprendizaje automático para mejorar la experiencia de los usuarios y prevenir la difusión de contenidos nocivos en la plataforma. Estas tecnologías podrían utilizarse para detectar y eliminar de manera más eficiente los mensajes de odio, la desinformación y otros tipos de contenido perjudicial, así como para personalizar aún más la experiencia de los usuarios en función de sus intereses y preferencias.

En resumen, el futuro de de esta red social es incierto, pero es cierto que es prometedor y lleno de posibilidades. Con su capacidad para adaptarse a los cambios del entorno digital y seguir innovando en sus servicios y productos, se encuentra en una posición privilegiada para seguir siendo una de las redes sociales más relevantes y populares en los próximos años. Su capacidad para evolucionar y anticiparse a las tendencias del mercado será clave para su éxito a largo plazo.

En cuanto a su éxito comunicativo, los resultados hablan por sí solos. *Twitter*, como una de las plataformas de redes sociales más populares y ampliamente utilizadas en el mundo actual, ha revolucionado la forma en que nos comunicamos y nos conectamos con otros. A través de sus características únicas y su alcance global, *twitter* ha mejorado significativamente la comunicación en diversas formas. En este ensayo, exploraremos cómo Twitter mejora la comunicación en diferentes aspectos, incluyendo la rapidez, la accesibilidad, la interactividad y la globalización.

Uno de sus aspectos más destacados de es su capacidad para facilitar la comunicación en tiempo real. Con su límite de caracteres y su diseño de plataforma en tiempo real, los usuarios pueden compartir pensamientos, noticias, información y opiniones de manera instantánea. Esto permite a las personas seguir eventos en tiempo real, participar en conversaciones en curso y estar al tanto de lo que está sucediendo en todo el mundo en cualquier momento. Por ejemplo, durante eventos importantes como elecciones, desastres naturales o incidentes de noticias de última hora, esta red social se convierte en una fuente invaluable de información en tiempo real que permite a la gente estar al tanto de los últimos acontecimientos y reaccionar rápidamente.

Además, ha ampliado la accesibilidad de la comunicación al proporcionar una plataforma abierta y libre para que cualquier persona pueda expresar sus ideas y conectarse con otros. A través de tweets, mensajes directos, menciones y etiquetas, los usuarios pueden comunicarse de manera abierta y directa con individuos y organizaciones en todo el mundo. Esto ha democratizado la comunicación al permitir que voces diversas y minoritarias tengan espacio para ser escuchadas y participar en conversaciones globales. Gracias a esta accesibilidad, *twitter* se ha convertido en un espacio inclusivo donde se promueve la diversidad de opiniones y perspectivas.

Otro aspecto clave en el que mejora la comunicación es a través de su interactividad. A diferencia de los medios tradicionales como la televisión, la radio o los periódicos, permite una comunicación bidireccional y en tiempo real entre emisores y receptores de mensajes. Los usuarios pueden responder, comentar, retuitear y dar me gusta a los tweets de otros, lo que fomenta la interacción y el compromiso con el contenido. Esta interactividad crea una comunidad virtual activa y comprometida que comparte intereses comunes y se apoya mutuamente en línea.

Además, ha contribuido a la globalización de la comunicación al derribar barreras geográficas y culturales. A través de su alcance global y su diversa base de usuarios en todo el mundo, Twitter ha creado un espacio digital que conecta a personas de diferentes países, idiomas, culturas y creencias. Esto ha permitido el intercambio de ideas, el aprendizaje intercultural y la construcción de puentes entre comunidades que de otra manera no se habrían encontrado. *Twitter* ha demostrado ser una herramienta eficaz para la colaboración internacional, la sensibilización sobre problemas globales y la promoción de la solidaridad y la empatía entre personas de diferentes partes del mundo.

En resumen, *twitter* ha mejorado la comunicación en la sociedad actual a través de su rapidez, accesibilidad, interactividad y globalización. Proporciona una plataforma en tiempo real para compartir información, opiniones y noticias, facilita la interacción directa entre usuarios y promueve la diversidad y la inclusión en línea. A medida que continúa evolucionando y expandiéndose, su papel en la comunicación seguirá siendo fundamental para conectarnos y colaborar en un mundo cada vez más interconectado.

En el campo de las ciencias de la información el éxito es más rotundo, pudiendo llegar incluso a afirmar que el dominio de esta red social es requisito para los futuros profesionales de la comunicación. Por ejemplo, gracias a esta plataforma, los periodistas pueden obtener una serie de mejoras significativas en su trabajo, que van desde la posibilidad de acceder a información en tiempo real hasta la capacidad de construir una comunidad de seguidores leales.

Uno de los beneficios más importantes que los periodistas pueden obtener al conocer a fondo esta plataforma es la posibilidad de mantenerse actualizados de forma constante. Esta red social se ha convertido en una

fuente inagotable de noticias e información fresca, lo que permite a los profesionales de la comunicación estar al tanto de los acontecimientos más relevantes en tiempo real. Gracias a la función de *trending topics*, los periodistas pueden identificar rápidamente los temas más candentes del momento y abordarlos en sus coberturas de forma inmediata.

Otra ventaja clave que proporciona a los periodistas es la posibilidad de establecer contacto directo con fuentes de información y expertos en diferentes áreas. A través de los mensajes directos y las menciones, los periodistas pueden entrevistar a personas relevantes en sus campos de interés, obtener declaraciones exclusivas y establecer relaciones duraderas con fuentes confiables. Esta capacidad de conexión directa con las fuentes permite a los periodistas construir una red de contactos sólida y confiable, lo que a su vez mejora la calidad de sus reportajes y aumenta su credibilidad profesional.

Además, el conocimiento de *twitter* puede ser una herramienta valiosa para la difusión de contenidos y la promoción de trabajos periodísticos. Mediante la publicación de enlaces a sus artículos, videos o podcasts, los periodistas pueden llegar a una audiencia mucho más amplia y diversa que a través de los medios tradicionales. La posibilidad de retuitear, mencionar y etiquetar a otros usuarios también permite a los periodistas aumentar la visibilidad de su trabajo y generar un mayor impacto en la comunidad online. Asimismo, la utilización de hashtags relevantes y la participación en chats temáticos contribuyen a aumentar la visibilidad y el alcance de los contenidos periodísticos, lo que puede traducirse en un aumento en el número de seguidores y en la generación de nuevas oportunidades profesionales.

Por otro lado, el uso de *twitter* también puede ser beneficioso para el periodismo en términos de monitorización de la opinión pública y análisis de tendencias. A través de herramientas analíticas como Twitter Analytics, los periodistas pueden hacer un seguimiento detallado del comportamiento de su audiencia, identificar patrones de consumo de información y evaluar el impacto de sus publicaciones en la conversación digital. Este tipo de análisis permite a los periodistas adaptar su estrategia de comunicación en función de las preferencias y necesidades de su audiencia, lo que a su vez mejora la efectividad de su trabajo y fortalece la relación con sus seguidores.

En conclusión, el conocimiento de esta red social puede ser una herramienta poderosa para los periodistas, ya que les brinda la posibilidad de acceder a información en tiempo real, establecer conexiones directas con fuentes de información, promocionar su trabajo de forma eficaz y analizar el comportamiento de su audiencia. Estas mejoras significativas en el trabajo periodístico pueden traducirse en una mayor relevancia, credibilidad y éxito profesional, convirtiendo a *twitter er* en una herramienta indispensable en el arsenal de cualquier periodista moderno.

Con el ejemplo de actividades de la unidad didáctica anteriormente esbozada, tan solo se pretende apuntar con el dedo el objetivo final. Tras su realización pudo observarse la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de acoplar el contexto de *twitter* a la adquisición de los contenidos lingüísticos pertinentes frente a otros métodos más tradicionales y descontextualizados. El camino empezó a sembrarse con unos pequeños pero firmes pasos, cual tuits.

## 6. BIBLIOGRAFÍA


Crystal, D. (2011). Language and the Internet. Cambridge University Press.

Zappavigna, M. (2012). Discourse of Twitter and Social Media: How We Use Language. Continuum.

Page, R. (2012). Linguistic variation on Twitter: A study of the final-ly in tweets. Paper presented at the American Association for Applied Linguistics Annual Conference.

Thurlow, C., & Poff, M. (2013). Social media discourse and the legitimation of linguistic norms. Journal of Sociolinguistics, 17(4), 483-505.

Gonçalves, B. (2019). Variation, norms, and practices on Twitter. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics.

Danet, B. (2017). The language of Twitter: Linguistic innovation in a microblogging platform. In K. Wodak, & B. Forchtner (Eds.), Routledge Handbook of Language and Politics. Routledge.

# LA CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE RADIO COMO INNOVACIÓN DOCENTE CON ESTUDIANTES DE ERASMUS. CASO PRÁCTICO: *DIÁLOGO EN LAS ONDAS*

SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN
*Universidad Fernando Pessoa Canarias*

DIEGO BRITO LORENZO
*Universidad Fernando Pessoa Canarias*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE PRÁCTICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El ámbito educativo está en constante evolución, reflejando las constantes transformaciones que experimenta la sociedad. Este fenómeno exige que los sistemas educativos mantengan una flexibilidad constante en sus planes de estudio. La capacidad de adaptar los contenidos y métodos pedagógicos a los cambios sociales es crucial para garantizar que la educación siga siendo relevante y efectiva.

Las dinámicas sociales, que incluyen avances tecnológicos, cambios económicos, y evoluciones culturales, generan nuevas necesidades y expectativas que deben ser abordadas por los sistemas educativos. La rigidez en los planes de estudio puede llevar a una desconexión entre lo que se enseña y las competencias necesarias en el mundo actual. Por lo tanto, la apertura a la revisión y actualización continua de los currículos permite que la educación responda adecuadamente a estas nuevas demandas.

En este contexto, la integración de metodologías innovadoras es esencial para enriquecer el proceso de aprendizaje y fomentar habilidades

prácticas en el estudiantado. La combinación de actividades curriculares y formativas enriquecen al futuro profesional (Guerrero et al., 2023). Esta investigación analiza la implementación de un programa de radio como herramienta de innovación docente en un entorno académico de enseñanza universitaria, específicamente con estudiantes del programa Erasmus.

A través del análisis del caso práctico Diálogo en las Ondas, se examina cómo la creación y gestión de un programa de radio puede servir como una estrategia pedagógica eficaz para promover la competencia lingüística, la colaboración intercultural y la creatividad. Este tipo de metodologías en la enseñanza superior, como apuntan Torres et al., (2023) es una forma de aprendizaje motivador que fomentan el desarrollo de estudiantes críticos, reflexivos y responsables.

El programa Erasmus, diseñado para fomentar la movilidad del estudiantado y la integración cultural en Europa, ofrece una oportunidad única para experimentar métodos educativos innovadores. La creación de un programa de radio, en este contexto, se presenta como una estrategia pedagógica novedosa que mejora las habilidades comunicativas del alumnado, y que facilita la interacción intercultural y el aprendizaje práctico.

En el ámbito de la enseñanza superior, y específicamente en el Grado en Periodismo, la experiencia demuestra que realizar prácticas en las aulas es crucial para comprender el mundo de la comunicación y satisfacer las necesidades del alumnado.

### 1.2. LA EXPERIENCIA ERASMUS COMO BUQUE INSIGNIA

La participación en el programa Erasmus ofrece una experiencia altamente enriquecedora. Desde el momento en que el alumnado llega a una nueva ciudad, se presenta una inmersión en una cultura diferente, llena de tradiciones y costumbres fascinantes. La oportunidad de convivir con personas de diversos países permite aprender sobre sus culturas, además de poder reflexionar sobre la propia. Las clases en la universidad presentan retos que contribuyen significativamente a mejorar las habilidades lingüísticas y académicas.

Uno de los aspectos más destacados de una estancia Erasmus es la formación de amistades internacionales. Al principio, puede existir cierto nerviosismo al conocer gente nueva, pero rápidamente se observa que todos comparten el mismo deseo de compartir y aprender. Juntos, los estudiantes exploran la ciudad, organizan viajes a países cercanos y celebran festividades de diferentes culturas. Estas experiencias compartidas crean lazos fuertes y enseñan el valor de la diversidad y la cooperación.

El programa Erasmus también fomenta el desarrollo de una mayor independencia y confianza para la persona. Desde resolver problemas cotidianos, como la búsqueda de alojamiento, hasta enfrentar situaciones más complejas, como la adaptación a un sistema educativo diferente, cada desafío se convierte en una oportunidad para crecer. Sin duda, es una vivencia que prepara profesional y personalmente, además de proporcionar herramientas y perspectivas valiosas para la vida diaria. Erasmus amplía los horizontes académicos y fomenta la resiliencia y la apertura al mundo.

Estos estudios se centran en los aspectos culturales, sociales y educativos de la movilidad estudiantil. A través de una revisión de la literatura exhaustiva podemos mencionar autores y estudios relevantes que contribuyen significativamente a la investigación sobre la educación internacional. Teichler (2004) es uno de los investigadores más prominentes en el campo de la movilidad académica y ha realizado varios estudios sobre el impacto del programa Erasmus. En su libro Internationalisation of Higher Education and the European Student Mobility explora diversos aspectos de la movilidad estudiantil, incluyendo los intercambios sociales. El trabajo de Wächter incluye un análisis sobre el impacto social y cultural del programa Erasmus en los estudiantes. Este autor ha publicado varios informes y artículos que abordan cómo los estudiantes se adaptan y se benefician de estos intercambios.

La autora Kehm (2005) ha investigado sobre la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil. Su trabajo Researching Internationalisation in Higher Education indaga los efectos del intercambio académico y social en los estudiantes Erasmus. Arnold (2011) en su investigación The Impact of the Erasmus Programme on Political and Cultural Identity, Christine Arnold analiza cómo la participación

en el programa Erasmus influye en la identidad cultural y política de los estudiantes, así como en sus redes sociales y habilidades interculturales. Carvalho y Carvalho (2014) en su estudio The ERASMUS Programme: A Turning Point in the Europeanisation of Higher Education? examinan el impacto del programa Erasmus en la vida social y académica de los estudiantes, incluyendo cómo se desarrollan las competencias interculturales y las redes sociales.

Estos autores han contribuido de manera significativa a la comprensión de cómo el programa Erasmus contribuye al desarrollo académico de los estudiantes, y a su crecimiento personal y social. Estos estudios ofrecen una visión profunda de los beneficios y desafíos del intercambio social en el contexto de la movilidad estudiantil internacional.

### 1.3. El aprendizaje basado en proyectos como estrategia de innovación docente

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología educativa que fomenta el desarrollo de habilidades prácticas y el aprendizaje significativo a través de la realización de proyectos complejos y reales. Según Thomas (2000), el ABP se caracteriza por el enfoque en tareas auténticas que promueven la investigación activa y el aprendizaje a través de la experiencia. Esta metodología se fundamenta en la teoría constructivista de Piaget, quien defendía que los estudiantes construyen su propio conocimiento mediante la interacción activa con el entorno y la resolución de problemas.

El ABP también se ha mostrado eficaz en la mejora del rendimiento académico. Un estudio realizado por Boaler (2002) demostró que las personas que participaron en un programa de ABP obtuvieron mejores resultados en matemáticas que aquellos que siguieron un currículo tradicional. Estos resultados sugieren que el ABP motiva y conduce a un aprendizaje más profundo y duradero.

Una de las principales ventajas del ABP es que promueve el desarrollo de habilidades críticas para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación. Barron y Darling-Hammond (2008) afirman que el estudiantado que participa en proyectos tienden a ser

más creativos y a mostrar una mayor capacidad para resolver problemas complejos. Además, el ABP fomenta la autonomía y la responsabilidad, ya que el alumnado debe gestionar su propio tiempo y recursos para completar los proyectos.

En contrapartida, los desafíos que puede presentar desarrollar en el aula el ABP, como apuntan Blumenfeld et al., (1991), uno de los principales obstáculos es la necesidad de una planificación cuidadosa y una guía constante por parte del equipo docente. El profesorado debe diseñar proyectos que sean lo suficientemente desafiantes y relevantes, y proporcionar el apoyo necesario para que el alumnado pueda completarlos con éxito. Esto requiere una formación y un desarrollo profesional continuos para las personas titulares de la asignatura.

La innovación en la enseñanza universitaria se ha convertido en una necesidad fundamental para enfrentar los retos educativos actuales. Este enfoque innovador parte del objetivo de mejorar el rendimiento académico, además de preparar al estudiante en la adaptación de su futuro entorno laboral. De acuerdo con Bates y Sangra (2011), la incorporación de nuevas tecnologías en el ámbito educativo representa una de las transformaciones más significativas en la educación superior. Estas herramientas tecnológicas contribuyen a la creación de entornos de aprendizaje más interactivos y personalizados, amplían el acceso al conocimiento y promueven una participación más activa de los estudiantes.

La gamificación se está consolidando como una estrategia innovadora en el ámbito universitario. Tal y como refiere Deterding et al., (2011), la gamificación consiste en aplicar elementos y dinámicas del diseño de juegos en contextos no relacionados con el juego para potenciar la motivación y el compromiso de los estudiantes. La incorporación de elementos lúdicos como puntos, niveles y recompensas en el entorno educativo puede transformar el aprendizaje en una experiencia más atractiva y estimulante, favoreciendo una mayor participación y perseverancia por parte del estudiante.

La incorporación de enfoques interdisciplinarios en la enseñanza universitaria es una tendencia emergente en la innovación pedagógica. Como apunta Repko (2012), abordar problemas complejos desde

diversas perspectivas disciplinares enriquece el proceso de aprendizaje y prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos reales que trascienden los límites de una sola área de conocimiento. Este enfoque interdisciplinario no solo fomenta la creatividad y la innovación, sino que también es crucial para desenvolverse en un entorno laboral diverso y globalizado. Biggs (2014), concluye que el aprendizaje centrado en el estudiante se fundamenta en la idea de que los alumnos deben ser actores activos en su proceso educativo, lo que contribuye de manera significativa a su comprensión y retención del contenido. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje cooperativo se han mostrado eficaces para promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas, competencias clave en el entorno universitario.

Establecer un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo favorece el rendimiento académico, además de contribuir al bienestar de la persona y a la integración efectiva del estudiante. Para Kezar (2018), es fundamental que las estrategias de enseñanza reconozcan y valoren la diversidad cultural, social y económica del alumnado. En el ámbito universitario, varios elementos clave influyen en el proceso de aprendizaje y contribuyen significativamente al desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Estos elementos, abordados por diversos autores y autoras son los que mostramos a continuación en la Tabla 1:

***TABLA 1:*** *Elementos que contribuyen al aprendizaje en el ámbito universitario*

| Elementos que facilitan el aprendizaje |
|---|
| Emociones del estudiantado |
| Fomentar la lectura crítica, no obligatoria |
| Escritura creativa |
| Motivar en la investigación |
| Incentivar el diálogo |
| Participación activa del estudiante. Aprendizaje basado en ABP. |
| Crear espacios y momentos libres y responsables |

Fuente: Elaboración propia, a partir de Finkel (2008) y Biggs (2014)

La educación superior ofrece múltiples beneficios, desde el desarrollo cognitivo hasta la mejora de las habilidades de comunicación y la expresión personal. Integrar la escritura creativa en el currículo y utilizar estrategias

efectivas como las que hemos mencionado en la Tabla 1 para su enseñanza puede enriquecer la experiencia académica y preparar al universitario a enfrentar desafíos tanto en el ámbito profesional como personal.

En conclusión, el aprendizaje basado en proyectos es una metodología educativa poderosa que puede transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Aunque presenta desafíos en su implementación, los beneficios en términos de desarrollo de habilidades, motivación y rendimiento académico son significativos. Como destaca Thomas (2000), el ABP representa una oportunidad para que los estudiantes aprendan de manera más significativa y se preparen mejor para los desafíos del mundo real. Por todo ello contribuye significativamente a la mejora del aprendizaje evidenciado a través de resultados positivos en los ámbitos afectivo, cognitivo y conductual, evaluados mediante diversos métodos (Guo, 2020).

## 2. OBJETIVOS

En la apuesta por la enseñanza práctica en el aula, se realiza este proyecto de innovación docente en el estudio de Radio donde se tiene como objetivo principal que el estudiantado pueda aplicar los conocimientos teóricos de la asignatura en la práctica, a partir de los siguientes objetivos:

1. Mostrar habilidad para el manejo de la programación y producción de programas radiofónicos.
2. Apostar por la integración del alumnado de Erasmus al Grado en Periodismo y al de Grado en Comunicación Audiovisual.
3. Generar sinergia entre el estudiantado de la Universidad Fernando Pessoa Canarias.
4. Conocer las enseñanzas universitarias a través de los programas de la Unión Europea de Erasmus.

## 3. METODOLOGÍA

Dentro del conglomerado metodológico es fundamental mencionar que los contenidos de la asignatura de Periodismo en Radio que se imparte

en la Universidad Fernando Pessoa Canarias se encuentran en el RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos).

Como hemos visto a lo largo de este capítulo el método empleado para esta propuesta de intervención en el aula consiste en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), método innovador que es considerado como innovador. En el apartado de la fundamentación teórica se han abordado tres cuestiones básicas: La importancia del aprendizaje práctico en la enseñanza universitaria, la experiencia Erasmus como buque insignia, el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de innovación docente.

La aplicación del método, es decir cómo y cuándo aplicarlo fundamentan la base de esta propuesta innovadora dentro del aula. A lo largo de apartados anteriores hemos podido aportar distintos puntos de vista de cómo aplicar el método, pero siempre sin perder la pista de lo fundamental: su rol dentro de la propuesta docente. El aprendizaje basado en proyectos se aplica a través de la realización de diferentes programas de radio, cuyos guiones y temática están basados en la experiencia Erasmus. Una experiencia Erasmus que está focalizada en diferentes aspectos, desde lo más básico sobre la propia experiencia en sí hasta aspectos como la vida universitaria, posibilidad de repetir o no a través del programa Erasmus Prácticas.

## 4. RESULTADOS

Una vez concluida la puesta en marcha del programa radiofónico Diálogo en las Ondas durante el curso académico 2023-2024, hemos obtenido unos resultados positivos que resumimos en los siguientes puntos:

1. **Mejora en las Competencias Comunicativas**: La participación en el programa ha conducido a una notable mejora en las habilidades comunicativas del estudiantado de Erasmus. Los participantes han demostrado un mayor dominio en la expresión verbal y escrita de la lengua española, así como una mejora en la capacidad de argumentación y presentación de ideas.
2. **Desarrollo de Habilidades Técnicas**: El alumnado ha adquirido competencias técnicas valiosas relacionadas con la producción y gestión de contenidos radiofónicos. La experiencia

práctica en el manejo de equipos de transmisión, edición de audio y creación de guiones ha enriquecido su formación técnica en el campo de la comunicación.

3. **Fomento del Trabajo en Equipo y la Colaboración**: El programa *Diálogo en las Ondas* ha promovido el trabajo colaborativo entre el estudiantado, fomentando habilidades de cooperación y coordinación en la producción de los programas radiofónicos. Esta experiencia ha facilitado la creación de un entorno de trabajo en equipo eficaz, esencial en el ámbito profesional de la comunicación.

Estas destrezas son esenciales para el rendimiento académico en la asignatura Periodismo en Radio, y representan competencias clave para la futura carrera del estudiante en el ámbito del periodismo y la comunicación. La capacidad de comunicar de manera efectiva, gestionar proyectos en Radio, y trabajar colaborativamente son habilidades valiosas que facilitan una transición exitosa al entorno profesional y que demandan las empresas de comunicación. Además, para el estudiante Erasmus, estas competencias les proporcionan una ventaja adicional al mejorar su dominio del idioma y su integración en contextos académicos y laborales internacionales.

## 5. DISCUSIÓN

El programa Diálogo en las Ondas se desarrolla en el horario de clase de la asignatura de Periodismo en Radio en el estudio de Radio de la Universidad Fernando Pessoa Canarias. La clase se divide en dos grupos para gestionar las distintas fases del programa, permitiendo una experiencia práctica y educativa integral para los estudiantes.

Estructura del Programa:

1. **Grupo de Contenidos**: Este primer grupo es responsable de la creación del contenido del programa y opera en el estudio de radio, conocido como la *pecera o estudio*. Dentro de este equipo, se asignan roles específicos:

- Presentadores/as: Dos estudiantes se encargan de la conducción del programa.
- Colaboradores/as: Uno o dos estudiantes tienen el rol de colaboradores y se encargan de realizar entrevistas al alumnado de Erasmus, enriqueciendo así el contenido del programa.

2. **Grupo Técnico**: El segundo grupo se enfoca en la parte técnica de la realización del programa. Sus responsabilidades incluyen la operación de equipos de grabación y edición. Ambos grupos se turnan en cada emisión para asegurar que el alumnado tenga las mismas oportunidades educativas y experimenten tanto las tareas de producción como las técnicas.

Tras realizar el programa el estudiantado se reparte la labor de Producción y Edición. Los programas se graban utilizando una cámara montada/fija en el techo del estudio, que proporciona una vista fija y amplia de las actividades. La grabación se complementa con un software de edición en el que se realiza el rotulado en directo. Esta herramienta permite al alumnado sintetizar y seleccionar la información más relevante durante el proceso de producción.

Una vez editados, los programas se suben a la plataforma de YouTube. Esta plataforma sirve para que el alumnado pueda revisar y analizar sus errores y aciertos, y como una herramienta para su futuro profesional. Los programas actúan como una demostración de sus habilidades y conocimientos, funcionando como una especie de trampolín o carta de presentación para su carrera laboral futura.

A lo largo de la implementación del programa radiofónico Diálogo en las Ondas, los/as alumnos/as han desarrollado una serie de competencias clave que son evaluables para la nota final de la asignatura de Periodismo en Radio. Este enfoque práctico ha permitido al estudiante adquirir habilidades importantes en la producción y gestión de contenidos radiofónicos, así como en la utilización de técnicas de grabación y edición.

**Competencias adquiridas por el estudiante:**

1. **Habilidades de Comunicación**: El alumnado ha mejorado significativamente su capacidad para comunicar ideas de

manera efectiva, tanto en el rol de presentadores/as como en el de colaboradores/as que realizan entrevistas. Además, para el alumnado Erasmus, el programa ha servido como una oportunidad valiosa para mejorar su dominio del idioma español. A través de la práctica constante en un entorno real de comunicación, estos estudiantes han fortalecido sus habilidades lingüísticas, lo que les ha permitido una mayor fluidez y confianza en el uso del español.

2. **Competencias Técnicas**: El trabajo en el estudio de radio y la utilización de herramientas de edición y grabación han permitido a los estudiantes familiarizarse con aspectos técnicos esenciales de la producción radial.
3. **Trabajo en Equipo**: La colaboración entre los grupos de contenido y técnico ha fomentado habilidades de trabajo en equipo y coordinación, esenciales para el éxito en el entorno profesional de la radio y del alumnado Erasmus.
4. **Capacidad de Análisis**: La revisión de los programas grabados y su análisis en la plataforma de YouTube han desarrollado la capacidad de los estudiantes para evaluar su propio trabajo y aprender de sus errores y éxitos.

Estas destrezas consideramos que son fundamentales para el desempeño académico en la asignatura Periodismo en Radio, y que constituyen competencias importantes para su futura carrera en el ámbito del periodismo y la comunicación. Además, para los estudiantes Erasmus, estas competencias son cruciales en términos de formación profesional, y representan una mejora significativa en su dominio del español. Este aspecto lingüístico adicional les proporciona una ventaja competitiva en el entorno globalizado del periodismo y la comunicación, facilitando su integración y éxito en contextos profesionales y académicos internacionales.

Los objetivos de investigación se han podido abordar y trabajar a lo largo de la propuesta, ya que se ha dado solución a la problemática de estudio planteada y se ha podido calendarizar y realizar las diferentes actividades teórico- prácticas con toda la clase que se ha dividido en grupos. Sin embargo, no hay que olvidar que la innovación educativa y las propuestas de intervención son difíciles, y en numerosas ocasiones

funcionan por error - acierto hasta dar con el método más adecuado. El hecho de que un porcentaje notorio del alumnado se sienta más motivado después de pasar por esta asignatura no deja de ser un elemento que puede actuar como eje de partida para futuras investigaciones y propuestas de intervención.

Un aspecto destacado en la implementación del programa es la promoción del trabajo en equipo, que juega un papel clave en la realización de la primera investigación académica del estudiante. Al trabajar en grupo, el alumnado no enfrenta esta tarea de manera aislada, lo cual facilita el proceso de aprendizaje y reduce la presión individual. El trabajo en equipo permite una distribución más equitativa de las responsabilidades, y fomenta el desarrollo de habilidades sociales, mejora la comunicación y promueve la colaboración efectiva entre los miembros del grupo.

El éxito de este enfoque depende en gran medida de la dinámica del grupo y de la eficacia en la distribución de las tareas. Para asegurar una colaboración armónica y evitar conflictos, se implementa un sistema de autoevaluación. Este mecanismo permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio desempeño y el de sus compañeros/as, contribuyendo a una gestión más equitativa de las tareas y a la resolución de posibles problemas dentro del grupo.

## 6. CONCLUSIONES

La implementación del programa radiofónico *Diálogo en las Ondas* ha demostrado ser una herramienta educativa eficaz en la formación de estudiantes en la asignatura de Periodismo en Radio de la Universidad Fernando Pessoa Canarias. Esta propuesta se ha trabajado con toda la clase, por lo que es de gran interés ampliarla a otras clases para el próximo curso académico.

Los estudiantes han adquirido competencias valiosas en áreas fundamentales para la práctica profesional del periodismo radiofónico. Las habilidades desarrolladas incluyen la comunicación efectiva, la gestión técnica de equipos de radio y edición, y la capacidad para trabajar en equipo. Estas competencias se han reflejado en su evaluación final, destacándose como elementos clave en su formación académica y profesional.

El enfoque práctico del programa ha permitido al alumnado aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula como situaciones reales de producción radiofónica. Esta experiencia ha facilitado una comprensión más profunda de los procesos y desafíos asociados con el periodismo en radio, promoviendo un aprendizaje más significativo y contextualizado.

La oportunidad de revisar y analizar los programas grabados en la plataforma de YouTube ha proporcionado al estudiante una valiosa herramienta para la autoevaluación. Esta práctica ha fomentado una mentalidad de mejora continua, permitiendo a los estudiantes identificar y reflexionar sobre sus errores y aciertos, lo cual es fundamental para su desarrollo profesional.

La estructura del programa ha incentivado la creatividad y la innovación en la producción de contenidos radiofónicos. La necesidad de generar programas atractivos y relevantes ha estimulado el pensamiento creativo y la capacidad para abordar problemas desde nuevas perspectivas.

La experiencia adquirida a través del programa ha enriquecido la formación académica de los estudiantes, y ha servido como un trampolín para su futuro profesional. Los programas grabados actúan como una demostración de sus habilidades y conocimientos, ofreciendo al estudiante una herramienta útil para su presentación en el mercado laboral.

Se puede concluir que el programa *Diálogo en las Ondas* diseñado inicialmente para mejorar la comunicación con el alumnado Erasmus, ha demostrado ser una herramienta efectiva y multifacética. Aunque su objetivo primordial era facilitar la integración y mejorar las habilidades lingüísticas en español del estudiante Erasmus, el programa ha superado estas expectativas al ofrecer beneficios adicionales.

Además de promover una mejor comunicación entre el alumnado internacional y local, el programa ha facilitado el desarrollo de competencias fundamentales en el ámbito del periodismo y la comunicación, tales como la producción y gestión de contenidos radiales, el trabajo en equipo y las habilidades técnicas de grabación y edición.

La experiencia práctica proporcionada por *Diálogo en las Ondas* ha enriquecido significativamente la formación académica de todos los participantes, ofreciendo a los estudiantes Erasmus una valiosa

oportunidad para mejorar su dominio del español y adaptarse mejor al entorno académico y profesional en España. Al mismo tiempo, ha permitido a los estudiantes locales desarrollar habilidades prácticas esenciales para su futura carrera en el periodismo.

La puesta en marcha del programa *Diálogo en las Ondas* ha logrado sus objetivos originales y ha añadido un valor considerable a la experiencia educativa de los estudiantes, demostrando ser un modelo exitoso de integración y aprendizaje en el contexto académico de la comunicación.

## 7. REFERENCIAS


Arnold, C. (2011). The impact of the Erasmus programme on political and cultural identity. Journal of European Integration, 33(4), 439-457. doi:10.1080/07036337.2011.582283

Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. George Lucas Educational Foundation.

Bates, A. W., & Sangra, A. (2011). Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning. John Wiley & Sons.

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. HERDSA Review of Higher Education, 1, 5-22.

Boaler, J. (2002). Experiencing school mathematics: Traditional and reform approaches to teaching and their impact on student learning. Lawrence Erlbaum Associates.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. Educational Psychologist, 26(3-4), 369-398.

Carvalho, L. M., & Carvalho, T. (2014). The ERASMUS Programme: A turning point in the Europeanisation of higher education? European Educational Research Journal, 13 (5), 599-611. doi:10.2304/eerj.2014.13.5.599

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (pp. 9-15).

Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Guerrero, C., Correal-Cuervo, R., Bohórquez-Olaya, C., Burgos-Díaz, J., Jaimes-Bernal, C., & Montañez-Torres, C. (2023). Modelo educativo, prácticas pedagógicas y valoraciones de docentes en educación superior. Educación y Humanismo, 25 (45).

Guo, P., Saab, N., Post, L. y Admiraal, W. (2020). Una revisión del aprendizaje basado en proyectos en la educación superior: resultados y medidas de los estudiantes. Revista internacional de investigación educativa, 102, 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586.

Kehm, B. M. (2005). Researching internationalisation in higher education. Journal of Studies in International Education, 11(3-4), 260-273. doi:10.1177/1028315307303534

Kezar, A. (2018). How colleges change: Understanding, leading, and enacting change. Routledge.

Landron, M. L., Agreda Montoro, M., & Colmenero Ruiz, M. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua: The effect of project-based learning in gifted students of a second language. Ministerio de Educación.

Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. Higher Education, 48(1), 5-26. doi:10.1023/B.0000033771.69078.41

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Autodesk Foundation.

Wächter, B. (1999). The Erasmus experience: Major findings of the Erasmus evaluation research project. European Journal of Education, 34(4), 405-416. doi:10.1111/1467-3435.00086

# LA PRÁCTICA CON HERRAMIENTAS Y RECURSOS FILOLÓGICOS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO DEL GRADO DE PERIODISMO

MARÍA TERESA CANTILLO NIEVES
*Universidad Autónoma de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

El examen de los planes de estudio del Grado de Periodismo de diferentes universidades españolas pone de manifiesto la importancia de la formación lingüística de los futuros periodistas, ya que todas ellas incluyen entre las materias que conforman estos estudios al menos una asignatura obligatoria en la que se profundiza en el conocimiento oral y escrito de la lengua española (así como de las cooficiales, en su caso), con la finalidad de dotar al alumnado de la capacidad de utilizar la lengua como herramienta profesional de manera eficaz.

Estas materias generales suelen incluir aspectos relacionados con la expresión, tanto oral como escrita. En esta última son fundamentales cuestiones relacionadas con la ortografía, la gramática y el conocimiento de los diferentes tipos textuales. Entre sus contenidos se incluye, asimismo, algún tema específico en el que se presentan, de forma sucinta, los recursos académicos básicos, tanto digitales como en papel, a los que pueden y deben recurrir los estudiantes ante determinadas dudas de carácter lingüístico que deben resolver.

Las dificultades que algunos alumnos universitarios presentan en el uso oral y, sobre todo, escrito de su propia lengua justifica que, además de ofrecer estas asignaturas de carácter general, se haya diseñado una nueva materia que, de forma específica, da a conocer de manera más amplia los diferentes recursos y herramientas a los que pueden acceder

en función del tipo de cuestión que se les plantee en cada momento. La finalidad principal de esta materia es capacitarlos para producir textos orales y escritos correctos de forma autónoma, y se imparte con el convencimiento de poder contribuir con ella a la mejora de la competencia lingüística del estudiantado.

## 2. OBJETIVOS

En este trabajo nos proponemos, en primer lugar, presentar algunos de los recursos filológicos que hemos utilizado en la asignatura de nueva creación Herramientas y Recursos Lingüísticos para el Lenguaje Periodístico, que comenzó a impartirse en el Grado de Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona en el curso 2022-2023. Aunque algunos de los recursos estudiados solamente se encuentran, por el momento, impresos en papel, una amplia mayoría cuentan con versión digital o se han creado directamente para su uso en línea, lo que facilita en gran medida el trabajo con estas herramientas en el aula[82].

Pretendemos, además, mostrar algunas de las posibilidades de explotación de estos mismos recursos en el trabajo con el alumnado, así como el rendimiento que puede obtenerse de su práctica en clase. Ofreceremos, por último, conclusiones sobre los resultados obtenidos tras su aplicación en el aula durante dos cursos académicos consecutivos.

## 3. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura Herramientas y Recursos Lingüísticos para el Lenguaje Periodístico es una materia optativa que se oferta en los cursos tercero y cuarto del Grado de Periodismo, cuya carga docente es de 6 créditos. Su carácter es eminentemente práctico y va dirigida a alumnos que quieran afianzar y profundizar en sus conocimientos sobre la lengua española, y se marca como objetivos principales que el alumnado que la cursa sea capaz de detectar y solucionar errores lingüísticos presentes

[82] Sobre el uso de recursos digitales en el aula universitaria y su relación con la innovación docente, puede consultarse el trabajo de Salinas (2004).

en textos extraídos de medios de comunicación orales y escritos, así como a perfeccionar sus propias producciones lingüísticas.

El planteamiento de esta asignatura se articula a partir de preguntas que cualquier persona puede haberse realizado alguna vez ante posibles dudas relacionadas con el uso de la lengua:

- "Creo que esta expresión no forma parte del español correcto, pero esta gramática la recoge. ¿Es una buena gramática?"
- "No encuentro la palabra que busco en el diccionario. ¿Es un mal diccionario? Si no figura en este repertorio, ¿dónde la puedo encontrar, entonces?"
- "Este término es muy reciente y la Real Academia Española (aún) no lo incluye en su diccionario. ¿Cómo tendría que escribirlo?"
- "Cuando redacto, no soy consciente de las repeticiones léxicas o de la falta de marcadores discursivos que hay mi texto. ¿Cómo puedo mejorar estos aspectos?"

Para responder a estas preguntas, hemos dividido esta asignatura en dos grandes bloques. El primero de ellos está dedicado a la presentación de los diferentes recursos y herramientas que pueden emplearse para resolver dudas lingüísticas de carácter diverso; se realizan, además, ejercicios prácticos con el fin de certificar que el alumnado sabe seleccionar el recurso idóneo para la resolución de cada interrogante. Una vez demostrados sus conocimientos sobre las herramientas presentadas, dedicamos el segundo bloque a la resolución de problemas lingüísticos concretos, extraídos en su mayor parte de medios digitales reales, y a la producción de textos propios. La finalidad de este último apartado es, por una parte, la revisión de los textos generados de forma autónoma hasta conseguir que no contengan errores, pero se propone, más allá de esto, la mejora de su calidad en general.

En cuanto a la evaluación de la materia, tras la conclusión del primer bloque se realiza una primera prueba de carácter teórico-práctico en la que los alumnos deben mostrar sus conocimientos sobre los recursos y

herramientas estudiados. Finalizado el segundo bloque, han de resolver una prueba práctica de corrección de errores que no aparecen marcados en los enunciados, y que primeramente deben localizar, por un lado, y de producción de un texto escrito, por otro. Para ello, se les permite hacer uso de todos los recursos en línea con los que han trabajado en estos bloques[83]. Finalmente, deben elegir una herramienta o recurso filológico de ese primer bloque en función de sus intereses y, en parejas, realizar una exposición oral en la que profundicen en sus posibles aplicaciones y, sobre todo, den a conocer a sus compañeros la utilidad de ese recurso concreto para el periodista.

## 4. HERRAMIENTAS Y RECURSOS UTILIZADOS EN CLASE

Las herramientas y recursos lingüísticos presentados de forma teórica se agrupan en tres conjuntos principales. El primer grupo se compone de los diferentes tipos de gramáticas que el alumnado tiene a su alcance, tanto descriptivas como de uso. La primeras están encabezadas por la *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, y, en el caso de las segundas, se hace uso sobre todo de la *Nueva gramática de la lengua española,* publicada por la Real Academia Española (RAE) en 2009 y cuya consulta en línea gratuita desde diciembre de 2023 permite el acceso ágil y efectivo a sus páginas en el aula.

Este grupo incluye, además, las principales ortografías del español, encabezadas nuevamente por la elaborada en 2010 por la Real Academia Española, consultable en línea, y los libros de estilo de mayor difusión para la resolución de dudas lingüísticas, como son los publicados por los principales medios de comunicación orales y escritos, pero también el reciente *Libro de estilo de la lengua española* (2018) de la RAE, que no solamente contiene información sobre cuestiones referidas a la ortografía, la morfología y la sintaxis o la pronunciación y la elocución, sino que aporta recomendaciones sobre la escritura y la comunicación

[83] Para garantizar la realización autónoma y ágil de esta prueba, no es posible en este examen la consulta de los recursos en papel, que sí que se han utilizado durante las sesiones prácticas de la asignatura.

digital, de gran utilidad en la actualidad para los profesionales de los medios. Se introduce en este apartado, además, la página web de la Fundación del español urgente (Fundéu), desarrollada por la Agencia EFE y asesorada por la RAE, que resuelve dudas de carácter lingüístico y aconseja la escritura de términos que, por su novedad, aún no figuran en el diccionario académico.

El segundo gran bloque de recursos es el compuesto por los diferentes tipos de diccionarios. La gran variedad de repertorios lexicográficos existentes (normativos, de uso, de dudas, ideológicos, combinatorios, de construcción y régimen, terminológicos, de variedades diatópicas concretas del español...)[84] hace que este sea el más extenso de los bloques, ya que es fundamental que el alumnado conozca el tipo de información que cada uno de estos recursos puede brindarle, de forma que puedan obtener de ellos el mejor rendimiento posible. Es importante, asimismo, incidir en que no en todos van a encontrar la respuesta a las dudas concretas planteadas, dado que no persiguen los mismos objetivos, por lo que resulta imprescindible conocer a qué tipo de usuario se dirigen y los datos que aparecen compilados en sus páginas.

El tercer gran bloque de herramientas integra los diversos bancos de datos disponibles en línea, tanto académicos como no académicos, y otros recursos de interés como los atlas lingüísticos o los asistentes de redacción. Los bancos de datos o corpus lingüísticos[85], entre otras muchas aplicaciones, ofrecen a los futuros periodistas la posibilidad de conocer la frecuencia de uso de algunas colocaciones, la novedad de términos concretos en el idioma y la preferencia, ante diversas posibilidades, por determinadas maneras de escribir algunos neologismos o las zonas de uso de algunos geosinónimos. La variación diatópica se muestra en los atlas lingüísticos, pero también se percibe en herramientas

[84] Resultan fundamentales para un mejor conocimiento de los diferentes tipos de diccionario los manuales de Medina Guerra (2003) y, sobre todo, por su novedad, de Torner, Battaner y Renau (2023).

[85] "Un corpus es un conjunto de (fragmentos de) textos naturales [orales o escritos], almacenados en formato electrónico, representativos en su conjunto de una variedad lingüística, en alguno de sus componentes o en su totalidad, y reunidos con el propósito de facilitar su estudio científico" (Rojo, 2016, p. 285).

como *Geolexi*, que permite la consulta de los sinónimos empleados en determinadas áreas geográficas y cuyo manejo, aunque en un principio está recomendada para estudiantes de español como lengua extranjera, resulta de interés para todo tipo de usuarios.

En cuanto a los asistentes de redacción, como veremos en el siguiente apartado, ofrecen la posibilidad de revisar los propios escritos y alertan sobre la presencia de determinados errores, con el fin de mejorar aspectos relativos a la extensión de los párrafos, las repeticiones léxicas, la escasa variedad de marcadores discursivos empleados en el texto o el uso inadecuado de los gerundios, entre otras muchas cuestiones.

## 5. POSIBILIDADES DE EXPLOTACIÓN

A continuación, mostramos algunos ejemplos de las actividades que pueden llevarse a cabo en clase en el marco de esta asignatura. Estas actividades se han organizado en torno a los tres grandes grupos de recursos y herramientas filológicas que hemos mencionado, con el fin de contribuir a la mejora de la competencia lingüística del alumnado.

### 5.1. Gramáticas, ortografías y libros de estilo

Tras la resolución en clase de algunos ejercicios, diseñados de forma expresa con algunos de los errores más frecuentes en el idioma, que sirven como entrenamiento al alumnado para su detección y corrección, se procede a la revisión de diferentes medios de comunicación digitales reales. Esto permite descubrir algunos errores lingüísticos en relación con la gramática o la ortografía, como pueden ser los referidos a la concordancia de género o de número, la acentuación o la puntuación, pero también con la escritura digital, que el alumnado deberá resolver en el aula valiéndose de los recursos presentados.

Además de detectar y enmendar los errores presentes en diferentes periódicos, los estudiantes deben justificar qué recurso o recursos han utilizado para comprobar la validez de la corrección realizada y citar qué dicen estas fuentes exactamente sobre esa categoría de error, y si puede existir alguna excepción. Para ello, se presentan ejemplos como los que

siguen, donde hemos resaltado en letra cursiva los errores específicos que los alumnos deben solucionar:

1. *Las* miles de personas que estuvieron haciendo cola durante horas frente a la iglesia de Moscú donde este viernes ha tenido lugar la despedida del líder opositor Alexéi Navalni recibieron con un aplauso que parecía no tener fin el cuerpo del disidente. (*La Vanguardia*, 01/03/2024)

2. En *todo* el área metropolitana de A Coruña solo trece pisos en alquiler por menos de 500 euros (*El Español*, 20/10/2023)

3. Este regreso a las aulas se produce en plena sexta ola de la pandemia con un repunte importante de casos de covid y con un nuevo protocolo en la gestión de cuarentenas escolares: para confinar una clase será necesario que *hayan* 5 positivos o más, en lugar de 1 como hasta ahora. (*El Periódico*, 10/01/2022)

4. De momento se desconoce *quienes* son las 16 personas ahora halladas *pero* no se descarta que puedan integrar alguna de las sacas realizadas en la cárcel de Pamplona al inicio del golpe militar". (*Noticias de Navarra*, 10/02/2020).

5. *#Felizdiadelniño*

Como se puede comprobar, todos estos errores pueden solucionarse y justificarse a partir de la consulta de la *Nueva gramática*, la *Ortografía* académica o el *Libro de estilo* de la RAE.

### 5.2. Diccionarios

El manejo de los diferentes tipos de repertorios lexicográficos presentados en esta asignatura capacita a los alumnos para descodificar correctamente cualquier tipo de enunciado, independientemente del lugar del ámbito hispanohablante en que se haya producido. Pero, más allá de este fin, el recurso a estas herramientas favorece en gran medida la propia producción lingüística, ya que permite seleccionar la forma o formas recomendadas en cada contexto, indica las posibilidades de

combinación de determinadas voces o muestra expresiones equivalentes válidas en el caso de querer evitar el uso de formas ajenas a la lengua castellana, entre otras cuestiones, como se aprecia en los ejemplos que ofrecemos a continuación. Todos ellos se han extraído de algunos de los cuestionarios facilitados a los alumnos en el marco de esta asignatura.

1. ¿Cuál es la forma correcta del participio de freír: *freído* o *frito*?
2. ¿Cuál es el significado de *buzo* en algunos países de América? ¿Y de *troca*?
3. ¿Es lícito el empleo del extranjerismo crudo *speaker*?
4. ¿Puede usarse la palabra *vodka* en femenino?
5. ¿Cuáles son algunos de los sinónimos de *estimar*, en sus diferentes acepciones? ¿Y de *prevalecer*? ¿Cuáles son sus restricciones de uso?
6. ¿En qué casos se usa el prefijo *trans*- y en cuáles *tras*-?
7. ¿Es adecuado utilizar la expresión inglesa *off the record*, propia del lenguaje periodístico, en español?

Todas estas cuestiones pueden resolverse con facilidad si el alumno sabe a qué diccionario concreto acudir. Así, por poner un ejemplo, ha de decidir si puede contentarse con el recurso al *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, o si necesitará emplear diccionarios generales de americanismos o, incluso, de alguna variedad concreta del español americano, como puede ser el *Diccionario del español de México*, en el caso de (2).

Además de este tipo de preguntas concretas, dirigidas a que los estudiantes no solamente las resuelvan, sino que se acostumbren a la utilización de los diferentes tipos de diccionario, se plantean en clase otros modelos de ejercicios destinados al conocimiento en profundidad de determinados recursos de utilidad para los periodistas.

Así, para favorecer la consulta de *Redes*, el diccionario combinatorio del español contemporáneo dirigido por Ignacio Bosque (2004), se pide al alumnado que enumere los términos con los que suelen combinarse voces como *abolir*, *acatar*, *desmedido*, *huracán* o *rectificar*, o bien expresiones complejas como *a cara de perro*. La utilización de esta fuente específica indica, por ejemplo, que, si pretendemos redactar una noticia sobre los efectos causados por un huracán en una población determinada, podemos referirnos a este viento impetuoso como *arrasador* o *devastador*; que suele aparecer junto a palabras como *amenaza (de)*, *centro (de)*, *efecto (de)*, *paso (de)* u *ojo (de)*, y que selecciona preferentemente verbos como *arrasar*, *avecinar(se)*, *azotar* o *desatar(se)*. Como puede comprobarse, este diccionario puede ayudar al alumnado a ampliar su vocabulario y a expresarse, oralmente o por escrito, con mayor precisión.

### 5.3. Bancos de datos, asistentes de redacción y otros recursos lingüísticos

La última sección de las herramientas presentadas es, como decíamos, la que engloba los bancos de datos, los asistentes de redacción y otro tipo de recursos filológicos, como pueden ser los atlas lingüísticos.

A partir de la presentación teórica referida a los corpus, se facilitan a los alumnos cuestionarios como los siguientes, que favorecen el conocimiento en profundidad de las posibilidades que ofrece su manejo.

1. ¿En qué contextos de emplea legitimizar y no legitimar? ¿Cuál de los dos verbos es más frecuente? ¿Cuál se recomienda usar?
2. ¿Qué diferencia de uso se observa entre a cuenta de y por cuenta de, si consultamos algunos de los bancos de datos del español actual?
3. ¿Es común el uso del femenino árbitra en español actual? Compáralo con otras formas de referirse a la mujer que arbitra un partido.
4. Elige un corpus donde puedas comprobar cuál de estas dos expresiones es más usada: alertar de o alertar de que. ¿Cuál es la opción correcta?

La consulta de determinados corpus de referencia, como puede ser el *Corpus del español del siglo XXI* (*CORPES XXI*), permite comprobar, en efecto, la frecuencia de uso de voces concretas o el contexto de uso de determinadas construcciones con o sin preposición, por ejemplo.

Por último, resultan de gran interés para la mejora de la competencia lingüística del alumnado algunas herramientas de revisión de textos, como pueden ser los asistentes de redacción. Concretamente, se ha practicado en clase con el sistema *ArText*, "el primer redactor asistido para el español que ayuda a escribir textos de ámbitos especializados y textos en lenguaje claro" (cf. *ArText* en línea), desarrollado por Iria Da Cunha en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y que se ofrece de manera gratuita en línea.

Con la finalidad de que los alumnos experimenten la aportación que esta herramienta les puede brindar, se les pide que, tras la lectura de un texto, redacten un artículo de opinión sobre el tema que trata y que, a continuación, empleen la herramienta *arText* para revisarlo. Finalmente, deben elaborar un pequeño informe sobre las sugerencias realizadas y valorar la utilidad para ellos de este recurso.

Como pueden comprobar tras la práctica, la revisión realizada por parte de la herramienta de sus producciones escritas indica las posibles repeticiones léxicas que incluyen, la ausencia o poca variedad de los conectores empleados, la extensión excesiva de algunos párrafos u oraciones o la falta de concordancia en algunos enunciados, que, a continuación, deben corregir.

## 6. RESULTADOS

Tras la impartición de esta materia durante los dos últimos años académicos, podemos comprobar que la asignatura resulta de utilidad y de interés para los estudiantes. Todos ellos demuestran haber aprendido a manejar las herramientas estudiadas, dado que el total del alumnado ha superado la asignatura en primera convocatoria.

La práctica totalidad de los estudiantes muestra mejora en la resolución de problemas de tipo lingüístico presentes en medios de comunicación reales y en sus propias producciones orales y escritas.

Por otra parte, una muestra de la percepción de los propios alumnos sobre la utilidad de la asignatura para su futuro profesional, además de la verbalizada durante las exposiciones orales llevadas a cabo en el aula sobre las diferentes herramientas filológicas seleccionadas, es que han puntuado con 4/4 y con 3,59/4 puntos el ítem "*considero que con esta asignatura estoy aprendiendo cosas que considero valiosas para mi formación*" en las encuestas de evaluación de la actividad docente en estos dos cursos académicos de rodaje de la materia.

## 7. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar tras la puesta en práctica de las actividades propuestas, el trabajo con herramientas y recursos filológicos en los estudios de Periodismo supone una mejora de la competencia lingüística por parte del alumnado. En primer lugar, se revela un afianzamiento claro en el conocimiento metalingüístico de los estudiantes, que han podido reconocer y corregir de manera cada vez más ágil y eficaz los errores presentes tanto en los ejercicios diseñados a tal efecto como en textos reales extraídos de los principales medios digitales.

En segundo lugar, se atestigua cómo el manejo de los diferentes recursos presentados en la parte más teórica de la asignatura contribuye a que se produzca, asimismo, una mejora significativa en las producciones orales y escritas de los estudiantes, que demuestran saber a qué fuente acudir para la resolución de las posibles dudas planteadas.

Destaca, por último, y según refrendan las encuestas, la percepción del propio alumnado de la utilidad general de lo aprendido para su futuro profesional más cercano. Sería interesante, en los próximos cursos, actualizar las nuevas herramientas lingüísticas que aparezcan y explorar el posible rendimiento profesional que ofrecen a los futuros periodistas.

## 8. REFERENCIAS


ArText = Da Cunha, I. (en línea). Sistema ArText. UNED. <https://sistema-artext.com/> [Fecha de la consulta: 20/05/2024].

Bosque, I. (2004). Diccionario combinatorio del español contemporáneo. SM.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). Gramática descriptiva de la lengua española. Espasa-Calpe.

CORPES XXI = Real Academia Española (en línea). Corpus del español del siglo XXI. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi> [Fecha de la consulta: 20/05/2024].

Diccionario del Español de México (en línea). <http://dem.colmex.mx>. El Colegio de México [Fecha de la consulta: 20/05/2024].

Fundéu = Agencia EFE y Real Academia Española (en línea). Fundación del español urgente. <https://www.fundeu.es/> [Fecha de la consulta: 20/05/2024].

Geolexi = Instituto Cervantes (en línea). Geolexi. <https://geolexi.cervantes.es/#> [Fecha de la consulta: 20/05/2024].

Medina Guerra, A. (2003). Lexicografía española. Ariel.

Real Academia Española (en línea). Diccionario de la lengua española. 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es> [Fecha de la consulta: 20/05/2024].

Real Academia Española (2009). Nueva gramática de la lengua española. [versión en línea]. < https://www.rae.es/gram%C3%Altica/> [Fecha de la consulta: 20/05/2024].

Real Academia Española (2010). Ortografía de la lengua española. [versión en línea]. <https://dle.rae.es> [Fecha de la consulta: 20/05/2024].

Real Academia Española y ASALE (2018). Libro de estilo de la lengua española. Espasa.

Rojo, G. (2016). Los corpus textuales del español. Gutiérrez, J., Enciclopedia de lingüística hispánica. Routledge, 285-296.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 1, 1. [Fecha de consulta: 20/05/2024].

Torner, S., Battaner, P. y Renau, I. (2023). Lexicografía hispánica. The Routledge Handbook of Hispanic Lexicography. Routledge.

# INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS AULAS DE PERIODISMO: UN ENFOQUE INNOVADOR EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

CASANDRA LÓPEZ-MARCOS
*Universidad Rey Juan Carlos*

PABLO HIDALGO-COBO
*Universidad Rey Juan Carlos*

ALBERTO E. LÓPEZ-CARRIÓN
*Universitat de València*

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la perspectiva de género en el periodismo se refiere a la necesidad de dar visibilidad a la desigualdad existente entre mujeres y hombres (Perianez Paín, 2019). De hecho, desde 1995 tras la Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing (ONU Mujeres, 2024; Ruiz Navarro, 2023) los medios de comunicación son considerados como una de las esferas en las que es importante actuar para garantizar una mayor igualdad de oportunidades.

> "Los medios y el periodismo son herramientas de socialización y fuente esencial de las representaciones en la sociedad. Dan significado y validan ciertas conductas, prácticas y actitudes que pueden reforzar imaginarios sociales (con respecto a las normas, roles y estereotipos de género, entre muchos otros ejemplos) que sustentan estructuras de poder jerarquizadas y desiguales. Por eso el enfoque de género es clave para hacer un periodismo que ayude a fortalecer la democracia" (Ruiz Navarro, 2023).

Diversas teorías como la del Cultivo o la de la Agenda Setting han servido como encuadre en investigaciones sobre perspectivas de género, estudios feministas e informaciones publicadas en medios, que de manera crítica cuestionan cómo los medios de comunicación perpetúan

desigualdades de género (García Beaudoux, 2014; RTVE, 2018). La Teoría de la Agenda Setting sugiere que la verdadera influencia que tienen los medios sobre la sociedad es orientarles acerca de qué pensar en lugar de qué opinar sobre un determinado tema (Guo *et al.*, 2012; Igartua y Humanes, 2010; McCombs, 1996; McCombs, 1997; Shoemaker, 1996). Esta teoría, desarrollada por McCombs y Shaw en los 70, subraya que aquellos temas que tienen una mayor atención mediática son percibidos por el público como más importantes. Con anterioridad, Lippmann (1922) indicó que los medios son la principal conexión entre el acontecer y las imágenes que se forman en las mentes del público. La Teoría del Cultivo analiza cómo la exposición prolongada a medios e incluso redes sociales puede impactar en la percepción social sobre roles de género llegando incluso al desarrollo de prejuicios y concepciones estereotipadas sobre esta cuestión, entre otros aspectos (García Beaudoux, 2014).

Así, por ejemplo, si los medios de comunicación a menudo retratan a las mujeres líderes como emocionales o indecisas, esto puede influir en la percepción del público de que estas características son típicas de las mujeres líderes, incluso si no son representativas de todas las mujeres líderes. De manera similar, si los medios rara vez muestran a las mujeres en roles de liderazgo, esto puede reforzar la percepción de que el liderazgo es un dominio masculino (Cuadrado, 2007; Silván, Cuadrado y Sáez, 2009).

En la última década la preocupación por la información con perspectiva de género ha crecido significativamente en el ámbito académico (Perianez Paín, 2019; Rivas-de-la-Roca, 2020; Ruipérez Moslares, 2018; Ruiz Navarro, 2023). Aunque los medios de comunicación han hecho avances significativos en la ruptura de estereotipos de género y en la promoción del papel de la mujer en las corporaciones mediáticas, todavía queda mucho por hacer para adoptar una perspectiva de género integral que incluya un "abordaje simétrico" en lugar de uno "asimétrico", en donde las mujeres reciben un trato diferenciado (RTVE, 2018). Las noticias deportivas son un ejemplo claro de este "abordaje asimétrico". En este sentido, Gallego (en RTVE, 2018) incide en que en la prensa deportiva este tipo de tratamiento informativo es aún más

exacerbado con titulares como: “Rivas, el hombre que convirtió en oro las rabietas de Carolina”. La noticia se refería al oro que ganó Carolina Marín en Río 2016 y al papel que tuvo su entrenador (Rivas) en la victoria, el titular corresponde a una información del diario *AS*.

> "El periodismo es acción y la acción se expresa a través de un verbo en voz activa, pero los titulares dedicados a las mujeres deportistas son metafóricos, esconden el logro que han conseguido o se centran en cosas irrelevantes. Hay una inercia a hablar de las mujeres con familiaridad, superficialidad y falta de rigor" (Gallego en RTVE, 2018).

***FIGURA 1.*** *Captura de pantalla de la cuenta de X (anteriormente Twitter) del diario AS*

Fuente: X

La realidad que se presenta a través de los medios de comunicación a menudo es parcial y sesgada, relegando a las mujeres a roles secundarios (Parratt-Fernández, 2023; Ruipérez-Moslares, 2018; RTVE, 2018).

Como se desprende de la investigación coordinada por Ruipérez Moslares (2018) la sociedad tiene la percepción de que los medios de comunicación transmiten una imagen estereotipada y desigual de las mujeres, asociándolas, en muchas ocasiones, a roles tradicionales o frívolos. Además, en esta investigación también se subraya la infrarrepresentación de

las mujeres en las piezas informativas no como periodistas, sino como protagonistas del acontecer. Habitualmente, cuando aparecen, la tendencia es clara: se les asignan roles que perpetúan estereotipos de género (RTVE, 2018; Ruipérez Moslares, 2018). Por tanto, a pesar de los avances en materia de igualdad de género (De-Miguel *et al.* 2017), la realidad es que en el ámbito de los medios de comunicación sigue existiendo una brecha (De-Miguel Pascual *et al.* 2019).

En lo que respecta a la situación profesional de la mujer periodista existe también una asimetría laboral fundamentalmente en cuestiones relativas a la discriminación salarial y al acceso a puestos de responsabilidad o que demanden la toma decisiones (De-Miguel *et al.* 2017; Ruipérez Moslares, 2018; Ufarte, 2007).

De-Miguel *et al.* (2017) llevaron a cabo un estudio a más de 390 periodistas de España (mujeres y hombres) y llegaron a la conclusión de que, a pesar de los avances que ha habido en materia de igualdad, sigue existiendo una fuerte desigualdad de género. Los hombres ocupan la mayoría de los cargos gerenciales y de toma de decisiones, a pesar de que las mujeres tienen mayor formación académica y capacitación:

> "Los hombres ocupan tres cuartas partes de los cargos de máxima responsabilidad gerencial y dos tercios de los puestos de toma de decisiones sobre los contenidos, luego existen claras evidencias de discriminación sistemática de las mujeres periodistas operando a varios niveles" (De-Miguel *et al*. 2017).

Investigaciones previas, constatan la precariedad laboral de la mujer en el ámbito mediático, aunque hay ligeras variaciones en función del medio de comunicación (Rivero Santamarina *et al.*, 2015; De-Miguel *et al*. 2017; De-Miguel Pascual *et al*. 2019). El Periodismo Digital es el medio en el que es más habitual encontrar un mayor número de mujeres con puestos de responsabilidad editorial (De-Miguel *et al*. 2017); no obstante, las cifras indican que sigue habiendo una fuerte desigualdad incluso en el periodismo digital (De-Miguel *et al*. 2017; APM, 2023; Ruipérez Moslares, 2018; Ruiz Navarro, 2023; RTVE, 2018).

Rivas-de-Roca (2020) sugiere como punto de partida una revisión de la ética periodística como elemento clave para combatir esta situación. Esta reflexión deontológica profesional podría ser aplicable tanto en la

forma en que se presenta la información como en el desarrollo de la profesión periodística. Así pues, es esencial que el periodismo se abra a estas propuestas para adaptar las empresas mediáticas a las demandas de igualdad que la sociedad exige (Rivas-de-Roca, 2020; Ruipérez Moslares, 2018).

> "El periodismo con perspectiva de género es dar significación y sentido a la desigualdad, explicar la realidad en función de si se es hombre o se es mujer, en todos y cada uno de los ámbitos —economía, política, deportes…[...] No se trata solo de ser más sensible, se trata de ser más riguroso en la información" (Gallego en Blázquez *et al*. 2019).

Los medios de comunicación tienen un papel fundamental en la formación de las percepciones sociales y en la lucha contra las desigualdades, por tanto, resulta esencial incorporar una perspectiva de género en la educación universitaria periodística (Alexanian, s.f.; Cárdenas-Rodríguez *et al*. 2023; Toledo Morales, 2012; McCombs y Shaw, 2017). Esta integración no es sólo una cuestión de equidad en el aula, sino que también es una forma de enriquecer la calidad del periodismo de futuro (Cárdenas *et al*. 2023; García Ramos y Núñez-Gómez, 2020; López-Marcos *et al*. 2023). Al hacerlo, desde la universidad se contribuye a crear un periodismo más inclusivo, que refleje verdaderamente la diversidad de nuestra sociedad. Por lo tanto, no es simplemente una necesidad, sino un paso vital hacia un periodismo más humano y representativo (García Beaudoux, 2014; López-Marcos *et al*. 2023; Ruipérez Moslares, 2018; Ruiz Navarro, 2023).

Uno de los principales retos que existe dentro de la enseñanza universitaria es la incorporación de la perspectiva de género (Cárdenas-Rodríguez *et al*. 2023; López-Marcos *et al*. 2023). Es una demanda que en el caso del periodismo viene motivada por la urgencia de dar visibilidad al rol que tiene la mujer en el ámbito comunicativo. Durante siglos, la mujer comunicadora fue invisibilizada teniendo que firmar bajo una falsa autoría o, incluso, relegada a la redacción de "soft news" (Chambers and Steiner, 2010; Franks, 2013).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es analizar el grado de conocimiento de los estudiantes de Periodismo sobre la evolución del rol de la mujer en el ámbito comunicativo a lo largo de la historia. Para conseguirlo, se han desarrollado los siguientes objetivos específicos:

### 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar el nivel de conocimiento y percepción de los estudiantes universitarios sobre el papel de la mujer en el ámbito de la Comunicación a lo largo de la historia.
- Comparar y analizar los cambios en el nivel de conocimiento y percepción de los estudiantes sobre el papel de la mujer en el ámbito de la Comunicación a lo largo de la historia antes y después de la práctica en el aula.
- Analizar la correlación entre el nivel de satisfacción de los estudiantes con la práctica en el aula y los cambios en su nivel de conocimiento y percepción sobre el papel de la mujer en el ámbito de la Comunicación a lo largo de la historia.

## 3. METODOLOGÍA

Para lograr estos objetivos se ha realizado una investigación de tipo exploratoria, descriptiva y explicativa, usando una metodología cuantitativa (basada en la técnica de la encuesta) y cualitativa (entrevistas semiestructuradas).

A partir de lo indicado anteriormente y, para llevar a cabo esta investigación, se trabajó con estudiantes universitarios. Se les puso una práctica en la que les pidió que identificaran e investigaran el mínimo por persona de cuatro mujeres comunicadoras relevantes de cada siglo (XVIII al XX); que realizaran un análisis teniendo en cuenta el contexto histórico, social y cultural en el que se encontraban las mujeres escogidas; que se enfocasen en determinar cómo comunicaban; y que señalasen las diferencias entre las mujeres localizadas en atención a los

distintos siglos. En todas estas variables debieron tener en cuenta el tipo de régimen político del país y el grado de libertad del siglo en cuestión.

Para la presente investigación, se tuvo en cuenta a las mujeres comunicadoras desde finales del siglo XVIII hasta el siglo XX, incluido por tratarse de épocas marcadas por una acuciante necesidad comunicativa derivada de los fuertes cambios políticos, culturales y sociales. Conviene tener presente que en el siglo XVIII se inicia la primera revolución industrial y se desarrolla plenamente el periodismo (Lozano Ascencio, 2021). Se descartó el siglo XXI con el fin último de evitar la desviación del interés del estudiantado hacia las estrellas de redes sociales (*influencers*).

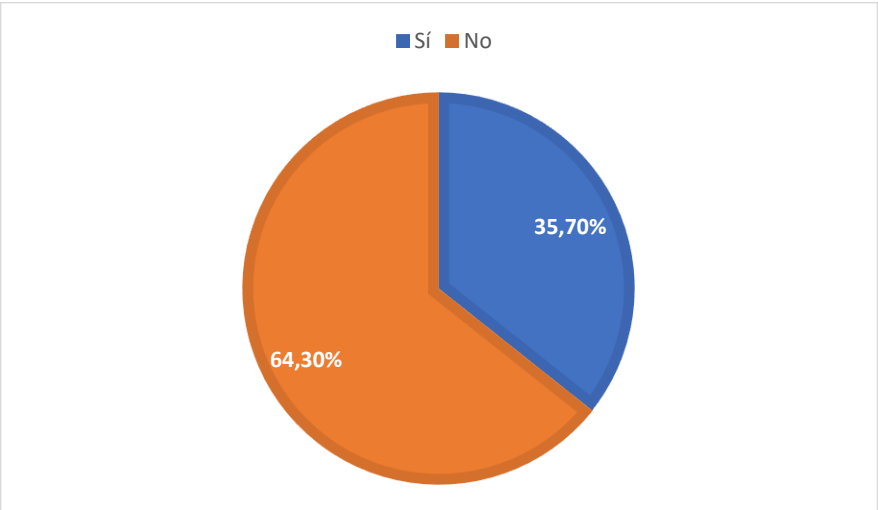
Se seleccionó a dos grupos de estudiantes pertenecientes al grado de Periodismo y al doble grado de Ciencia Política y Gestión Pública y Periodismo de la Universidad Rey Juan Carlos. La muestra final de participantes estuvo compuesta por 36 estudiantes, del primer y segundo curso y de edades comprendidas entre los 18 y 23 años. Se dividió al estudiantado en grupos de 6 personas. La práctica se llevó a cabo en la asignatura Historia del Periodismo (modalidad presencial).

El estudiantado entregó la tarea a través del aula virtual y al final de la clase se realizó una tertulia sobre los resultados obtenidos. Además, al término de la práctica se pidió al alumnado que completasen un cuestionario cerrado y otro semiestructurado para poder medir y cuantificar el impacto de la actividad realizada.

## 4. RESULTADOS

Del total del alumnado preguntado, únicamente un 35,70% afirmaron conocer previamente a la realización de la práctica el rol de la mujer comunicadora a lo largo de la historia. Este dato contrasta con el porcentaje del estudiantado que indicó no tener conocimientos previos sobre esta cuestión con anterioridad al ejercicio realizado.

***GRÁFICO 1.*** *¿Conocías el papel de la mujer comunicadora a lo largo de la historia con anterioridad a la práctica?*



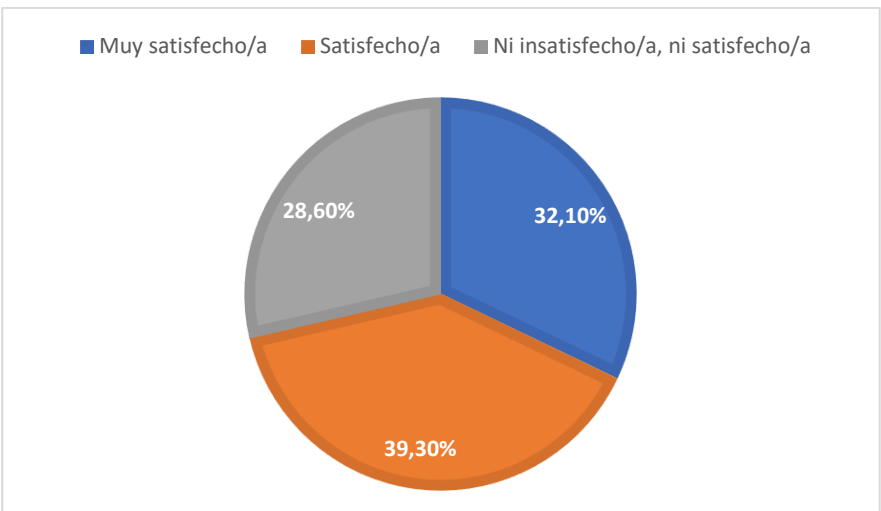

Fuente: Elaboración propia

A este mismo respecto, se les preguntó a quienes afirmaron tener nociones previas por el grado de conocimiento que tenían sobre el objeto de estudio. Una modesta mayoría (55%) afirmaron tener ciertas nociones previas, pero, indicaron "tener que buscar información". Seguidamente se encuentran quienes destacaron tener "algún conocimiento previo" (42,3%) y, en último lugar, se posicionan quienes indican "conocer la diferenciación" antes de la realización de la práctica (2,7%).

En esta misma línea, quienes afirmaron poseer nociones previas sobre este tema también reconocieron su conocimiento limitado al respecto. "Sabía que al principio tenían que ocultar su nombre bajo seudónimos porque no estaba bien visto que una mujer escribiera y publicase, pero no tenía más idea". Además, pusieron de relieve la importancia de dar visibilidad a esta cuestión desde las aulas para reforzar el conocimiento que arrastran de base a la universidad. "Conozco lo poco que había escuchado en clase de Lengua en Bachillerato. Como por ejemplo la censura que sufrían las mujeres". Pero, fundamentalmente se pudo observar un profundo desconocimiento sobre este tema: "La verdad que no conocía mucho sobre el papel de las mujeres en la Comunicación".

Tras la realización del trabajo en el aula y en cuanto a las diferencias observadas por el estudiantado entre las posibilidades que mujeres y hombres tenían en materia de Comunicación a lo largo de la historia. Una amplia mayoría refirió "haber percibido diferencias" (60,7%) frente a un estudiantado que afirmó "haber percibido muchas diferencias" entre ambos (39,3%). Las principales conclusiones que arrojó el estudiantado continúan esta misma línea. "La mujer ha ido incrementado su presencia en el mundo a lo largo de la historia, y más en concreto en el Periodismo, aumentando así su visibilidad". Además, este trabajo les condujo a una reflexión crítica: "He llegado a la conclusión de que las mujeres son las verdaderas olvidadas de la historia de la Comunicación. Se sabe muy poco sobre lo que hicieron y no se les reconocen sus logros en prensa o en comunicación en general" y apreciaron la utilidad del trabajo: "Me ha resultado una práctica muy útil porque me ha ayudado a aprender cosas nuevas sobre mujeres importantes en la historia".

***GRÁFICO 2.*** *Grado de satisfacción con la práctica realizada*




Fuente: Elaboración propia

Al término de la actividad más de un 70% afirmaron sentirse “satisfechos” o “muy satisfechos” con la práctica, frente a un minoritario 28,6% de “ni insatisfechos, ni satisfechos”.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La perspectiva de género es de vital importancia en todas las etapas del proceso educativo, incluyendo la educación universitaria, dada la visión crítica que aporta al estudiantado. En este marco, su integración no solo es necesaria, sino que se vuelve esencial para enfrentar y superar el desconocimiento que muchos estudiantes poseen sobre el objeto de esta investigación. Esta falta de conocimiento ocasionada por una ausencia de esta mirada en todas las etapas y niveles educativos evidencia una necesidad formativa acuciante del estudiantado. Esto resalta la necesidad de una educación inclusiva y consciente de las dinámicas de género.

La incorporación de la perspectiva de género en las aulas universitarias no solo busca garantizar desde las clases la equidad en los puestos de trabajo del futuro, sino que también tiene como objetivo mejorar la calidad del periodismo del mañana, volviéndolo inclusivo y representativo de la diversidad social.

Además, este enfoque promueve el pensamiento crítico el alumnado y los prepara para asumir su futura responsabilidad en el ejercicio del periodismo al mejorar el desarrollo de una fuerte conciencia social y propiciar un compromiso con la equidad. Esto, a su vez, alienta un cambio positivo, lo que puede tener un efecto transformador tanto en la profesión periodística como en la sociedad en su conjunto.

En un sentido más amplio, la adopción de una perspectiva de género en la educación contribuye a la construcción de una conciencia social que reconoce y valora la diversidad. Esto es especialmente relevante en el campo del periodismo, donde los profesionales tienen la responsabilidad de informar y ejercen una fuerte influencia en las narrativas públicas. Al formar a quien ejercerá como periodista con una sólida comprensión de las cuestiones de género se promueve una práctica periodística más ética y responsable, capaz de reflejar con mayor precisión la realidad social.

La necesidad de dar mayor visibilidad a las contribuciones de las mujeres en aquellas asignaturas en las que sea posible también es una parte integral de esta propuesta. Esto no solo enriquece los planes docentes, sino que refuerza el compromiso con la igualdad de género que debería ser una constante en el ámbito universitario. Al visibilizar las contribuciones de las mujeres al entramado mediático y asegurar que sus voces y experiencias tengan una cabida igualitaria en los planes de estudio, se desafían las narrativas dominantes que históricamente han marginado a las mujeres. Incorporar la perspectiva de género en la educación universitaria y en la formación de periodistas es más que una estrategia pedagógica; es un compromiso con la equidad. Esta integración permite a los estudiantes desarrollar una comprensión profunda y crítica de las desigualdades de género, equipándolos con las herramientas necesarias para cuestionar y cambiar estas estructuras en su vida profesional e incluso personal.

Las prácticas educativas que integran esta perspectiva dentro del aula resultan altamente beneficiosas para el alumnado. Como se indicó en el apartado anterior, un dato relevante que ilustra este punto es que más del 70% del alumnado expresó sentirse satisfecho/a o muy satisfecho/a con lo aprendido y con las prácticas realizadas. Este alto nivel de satisfacción refleja el impacto positivo de estas tareas en el aumento del conocimiento y la comprensión crítica del estudiantado sobre las cuestiones de género. No obstante, futuras investigaciones podrían incluir una muestra más amplia para comprobar que esta tendencia sea extrapolable en otros cursos académicos y en otras titulaciones.

La inclusión de la perspectiva de género en el ámbito de las titulaciones de Periodismo tiene un impacto positivo. No solo permite visibilizar las contribuciones de las mujeres en el ámbito mediático sino que, además, contribuye a promover una mayor conciencia social sobre las cuestiones de género en las piezas informativas que hagan las y los periodistas del futuro, lo que es crucial para el desarrollo de una sociedad verdaderamente democrática e igualitaria. No obstante, este enfoque no se limita a asegurar una representación equilibrada de mujeres y hombres en el tratamiento informativo, va más allá. Debe procurar ofrecer una

mirada reflexiva sobre cómo se abordan y representan las cuestiones de género en los medios.

Resulta clave para el avance del periodismo formar al estudiantado desde este triple prisma: inclusión de contribuciones más igualitarias en las guías docentes, representación equilibrada de mujeres y hombres en las piezas informativas y educar acerca del tratamiento informativo sobre cuestiones de género.

En definitiva, la perspectiva de género es una herramienta esencial para la educación universitaria y la formación de las futuras generaciones. Su integración no solo mejora la calidad educativa y profesional, sino que también promueve una sociedad más justa e igualitaria. La educación, por tanto, se convierte en un motor de transformación social que promueve la igualdad a través del conocimiento.

## 6. REFERENCIAS


Alexanian, A. (s.f.). *Género y medios de comunicación*. Barcelona: Indera. Recuperado de: https://acortar.link/IF2xcF

Asociación de la Prensa de Madrid (APM). 2023. *Informe anual de la profesión periodística 2023*. Editorial Fragua. Recuperado de: https://bit.ly/3V1P9XQ

Cárdenas-Rodríguez, R., Otero-Gutiérrez, G., Monreal-Gimeno, C. (2023). La educación con perspectiva de género para la formación integral del alumnado. Análisis de estrategias coeducativas. *FAEEB*, abril/junio,129-144.

Cuadrado Guirado, I. (2007). Estereotipos de género. En J. F. Morales, E. Gaviria, M. Moya & I. Cuadrado (Coords.), *Psicología social* (3.a Ed.) (pp. 243-266). Madrid: McGraw-Hill.

Ufarte Ruiz, M.J., (2007). Las mujeres en el seno de la profesión periodística: de la discriminación a la inserción. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (16), 409-421.

De-Miguel, R.; Hanitzsch, T.; Parratt, S.; Berganza, R. (2017). Mujeres Periodistas en España: Análisis de las características sociodemográficas y de la brecha de género. *El profesional de la información*, v. 26, n. 3, pp. 497-506. https://doi.org/10.3145/epi.2017.may.16

De-Miguel-Pascual, R; S Parratt-Fernández, Berganza, R. (2019). Las percepciones de las mujeres periodistas sobre su trabajo. La variable género en la cultura profesional. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 1818 a 1833. https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1412

García-Ramos, F., Zurian, F., & Núñez-Gómez, P. (2020). Gender studies in Communication Degrees. [Los estudios de género en los Grados de Comunicación]. *Comunicar*, 63, 21-30. https://doi.org/10.3916/C63-2020-02

García Beaudoux, V. (2014). Influencia de la televisión en la creación de estereotipos de género y en la percepción social del liderazgo femenino. La importancia de la táctica de reencuadre para el cambio social. *Ciencia Política*. Vol. 9, n.º 18 julio - diciembre 2014

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1990). Trazando la corriente dominante: contribuciones de la televisión a las orientaciones políticas. *Revista de Psicología Social*, 5(1), 71-79.

Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M. & Signorielli, N. (1996). Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. En J. Bryant y D. Zillmann (Comps.), *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 35-66). Barcelona: Paidós.

Guo, L.; Vu, H. T. and McCombs, M. (2012). An expanded perspective on agendasetting effects. Exploring the third level of agenda setting. *Revista de Comunicación*, 11: 51-68.

Igartua, J. J. and Humanes, M. L. (2010). *Teoría e investigación en comunicación social.* Madrid: Síntesis.

López-Marcos, C.; Cruz-Carvajal, I.; Vinader-Segura, R. 2023. Análisis de la educación de género en las aulas universitarias: caso práctico en torno al 8 de marzo. En: *Comunicación, Creación Artística y Audiovisual: un marco para la innovación educativa*. Editorial: Dykinson.

Lozano Ascencio, Carlos. (2021). *Acontecer y comunicación. Una historia del periodismo*. Madrid: Fábrica de asteriscos.

McCombs, M. (1996). Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo. In J. Bryant and D. Zillman (eds.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías.* Barcelona: Paidós.

McCombs, M (1997). Building consensus: The news media's agenda-setting roles, *Political Communication,* 14 (4): 433-443.

McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (2017). The agenda-setting function of mass media. *The Agenda Setting Journal*, 105-117.

ONU Mujeres. (2024). *12 esferas de especial preocupación*. Recuperado de: https://bit.ly/4dYvXD1

Blázquez Zarcero, E.; Franco Fernández, I. y Perianes Paín, R. (2019). *Palabra de Mujer. Manual con enfoque de género para profesionales del periodismo*. Proyecto de la Asociación de Periodistas de Cáceres con el apoyo del Instituto de la Mujer de Extremadura. Recuperado de: https://bit.ly/3wJzvse

Parratt-Fernández, S.; Mera-Fernández, M.; Cáceres-Garrido, B. (2023). Gender perspective advances in the media: initiatives for its incorporation into the Spanish press. *Profesional de la información*, v. 32, n. 2, e320221. https://doi.org/10.3145/epi.2023.mar.21

Rivas-de-Roca, R. (2020) Ética periodística para una información con perspectiva de género Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC. Nº 22 Vol 22. Monográfico especial, marzo 2020 · Págs. 82 a 97. https://doi.org/10.7263/adresic-022-04

RTVE.es (2018). “El sesgo de género en los medios o cómo se enfoca solo una "cara de la moneda"”. Recuperado en: https://bit.ly/3VhOhzI

Ruipérez Moslares. (2018). *Estudio sobre la presencia de las mujeres en la prensa. Grupo BLC Comunicación para la Consejería de Políticas Sociales y Familia, Dirección General de la Mujer, Comunidad de Madrid*. Recuperado de: https://bit.ly/4bYINzv

Ruiz Navarro C. (2023). *Guía de Periodismo con Perspectiva de Género.* Fundación PLAN, Volcánicas y Canadá. Recuperado de: https://bit.ly/451RdUc

Silván Ferrero, M. P.; Cuadrado Guirado, I.; López Sáez, M. (2009). Estereotipos. En E. Gaviria Stewart, I. Cuadrado Guirado & M. López Sáez (Coords.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 355-385). Madrid: Sanz y Torres.

Shoemaker, P.J. (1996). Media gatekeeping. En M.B. Salwen y D.W. Stacks (Eds.), *An integral approach to communication theory and research* (pp. 79-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlnaum Associates.

Toledo Morales, P. (2012). Oportunidades y Posibilidades de las Tecnologías de la Información y Comunicación. En J. A. Morales, *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento*. Sevilla: GID.

# PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA: LA ASIGNATURA DE PERIODISMO CIENTÍFICO EN CANARIAS Y EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

DIEGO BRITO LORENZO
*Universidad Fernando Pessoa Canarias*

SIMA GONZÁLEZ GRIMÓN
*Universidad Fernando Pessoa Canarias*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de la necesidad que tiene el archipiélago canario de dar a conocer las actividades científicas que se realizan en el mismo, y, por ende, que los futuros periodistas y divulgadores científicos tengan una primera toma de contacto con el conglomerado científico canario, además de los proyectos investigativos que se desarrollan en el archipiélago. A través del método innovador del aprendizaje basado en proyectos (ABP) se pretende dar cabida a esta problemática de estudio, con la especificidad que requiere una propuesta de intervención en el aula.

En las Islas Canarias, la relación entre la ciencia y el entorno natural presenta un lugar único para la exploración y comprensión de una gran cantidad de fenómenos científicos de relevancia global. Estas islas, se caracterizan por su diversidad geográfica y climática, pero la importancia de la ciencia en Canarias se manifiesta no solo en la preservación y estudio de su rica biodiversidad, sino también cumple un papel fundamental que desempeña en la comprensión de ciertos fenómenos como el cambio climático, la geodinámica volcánica y la sostenibilidad energética.

La ciencia desarrollada en el archipiélago canario no es solo una búsqueda abstracta de la verdad, sino que también actúa como una herramienta esencial para abordar cuestiones que afectan directamente a

la calidad de vida de todos los canarios. Desde la gestión sostenible de los recursos naturales como el agua o la tierra, hasta la adaptación al cambio climático, algo que afecta a las islas con sus grandes sequías o la gran cantidad de incendios forestales de esta última década, la ciencia se convierte en un mecanismo que guía a la búsqueda de soluciones en medio de las complejidades de un entorno insular único.

A lo largo de las últimas décadas, la comunidad científica ha desempeñado un papel crucial en la identificación y evaluación de los desafíos medioambientales a los que se enfrenta el archipiélago. La colaboración entre instituciones de investigación, organismos gubernamentales y la sociedad civil ha permitido desarrollar proyectos científicos innovadores que abordan problemáticas locales y contribuyen al conocimiento científico global. En Canarias, existe el ICTS Canarias, Infraestructuras Científico Técnicas Singulares de Canarias, unas instalaciones dedicadas a la ciencia de frontera. Estas infraestructuras hacen que Canarias cuente con un mapa que sirve como planificación y de desarrolla en el que se encuentran el Observatorio del Teide, que empezó a funcionar en 1964, el Observatorio del Roque de Los Muchachos o el Gran Telescopio de Canarias. En 1985 se inauguró oficialmente el observatorio de La Palma.

En cuanto a nuestra fauna marina, el medio marino de Canarias es el más rico en variedad de ecosistemas y especies de España, a pesar de contar con un área relativamente pequeña. Los especialistas resaltan que muestra elementos identificables de forma individual en el Mediterráneo, en el Atlántico Oriental y en el Caribe. En Canarias existe una infraestructura llamada Plataforma Oceánica de Canarias (PLOCAN) es una infraestructura de investigación del medio marino oceánico profundo, que se encuentra dentro del programa de I+D+i "Ingenio 2010". Es una iniciativa que emplea ciencia y tecnología marinas con el fin de fomentar la competitividad socioeconómica empresarial internacional como consecuencia del acceso al espacio marino oceánico. El objetivo de PLOCAN es construir una plataforma oceánica estable y sostenible que se convierta en referente de actividades científico-tecnológicas.

En estos últimos años Canarias se han visto envuelta en numerosas crisis de fenómenos medioambientales, como el volcán de El Hierro de

2011 o el volcán de Cumbre Vieja en 2021, como también una gran cantidad de incendios forestales en la isla de Gran Canaria como en su vecina, Tenerife, este último considerado como el peor fuego registrado en España en los primeros ocho meses de 2023 al quemar una superficie que ronda las 12.273 hectáreas (Pérez, 2023). Hay que destacar que, en 2019, la aportación económica destinada a la ciencia, es de apenas el 0,47% (198,6 millones de euros) del PIB de las islas (Gutiérrez, 2019).

### 1.1. El periodismo científico en Canarias

El periodismo científico en Canarias es fundamental para acercar los avances a la población local, nacional y global. El archipiélago alberga importantes investigaciones científicas, especialmente en áreas como la astronomía, la vulcanología, la biología marina y la sostenibilidad medioambiental. El periodismo científico local debe destacar estas investigaciones, sus hallazgos y su relevancia a todos los niveles para la región. A su vez, ha de convertirse en un puente entre los científicos y el público, transformando los conceptos complejos y necesarios en un lenguaje accesible para que los residentes en la Comunidad Autónoma de Canarias puedan comprender mejor los descubrimientos y su impacto, creando así un puente vital entre científicos y periodistas.

Canarias posee un potencial significativo en el turismo científico debido, principalmente, a sus observatorios astronómicos, su biodiversidad marina y sus estudios volcánicos. Así pues, el periodismo científico puede destacar estos proyectos, atrayendo a turistas interesados en la ciencia y en la naturaleza, de forma que se potencie un turismo sostenible. En relación a su impacto en el turismo local, el periodismo científico también debe ser un motor de cambio en la educación a través de la publicación de reportajes y artículos de investigación, así como entrevistas que contribuyan a la puesta en conocimiento de las figuras emergentes dentro del ámbito de la ciencia local. Un ejemplo en este ámbito es la difusión de información relacionada con la conservación de la biodiversidad que ejerce Jairo Patiño, científico del CSIC que advierte del peligro de las plantas invasoras en Canarias y cómo afecta al conjunto de las especies y ecosistemas.

Sin embargo, y tal y como afirmó en la defensa de su tesis doctoral Trujillo Palenzuela (2016) algo no va bien entre la comunicación entre científicos y periodistas en Canarias, a pesar de que la información a tratar es relevante. Una de las propuestas planteadas en esta tesis doctoral (Trujillo Palenzuela, 2016) pasa por la implementación de gabinetes de comunicación de los diferentes centros de investigación locales, para así poder facilitar el trabajo de divulgación y difusión a los medios de comunicación de masas.

Para fortalecer el periodismo científico canario, sería beneficioso invertir en la formación de periodistas especializados en ciencia y salud, así como fomentar la colaboración entre medios de comunicación y centros de investigación, con tal de promover la correcta difusión de información científica precisa y relevante para la sociedad canaria. Además, apoyar programas de divulgación científica en medios locales resultaría crucial para aumentar el interés y el grado de concienciación de la población local.

Los retos a los que se enfrenta el periodismo científico en Canarias son diversos. Los medios de comunicación locales pueden tener recursos limitados para cubrir noticias científicas de manera extensa y precisa. Esto puede llevar a una cobertura superficial o a una menor visibilidad de temas científicos relevantes para la región. Al mismo tiempo, puede haber una falta de espacios o secciones dedicadas a la ciencia en los medios de comunicación tradicionales, lo que dificulta la divulgación de información científica de manera accesible para el público general. Si el interés del público en la ciencia es limitado, los medios pueden no priorizar la cobertura científica debido a la percepción de una baja demanda.

### 1.2. Áreas de investigación clave en Canarias

Las Islas Canarias albergan una serie de investigaciones científicas que abarcan una amplia gama de disciplinas. Algunas de las áreas de investigación destacadas en la región incluyen:

- Astronomía: Las condiciones atmosféricas favorables y la baja contaminación lumínica hacen de Canarias un destino ideal para la observación astronómica. El Observatorio del Roque

de los Muchachos en La Palma es uno de los puntos de observación más importantes del mundo, albergando telescopios y equipos de última generación.

- Biología marina y oceanografía: Dada la riqueza de la vida marina en las aguas circundantes, hay una investigación significativa en biología marina y oceanografía. Se estudian aspectos como la biodiversidad marina, los ecosistemas costeros, la conservación de especies y el impacto del cambio climático en los océanos.
- Vulcanología y geología: Las islas tienen una historia volcánica rica y activa. La investigación se centra en la comprensión de la actividad volcánica pasada y presente, la geología de la región y los riesgos asociados a la actividad volcánica.
- Medio ambiente y cambio climático: Dada la fragilidad de los ecosistemas insulares y la vulnerabilidad al cambio climático, hay investigaciones que se centran en la preservación del medio ambiente, la gestión sostenible de recursos y la adaptación al cambio climático.
- Energías renovables: Canarias ha mostrado interés en el desarrollo de energías renovables, particularmente en el aprovechamiento de la energía solar y eólica. La investigación se enfoca en tecnologías innovadoras para aprovechar los recursos naturales disponibles.

### 1.3. De la sociedad 1.0 a la sociedad 3.0.

El papel del estudiante ha sufrido diversos cambios a lo largo de la historia, desde la denominada educación 1.0 hasta la presente 3.0: de la pasividad a la actividad en el proceso de enseñanza - aprendizaje, de ser secundario a ser totalmente protagonista. Ese cambio se ha presentado como necesidad al responder a las demandas de la sociedad. Nos ubicamos en lo que Castell (2006) llamó “sociedad red” y necesitamos que los estudiantes puedan incorporarse como miembros de pleno

derecho en esta sociedad. Las demandas sociales y profesionales han obligado a modificar la forma en que se trabaja con el alumnado, convirtiéndose en protagonista.

Los grupos de estudiantes son considerados como heterogéneos y se reconocen diversos estilos de aprendizaje. No todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Identificar y saber trabajar con todos y cada uno de estos estilos de aprendizaje es esencial para un trabajo eficaz en el aula. La sociedad 1.0 era la sociedad industrial en la que se preparaba a los trabajadores para que supieran hacer el trabajo. En esta etapa, el estudiante era un ente pasivo que se limitaba a recibir la información que emanaba el profesor. La herramienta con la que contaba el alumnado era el libro de texto (con *copyright*) y realizaba tareas tradicionales (test, trabajo en grupo, etc.).

En la sociedad 2.0, a caballo entre los siglos XX y XXI, encontramos la denominada sociedad del conocimiento. Las empresas ya no se conformaban con trabajadores que supieran hacer cosas, sino que demandaban gestores de conocimiento. Se buscaba que tuvieran una interpretación crítica de lo aprendido. Reflejo de eso, en educación convirtió al estudiante en agente activo.

En la sociedad 3.0, propia del siglo XXI, la rápida evolución de la tecnología y fenómenos como la globalización modifican de nuevo el perfil de trabajador deseado. Se buscan *knowmads*, es decir, auténticos nómadas del conocimiento. Son personas en constante formación, con capacidad de adaptación y con una amplia iniciativa dentro de la empresa. Para dar respuesta a eso, en educación el estudiante se convierte en un sujeto totalmente activo que entiende su pertenencia al proceso educativo y su papel en él. Las metodologías siguen siendo activas, pero las actividades y los recursos son totalmente abiertos, flexibles y adaptados. Las TIC están presentes de forma permanente, amplían los recursos y expanden totalmente las posibilidades de aprendizaje.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que según De la Herrán (2003) el autoconocimiento es la raíz de todo conocimiento. Dado que el ser humano es un ser racional, este autoconocimiento debería estar motivado por el cultivo de su pensamiento. Una didáctica que tenga como

referente el autoconocimiento será una didáctica eficaz. El autoconocimiento es fundamental para la mejora en el aprendizaje. Para que los estudiantes sean esos nómadas del conocimiento, el profesorado debe de trabajar con ellos en la línea del autoconocimiento y favorecer la reflexión, el pensamiento crítico, y, sobre todo, en la toma de decisiones en el día a día.

La reflexión es esencial para que el alumno profundice en el conocimiento. Ayuda a la organización, la comunicación de los pensamientos y la comprensión de los temas. La reflexión al inicio del curso para ver qué espera el alumnado o después de cada bloque de conocimientos en lugar de saltar de lección en lección permite al estudiante analizar lo aprendido, recapacitar sobre su utilidad y aplicación. Además, posibilita conocer sus debilidades y fortalezas al profundizar sobre lo que le ha resultado más sencillo y aquello más complejo del tema en cuestión.

### 1.4. El aprendizaje basado en proyectos y la importancia de formar grupos en el proceso

El aprendizaje centrado en proyectos es un "método centrado en actividades individuales o de grupo por un periodo determinado de tiempo, que da como resultado un producto, una presentación o un logro" (Landrón, 2017: p. 2012). Consiste en un conjunto de situaciones problemáticas diseñadas por el profesor, que actúa de guía, que se plantean a grupos de estudiantes. Los problemas deben basarse en descripciones muy sencillas sobre hechos o fenómenos observables cercanos a la vida del alumnado que planteen una cuestión por resolver. El grupo debe resolver el problema y, para ello, pasar varias fases.

Esta metodología surgió en 1960 en la Escuela de Medicina de McMaster, en Canadá. Se buscaba un sistema de trabajo que corrigiese las deficiencias del sistema de asistencia médica. Se dieron cuenta de que estudiantes con buenos conocimientos teóricos eran incapaces de aplicarlos en una situación práctica. Se trataba de enfrentarlos a los problemas reales para solventarlos. Poco a poco fue adoptado por otras instituciones y el método experimentó algunos cambios, focalizándose principalmente en el desarrollo competencial (Rekalde Rodríguez y García Vílchez, 2015).

Otro de los aspectos clave del aprendizaje basado en proyectos (ABP) es que favorece el aprendizaje significativo (Rodríguez Palmero, 2011). Al tratarse de un problema real en el que los estudiantes son protagonistas absolutos y deben implicarse para obtener una solución plausible, eso ayuda a que los conocimientos calen y se conviertan en significativos y duraderos. Se trata, además, de aplicación de conocimientos (adquiridos durante la búsqueda de información, sumada a los conocimientos previos) para resolver el problema planteado.

Un aspecto fundamental es la formación de grupos es otro aspecto relevante dentro de este método innovador. Los estudiantes desempeñan dos papeles rotativos: coordinador y secretario. En un grupo estándar (6-8 estudiantes), estas funciones se van alternando entre los diferentes miembros para que todos realicen ambas. El coordinador dirige el proceso, asegura el respeto y el cumplimiento de las fases, fomenta la participación y garantiza los plazos establecidos. El secretario, por su parte, toma notas, registra información relevante y elabora mapas conceptuales, diagramas, infografía, etc., para sintetizar esa información.

El profesor puede tomar más o menos protagonismo, pero debe garantizar siempre la orientación en las discusiones, la ayuda en las reflexiones y la identificación de necesidades de información y recursos que presenten los estudiantes, así como estimularlos a aprender. En ocasiones, se puede recurrir a expertos en la materia que asesoren o respondan dudas o cuestiones al alumnado.

## 2. OBJETIVOS

En lo referente a los objetivos de investigación, se establece como objetivo general de investigación realizar una propuesta de intervención destinada al alumnado de la asignatura de Periodismo Científico a través del método innovador del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Además, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Calendarizar y realizar un cronograma para las actividades de la propuesta de intervención

- Diseñar actividades que se ajusten al contenido teórico práctico de la asignatura

Con el abordaje de estos tres objetivos se podrá dar cabida a la propuesta de intervención en el aula, sin embargo, tal y como se abordará en el siguiente apartado hay que tener en cuenta los contenidos teóricos de la asignatura de Periodismo Científico y los centros de enseñanza superior - universitaria donde esta se imparte en la Comunidad Autónoma de Canarias.

## 3. METODOLOGÍA

En primer lugar, dentro del apartado metodológico es vital mencionar en este punto de la investigación que los contenidos de la asignatura de periodismo científico se encuentran, al menos en España, en el RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos). En primer lugar se realiza una consulta para ver qué universidades dentro de la Comunidad Autónoma imparten esta materia, quedando patente que únicamente la Universidad Fernando Pessoa Canarias es la que imparte una asignatura llamada Periodismo Científico. La Universidad de La Laguna, que también imparte el Grado en Periodismo, únicamente cuenta con una asignatura llamada Periodismo Especializado donde se comentan aspectos vinculados a la ciencia en Canarias, pero no en exclusividad dentro de su temario.

Esta tesitura implica que la propuesta de intervención sea únicamente aplicable a la Universidad Fernando Pessoa Canarias, y, en concreto, a los tres estudios vinculados a las Ciencias de la Información que se imparten en este centro: Grado en Periodismo, Grado en Comunicación Audiovisual y Doble Grado en Comunicación Audiovisual y Periodismo. Se trata de una asignatura de carácter optativo que varía su ubicación a lo largo del plan de estudios según los estudios que se cursan dentro de la oferta académica de la Facultad.

Los contenidos teóricos de esta asignatura son los siguientes:

- Bloque 1. Periodismo científico: Introducción al periodismo científico, fuentes para el periodismo científico, tipología y

variantes dentro del periodismo científico, lenguaje científico y técnico, breve historia de la ciencia.

- Bloque 2. Periodismo científico en los medios sociales: Periodismo científico en prensa, radio, televisión e internet, revistas especializadas, la entrevista en el periodismo científico, el periodismo científico en las RRSS, gabinetes de prensa y comunicación científica.
- Bloque 3. Comunicación y salud. Bioética y comunicación médica, tecnología y sociedad, biotecnología, alimentación y salud, comunicación y salud.
- Bloque 4. Comunicación y medioambiente.
- Bloque 5. Comunicación y nuevas tecnologías.

Tal y como se puede apreciar, los contenidos teóricos de la asignatura no abordan la problemática expuesta a lo largo de la investigación. La ciencia en Canarias y los proyectos científicos no están incluidos dentro de los bloques temáticos de contenidos, y más en concreto disciplinas de estudio vinculadas a las ciencias puras - exactas como la astrofísica, matemáticas, etc. Son contenidos más cercanos a la parte de comunicación y salud, y parte de la propia subdivisión dentro del periodismo científico focalizada en la comunicación medioambiental y la comunicación de las nuevas tecnologías.

Debido a esto se convierte en un elemento fundamental realizar esta propuesta de intervención, sobre todo para acercar al alumnado, y, por ende, a los futuros divulgadores científicos y periodistas los proyectos científicos que se están desarrollando actualmente en el archipiélago de Canarias. Además, esto puede ser una buena oportunidad para mejorar en general el grado en conocimiento de los proyectos científicos en Canarias en la población general en el futuro.

Como se ha comentado anteriormente el método empleado para esta propuesta de intervención en el aula consiste en el aprendizaje basado en proyectos (ABP). En el apartado de la fundamentación teórica se han abordado dos cuestiones básicas: la sociedad 3.0 y la revisión literaria

del aprendizaje basado en proyectos. Estos dos aspectos son importantes debido a que la sociedad actualmente está cambiando, y con ello la enseñanza, pasado del periodo de docencia pasiva (1.0) al modelo actual (3.0) donde el estudiante es el verdadero protagonista dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta viene dado por cómo se va a aplicar este método innovador en el aula a lo largo de esta propuesta de intervención. Anteriormente, tanto a lo largo de la introducción como en la fundamentación teórica, se ha comentado de donde surge la problemática de estudio. El aprendizaje basado en proyectos se aplica a través de la realización de diferentes trabajos de investigación académica en agrupamientos o por grupos. Estos trabajos deben de versar sobre la importancia de la ciencia en Canarias.

El docente ejerce un papel fundamental desde los primeros pasos del proyecto, ya que está supervisando la selección de las temáticas de estudio y valorará si las mismas se adecúan o no a lo solicitado en la propuesta de intervención. Además, estos trabajos académicos tienen una premisa que es el uso de la encuesta en la parte metodológica para poder implicar de algún modo a la sociedad canaria. Por supuesto queda a elección del alumnado la aplicación de una triangulación de la investigación empleando primero un método cualitativo, como por ejemplo la entrevista en profundidad, y, a continuación, la encuesta.

Debido a que la representatividad es un aspecto implícito de la encuesta como técnica de investigación, el docente también se encargará de aconsejar al alumnado cuál es la muestra más adecuada, su nivel de confianza, margen de error y cómo afrontar el proceso de representatividad. Por supuesto, esto también dependerá de las investigaciones que afronte el alumnado, si serán a nivel municipio, a nivel isla o a nivel de Canarias como un conjunto.

Para valorar la viabilidad de la propuesta de intervención se establece un doble mecanismo de control. El primero de ellos es la autoevaluación del alumnado, que más que funcionar como un mecanismo de control se encarga de acentuar y velar por el correcto funcionamiento de la propuesta. Se utiliza para comprobar que todos los miembros de los

diferentes grupos de trabajo han trabajado por igual en la confección de los diferentes trabajos de carácter académico.

Al final del proceso se realizará una encuesta que valorará la satisfacción del alumnado con el método innovador y la propuesta de intervención en líneas más generales. El alumnado será el público encargado de responder esta encuesta, ya que no deja de ser el destinatario de la misma y el protagonista dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje. Se valorarán distintos ítem entre los cuáles están la posibilidad de repetir una experiencia innovadora como esta, la gestión del tiempo y la propuesta en líneas más generales.

## 4. RESULTADOS

El alumnado se ha focalizado principalmente en cuatro áreas específicas para la realización de los trabajos académicos:

- El perfil idóneo del periodista científico
- La formación del periodista científico
- Grado de conocimiento de la ciencia y los proyectos científicos en Canarias
- Comparativa entre los proyectos científicos que se realizan en Canarias y Azores (otra región insular, ultraperiférica y perteneciente a la Macaronesia, al igual que Canarias)

Debido a que durante el curso 2023-2024 hay matriculados en la asignatura un total de 8 alumnos se realiza un agrupamiento por parejas para el abordaje de las temáticas, seleccionando y proponiendo el alumnado el tema que más interés le genere como se ha comentado anteriormente. La confección del trabajo académico implica seguir el formato de investigación tradicional o de cualquier artículo científico, el cual deberá de ser explicado por el profesor y ejercer de guía a lo largo de todo el proceso, desde las primeras lecturas en busca de la temática hasta la escritura de los diferentes manuscritos.

Otro aspecto muy importante a tener en cuenta es la constante motivación del alumnado, más aún cuando esta investigación académica es la

primera que realizan como estudiantes. El profesorado debe de insistir que investigar es un proceso largo, que requiere de paciencia, lectura y un análisis objetivo de diferentes situaciones. Por otro lado, y con respecto a los mecanismos de control, la encuesta de satisfacción final del alumnado muestra un porcentaje muy alto (91,23%) de los encuestados.

En lo referente a la posibilidad de repetir esta experiencia con la propuesta de intervención en futuras ocasiones, un 94,56% de los encuestados lo valoró de forma positiva. Además, un 78,53% de los mismos han indicado que se sienten más motivados con respecto a la realización de los estudios de Periodismo y Comunicación Audiovisual después de cursar esta asignatura, y, en concreto, trabajar en la propuesta de intervención. Además, se valoró muy positivamente la posibilidad de poder trabajar en equipo (73,45%) y no en solitario esa primera investigación académica que realizan.

Por otro lado, la gestión del tiempo en el aula es otro elemento muy positivo a tener en cuenta (86,12%), incidiendo en la posibilidad de "poder gestionar de una forma diferente las cuatro horas semanales de la materia". Debido a que esta asignatura dispone de un horario un poco peculiar, impartiéndose los viernes de 11 a 15 horas esta propuesta ha sido muy positiva en la gestión del tiempo en el aula y el hecho de que no se imparta en dos días diferentes sino cuatro horas seguidas en un mismo día. Además, el hecho de que sea el último día de la semana, cuando la atención del alumnado es menor, ha permitido potenciar su rendimiento este último día lectivo de la semana.

## 5. DISCUSIÓN

En el apartado discursivo se puede afirmar que la propuesta de intervención planteada es adecuada para la problemática que se trabaja, y prueba de ello es el porcentaje muy alto de satisfacción del alumnado con la propuesta. Además, esta premisa también es refutada con el porcentaje, también muy alto, del alumnado que repetiría una propuesta de intervención como esta en futuras ocasiones.

Los objetivos de investigación se han podido abordar y trabajar a lo largo de la propuesta, ya que se ha dado solución a la problemática de

estudio planteada y se ha podido calendarizar y realizar las diferentes actividades teórico - prácticas. Sin embargo, no hay que olvidar que la innovación educativa y las propuestas de intervención son difíciles, y en numerosas ocasiones funcionan por error - acierto hasta dar con el método más adecuado. El hecho de que un porcentaje notorio del alumnado se sienta más motivado después de pasar por esta asignatura no deja de ser un elemento que puede actuar como eje de partida para futuras investigaciones y propuestas de intervención.

Otro aspecto a resaltar viene dado por el trabajo en equipo durante la propuesta, ya que así el alumnado no se tiene que enfrentar en solitario a su primera investigación académica. Además, el trabajo en equipo favorece este tipo de aprendizaje ya que fomenta habilidades sociales, el trabajo colaborativo y una buena comunicación. Sin embargo, todo dependerá del grupo de trabajo y de la eficacia en la repartición de tareas, por lo que se establece la autoevaluación para evitar cualquier tipo de conflicto entre el alumnado.

## 6. CONCLUSIONES

Para que el conocimiento siga en constante avance y el sistema educativo continúe mejorando es vital plantear posibles limitaciones y futuras líneas de investigación. En primer lugar existe una limitación que viene dada por el escaso número de alumnado en la asignatura de Periodismo Científico de la Universidad Fernando Pessoa Canarias. Esta propuesta se ha trabajado con un total de ocho alumnos, por lo que es de interés realizar la misma con un mayor número de alumnado.

Podría ser de interés establecer más mecanismos de control antes de finalizar la propuesta de intervención. Un ejemplo puede ser la elaboración de un DAFO que analice las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que plantea esta intervención en el aula. Al final, cuanta más información tenga el docente para el futuro será mejor para poder mejorar el proceso de enseñanza del alumnado, más ahora cuando es más complicado mantener la atención del alumnado durante las clases.

Por otro lado, y en lo referente a las futuras líneas de investigación es de un alto interés trasladar la propuesta a otras asignaturas dentro del

conocido como periodismo especializado, como puede ser el periodismo económico, periodismo cultural o periodismo deportivo. Creemos que, al ser una propuesta tan específica y vinculada a la parte de periodismo especializado, no es trasladable a otras asignaturas de carácter más básico u obligatorias de los diferentes Grados en Periodismo del archipiélago de Canarias.

Siguiendo con lo expuesto anteriormente, es de interés trasladar esta propuesta de intervención a otros territorios o Comunidades Autónomas con una fuerte presencia científica, ya sea por disponer de bastantes centros científicos o por una elevada inversión en el I+D+I. Además, no es una propuesta que sea extrapolable únicamente a España sino también es viable en otros países que dispongan de territorios similares a las Islas Canarias como es el caso de Hawaii, el gran competidor de Canarias en lo referente a astrofísica y el hecho de albergar observatorios. En este caso se debería de consultar primeramente el plan de estudios en cuestión, y tener en cuenta las diferencias que hay con Bolonia y el marco nominal europeo.

## 7. REFERENCIAS


Castells, M. (2006). La sociedad red: una visión global. Alianza Editorial.

De la Herrán, A. (2003). Autoconocimiento y Formación: más allá de la educación en valores. Tendencias Pedagógicas, 8(13), 13-42. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827

Gutiérrez. Canarias a la vanguardia de la investigación científica. (2019). Diario de Avisos. Consultado el 4 de enero de 2024: https://diariodeavisos.elespanol.com/2019/05/canarias-a-la-vanguardia-de-la-investiga cion-cientifica/

Rekalde Rodríguez, R., & García Vílchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. Innovación educativa, 25, p. 219-234.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), p. 29-50 http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.htm

Trujillo Palenzuela, J. M. (2016). El periodismo científico y los centros de investigación de Canarias (Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna)

SECCIÓN III.

# DISEÑO, BELLAS ARTES, SOCIOLOGÍA, ANTROPOLOGÍA Y FILOSOFÍA

# APRENDER CON LOS SENTIDOS: ACTIVIDADES DE DIBUJO DEL NATURAL POTENCIANDO LA RETENTIVA Y LA ESCUCHA ACTIVA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN BELLAS ARTES

SALVADOR JIMÉNEZ-DONAIRE MARTÍNEZ
*Universidad de Sevilla*

LUZ MARINA SALAS ACOSTA
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

En un mundo dominado por las distracciones digitales y la disminución de la capacidad de atención, la innovación docente se convierte en un elemento fundamental para estimular el desarrollo cognitivo y perceptual de los estudiantes. En este contexto, la actividad que aquí nos ocupa, propuesta en la asignatura Estrategias Narrativas del Dibujo del Grado en Bellas Artes, se presenta como un ejercicio poliédrico que combina la retención, la memoria y el dibujo del natural como estrategia para combatir los efectos de la hiperestimulación y la creciente falta de atención. El objetivo principal de esta actividad es integrar la experiencia sensorial y perceptual con el proceso de aprendizaje. Al combinar la retentiva, la memoria y el dibujo del natural, los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas en el desarrollo de esta actividad, sino que también adquieren una mayor conciencia de su entorno y de sus propias capacidades creativas. Esta fusión de elementos promueve un enfoque holístico del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes se sumerjan profundamente en el proceso creativo y se desconecten temporalmente de las distracciones digitales que pueden afectar negativamente a su facultad de atención y concentración.

En este sentido, la "pantallización" del mundo, parafraseando a Josep María Esquirol (2009, p. 71), ha arrastrado consigo nuevas formas de mirar el mundo que, no en pocas ocasiones, compromete la capacidad perceptual de las personas. Basta pensar en la exigencia del *multitasking* o modo multitarea, la multiplicidad de pantallas que nos rodean y bombardean con estímulos a todas horas, o la alarmante disminución de facultades memorísticas que, en términos generales, la cultura digital impone. A menudo hablamos de atención dispersa o flotante para referirnos a esta nueva forma de estar en el mundo caracterizada por la continua interrupción de la experiencia cotidiana por parte de diversas herramientas y aparatos tecnológicos. El cerebro, frente a esta sobreestimulación, ve su capacidad de respuesta parcialmente bloqueada. Sobrecarga, sobreestímulo, saturación, sobreinformación… Muchos autores parecen estar de acuerdo en que padecemos un empacho de datos y que no tenemos forma metabolizarlos. La velocidad electrónica arrastra saturación y exceso. El filósofo italiano Franco Berardi, en el seminario ¿Qué significa hoy pensar políticamente?, explicaba que "cuando la infoesfera es tan densa y sus flujos se mueven con tanta rapidez, la atención individual y colectiva ni siquiera tiene tiempo de seleccionar sus fuentes de información" (2005). Berardi continúa apuntando la consecuente imposición de una censura de ruido blanco provocada por una sobresaturación informativa, una sobrecarga de la red, lo que devendría en una acumulación de voces tal que la autonomía de la atención queda mermada. Así, este escenario conduciría, en opinión del italiano, a un fracaso comunicativo, que no es más que una consecuencia parcial de la inflación de contenidos que se alojan en la infoesfera contemporánea. "Cojeamos tras el medio digital, que, por debajo de la decisión consciente, cambia decisivamente nuestra conducta, nuestra percepción, nuestra sensación, nuestro pensamiento, nuestra convivencia" (2014, p. 11), asevera, categórico, el pensador surcoreano Byung-Chul Han en su ensayo En el enjambre. "Nos embriagamos hoy con el medio digital", continúa, "sin que podamos valorar por completo las consecuencias de esta embriaguez. Esta ceguera y la simultánea obnubilación constituyen la crisis actual" (2014, p. 12). Para Han, la nueva economía de la

atención, ahora siempre diseminada y desfocalizada, constituye una regresión para el ser humano (2022, p. 22). Un animal atareado en alimentarse debe preocuparse, a su vez, de no ser devorado, de mantener a sus enemigos alejados de la presa conseguida, de tener a su descendencia vigilada, de no perder de vista a sus parejas sexuales. "De este modo, no se halla capacitado para una inmersión contemplativa (...). No puede sumergirse de manera contemplativa en lo que tiene enfrente porque al mismo tiempo ha de ocuparse del trasfondo", explica Han (2022, p. 22). No solamente el multitasking, sino también actividades como los juegos de ordenadores suscitan una amplia pero superficial atención, parecida al estado de vigilancia de un animal salvaje. Los recientes desarrollos sociales y el cambio de estructura de la atención provocan, resume el pensador surcoreano, que la sociedad humana se acerque cada vez más al salvajismo.

No sorprende que autores como Jorge Freire hablen de un nuevo Homo Agitatus, "yonqui de la información instantánea" (2020, p. 63). Sin duda, la nuestra es la era de la atención desperdigada, fragmentada, rebasada. Obligatoria la ya mencionada práctica de la multitarea, alternamos nuestro foco de atención en varias ocupaciones u objetos a la vez en una angustiosa hiperactividad. El solapamiento de labores y la hiperatención se han convertido en rasgos esenciales de la cotidianidad en la cultura-red. Marshall Mcluhan presagió hace ya décadas que la velocidad inherente a las técnicas eléctricas haría implosionar el tiempo y la conciencia humana al erradicar la dilación entre el efecto de un acontecimiento y su consecutivo (1977, pp. 26-27). Cuando las alternativas y posibilidades se multiplican, se pierde la necesidad de demorarse en ellas. Ante el sobreestímulo desenfrenado, toda forma de demora parece inducir al tedio y desinterés. En consecuencia, el único modo que parece interesarnos es el ahora, aquí, en nuestros dispositivos, ante los ojos, en un clic, en streaming. Imágenes y palabras transitan ante nuestra mirada como un flujo hipnótico e interminable.

Complicado dejar de preguntarse por los peligros de esta constante sobreexposición perceptiva y cognitiva en el nuevo mundo de pantallas, excedentario en datos, donde todo se articula a través de seductoras configuraciones visuales que nos distraen y aturden con el mismo

disimulo que eficacia. El permanente traslapamiento perceptual de imágenes, informaciones y acontecimientos hace imposible valorarlos.

El acto perceptual, el pensamiento crítico o la interpretación, siempre ejercicios esforzados y lentos son reducidos a formas de respuesta pueriles e inmediatas: *like it* /*dislike it*; *follow*/*unfollow*; *retweet*/*share*... No hay tiempo para la revisión o la reflexión prolongada: en la cultura-red, inmersos nuestros ojos en las corrientes mediáticas, todo acontecimiento parece superponerse sin ningún orden jerárquico. Juan Martín Prada alerta: "la vida, articulada por flujos comunicativos y afectivos a través de las redes, se caracteriza por impulsos momentáneos, por acciones a corto plazo, lo que para algunos no sería sino una existencia insensata" (2018, p. 27). En otro de sus textos, el autor y académico sostiene:

> La percepción visual está siendo progresivamente automatizada, asistida electrónicamente. Progresivo sacrificio de la visión, de aquella relación fenomenológica, corporal, del ser humano con el mundo, a favor de su versión edulcorada: la "visualización". Visión que es ver lo ya encuadrado en la pantalla, visión sin mirada directa, delegada al ojo técnico de la cámara. Su disciplina técnica, la "visiónica", supone el más claro ejemplo del devenir de la visión en la óptica, en una técnica o tecnología (2010, p. 41)

La disminución de la capacidad de atención, la fragmentación de la experiencia cotidiana, la sobreexposición a pantallas y el bombardeo de estímulos digitales son fenómenos contemporáneos que han surgido con el avance de la tecnología y la digitalización de nuestras vidas. Para contrarrestar estos efectos, es importante ser consciente de cómo utilizamos la tecnología y adoptar hábitos que fomenten una atención más enfocada y una experiencia más plena. Algunas estrategias incluyen establecer límites en el uso de dispositivos, practicar la desconexión digital en ciertos momentos del día, y cultivar actividades que promuevan la concentración y la atención plena. En este sentido, la práctica del dibujo del natural puede ser una poderosa herramienta para contrarrestar los efectos negativos del sobreestímulo digital en nuestras facultades cognitivas y la capacidad de atención de los estudiantes.

## 1.2. La mirada dibujística

En tanto que ejercicio de atención y concentración, el acto de dibujar requiere una atención plena y concentrada en el objeto o figura que se está dibujando. Para captar con precisión la forma, los detalles y las proporciones, es esencial mantener la atención enfocada en los elementos visibles del objeto. Esto puede ayudar a entrenar y fortalecer nuestra capacidad de concentración, algo que puede estar comprometido debido al constante bombardeo de estímulos digitales que hemos descrito más arriba. En tanto que ejercicio de interpretación y traducción visual, dibujar del natural implica interpretar lo que vemos y traducirlo gráficamente en el papel. Este proceso requiere habilidades intensas y comprometidas de observación, así como la capacidad de analizar y sintetizar información visual en tiempo real. Al practicar estas destrezas, los estudiantes ejercitan y mejoran sus habilidades de procesamiento visual y cognitivo. Además, conviene señalar que el dibujo del natural promueve el desarrollo de habilidades perceptivas como la percepción espacial, la discriminación visual y la memoria visual. Se trata de recursos fundamentales para la comprensión profunda de nuestro entorno y que pueden mejorar nuestra capacidad de retención de detalles e informaciones visuales valiosas para el ejercicio dibujístico. Además, algunos ven la práctica del dibujo una fórmula para la reducción del estrés y la ansiedad que la vida moderna, con su ritmo frenético y la sobreexposición a pantallas, a menudo provoca en las personas. El aislamiento y la concentración exigidos por el acto de dibujar puede ser, en este sentido, una actividad de cariz terapéutico o relajante. Lo que la práctica continuada del dibujo sí fomenta, sin duda, es recursos como la creatividad y la expresión individual, lo que puede ofrecer un contrapunto valioso a la uniformidad y la pasividad de consumir información digitalmente, permitiéndonos explorar y comunicar ideas de manera más consciente, deliberada y personal. Por todo lo anterior, el dibujo del natural no solo se postula como una forma gratificante de expresión artística, sino también como una herramienta efectiva para preservar y mejorar las habilidades cognitivas en un entorno dominado por la tecnología digital, que no pocas veces induce a una cierta y peligrosa automatización (de la mirada, del pensamiento, de las formas de operar de las personas). Sostenemos que

el trabajo asiduo en esta práctica puede ayudar a los estudiantes cultivar una atención más aguda, una concentración más profunda y una conexión más significativa con su entorno directo o físico.

Como abordaremos en los puntos siguientes, la propuesta docente que aquí abordamos se ancla en la incorporación de la música y registros audiovisuales en las clases del dibujo del natural al objeto de estimular, de manera multisensorial, las facultades perceptivas y retentivas del alumnado. Sabemos que escuchar música puede despertar y estimular múltiples regiones del cerebro, incluyendo áreas asociadas con la memoria, el procesamiento emocional y la atención. No en vano, la música consigue activar redes neuronales que están involucradas en el almacenamiento y recuperación de recuerdos. Diversos estudios han demostrado que la música puede mejorar la función cognitiva en general, facilitando así el aprendizaje y mejorando la retención de información. Consideramos que esta experiencia multisensorial integrada en el aula puede aumentar la plasticidad cerebral y fortalecer las conexiones neuronales relacionadas con la retención de información.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivos generales

El objetivo principal de esta aportación docente se centra en la introducción de estrategias para fomentar la mejora cognitiva y perceptual de los estudiantes. Este desarrollo de habilidades ayudará al alumnado a equilibrar la vivencia acelerada de la inmediatez del tiempo en el aula en detrimento de la libertad de decisión y acción.

Con ese fin fue necesario un desarrollo de la doble realidad de nuestro cerebro: hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. Según estudios científicos, el hemisferio izquierdo controla la parte derecha de nuestro cuerpo y trabaja para cultivar lo verbal, racional y temporal. En cambio, la parte derecha del cerebro controla la parte izquierda de nuestro cuerpo y trabaja la intuición, la subjetividad y lo atemporal.

La Dra. Betty Edwards fue quien arrojó luz a este respecto con la importante publicación del libro *Dibujar con el lado derecho del cerebro*

(1979). Por vez primera en el ámbito artístico se asumía que el hemisferio derecho del cerebro tenía un papel clave en las artes. Estudios científicos de los años 60 atestiguaron que en la zona específica de ese hemisferio radican muchas de las actividades propias del artista. No obstante, el flujo constante de comunicación entre ambos hemisferios es el responsable de las creaciones más substanciales. Por ello, con este ejercicio multisensorial se ha procurado hacer funcionar estos dos tipos de hemisferios (derecho e izquierdo) de forma paralela, conectando pensamiento e idea, racionalización e intuición.

### 2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la actividad planteados son los siguientes:

- Debilitar la nociva influencia producida por el excesivo uso de los aparatos tecnológico y sus consecuencias en el aula.
- Desarrollar dos de los tipos de conocimiento (racional y creativo). Desinhibición y desarrollo del hemisferio derecho del cerebro.
- Desarrollar la capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- Dotar a los alumnos de distintos recursos y códigos gráficos en la representación sobre el plano.
- Potenciar la observación para ampliar el campo memorístico y de retentiva.
- Fomentar en el aula un ambiente rico en estímulos para propiciar que el estudiante pueda expresar libremente los sentimientos y emociones.
- Favorecer en el aula un contexto de excepcionalidad (observación prolongada, la escucha activa y el estudio de modelos en vivo) para desarrollar la memoria visual.

## 3. METODOLOGÍA

La actividad aquí propuesta, desarrollada en la asignatura Estrategias Narrativas del Dibujo (grupo 2) del Grado en Bellas Artes, constituye un ejercicio multidimensional que fusiona retentiva, memoria y dibujo del natural. Todas ellas sirven como estrategia para contrarrestar los efectos de la hiperestimulación y la falta de atención generalizada.

La teoría subyacente (observación, memoria y retentiva) empieza a aflorar en el alumno cuando éste comienza de forma intuitiva a construir a través de estrategias básicas lo que penetra en la consciencia o en la seminconsciencia.

En esta complicada tarea de explicar cómo *ver* toma un papel muy valioso el campo de entendimiento visual. A ese respecto, diremos que ese conocimiento va más allá del exterior físico: se adentra en interpretaciones o conceptualizaciones de experiencias pasadas. Ese conjunto de procesos mentales no percibidos conscientemente por el estudiante, emergen de manera significativa influyendo en su manera de actuar e interpretar.

No olvidemos que el aprendizaje del dibujo conduce hacia la comprensión que lo dibujado no es sólo *lo visto* sino *lo re-conocido* (a través de una reconstrucción mental). Por tanto, es importante que el desarrollo de esta actividad suponga un logro para conseguir esa lógica que da sentido al valor percibido. Es significativo destacar que vemos lo que esperamos ver o lo que decidimos ver de una forma no consciente, siendo el cerebro el que reorganiza, desecha y tamiza toda la información descodificando, a su vez, el significado con la imagen, y es en este sentido donde apunta la aportación docente (Arheim, 2002).

La propuesta viene configurada a través de tres fases metodológicas: la observación prolongada, la escucha activa y el estudio del modelo en vivo. Estos modos de acercamiento al entorno se conciben como catalizadores para potenciar la facultad de concentración y la agudeza sensorial de los participantes, entrenando, además, la creatividad y el desarrollo del sentido estético.

PRIMERA FASE: ESTUDIO DEL MODELO EN VIVO.

- Primera semana de la actividad (duración: 6 horas): apuntes y dibujo en formato grande con modelos en vivo.

- Tiempos de observación de los modelos: Decidimos que los tiempos de observación fueran incrementando poco a poco. Creímos más adecuado que los alumnos experimentasen el ejercicio de la observación de manera progresiva.

  Apuntes: de 1 a 3 minutos de observación.

  Formato grande: de 5 a 10 minutos de duración.

Lo que se pretendió en esta primera parte de la actividad es que, a través de la observación, el estudio y la experiencia, los alumnos adquieran nuevos conocimientos por conducto de la memoria. Afirmamos pues que la percepción y el pensamiento son elementos esenciales en la actividad creadora, una acción de corte abstracto que se materializa gracias a esos otros elementos (materiales, técnicas, soportes…), particularizando y descodificando ese otro lenguaje no verbal.

Por otro lado, dicho ejercicio también fue dirigido hacia el desarrollo del conocimiento volumétrico-espacial, que ayudó al alumnado a descifrar una serie de símbolos memorizados, activando así el lenguaje no verbal de nuestro lado derecho del hemisferio del cerebro. Es ahí cuando el alumno empieza a trazar los límites difusos que subyacen entre lo *conocido* y lo *re-conocido*.

SEGUNDA FASE: MATERIAL AUDIOVISUAL.

- Segunda semana de la actividad (duración: 6 horas): apuntes y dibujo en formato grande con modelos más la aparición de material audiovisual.

- Al igual que en la primera semana, en esta segunda se estableció que tanto los tiempos de observación de los modelos en vivo como del material audiovisual fueran expuesto por intervalos de tiempo similares y de forma progresiva en el aula. Se inició la clase con una primera observación del modelo y más

tarde del material audiovisual, de unos 8 minutos de duración cada uno. Posteriormente, se incrementaron progresivamente los periodos de indagación sensorial hasta llegar a unos 15 minutos aproximadamente.

En esta segunda fase de la actividad se buscó que el estudiante se desprendiese de los objetivos lógicos de la razón, usando ciertos códigos abstractos para poder expresar las ideas y sentimientos que esconde el subconsciente. Para ello hemos introducido además de la observación de los modelos en vivo la observación de material audiovisual.

Esta segunda observación es explorada mediante la presentación de imágenes extraídas de referencias cinematográficas (cintas firmadas por autores como Béla Tarr o Kim Ki Duk). La elección de estos cineastas deviene precisamente porque ambos construyen un cine hipnótico, bello y profundo, con una fuerte carga estética visual. La proyección de estas escenas y fotogramas planteó un desafío perceptual que requería de una atención sostenida y una capacidad de retentiva sólida. Es importante destacar que en esta segunda fase, al confrontar al estudiante con una multiplicidad de referencias visuales, se favoreció notablemente a la formación de una memoria visual nutrida y a la habilidad para discernir detalles sutiles en el objeto de estudio.

TERCERA FASE: MÚSICA.

- Tercera semana de la actividad (duración: 6 horas): apuntes y dibujo en formato grande con modelos en vivo y escuchas de música.
- Al igual que en las otras dos semanas, se fueron intercalando los tiempos de observación de los modelos con las escuchas de música. Cada 20 minutos se intentó activar al alumno con experiencias visuales y sensoriales en el aula.

La música, seleccionada con criterios específicos (composiciones sugestivas de artistas sonoros como Brian Eno o Éliane Radigue), no solo proporcionó un ambiente propicio para la concentración, sino que

también estimuló áreas cerebrales asociadas con la memoria y la creatividad, facilitando la inmersión del estudiante en el acto dibujístico.

## 4. DISCUSIÓN

No olvidemos que esta nueva realidad en el aula cargada de estímulos –no azarosos sino cuidadosamente seleccionados– despierta la capacidad de observación en el alumnado. La conceptualización de la observación adquiere un significado de gran trascendencia pedagógica. En palabras del belga Jean-Marie De Ketele, "Observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información" (1984, p. 24). Así pues, se desprende que la observación es el medio que nos permite recoger información sobre nuestro entorno para construir de manera reflexiva nuevos conocimientos. Es decir, la observación, en nuestro caso, es entendida como proceso para estudiar y representar la realidad.

Las singularidades que caracterizan este tipo de actividad vienen dadas por la intención de dibujar y la ausencia de un proyecto. La importancia recae en el proceso, por tanto, requiere de una mayor capacidad de concentración en el acto de observación.

Generalmente, estos tipos de dibujos pueden considerarse de índole abstracta, por lo que en la mayoría de ellos existe una interacción con la mente que no se rompe por la liberación de identificación. Estos dibujos pueden contener o no símbolos y también puede aparecer una ausencia de significación, pero lo que permanece en ellos, como una constante, es la voluntad de expresión estética, que incluye ciertos tipos de garabatos. De manera que es en este contexto donde se activa ese estadio de la mente (casi inconsciente) por medio de procesos de repetición y automatización, siendo en este punto cuando el alumno deja que la mano se mueva libremente sobre el papel, dejando expresar al máximo sin constreñir sentimientos ni emociones (Arnheim, 1986).

## 5. CONCLUSIONES

No debemos olvidar que la actividad fue pensada para debilitar la nociva influencia producida por el excesivo uso de los aparatos tecnológico y sus consecuencias en el aula. Somos conscientes de que vivimos en un capitalismo salvaje que viene de la mano de ese desarrollismo tecnológico, un régimen que reconoce un aumento exponencial de las llamadas *enfermedades del vacío*. Esta nueva realidad posee diferentes rostros artificiales que camuflan el malestar preponderante de una sociedad contemporánea agotada por la imposición de un ritmo acelerado, en menoscabo de la libertad de decisión y acción. En consecuencia, la decadencia constituye el rostro fundamental de nuestro tiempo, no solo en lo que concierne a la práctica histórico-social, sino además desde el enfoque académico e intelectual en el que nos movemos y nos atañe. En palabras de Lipovetsky: "Nada más que sandeces, espectáculo, variedades, palabras que desfilan a gran velocidad y que impiden toda verdadera reflexión" (Lipovetsky, 2006, p. 106).

En esta toma de conciencia, nos gustaría aclarar que no estamos en contra de la tecnología. No existe tecnología buena o tecnología mala, sólo un mal uso de ella. En la actualidad dependemos de esos dispositivos de una manera u otra y tomamos conciencia de las posibilidades que nos ofrece la infoesfera. Como sostiene el propio Heidegger, "sería miope condenar el mundo técnico como obra del diablo" (1994, p. 27).

Empero, el reconocimiento de todos estos avances no nos aleja de una posición crítica respecto a las secuelas que produce el uso excesivo de la tecnología y las consecuencias nocivas que vivimos a diario en el aula. Por ello, hemos intentado indagar en los asuntos de la práctica resolutiva del pensamiento desde el ejercicio de la observación y la escucha de música contemporánea.

Esta actividad docente también ha servido como plataforma de exploración de esos mundos imaginarios y nuevas realidades que todo creador esconde. Del mismo modo, responde a la necesidad que el estudiante tiene de comunicar y descodificar del entendimiento interior mediante distintas representaciones del mundo sensorial. El dibujo del

natural, en particular, exige un compromiso total con el objeto de estudio, lo que obliga a los estudiantes a desconectarse temporalmente del entorno digital ya sumergirse en la experiencia sensorial y perceptual de observar y representar la realidad. Además de sus beneficios cognitivos y perceptuales, esta actividad también promueve el desarrollo de habilidades creativas y expresivas en los estudiantes. A través del dibujo del natural, se les invita a explorar nuevas formas de representar su entorno y experimentar con diferentes técnicas y estilos artísticos. Esta libertad creativa no solo fortalece su confianza en sí mismos como artistas, sino que también les brinda la oportunidad de expresar sus ideas y emociones de manera única y personal.

Es importante destacar que la efectividad de esta actividad radica en su enfoque holístico y multidimensional. Al integrar la retentiva, la memoria y el dibujo del natural, se crea una experiencia de aprendizaje rica y significativa que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas y conceptuales, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que les rodea. Los resultados han dependido en gran medida de las habilidades gráficas de cada alumno, y dicha curva de aprendizaje por parte del alumnado será la que nos indique los límites de la representación a la que cada uno de ellos ha podido llegar. Lo que sí se ha conseguido en el transcurso de la actividad es que el alumno tenga una predisposición y desinhibición especial a la hora de dibujar.

Consideramos que, en última instancia, la innovación docente en el contexto contemporáneo debería posibilitar una mayor adaptación a los desafíos de nuestra era digital mediante estrategias educativas que fomenten un desarrollo integral de los estudiantes. La actividad propuesta en la asignatura de Estrategias Narrativas del Dibujo es un ejemplo tangible de cómo podemos utilizar el arte y la creatividad para contrarrestar los efectos adversos de la hiperestimulación y fortalecer las habilidades cognitivas y perceptuales necesarias para un aprendizaje significativo y duradero.

## 7. REFERENCIAS


Arnheim, R. (1986). *Pensamiento visual.* Paidós

Arnheim, R. (2002). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador.* Alianza Forma

Berardi, F. y Padilla, M. (2005, 6 de mayo). *Agujeros negros en la red, dentro del seminario ¿Qué significa hoy pensar políticamente?*. Rectorado de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA)

De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar*. Aprendizaje-Visor

Edwards, B. (2000). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Urano

Esquirol, J. M. (2009). *El respirar de los días.* Paidós

Freire, J. (2020). *Agitación*. *Sobre el mal de la impaciencia.* Páginas de espuma

Han, B-C. (2014). *En el enjambre.* Herder

Han, B-C. (2022). *Vita contemplativa.* Herder

Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica. En Conferencias y artículos*. Serbal

Liovestsky, G. (2006). *La era del vacío*. Anagrama

Martin Prada, J. (2013). *Otro tiempo para el arte. Cuestiones y comentarios sobre el arte actual*. Akal

Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet*. Akal

Mcluhan, M. (1977). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. Diana

# LA VENTANA DE LEONARDO. EJERCICIOS DE PERSPECTIVA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA DOCENCIA EN BELLAS ARTES

LUZ MARINA SALAS ACOSTA
*Universidad de Sevilla*

SALVADOR JIMÉNEZ-DONAIRE MARTÍNEZ
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta actividad de innovación docente se enmarca en el ámbito de la enseñanza del dibujo en perspectiva (Sistemas de Representación; Curso primero) en dos Grados (Bellas Artes y Conservación y Restauración de Bienes culturales) y está específicamente diseñada para abordar el campo de la experimentación espacial y cómo esta está siendo limitada debido al excesivo empleo de prácticas digitales en detrimento de la experiencia directa con el entorno físico. Además, los contenidos de la actividad están planificados para conducir al estudiante, por un lado, a llevar a cabo una observación analítica de aquello que acontece ante su mirada y, por otro, a entender las emociones que le asaltan al situarse delante de ese espacio.

Cabe recordar que el estudio de la geometría nos sitúa en un estadio profundo del acto de observar, un proceso de construcción de la mirada que mantiene como base las convenciones simbólicas de los modelos geométricos universalizados. De ahí la importancia de su estudio en el contexto actual de las enseñanzas universitarias.

Es importante subrayar que, desde hace tiempo, aproximadamente unos diez años, se ha incrementado el uso excesivo de teléfonos móviles, repercutiendo negativamente en las capacidades cognitivas del

alumnado como el desarrollo del lenguaje, la atención, la capacidad de reflexionar…, entre otras muchas.

La relación del alumno con las nuevas tecnologías y medios nos lleva hacia una nueva reflexión en el contexto académico docente. Recordando las palabras de P. Virilio, "una de las consecuencias de la tecnología es que ha cambiado la *visión del mundo* en *imagen pública*" (Guash, 2002, p. 440). Esta nueva realidad a la cual nos enfrentamos nos conduce hacia la búsqueda de elementos de construcción de la imagen como visión del mundo y no como mero producto de consumo.

Los resultados obtenidos tras la implementación de esta actividad han revelado una notable mejora en la limpieza del trazo de los participantes y un afianzamiento de las nociones de perspectiva y espacialidad. Además, favorece los aspectos cognitivos de las relaciones espaciales, suponiendo una guía al alumno en esa intuición del espacio tridimensional. La perspectiva se convierte así en ese soporte eficaz para el entendimiento visual de la configuración espacial.

### 1.1. El arte de proyectar: el sacar hacia afuera

¿Por qué es importante el entendimiento espacial en las actuales enseñanzas de las Bellas Artes y en el contexto social actual? En respuesta a esta pregunta diremos que la capacidad de entendimiento espacial afecta de manera especial en muchas de las asignaturas que integran las enseñanzas en las Bellas Artes. Así pues, no puede entenderse como un compartimento hermético en el cual se desarrollen sólo competencias específicas de un único campo, sino que dicho conocimiento, el espacial, tiende a un discernimiento integral y relacional con otras materias, en el cual la interdisciplinariedad y la hibridación se convierten en conceptos recurrentes dentro de la formación integral de las Bellas Artes.

No olvidemos que nuestras enseñanzas poseen un alto grado en el campo de la experimentación espacial, siendo esta imprescindible, puesto que los recursos técnicos y procedimentales forman parte de las destrezas y conocimientos que configuran el pensamiento artístico y visual. Pero igualmente imprescindible es la necesidad de contextualizar las razones teóricas y discursivas que acompañan y desarrollan estas

prácticas en torno a una comprensión amplia del fenómeno artístico como un ejercicio de comunicación e intermediación cultural y social en oposición a lo que las nuevas tecnologías nos ofrecen.

Quizás haya existido un problema a la hora de entender que la perspectiva es un campo que interactúa continuamente con otras disciplinas, entendidas tradicionalmente como artísticas. Considerada como un fin en sí mismo y ajena al acto creativo, quedaba encerrada en el cajón estanco de la gimnasia procedimental. En este caso, el enfoque de esta actividad de primer curso pretende no sólo constituir un importante y necesario compendio de herramientas de representación del espacio, sino que persigue una enseñanza integral del acto de observar, un proceso de construcción de la mirada mediante el cual el alumno debe aprender a posicionarse para ser capaz de aprender el espacio y enfrentarse a él, tanto en lo físico (la tridimensionalidad) como en lo metafísico (las ideas y las emociones). Conlleva todo esto la necesidad de poner las distintas herramientas técnicas, espaciales y compositivas al servicio de las ideas y de las emociones, y facilitar así el camino hacia la reflexión sobre la psicología de la percepción del espacio. En consecuencia, se trata no sólo de que los alumnos sean capaces de crear una ficción tridimensional sobre un soporte bidimensional sino de que lleguen a ser capaces de aunar técnica y emoción sobre el soporte.

La *tekhne* suponía cierta despersonalización del artífice ya desde la Grecia antigua, ya que aquel encarnaba una tradición artesanal de siglos. Se perdía así el sentido peculiar, creador e individual de lo artístico. Gropius comenzó a hablar del carácter intuitivo del arte y de la necesidad de controlar artísticamente la técnica (Estrada, 1988). La técnica es insoslayable: debe conocerse y dominarse, debe enseñarse con abundancia e intensidad. Pero para el verdadero creador, la técnica por sí sola no sirve nada más que como ejercicio imprescindible, necesario, pero no suficiente.

Frente a la búsqueda de los resultados, se hace hincapié en el proceso, en el viaje hacia el objetivo. A lo largo de esta andadura se intenta guiar al alumno para que descubra el arte de proyectar: de sacar hacia afuera. El estudiante aprende por un lado a llevar a cabo una observación analítica de aquello que acontece ante su mirada (cosa en la que

anteriormente no había reparado) y, por otro, a entender las emociones que le asaltan al situarse delante de ese espacio. Después, haciendo uso de las herramientas que se le han proporcionado en la asignatura, deberá reflexionar sobre el modo de representarlas, retratarlas, en definitiva, comunicarlas al espectador.

El hecho artístico sólo se produce si, mediante la aplicación de una técnica, somos capaces de emocionar intencionadamente al espectador. Si eso no sucede, si la conmoción no se produce, si una obra necesita de manual de instrucciones o del aderezo de un discurso, tal vez el camino no sea el adecuado. George Braque lo sintetizó con claridad y crudeza: "El cometido del arte es turbar. El de la ciencia apaciguar". Este es a fin de cuentas el gran objetivo de la actividad.

### 1.2. La geometría: presencias eternas

A la primera pregunta anteriormente formulada le sigue una segunda: ¿por qué es importante el estudio de la geometría en las enseñanzas artísticas actuales y ante la expansión trepidante de la sociedad de la información?

Desde antiguo, la creatividad nunca ha sido ajena al conocimiento del pasado. Así, Juan de Salisbury, discípulo de Bernardo de Chartres, citaba a su maestro aproximadamente a mediados del s. XII: "Parecemos enanos sentados sobre hombros de gigantes, desde donde vemos más y más lejos que ellos, no por lo agudo de nuestra vista ni por lo alto de nuestra estatura, sino porque somos elevados y mantenidos por su gigantesca grandeza" (Zobel, 2003, p. 45). Durante siglos, en las enseñanzas artísticas la copia, el estudio de las obras de los grandes maestros, fue el método principal en los procesos de aprendizaje. Un ejemplo significativo y relativamente reciente, lo encontramos en los programas educativos de la Bauhaus, la escuela más influyente en lo que a las propuestas renovadoras de las vanguardias artísticas se refiere. Aún hoy, esta idea perdura en muchos métodos de enseñanza.

Para enseñar en el presente hay que dirigir, por tanto, la mirada al pasado pero sin perder de vista el futuro. Muchos fueron los artistas que a lo largo de la historia del arte pretendieron encontrar certezas, reglas

que liberasen al individuo de los caprichos del azar, un arte que fuese más allá de las apariencias, un arte construido sobre las seguras bases de unas leyes determinadas. Platón intentó explicar la naturaleza tomando a los poliedros regulares como constitutivos de los cuatros elementos. Buscaba una Forma Ideal que asegurase el orden del mundo. En el *Timeo* plantea un universo organizado matemática y armónicamente (Bonell, 1999, p.13). El pensamiento medieval intuía en la pureza de la forma una inteligencia creadora. Geometría y proporción fueron preocupaciones del Renacimiento y Piero della Francesca en sus escritos sobre perspectiva afirmó que la naturaleza es demostrable matemáticamente. De hecho, las leyes de la matemática parecen coincidir con las leyes de la naturaleza. Si, tradicionalmente, geometría y perspectiva sirvieron como guías de la pintura, tal y como afirmaba Leonardo, para la construcción de obras con claro referente natural, en la Modernidad, cuando la abstracción comienza a dar sus primeros pasos, artistas como Malevich limitan la composición exclusivamente al uso de la geometría. En la obra de Loos, en los trabajos desarrollados en la Bauhaus, en los proyectos de Le Corbusier, o en las composiciones de Mondrian, entre otros muchos, se detecta un hilo conductor que apunta a un arte que hace justicia a la inteligencia y establece las bases de una vida más racional. Un arte puro que se olvida de lo particular. Un arte racional que nace de una actitud más reflexiva. Defensa del rigor de la forma y la idea frente a la anécdota, frente a un arte que distrae o consuela, otro que esté a la altura de personas comprometidas con un orden mundano basado en la razón (Díaz Urmeneta y Soto, 2002, p.15).

En España, el Equipo 57 y el CCUM serán proyectos paradigmáticos de este uso de la geometría como base de sus proyectos artísticos. Utopía de cambiar la vida desde el ejercicio de la inteligencia. Un intento de formar nuestra sensibilidad y enseñarnos un nuevo valor de la emoción.

Experimentaron con la geometría y apostaron por la razón y el análisis (Barreiro, 2009). En el caso de los artistas que compartieron espacio en el Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid (Elena Asíns, Gerardo Delgado, José María Yturralde, entre otros…) tuvieron la oportunidad de trabajar con una herramienta hasta entonces prácticamente desconocida en el país: la computadora (Díaz Urmeneta y Soto, 2002, p.15-16).

No obstante, hay que ser conscientes de que, más allá del estudio de las obras de los grandes maestros, las distintas formulaciones construidas en el pasado se han ido transformando como consecuencia lógica del cambio radical de las circunstancias que las hicieron necesarias. No se trata pues de defender, de mantener a ciegas la fe en aquellas convicciones pasadas, sino de construir subidos a los hombros de aquellos gigantes nuevas teorías, nuevos lenguajes sobre el sustrato de la tierra fértil que ellos prepararon.

El uso del ordenador, la revolución de las tecnologías de reproducción mediante el uso de soportes electrónicos ha variado radicalmente el panorama artístico actual y, por descontado, el de la enseñanza. Aunque muchos artistas siguen trabajando sobre soportes que se pueden llamar tradicionales, otros muchos han optado por trabajar delante de la pantalla de su computadora, con material virtual que, no obstante, es susceptible en muchas ocasiones de realizarse materialmente. Los programas de animación y tratamiento de imágenes permiten el modelado de cuerpos geométricos virtuales que, no obstante, mantienen como base las convenciones simbólicas de los modelos geométricos universalizados. La máquina se ha convertido en herramienta del creador, de modo que la informática aplicada a la gráfica ofrece la posibilidad de la representación de una realidad diferente. Por ello, lejos de resultar incoherente hablar de ciencia en el seno de los estudios artísticos, la relación Arte-Ciencia parece cuando menos muy sugerente y, por otro lado, avalada por la misma Historia del Arte.

Aunque la irrupción de las nuevas manifestaciones artísticas supusieron cambios abrumadores, al menos en apariencia, en las bases del dibujo, de la pintura y de la escultura tradicionales, lo cierto es que elementos tan usuales como la composición, la proporción o la armonía siguen siendo piezas fundamentales en el quehacer de cualquier artista por muy radicales que sean sus propuestas (los movimientos de un artista dedicado a la performance, del artista conceptual a la hora de realizar o montar una pieza cualquiera en un espacio abierto o en el espacio de una galería, en la fotografía contemporánea, etc. ). En definitiva, el artista ha hecho, hace y hará uso de la geometría, de la matemática, de aquella *Forma Pura* platónica que aseguraba el orden del mundo. Roger

Penrose se preguntaba si la matemática la inventaron los hombres o si simplemente la descubrieron; ¿son construcciones mentales sus resultados o son verdades que siempre han estado ahí? Desde el punto de vista platónico, la verdad matemática es absoluta, externa y eterna, y su existencia es independiente de la sociedad humana o de los objetos físicos particulares. Las formas geométricas son arquetipos, son presencias eternas (Bonell, 1999, p.13).

Para Le Corbusier,

> la matemática del artista no son las matemáticas, no se trata de cálculos sino de una ley de infinita resonancia, consonancia, orden. Es el mismo el rigor que existe en un dibujo de Leonardo, en el Partenón o en la obra de Cézanne, que el que se encuentra en la ley que determina al árbol, las raíces, las ramas, las hojas, las flores, los frutos. No existe pues, el azar en la naturaleza (Bonell, 1999, p.45)

Y tampoco en el Arte.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivos generales

El objetivo principal de estas aportaciones docentes se centra sobre todo en neutralizar la tendencia actual hacia la pasividad y la desconexión sensorial del alumno por el uso excesivo de los aparatos tecnológicos. Para ello, se ha tomado como base la perspectiva, precisamente porque esta plantea y fomenta problemas tridimensionales que obligan al estudiante a *pensar en el espacio* para *resolver en el plano*. Dicho planteamiento entra dentro de lo lógico que del trasiego continuo del espacio al plano y del plano al espacio se desarrollan los mecanismos que gobiernan la imaginación espacial. La racionalización del espacio es necesaria toda vez que los modelos mentales pueden ser a veces engañosos. Bueno es recordar, en este sentido, que estos mecanismos no son diferentes a los que se utilizan cuando se dibuja, se pinta, se modela o se interviene un espacio, con un carácter más artístico que técnico. Hoy es un hecho ampliamente reconocido que el estudio de la perspectiva contribuye decisivamente al desarrollo de las aptitudes de los alumnos

y se da por cierta la interacción entre aprendizaje de la Geometría Descriptiva y el factor espacial de la inteligencia.

### 2.2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de la actividad planteados son los siguientes:

- Mitigar los efectos permisivos del excesivo uso de los aparatos tecnológicos y sus consecuencias en el aula.
- Desarrollar la visión espacial y la capacidad para saber ver, representar y expresar objetivamente sobre el plano las formas tridimensionales.
- Dotar a los alumnos de distintos recursos y estrategias en la representación sobre el plano, utilizando para ello diferentes métodos y códigos gráficos para crear sobre el plano la sensación de profundidad.
- Analizar e investigar la importancia de las claves secundarias de la percepción para la obtención de la profundidad en un soporte bidimensional.
- Familiarizarse con el lenguaje gráfico de la representación geométrica de las formas tridimensionales en los distintos sistemas de proyección y su aplicación en el dibujo de croquis y perspectivas a mano alzada.

## 3. METODOLOGÍA

Uno de los aspectos más destacados de esta actividad radica en su capacidad para promover una comprensión más profunda de la perspectiva y, concretamente, de las escalas espaciales, al requerir que los alumnos realicen ajustes manuales y visuales para adaptar los elementos del entorno a la superficie del acetato, que se coloca en sus marcos de cartones y actúa como *ventana* desde la que mirar. Un pequeño guiño al *velo* de Lean Battista Alberti, la *ventana* de Leonardo o el *portillo* de Alberto Durero.

Es cardinal incidir en que el ámbito de actuación de la perspectiva es la abstracción geométrica del espacio real en su acepción newtoniana y su aspecto a analizar es la representación del espacio. Los Sistemas de Representación serán así la ciencia que proporcione la metodología para la descripción gráfica de elementos tridimensionales, tanto a nivel morfológico como a nivel métrico. Se entiende, por lo expuesto, que la Geometría proyectiva debe ser analizada y estudiada dentro de los Sistemas de Representación, pues es una herramienta precisa, poderosa, flexible y rápida en nuestras manos.

El método en el que está basada la actividad es el método de la *ventana de Leonardo.* Dicho método nos sitúa para la observación del entorno que nos rodea y para su posterior codificación de los elementos de la perspectiva cónica. Por tanto, dicha actuación logra que el alumnado obtenga una capacidad de raciocinio que lo faculte para interpretar cognitivamente la realidad. Es decir, hacer posible el uso participativo de la razón, asegurar un código común que interprete la realidad de forma compartida. Estos criterios universales deberían conducir a una razón crítica del mundo en el que vivimos.

A continuación describiremos las distintas fases de la actividad:

### Primera fase. Material y emplazamiento

El material empleado para la construcción de la ventana ha sido el siguiente: dos cartones rígidos, cúter, acetatos y pegamento en barra.

La construcción de la ventana es relativamente sencilla. A los dos cartones rígidos se les da forma de marcos, unos 15 cm. de grosor aproximadamente por todos sus lados (formato mayor del A4), a modo de ventana. Se pegan los bordes de ambos marcos para que cuando se introduzca el acetato se mantenga firme para su posterior trazado del natural.

El emplazamiento fue la plaza de San Andrés (Sevilla centro), una plaza de forma triangular, cercana al edificio Laraña de la Facultad de Bellas Artes. Sin lugar a dudas una plaza pequeña y singular. Estos datos y la propia belleza del lugar fueron claves para la elección de zona donde se realizó la actividad. Después de algunos estudios, se llegó a la

conclusión de que aquel lugar nos ofrecería un resultado óptimo, dada la visibilidad, luminosidad e infraestructuras que aportaba.

SEGUNDA FASE: ESCENARIO Y PUNTO DE VISTA.

Se trata del estudio de la elección por parte del alumnado de los posibles escenarios que se va a observar.

Muy importante es la situación del punto de vista y la elección de la altura de este (elección de la Línea de horizonte). Es trascendental recordar que cuando se mira en perspectiva se hace de forma monocular (un solo ojo).

En esta segunda fase nos adentraremos desde la perspectiva natural hacia la perspectiva artificial, es decir, perspectiva y visión. Martín Kemp, el gran estudioso de Leonardo, nos recuerda la correspondencia entre percepción (perspectiva natural) y representación (perspectiva artificial) siendo este un tema que sigue preocupando en la actualidad.

Volvamos a ese marco con acetato en el que el alumnado inicia la búsqueda del extracto de realidad a registrar; un espacio transparente dentro del cual se construye teniendo en cuenta las normas de la perspectiva. La idea es que la escena seleccionada pueda ser registrada en esa superficie cristalina en que interactúan el ojo del estudiante y el paisaje a dibujar, una simplificación de transferencia de los volúmenes del espacio al plano. La superficie dibujada de la imagen es la representación de un espacio tridimensional, uniforme y coherente, que propone el registro de la presencia de ese ojo ciclópeo que adquiere una función centralizadora carente de cualquier subjetividad posible. Es decir, la inclusión del observador respecto de lo observado. En palabras de Regis Debrais "Subjetivación de la mirada, objetivación de la naturaleza: cara y cruz de una misma moneda" (1994, p. 167)

Nuestra ventana restablece, por tanto, la lógica interior- exterior. Ese cubo escénico introduce un fondo, una profundidad. En definitiva, la distancia, y con ella la escala, que supone ese registro entre el observador y lo observado guiado exclusivamente por la mirada. Esa elección del paisaje enmarcado respecto de la escena debe tener en cuenta también los personajes que ocupan los distintos planos y la relación de estos

con la elección inicial del punto de vista establecido. Es entonces cuando la naturaleza puede ser vivenciada en términos perspectivos, es decir, una continuación de la mirada más allá del cuadro.

TERCERA FASE: TRANSCRIPCIÓN Y COPIA DE LO OBSERVADO.

Una vez terminados los registros gráficos en los acetatos pasamos a la siguiente fase de traslado del dibujo al papel. Y es aquí donde se inician los procesos de abstracción y reconstrucción de toda esa experiencia óptica retratada en los acetatos. Así, toda esa edificación de la práctica estética encuentra su fundamento en la distancia y, por ende, en las escalas, que determinan una actitud artística hacia la realidad.

Por ello, más que una continuidad de la mirada que va más allá del marco, la *ventana* transcribe la impresión inquebrantable entre "el mundo humano y el mundo natural" (Argullol, 2006, p.58). Una visión *objetiva* del *paisaje-afuera*, a la que se suma esa otra mirada subjetiva, la del observador que dibuja desde su *yo* interno y personal.

## 4. DISCUSIÓN

Cierto es que, pese a que han pasado mucho tiempo, la perspectiva, como apunta Hubert Damish, es, en este nuestro momento, el modelo de representación gráfica que sigue gozando de una muy buena salud. Podríamos decir que es el prototipo iconográficamente más extendido:

> Sin ninguna duda, nuestra época, a través de la fotografía y el cine y -hoy en día- por el vídeo, está "informada" mucho más masivamente, por el paradigma perspectivo, que lo estuvo en el siglo XV, que no conoció más que muy raros ejemplos de construcciones "correctas" (Damish, 1997, pág. 41)

La configuración visual de los trabajos del alumnado representa, por tanto, el modelo natural de la visión humana adscrita a unas conceptualizaciones geométricas, que han permitido resolver las representaciones desde la observación y el análisis (proporción, escala, textura…) alejándose de representaciones vacías de pensamiento analítico y poco reflexivo.

Por las razones anteriormente mencionadas, la perspectiva en nuestro caso es el recurso más idóneo para representar el espacio geométricamente y, además, puede compartir fácilmente códigos de veracidad con la realidad para el entendimiento de la misma.

Etimológicamente, la perspectiva significa *mirar a través*. Es esa ventana desde donde el que observa conoce y reconoce ese mundo exterior. En esa búsqueda de identidad con el modelo, el estudiante se aproxima a esa prueba veraz de lo representado como equivalente de la realidad. La perspectiva se convierte en una de las herramientas de codificación espacial más útiles para el estudiante, además de una forma simbólica de pensamiento, como bien apuntaba Panofsky desde ese modelo antropocéntrico humanista.

En consecuencia, la perspectiva crea imágenes sujetas a códigos simbólicos propios en los que el referente queda sometido a una sistematización propia. Aunque el principio de copia está presente en las representaciones perspectivas, no debemos olvidar que la imagen construida por el alumnado es una interpretación del modelo. Por ello, no siempre estará sujeta a ese patrón real.

## 5. CONCLUSIONES

Esta propuesta sugiere que el empleo de acetatos como soporte es un recurso especialmente útil para el dibujo del natural en entornos urbanos, y constituye una estrategia pedagógica efectiva para contrarrestar los efectos negativos del abuso de prácticas digitales en el desarrollo de habilidades artísticas y perceptuales de los estudiantes.

Son cada vez más las voces que nos advierten de los efectos negativos de los dispositivos electrónicos. Nicholas Carr publicaba un artículo muy revelador acerca de cómo la experiencia digital está diseñada fundamentalmente para mantener a los navegantes enganchados, afectando así a la capacidad de concentración (2008). Está más que constatado con investigaciones científicas que el tiempo de pantalla frente a estos dispositivos digitales disminuye la capacidad lectora y afecta considerablemente a los circuitos cerebrales de la dopamina favoreciendo comportamientos adictivos.

En esta misma dirección, Manfred Spitzer, psiquiatra alemán, publicaba el libro titulado *Demencia digital* (2013), en el que constataba con una base de estudio sólido que los dispositivos digitales obstaculizan y perjudican el desarrollo neurológico. De la misma manera, algunos estudios apuntan una relación directa entre el uso de las nuevas tecnologías de la información y problemas de déficit de atención y de hiperactividad.

Son cada vez más los alumnos diagnosticados con TDAH (El trastorno por déficit de atención e hiperactividad) y cada año aumenta en el aula el número de alumnos con una fuerte adicción al móvil y con serios problemas a la hora de realizar trabajos de observación del natural.

Pese a todo ello, no se trata de ser antitecnológicos sino simplemente de valorar si el uso real de estos hechiceros aparatados digitales mejora la enseñanza o es preciso hacer una reflexión mucho más profunda sobre ellos y tomar conciencia de que es pertinente su uso con mesura.

En consecuencia, esta actividad se planteó para contrarrestar todos estos efectos negativos. Se recomienda, por tanto, la integración de esta actividad en los programas de enseñanza del dibujo con miras a enriquecer la experiencia pedagógica y potenciar el desarrollo integral del alumnado en el ámbito artístico.

## 7. REFERENCIAS


Argullol, R. (2006). La atracción del abismo. Acantilado

Barreiro, P. (2009). La abstracción geométrica en España (1957-1969). CSIC

Bonell, C. (1999). La divina proporción. Las formas geométricas. Universidad Politécnica de Cataluña

Braque, G. (2001). El día y la noche. El acantilado

Carr, N. (2008). Is Google Making Us Stupid. The Atlantic

Damish, H. (1997). El origen de la perspectiva. Alianza Forma

Debrais, R. (1994). Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Paidós

Díaz Urmeneta, J. B. (com.) y Soto, J. (2002) (com.). El número y la mirada. Barbadillo y el Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid. Caja San Fernando

Estrada, D. (1988). Estética. Herder

Guash, A. M. (2002). El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural. Alianza

Kemp, M. (2000). La ciencia del arte. La óptica en el arte occidental del Brunelleschi a Seurat. Akal

Panofsky, E. (1999). La perspectiva como forma simbólica. Tusquets

Spitzer, M. (2013). Demencia Digital. Ediciones B

Zobel, F. (1974). Cuaderno de apuntes: Colección de citas sobre la pintura y otras cosas. Galería Juana Mordó

# EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN CORPORATIVA EN ARTES Y HUMANIDADES: INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE IA

RUBÉN RIVAS-DE-ROCA
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación corporativa constituye una disciplina ya asentada en los estudios de gestión de la imagen, que se insertan en la rama de Artes y Humanidades. Titulaciones específicas como el Grado en Diseño Integral y Gestión de la Imagen de la Universidad Rey Juan Carlos, o más generales, como Bellas Artes, incluyen contenidos al respecto. El propósito de esta materia pasa por desarrollar competencias que combinen la creatividad artística con la adecuada gestión empresarial y comunicativa.

Entendida como el conjunto de acciones por las cuales una entidad se comunica con sus grupos de interés, tanto a nivel interno como externo, la comunicación corporativa es un área estratégica, que abarca diferentes departamentos de una empresa. Los entes públicos están también sometidos a esa necesidad de dirigirse a los públicos, que se canaliza a través de la modalidad de la comunicación institucional (Martínez Solana, 2004), en la cual la dimensión social resulta más importante.

En los últimos años, la transformación digital ha demandado una creciente especialización, visible en la gestión de la presencia en redes sociales o la producción de contenidos orientados al consumo móvil. Por ello, la comunicación corporativa se erige en una salida laboral de interés para los egresados en Artes y Humanidades, en tanto que las compañías demandan perfiles artísticos que puedan contribuir a elaborar campañas comunicativas más potentes. Sin embargo, los alumnos de esta rama suelen presentar dificultades en la comprensión de la

comunicación corporativa, debido a la existencia de una distancia con respecto a sus intereses de partida.

Una novedad reciente que altera el trabajo de las direcciones de comunicación es la generalización de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) generativa de libre uso, entre las que destaca ChatGPT. Desde finales de 2022, y especialmente en 2023, ChatGPT ha sido empleado por todo tipo de usuarios, debido a su facilidad de uso: permite hacer preguntas y obtener respuestas directas cimentadas en *machine learning*. Asimismo, esa tecnología no solo automatiza la escritura de textos, sino también generar contenidos originales. Esto posee implicaciones en la labor de los profesionales de la comunicación (Pavlik, 2023).

En este contexto, el objetivo de nuestro manuscrito es elaborar y aplicar una propuesta de innovación docente en torno a la temática de la comunicación corporativa. En el caso de la IA, los futuros profesionales de las Artes y Humanidades se enfrentan a la necesidad de incorporarla en su día a día laboral, pero también al peligro de que ellos mismos sean sustituidos por la automatización de contenidos. Como respuesta pedagógica, nuestro modelo desarrolla una fórmula de innovación docente que integra el uso de ChatGPT en el aula.

El proyecto de innovación lleva a cabo un experimento dirigido a estudiantes del Grado en Diseño Integral y Gestión de la Imagen, así como de su doble Grado con Bellas Artes, en el seno de la Universidad Rey Juan Carlos. Nuestra propuesta sigue la estela de una dilatada tradición de innovación docente en dicha universidad, que también se observa en el área de Artes y Humanidades (Hortal Muñoz 2021).

Como método, aplicamos de forma primaria una comparación entre textos de comunicación corporativa realizados por humanos y otros generados de forma sintética (ChatGPT-3). Los materiales se suministran en la plataforma de enseñanza virtual de la universidad, siguiendo las pautas de incorporación de las herramientas digitales a la docencia aportadas por Atherton (2018). A partir del visionado de los ítems, la acción en el aula se divide en grupos que, mediante una lógica de competición, intentan conseguir los mejores resultados en la identificación de IA.

El trabajo inicial desarrollado por los estudiantes sirve para construir después una guía conjunta, con el fin de facilitar un buen uso de la inteligencia artificial generativa en comunicación. Asimismo, el alumnado debe implementar una campaña de comunicación propia que incorpore ChatGPT-3 en alguna fase del proceso. El objetivo es que la IA se emplee para llegar mejor al público ideal, a la vez que se cuenta con una guía secuencial para contrarrestar los inconvenientes de su utilización.

La estructura del capítulo es la siguiente. En primer lugar, se efectúa una revisión sobre el papel de la innovación docente ante la IA, con especial atención a los contenidos en comunicación y las titulaciones de Artes y Humanidades. Posteriormente, se expone el modelo metodológico manejado, que combina principios de competición y colaboración. Por último, las conclusiones de nuestro estudio permiten trazar mecanismos para una integración responsable de la IA en la comunicación corporativa.

## 2. INNOVACIÓN DOCENTE ANTE LA IA

La gestión de la comunicación corporativa supone una actividad profesional esencial tanto social como económicamente, puesto que posibilita el conocimiento de los actores presentes en el mercado. Esto motiva una fuerte adaptabilidad a las transformaciones digitales. De hecho, la imagen digital se ha convertido en el eje central de esta comunicación en ámbitos como la política (Dan y Arendt, 2024), lo que tiene repercusiones en el tipo de diálogos establecido con la ciudadanía.

Desde la irrupción de la inteligencia artificial generativa de masas, gracias al lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022, la IA con fines comunicativos ha sido objeto de intensos debates profesionales y académicos. Por un lado, la IA facilita un mayor número de fuentes y, por ende, un resultado final más elaborado (Chung *et al*., 2023). Por otro, estas herramientas también son aprovechadas para producir y difundir contenido falso, que merma la credibilidad de la comunicación pública (Whyte, 2020).

Aunque la robotización se ha integrado en las dinámicas de comunicación corporativa de muchas empresas, todavía son escasos los estudios

que se cuestionan sobre cómo propiciar su correcta enseñanza en la universidad. Más allá de este vacío en la literatura, la innovación docente se ha consolidado en los últimos años como una estrategia para lograr un mejor aprendizaje del alumnado, para lo que se sigue una lógica participativa que trasciende de la mera clase magistral (Finkel, 2008).

Por otro lado, la innovación docente también entraña una evaluación más amplia de lo sucedido en las aulas. Se incorporan así procedimientos para examinar los cambios en los esquemas mentales de los estudiantes (Rivero y Porlán, 2017). Esto significa conocer las motivaciones y conocimientos iniciales del alumnado, para después compararlos con sus apreciaciones tras las sesiones de clase. En ese sentido, las plataformas digitales juegan un papel muy interesante para recabar y analizar estos datos (Atherton, 2018), de ahí que se conviertan en pieza fundamental del aprendizaje actual.

En el ámbito de la comunicación, las propuestas de innovación docente tienden a quebrar la dicotomía teoría-práctica. Para ello, es habitual incorporar un carácter profesionalizante mediante la integración aplicada de los procedimientos y actitudes que debe cumplir un comunicador (Rivas-de-Roca, 2021). Aunque la comunicación corporativa haya ganado relevancia académica, se antojan escasas las iniciativas pedagógicas que contemplen las competencias requeridas por los futuros profesionales. En cualquier caso, la utilización de IA demanda no solo una dimensión práctica, sino también una aproximación crítica que reflexione éticamente sobre el impacto social de la automatización (Pavlik, 2023).

Por su parte, las propuestas de innovación en los grados de Artes vienen marcadas por el aprendizaje-servicio (Puerta, 2019), que conjuga procesos de aprendizaje participativos con el servicio a la comunidad. Este enfoque resulta de gran interés, dado que la responsabilidad social debe constituir el motor de toda acción corporativa. Basado en la transversalidad y la colaboración, este aprendizaje-servicio contribuye además a la empleabilidad, lo que suele ser bien recibido por parte del alumnado.

En línea con lo anterior, el aprendizaje de la IA en el marco de la comunicación corporativa artística exige de cierta alfabetización en torno a las técnicas algorítmicas, pero también de reflexividad ética. La

desconfianza hacia los emisores comunicativos provoca que se tengan que explorar vías para una gestión transparente de la IA. En este sentido, la innovación docente cobra especial valor como aproximación en auge caracterizada por sus múltiples posibilidades. Ante la evidencia de que el aprendizaje activo obtiene mayores réditos frente a la clásica pasividad del estudiante, la incorporación de la inteligencia artificial generativa obliga a continuar avanzando en fórmulas activas que imbriquen con la labor profesional.

## 3. METODOLOGÍA

La innovación docente aquí planteada se cimenta en parámetros competitivos, propios de la gamificación, y colaborativos, con el fin de seguir un orden que facilite la compresión de la IA desde el punto de vista de la comunicación corporativa enseñada en el plano artístico. Nuestro modelo metodológico sigue un criterio secuencial progresivo, que busca alcanzar un punto cumbre del conocimiento en el que los estudiantes reflexionen de manera detallada sobre su aprendizaje (Finkel, 2008). Además, el desarrollo de las unidades didácticas se recoge en un diario de clases (cuaderno del profesor).

El ejercicio de innovación docente se efectuó en asignaturas de primer y cuarto curso del grado en Diseño Integral y Gestión de la Imagen de la Universidad Rey Juan Carlos, concretamente en la docencia impartida en el campus de Aranjuez durante los cursos 2022/2023 y 2023/2024. Los grupos seleccionados (en torno a 60 estudiantes) eran homologables entre sí, aunque la actividad desarrollada el primer año sirvió de piloto para el curso 2023/2024.

En primer lugar, se llevó a cabo una breve revisión teórica sobre los beneficios y perjuicios de la IA, poniendo el foco en sus efectos para la comunicación. Tras presentar esos enfoques, se crearon grupos de trabajo de cuatro estudiantes que tenían que actuar de manera práctica. La actividad consistió en proporcionar cinco pares de textos de comunicación corporativa sobre los mismos temas, si bien solo la mitad eran reales, mientras que el restante 50% se había producido con ChatGPT-3.

Esta primera tarea se repitió durante dos semanas en el aula, de forma que los alumnos tenían que cooperar para identificar las piezas verdaderas. A este fin se creó un ranking de carácter simbólico para conocer su proceder. Tras conceder un tiempo prudencial de media hora en la realización de cada tanda de actividades, se transmitió a los estudiantes el origen de cada uno de los textos de comunicación corporativa. El contraste de datos reflejó las similitudes entre contenidos originales y sintéticos, producidos por IA. No obstante, los alumnos también demostraron ser capaces de detectar ciertas diferencias que pueden resultar útiles para el público general.

En tanto que ChatGPT-3 goza de capacidades que afectan a las direcciones de comunicación corporativa, especialmente en lo relativo a la sustitución de la labor profesional o la pérdida de credibilidad por la imposibilidad de discernir lo humano de lo sintético, se invitó a los grupos a ofrecer ideas sobre cómo emplear la IA en esta área. Dedicamos dos sesiones a ello, recabando sus apreciaciones mediante Wooclap. Esta plataforma colaborativa también sirvió para alentar una discusión conjunta, que diese lugar a una guía para la utilización de las herramientas de inteligencia artificial generativa.

La guía en común se ve complementada por la elaboración y puesta en marcha de una campaña de comunicación propia para cada grupo de estudiantes, en la que se debe añadir ChatGPT-3 en alguna fase del proceso. En las siguientes secciones vamos a dar cuenta de los resultados de incorporar dicha innovación, pero cabe subrayar antes la función de la problematización en nuestro modelo metodológico.

De acuerdo con la problematización de contenidos, la actividad humana, desde el aprendizaje universitario al futuro ejercicio profesional, implica retos constantes. La propia gestión de la IA supone una dificultad, pero la manera de resolver su integración define la identidad profesional, que en este caso alude a la figura del gestor de comunicación corporativa. Por ello, la reflexión ética en torno a la IA y sus posibles consecuencias negativas (desaparición de perfiles artísticos, pérdida del valor humano, manipulación, etc.) son referenciadas para mover a los estudiantes a la acción.

El valor de las preguntas, debido a su capacidad para motivar al estudiante, es ampliamente reconocido por la literatura en innovación docente (Rivero y Porlán, 2017). Así pues, planteamos cuestiones amplias que interpelen al alumnado, integrando una dimensión moral. Las preguntas utilizadas fueron:

- ¿Quién ha elaborado estas piezas corporativas?
- ¿Qué beneficios tiene el uso de IA?
- ¿Qué peligro potencial puede implicar?
- ¿De qué forma informarías al receptor acerca del empleo de IA?
- ¿Qué estrategias se pueden llevar a cabo desde una entidad pública/privada para alfabetizar a la ciudadanía?

Siguiendo la perspectiva comparativa entre mapas mentales, las cuestiones se introdujeron dos veces: al principio y al final de la actividad, es decir, en días distintos. La información se recabó mediante una encuesta de Wooclap en el aula, si bien después los alumnos tuvieron que exponer públicamente sus opiniones. Este proceso se acompañó de repreguntas que incentivaran el debate. La transparencia fue identificada como la variable clave para la credibilidad, de ahí que vehiculase el análisis de los textos generativos.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ¿Humano o sintético? Competición frente a la máquina

La materialización de esta unidad de innovación docente se experimentó en grupos similares de estudiantes, pero el ejercicio del curso 2022/2023 sirvió como piloto para el curso 2023/2024, que es el que aquí se reporta. La actividad innovadora se recogió en un documento (cuaderno del profesor) que hace posible realizar un seguimiento en profundidad de las clases. De acuerdo con los datos, nuestros alumnos tuvieron problemas para distinguir si las piezas de comunicación corporativa eran originales o generadas por IA.

En cuatro de los cinco pares de textos, el ítem producido por ChatGPT-3 obtuvo una mejor valoración. Según los alumnos, estos textos parecían “más profesionales”, lo que los hacía más confiables. La sorpresa

para los estudiantes fue mayúscula cuando se les informó de cuáles habían sido creadas con IA. Después de evidenciar la credibilidad atribuida a la comunicación corporativa sintética, abordamos en clase ciertos principios teóricos que configuran esa percepción, pero también cómo la comunicación corporativa se debe adaptar siempre a la misión de la empresa.

Los contenidos teóricos se conectaron con las ideas previas de los alumnos, que dio lugar a un momento autónomo de debate. En esta discusión se ilustra que existen ciertos marcadores, como el elevado grado de perfección estilística o la falta de naturalidad, que caracterizan a la actual fase de la inteligencia artificial generativa. Esas diferencias constituyen un punto de partida a valorar en posibles investigaciones.

Más allá de la concienciación sobre los rasgos IA, la actividad docente contó con una amplia participación del alumnado. Además, la lógica de competición funcionó bien de acuerdo tanto al ambiente de concentración suscitado como a las valoraciones recopiladas mediante Wooclap. Como hemos venido tratando, la IA están desempeñando una función creciente en la comunicación (Chung *et al*., 2023), por lo que se incitó a los estudiantes a argumentar acerca de fórmulas para incorporar la robotización en la gestión de la comunicación corporativa.

Nuestro proyecto de innovación docente se puso en marcha en una asignatura predominantemente práctica. En cualquier caso, como se ha mencionado se antoja relevante trascender de la tradicional división teoría-práctica, para lo cual abogamos por incorporar un modelo de aprendizaje que aluda a las actitudes profesionales.

En virtud de lo anterior, los alumnos defienden la transparencia como garantía de una buena comunicación corporativa. Es positivo utilizar IA, pero siempre que se reconozca su empleo. En esa dirección, también puede ser útil informar al público de que la IA es una tecnología que transmite verosimilitud. Por tanto, existe la posibilidad de que una empresa se sienta tentada a abandonar la parte humana, sobre todo si supone un ahorro de costes.

¿Se puede diferenciar una acción de comunicación corporativa original de otra sintética? Son varios los grupos que destacan que quizás lo

importante no sea tanto el origen, como la transparencia y que ese posible uso de IA sea coherente con los valores de marca que se quieren transmitir. Todas las acciones deben ir orientadas a construir imagen de marca, algo de lo que el alumnado parece consciente. Por su parte, estos estudiantes demandan un mayor reconocimiento corporativo de para qué se ha empleado IA, singularmente en imágenes.

Otro aspecto subrayado es que las plataformas de IA generativa más populares, como ChatGPT, pertenecen a grandes corporaciones. Además, hay diversas formas de IA que van más allá de los bots basados en *machine learning*. Todo ello lleva a evaluar los resultados de ChatGPT con cautela, a la vez que se deben tener en cuenta los posibles intereses de estas compañías en el desarrollo de sus herramientas generativas.

### 4.2. Colaboración con IA para el desarrollo de una campaña

La segunda parte de nuestra unidad de innovación docente consistió en incentivar la colaboración con IA, y específicamente ChatGPT, para el desarrollo de una campaña de comunicación por cada grupo de trabajo. A partir de las percepciones previas de los estudiantes sobre la transparencia o la coherencia de marca, se elabora una guía de buenas prácticas para la inteligencia artificial generativa en comunicación. En concreto, se propone un modelo secuencial en dos pasos (Tabla 1):

***TABLA 1.*** *Guía de uso de la IA generativa en comunicación corporativa.*

| Fases | Acciones concretas |
|---|---|
| 1. Contraste con IA | 1. Solicitar a ChatGPT un primer ejemplo textual de mensaje corporativo para nuestra empresa. |
| | 2. Realizar una búsqueda invertida en otros chatbots como Bing Chat para verificar que ese tipo de contenido no se ha empleado con anterioridad. |
| | 3. Examinar si algunos mensajes de la competencia se han construido con estas tecnologías, para lo que se utilizaría también una búsqueda invertida. |
| 2. Verificación humana | 4. Identificar los enlaces y fuentes, probablemente de la propia empresa, que la IA usó para construir sus textos. |
| | 5. Analizar el contexto para valorar en qué situación se distribuyó el mensaje y si hay intereses que motiven su estilo/contenido. |

Fuente: elaboración propia

Como se ha comentado, esta propuesta de buenas prácticas surge en el aula. El hecho de que la comunicación corporativa se gestione en el seno de las empresas impide que existan actualmente guías públicas con las que comparar los resultados. No obstante, la creación de nuestra guía práctica muestra hasta qué punto puede resultar útil la colaboración en clase. Estas pautas no requieren de tantos esfuerzos técnicos como el aprendizaje de la programación que sustenta la IA, sino que, de una forma sencilla, permiten una mejor aplicación de ChatGPT con propósitos comunicativos.

La actividad de elaborar una guía fue gratificante según los estudiantes, ya que colaboraron de forma práctica con un instrumento de IA y se sintieron directores de comunicación (dircom) por un día. La posibilidad de conjugar estas pautas con la creatividad artística fue una de las opciones que más les interesó. En este sentido, los distintos grupos transmitieron que se sintieron bastante profesionales durante la actividad, tomando además conciencia de los numerosos matices que se deben considerar al implementar inteligencia artificial generativa.

Tras fijar un modelo compartido, los grupos de trabajo tuvieron que diseñar y ejecutar de manera tentativa una campaña de comunicación que se apoyase en IA. La fase de ejecución se realizó fuera del horario de clase, con acciones en redes sociales, mientras que la etapa de diseño es la que más concentró nuestra atención. Se recibieron propuestas para empresas ficticias de moda, arquitectura o juegos de rol.

Los estudiantes siguieron no solo la guía en dos pasos elaborada, sino también varios vídeos que vimos en clase para crear en ChatGPT campañas publicitarias destinadas a plataformas como Facebook e Instagram. En esta actividad, el alumnado tuvo que testar la inserción de diferentes órdenes en el diálogo del chat (*prompts*), valorando su relevancia en la creación de anuncios.

Existen diferentes estrategias de marketing digital como Facebook Ads para incrementar las ventas. El objetivo básico es convertir a desconocidos en clientes. Con este fin, los estudiantes tuvieron que generar anuncios segmentados que permitieran hacer un seguimiento de los datos de interacción. Este proceso se apoyó en la posibilidad de

proporcionar a ChatGPT instrucciones sobre el cliente potencial: rango de edad, metas de su consumo, etc.

Como resultado, ChatGPT suministró diversas variantes de título y texto del anuncio, así como emojis e ideas de imágenes y vídeos cortos. En resumen, la IA posibilita una gran personalización de los públicos, lo que entronca con nuestra pretensión de que los estudiantes sean conscientes de las enormes posibilidades de esta tecnología. Por ello, su incorporación a la comunicación corporativa requiere de una reflexión sosegada que se vea acompañada por una perspectiva amplia, que tenga en cuenta los inconvenientes de dicha herramienta.

Sin embargo, la actividad de innovación docente no terminó con el desarrollo de una campaña conjunta con ChatGPT, sino que lo hizo con una tarea individual dirigida a fomentar la citada reflexión. Se solicitó la redacción de un ensayo sobre las consecuencias éticas de aunar IA y comunicación corporativa, así como de posibles soluciones para que la relación con los clientes sea honesta. Partimos del valor de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), un concepto al que se apela durante la unidad didáctica como motor de una buena comunicación corporativa.

Por último, las mejoras en el conocimiento de los estudiantes se han analizado mediante la comparación de sus modelos mentales iniciales sobre comunicación corporativa e IA. De nuevo, Wooclap ha funcionado como plataforma para recabar las respuestas. Además, esta herramienta colaborativa se empleó para recoger las ideas de los alumnos para la guía conjunta. Los cambios en los modelos mentales constituyen una forma empírica de evaluar el aprendizaje conseguido, pero también nos sirven como profesores para detectar posibles “puntos ciegos” que requieren de acción más detallada en futuras unidades docentes.

Después de un mes de trabajo intercalado, la sesión final de esta innovación docente se orientó a resumir las principales ideas sobre la aplicación artística de la IA en el marco de la comunicación corporativa. Se trajeron a colación los problemas presentes, así como las respuestas brindadas en el aula. Todos los grupos de trabajo fueron invitados a compartir sus apreciaciones en un debate final, del que se anotaron una

serie de principios básicos que, en su opinión, los alumnos del siguiente curso deben conocer.

## 5. CONCLUSIONES

Este capítulo ha presentado los resultados de introducir un modelo metodológico innovador en la enseñanza de comunicación corporativa en los grados de Artes. Partiendo de una reciente transformación tecnológica (la inteligencia artificial generativa), se experimenta sobre la capacidad de esbozar marcadores del uso de IA o de cómo cooperar con ella para el lanzamiento de campañas de campañas de comunicación. Nuestra propuesta de aprendizaje se fundamenta en una problematización de contenidos, puesto que la gestión de la robotización conlleva desafíos para el sector.

Nuestros hallazgos atestiguan una mejor valoración de los mensajes cortos producidos por ChatGPT-3, a la par que emergen dificultades para distinguir entre contenidos humanos y artificiales. No obstante, los estudiantes identificaron ciertos marcadores sintéticos que caracterizan a la actual IA. A este respecto, la participación de los alumnos en clase fue elevada, demostrando su concienciación acerca de los peligros de esta tecnología. Esto quedó evidenciado tanto en los debates generados como en la entrega de su ensayo reflexivo.

Por su parte, el trabajo autónomo de los estudiantes dio sus frutos en una única guía para el uso de la IA generativa en comunicación corporativa, que aplica dos pasos: contraste con IA y verificación. Esta secuencia permitiría elaborar piezas sintéticas con una calidad aceptable, que se ajusten a estándares éticos y no hayan sido empleadas con anterioridad.

Asimismo, los estudiantes orquestaron sus propias campañas de comunicación a través de una herramienta de alta tecnología (ChatGPT-3). Su utilidad para obtener anuncios adaptados a los públicos fue aprovechada en campañas de redes sociales. Por ello, estimamos que emplear la inteligencia artificial generativa puede resultar muy útil para que el alumnado se familiarice con la herramienta, que ofrece diversas posibilidades para su futuro profesional.

A modo de discusión, la comunicación corporativa es una gran olvidada en la innovación docente en Artes y Humanidades, lo que resulta aún más notorio en lo concerniente a la inteligencia artificial. La generalización de esta forma de robotización es muy reciente, pero la situación puede empezar a cambiar con pequeñas actividades en el aula que la den a conocer y promuevan el debate sobre su utilización.

Existen dificultades técnicas para integrar el uso de *chatbots* como temario. En cambio, constituir grupos de trabajo se ha revelado como una forma sencilla de profundizar en el asunto e impulsar la transferencia, por ejemplo a través de la guía de buenas prácticas. Además, los alumnos demuestran poseer capacidad de prospectiva, al identificar las ideas fuerza sobre comunicación corporativa e IA que deberían vehicular la comunicación corporativa el próximo curso.

Por otro lado, consideramos que recurrir a textos publicitarios reales, combinados con productos de ChatGPT-3, transmite una sensación profesionalizante muy positiva para el aprendizaje. De esa forma, los alumnos pueden conocer mejor las repercusiones de lo estudiado. La IA no solo facilita la creación y difusión de contenidos falsos, sino que puede transformar la comunicación corporativa tal y como la conocemos. El hecho de que estén concernidos al respecto es un primer paso para incentivar el uso responsable de las tecnologías.

Desde una óptica universitaria, en campus de Artes como el de Aranjuez el profesorado sigue enfrentándose a la dificultad de integrar las novedades de la comunicación corporativa dentro de las diciplinas puras de Artes. Incidir en la misión social de la comunicación probablemente sea una forma de motivar a los estudiantes a abrir sus miras de interés. Para ello, nuestro modelo metodológico aúna un marco profesionalizante con aspectos éticos, siguiendo estudios anteriores (Rivas-de-Roca, 2021), pero que en este caso incorpora innovaciones tecnológicas sumamente recientes como ChatGPT.

La literatura sobre innovación docente presta mucha atención tanto a las tecnologías digitales como a la comparación entre métodos más tradicionales de enseñanza y otros más novedosos que incluyen un rol participante del estudiante (Gázquez Linares *et al*., 2020). Esto lleva a que

nuestro modelo de innovación docente se encuentre debidamente guionizado, mediante diversas fases y preguntas que fomentan la discusión. El seguimiento de las clases se llevó a cabo con un diario del profesor, sin olvidar el análisis de la evolución de los estudiantes a través de las mencionadas encuestas iniciales y finales. Se busca así tener un conocimiento detallado de los efectos de nuestra actividad docente.

En un contexto de innumerables cambios en la comunicación corporativa, pero también en el sector artístico, convendría colaborar en innovaciones compartidas con docentes de otras titulaciones como la programación o el derecho. Por ejemplo, son múltiples las cuestiones legales sobre los derechos de autor que aparecen en las obras con IA. Esta línea de investigación cobra valor para los estudiantes de Artes, que también podrían estar interesados en conocer la experiencia de profesionales en activo en la materia. En cualquier caso, nuestra iniciativa fija un modelo docente replicable basado en la colaboración y, en menor medida, en la competición, ofreciendo además una breve guía de buenas prácticas que pueda servir para futuras aproximaciones sobre IA y comunicación corporativa.

## 6. REFERENCIAS


Atherton, P. (2018). 50 Ways to Use Technology Enhanced Learning in the Classroom: Practical Strategies for Teaching. Sage

Chung, M., Moon, W.-K. y Mo Jones-Jang, S. (2023). AI as an Apolitical Referee: Using Alternative Sources to Decrease Partisan Biases in the Processing of Fact-Checking Messages. Digital Journalism, 1-22. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/21670811.2023.2254820

Dan, V. y Arendt, F. (2024). Visuals as Identity Markers in Political Communication on Social Media: Evidence for Effects of Visual Cues in Liberals, but Not in Conservatives. Mass Communication and Society, 1-27. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/15205436.2024.2333404

Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Universitat de València

Gázquez Linares, J. J, Molero Jurado, M. M., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A. B., Simón Márquez, M. M., Sisto, M., del Pino Salvador, M. M., y Tortosa Martínez, B. M. (2020). Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dykinson

Hortal Muñoz, J. E. (2021). Innovación docente en Artes y Humanidades en la Universidad Rey Juan Carlos. En C. Cáceres Taladriz, N. Esteban, M. C. Gálvez de la Cuesta y B. Rivas Rebaque (Eds.), Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la Educación Superior: [VI Monográfico de innovación docente] (pp. 77-85). Dykinson

Martínez Solana, Y. (2004). La Comunicación Institucional. Análisis de sus problemas y soluciones. Fragua

Pavlik, J. V. (2023). Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. Journalism & Mass Communication Educator, 78(1), 84-93. Sage. https://doi.org/10.1177/10776958221149577

Puerta, F. (2019). Aprendizaje-servicio, arte, e innovación docente en la UPV. Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras, 8, 99-112. Universitat Politècnica de València

Rivas-de-Roca, R. (2021). Innovación docente en la información política en asuntos europeos. En R. Porlán Ariza, E. Navarro Medina y Á. F. Villarejo Ramos (Eds.), Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2020. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla (pp. 1229-1250). Universidad de Sevilla

Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Ed.), Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 74-91). Ediciones Morata

Whyte, C. (2020). Deepfake news: AI-enabled disinformation as a multi-level public policy challenge. Journal of Cyber Policy, 5(2), 199-217. Taylor & Francis. https://doi.org/10.1080/23738871.2020.1797135

# INTEGRACIÓN DE LA CIENCIA CIUDADANA Y HERRAMIENTAS INNOVADORAS EN LA EDUCACIÓN: UN ENFOQUE DESDE EL PROYECTO ANDAR JUNTO A LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA

CRISTINA CALVO LÓPEZ
*Universidad de Salamanca*

ELENA MARÍA GARCÍA ALONSO
*Universidad de Salamanca*

CARMEN LÓPEZ SAN SEGUNDO
*Universidad de Salamanca*

ISABEL SEIXAS VICENTE
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

La ciencia ciudadana, también denominada ciencia comunitaria o colaborativa, ha surgido como una nueva modalidad para abordar problemas de investigación, superando los límites del aprendizaje formal (Irwin, 995; Senabre *et al*., 2018; Gura, 2013). Esta práctica conlleva la participación activa de la ciudadanía en la producción de conocimiento científico, especialmente a través de su involucración en proyectos científicos, con el objetivo contribuir a la gobernanza y gestión de recursos (Senabre *et al*., 2018). La ciencia ciudadana se remonta a los inicios de la ciencia moderna, cuando individuos curiosos realizaban experimentos y descubrimientos científicos, con una experiencia ampliamente explorada en áreas como la climatología y la biología (Wylie *et al*., 2014), aunque el modelo más extendido de ciencia ciudadana suele considerar las formas de colaboración entre científicos y participantes amateurs meramente como sistemas de contribución (Wiggins y Crowston, 2015). Este enfoque tradicional se centra en la recolección de datos y el suministro de información por parte de los voluntarios, sin

necesariamente involucrarlos en etapas más avanzadas del proceso científico, como el análisis o la interpretación de los datos.

En el ámbito cultural, la participación de individuos no profesionales en la recolección, análisis e interpretación de datos no solo ha apoyado la investigación, sino que también ha mejorado el compromiso del público con la ciencia (Tweddle *et al*., 2012). A través de proyectos de ciencia ciudadana, se ha observado un notable aumento en el conocimiento científico, la alfabetización y las habilidades entre los participantes (Cronje *et al*., 2011; Harwell, 202; Hu, 2024). Estos proyectos han sido ejemplares en términos de educación experiencial, promoviendo cambios de actitud y un incremento en el conocimiento científico (Bonney *et al*., 2009). Estas iniciativas han demostrado que la ciencia ciudadana puede proporcionar datos significativos para la gestión del patrimonio, contribuyendo a la preservación del patrimonio cultural (Jennings *et al*., 2017; Flint y Jennings, 2022; Heinisch *et al*., 2021). En el ámbito del arte y la cultura, la ciencia ciudadana ha sido utilizada para involucrar a científicos no profesionales en la recolección, análisis y difusión de datos, mostrando su versatilidad en diferentes dominios (Torres *et al*., 2017; Serón Torrecilla, 2020). En general, la ciencia ciudadana ha emergido como una herramienta valiosa para científicos, educadores y comunidades, fomentando la colaboración entre profesionales y voluntarios, ampliando las capacidades de investigación y mejorando la participación pública en los esfuerzos científicos.

Partiendo de esta idea de generar conocimiento en el ámbito de la cultura, a continuación, se presenta la práctica "Arte, Ciencia y Mujer en la Historia" realizada junto el Programa Interuniversitario de la Experiencia y el Proyecto ANDAR, ambas iniciativas de la Universidad de Salamanca, sobre la recopilación de biografías de científicas y artistas femeninas. Esta iniciativa parte de dos objetivos prioritarios, resaltar las contribuciones de mujeres relevantes en la historia, e también involucrar a los participantes en un proceso de investigación colaborativa y educativa a partir de la búsqueda de otras biografías de mujeres relevantes en el arte y la ciencia.

## 2. METODOLOGÍA

El proyecto ANDAR (Analytic Networks for Dissemination and Applied Research)[86] es una iniciativa de la Universidad de Salamanca financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en el marco de la convocatoria de Proyectos I+D+i Pruebas de Concepto 2022. Esta iniciativa surge como una continuación del trabajo realizado en el proyecto previo denominado Análisis Reticular de Coincidencias (NCA). En dicho proyecto, se exploró el uso de grafos utilizados en el análisis sociológico clásico de redes para estudiar las coincidencias, combinando diversas técnicas estadísticas en un enfoque innovador para la presentación de resultados de investigación estadística. Como parte de este esfuerzo, se desarrolló un paquete en R de código abierto, netCoin[87] (Escobar y Martinez-Uribe, 2020). Combinando diversas técnicas estadísticas, esta herramienta genera gráficos interactivos que exploran las coincidencias de personas, objetos, acontecimientos o características en una serie de escenarios múltiples, destacando por su flexibilidad en la creación de gráficos dinámicos e interactivos. Este *software* facilita tanto el análisis exploratorio como confirmatorio de grandes volúmenes de datos.

En esta segunda fase del proyecto, se busca fomentar la transferencia de conocimientos y resultados generados en la investigación anterior. A través de un equipo interdisciplinar compuesto por sociólogos, comunicadores, historiadores, estadísticos e informáticos, se pretende ampliar el trabajo, centrándose en divulgar la aplicación de esta herramienta y ampliar su uso potencial tanto en el conocimiento como en la transformación positiva de la realidad. En ANDAR se diferencian tres objetivos principales: primero, la difusión del producto a la comunidad académica y su adaptación a los potenciales usuarios; segundo, la formación en el uso de la herramienta para usuarios y consumidores; y tercero, la difusión de aplicaciones específicas del producto a organizaciones culturales y entornos educativos. Se pone un énfasis especial en

[86] Referencia PDC2022-133355-I00, IP del proyecto: Modesto Escobar Mercado, USAL.

[87] netCoin: Interactive Analytic Networks, disponible en el CRAN: https://CRAN.R-project.org/package=netCoin

la difusión del legado de grandes mujeres de la historia, esperando así un impacto significativo tanto en las actitudes como en la información recibida por jóvenes, estudiantes, personas mayores y entidades culturales interesadas en desarrollar nuevas aplicaciones.

En el marco de este último objetivo, cabe destacar la colaboración con el Programa Interuniversitario de la Experiencia, una iniciativa promovida por la Junta de Castilla y León. Este programa, en el que participan todas las universidades de la Comunidad Autónoma, se dirige a personas mayores de 55 años interesadas en el aprendizaje a lo largo de la vida. Entre las iniciativas de este programa se incluye la formación de los participantes mediante talleres y actividades educativas. En este contexto, el proyecto ANDAR colaboró mediante la actividad "Arte, Ciencia y Mujer en la Historia", destinada a promover la generación de nuevas ideas y enfoques para la investigación cultural, incentivando la creatividad y la innovación entre los participantes.

El proyecto ANDAR se configura, así, como una iniciativa de ciencia ciudadana destinada a integrar a individuos no profesionales en procesos de investigación y gestión cultural. Esto incluye la expansión del conocimiento mediante exposiciones temporales de colecciones de personajes históricos y aplicaciones lúdicas. El proyecto no solo busca recolectar y analizar datos, sino también fomentar el compromiso del público con la ciencia y la cultura, incrementando así el conocimiento y la alfabetización científica entre los participantes. De este modo, ANDAR no solo enriquece el acervo cultural y científico, sino que también demuestra la valiosa contribución de la ciencia ciudadana en la preservación y gestión del patrimonio cultural. Al involucrar a la comunidad en estos procesos, ANDAR fortalece la relación entre ciencia y sociedad, promoviendo una cultura de participación y aprendizaje continuo.

## 3. LA EXPERIENCIA Y LA CIENCIA CIUDADANA

El proyecto desarrollado en colaboración con el Programa Interuniversitario de la Experiencia, titulado "Arte, Ciencia y Mujer en la Historia", consistió en la difusión de una serie de páginas interactivas. Estas páginas se dividen en dos temáticas principales: Arte y Ciencia. En la sección de

Arte, se recogen las contribuciones de mujeres al desarrollo de distintos campos artísticos, abarcando desde las artes plásticas hasta la literatura, resaltando la relevancia histórica y cultural de figuras femeninas que, a menudo, han sido subestimadas o ignoradas en los relatos tradicionales del arte y la literatura (Nochlin, 1971). La representación de la mujer en el arte y la literatura no solo ofrece una visión más completa de la historia cultural, sino que también proporciona modelos a seguir y fuentes de inspiración para futuras generaciones de mujeres artistas y escritoras (Pollock, 1988). En la sección de Ciencia, se destaca a mujeres que han sobresalido en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), áreas que tradicionalmente han presentado barreras significativas para las mujeres jóvenes (Schiebinger, 1999).

Mediante la representación de estas figuras no solo se pretende reconocer sus logros, sino que también desafiar las normas de género predominantes y se promueve la igualdad de oportunidades en campos altamente técnicos y competitivos. La representación de la mujer en el arte y la literatura ha sido históricamente limitada y frecuentemente distorsionada por las normas patriarcales. Durante siglos, las contribuciones de las mujeres en estos campos han sido subvaloradas o ignoradas, resultando en una narrativa cultural que minimiza su papel y legado. Sin embargo, el reconocimiento y la visibilización de las mujeres artistas y escritoras es fundamental para corregir estas desigualdades históricas y enriquecer nuestra comprensión del patrimonio cultural.

En el ámbito del arte, figuras como Artemisia Gentileschi y Frida Kahlo no solo han producido obras de gran valor estético, sino que también han desafiado las convenciones de su tiempo, abordando temas de identidad, género y poder desde una perspectiva única. Artemisia Gentileschi, por ejemplo, es conocida por sus representaciones de mujeres fuertes y resilientes, a menudo interpretadas como una respuesta a su propia experiencia de injusticia y violencia. De manera similar, Frida Kahlo utilizó su arte para explorar la identidad femenina, el dolor y la política, contribuyendo significativamente a la narrativa del arte moderno (Garber, 1992; Rapoport y Williams, 1999). En la literatura, autoras como Virginia Woolf y Gabriela Mistral han dejado una marca indeleble en la historia de la escritura. Virginia Woolf, a través de obras como “Una habitación propia”, argumentó incisivamente sobre la necesidad de

independencia económica y espacio personal para las mujeres escritoras, cuestionando las estructuras patriarcales que limitaban sus oportunidades. Gabriela Mistral, por su parte, no solo destacó como poeta, sino que también fue una influyente educadora y diplomática, utilizando su posición para abogar por la educación y los derechos de las mujeres y los niños (Taylor, 2012; Novillo-Corvalan, 2020; Monk, 2007).

La difusión de estas figuras femeninas es esencial no solo para hacer justicia a sus contribuciones, sino también para ofrecer modelos a seguir para las nuevas generaciones. Al visibilizar a estas mujeres, se desafían los estereotipos de género y se promueve una mayor igualdad en la percepción de las capacidades y logros de las mujeres. La inclusión de sus historias en la educación y en los medios culturales amplía el espectro de referentes femeninos, fomentando la creatividad y la innovación entre las mujeres jóvenes que aspiran a seguir sus pasos (Nochlin, 1971; Mesa *et al*., 2020; Munita *et al*., 2023). Buscamos con ello contribuir a una sociología de las ausencias (Aguiló Bonet, 2009; Locane, 2018; Aimar *et al*., 2021), enfocándonos en experiencias emergentes que, a menudo, permanecen invisibilizadas o incomprendidas por las corrientes dominantes de las ciencias sociales. Este enfoque, inspirado en las ideas de Boaventura de Sousa Santos (2006), pretende iluminar y dar voz a las realidades y prácticas que quedan al margen de los discursos hegemónicos. Al hacerlo, no solo se enriquece la comprensión, sino que también se promueve una visión más inclusiva y diversa del conocimiento social, reconociendo la validez y la importancia de estas experiencias marginales y emergentes.

La idea central de "Arte, Ciencia y Mujer en la Historia" es que, tras explorar estas galerías, los estudiantes del Programa Interuniversitario de la Experiencia contribuyan a su expansión mediante el aporte de otras figuras femeninas. Este enfoque participativo no solo enriquece el contenido de las páginas interactivas, sino que también fomenta la participación activa y el reconocimiento del legado de mujeres que han hecho contribuciones significativas en estos campos. A través de la integración de estas figuras en la narrativa histórica, se promueve una mayor apreciación y entendimiento de la diversidad y complejidad de la experiencia femenina en el arte y la ciencia (Cao, 2006). Además, la

participación en este proyecto permite a los estudiantes mayores no solo aprender sobre estas figuras, sino también participar en la preservación y difusión de este conocimiento, fortaleciendo así su compromiso con la educación continua y la ciencia ciudadana.

De esta forma, los estudiantes pueden visibilizar la obra de mujeres artistas, promoviendo la inclusión y la representación de diferentes perspectivas tanto en el ámbito artístico como en el científico. Además, les permitimos adentrarse en herramientas basadas en Big Data y plataformas en línea que mejoran sus competencias, ayudándoles a sentirse más conectados con el mundo digital. Se desarrollaron dos tipos de visualizaciones para cada una de las bases de datos (artistas y científicas): galerías y mapas. Estas visualizaciones, que se presentaron a los usuarios en pantallas interactivas, a las que se puede acceder por medio de un enlace web.

Una galería, que se representa en la Figura 1, se define como una visualización de una base de datos en una página web. Aunque, en esencia, es una base de datos, la presentación en formato interactivo, con un enfoque en la estética y la usabilidad, permite que personas sin conocimientos en el tratamiento de datos puedan explorarla con facilidad. Esta accesibilidad se logra mediante una interfaz intuitiva que prioriza la experiencia del usuario, facilitando la navegación y la interacción con los datos.

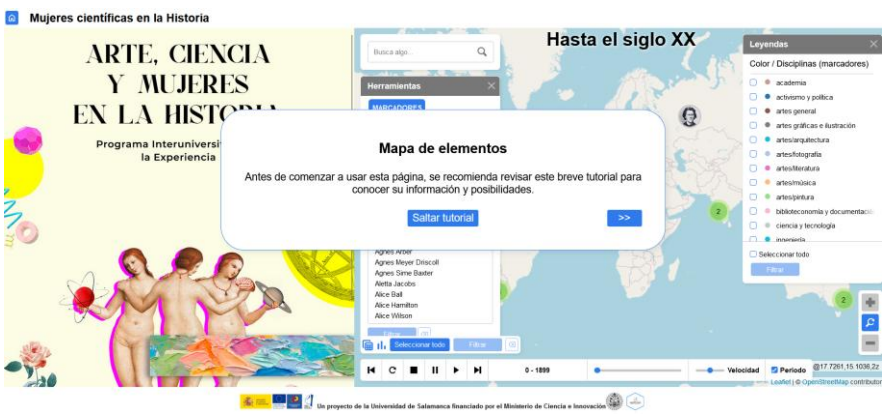
***FIGURA 1.*** *Mujeres científicas: portada de la galería*

Fuente: página web

Las galerías se han desarrollado utilizando datos de Wikipedia y Wikidata. Wikipedia es una enciclopedia en línea colaborativa y de acceso abierto, que contiene artículos sobre una vasta gama de temas, escritos y editados por voluntarios de todo el mundo. Wikidata, por su parte, es una base de datos colaborativa y libre que actúa como un repositorio central de datos estructurados, proporcionados y mantenidos por la comunidad, que pueden ser utilizados por múltiples proyectos de Wikimedia, incluyendo Wikipedia. La integración de estos recursos permite a las galerías ofrecer información verificada y actualizada sobre las mujeres destacadas en diversos campos, enriqueciendo así el contenido disponible para los usuarios (Aimar *et al*., 2021).

Por el otro lado, un mapa es una representación visual de un área geográfica que muestra elementos como ciudades, regiones y características naturales. Un mapa interactivo como el que se presenta en la Ilustración 2, es una herramienta digital que permite a los usuarios interactuar con los datos geográficos representados. A través de estos mapas, es posible filtrar información por diferentes épocas y observar eventos y personas significativas de esos periodos. Los mapas interactivos permiten a los usuarios seleccionar y visualizar datos específicos sobre mujeres destacadas en cada región durante distintas épocas. Por ejemplo, puede identificarse a las mujeres más sobresalientes en cada región del mundo durante el siglo XX.

***FIGURA 2.*** *Mujeres científicas: portada del mapa.*




Fuente: página web

Si nos enfocamos en España, el mapa interactivo muestra varias mujeres seleccionadas por sus contribuciones significativas en diversos campos durante ese siglo. Esta funcionalidad no solo facilita la comprensión histórica y geográfica, sino que también enriquece la experiencia educativa al permitir a los usuarios explorar y descubrir información de manera dinámica y personalizada.

Para facilitar a los estudiantes el manejo de la plataforma, y tal y como se observa en la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** o la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**, se presentó al inicio un breve tutorial que proporcionaba indicaciones sobre la información contenida en la galería. Este tutorial incluía instrucciones sobre cómo acceder a los mapas y a la información sobre las mujeres destacadas, las categorías disponibles y la forma de seleccionar y filtrar información para optimizar sus búsquedas. Además, se detallaban los pasos necesarios para utilizar las diversas herramientas interactivas ofrecidas por la plataforma, garantizando así que los usuarios pudieran explorar y aprovechar al máximo todos los recursos disponibles.

### 3.1. Desarrollo del proyecto

El desarrollo de este proyecto siguió varias etapas. Primero, se organizó una charla introductoria donde se presentaron las galerías interactivas a los participantes. Esta charla tuvo como objetivo familiarizar a los asistentes con el contenido y la funcionalidad de las galerías, además de explicar su importancia en la difusión del conocimiento sobre mujeres destacadas en la historia del arte y la ciencia. Durante varias semanas de los cursos del Programa Interuniversitario de la Experiencia, se instaló una pantalla interactiva en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca, donde se mostraban las galerías. Esta instalación permitió a los estudiantes interactuar directamente con las galerías y los mapas, facilitando un aprendizaje más inmersivo y participativo. Adicionalmente, se distribuyó un folleto con el enlace a las galerías, lo que permitió a los participantes acceder a este recurso desde sus casas. Este folleto contenía instrucciones detalladas sobre cómo navegar y utilizar las galerías, asegurando que los estudiantes pudieran explorar y beneficiarse de este recurso de manera autónoma y continua.

Durante las semanas en que la pantalla interactiva estuvo disponible, los miembros del proyecto se turnaron para asistir a los estudiantes cada vez que estos tenían cursos. Su presencia tenía como objetivo ayudar a los estudiantes en el uso de la pantalla y animarlos a participar activamente en el proyecto. Inicialmente, los estudiantes mostraron cierta reticencia a interactuar con la pantalla, pero gradualmente se sintieron más cómodos y comenzaron a participar con mayor entusiasmo.

### 3.2. Resultados de la aplicación

El interés de los estudiantes se centró, principalmente, en las historias de las artistas, aunque también mostraron curiosidad por las científicas destacadas. Esta evolución en su actitud refleja el impacto positivo del proyecto y su capacidad para atraer y mantener el interés de los participantes en temas culturales y científicos. La interacción directa y el apoyo continuo de los miembros del proyecto fueron cruciales para facilitar este proceso de familiarización y participación activa (Figura 3).

Además, se animó a los estudiantes a realizar búsquedas desde casa. Para ello, se organizó un concurso que incentivaba la búsqueda de mujeres relevantes en la historia del arte o de la ciencia (Figura 4). Los participantes debían encontrar biografías de mujeres fallecidas que aparecieran en Wikipedia. Este concurso no solo motivó a los estudiantes a profundizar en sus investigaciones, sino que también permitió que sus hallazgos contribuyeran directamente a las galerías presentadas en el proyecto. Las biografías seleccionadas por los estudiantes se integraron en las galerías, haciendo que su trabajo quedara visible y accesible para otros usuarios. Este enfoque participativo y colaborativo no solo enriqueció el contenido del proyecto, sino que también fortaleció el compromiso de los estudiantes, al ver reflejado su esfuerzo en un recurso educativo tangible y valioso.

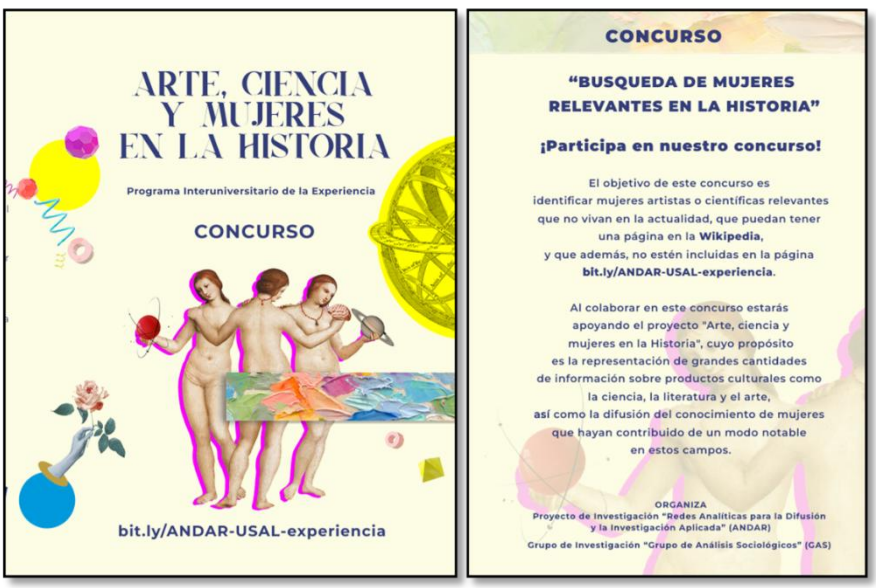
La acogida del proyecto entre los estudiantes del Programa Interuniversitario de la Experiencia fue muy positiva. El resultado del proyecto mostró que, de los estudiantes que participaron, nueve presentaron biografías de mujeres, de los cuales cinco eran hombres y cuatro eran mujeres. En total, se añadieron 304 nuevas mujeres a la base de datos, en

su mayoría de artistas. Estas contribuciones se integraron en la galería final, enriqueciendo el contenido disponible.

***FIGURA 1.*** *Interacción con la pantalla táctil.*

Fuente: imagen del proyecto

***FIGURA 2.*** *Folleto del concurso "Arte, Ciencia y Mujeres en la Historia".*




Fuente: material del proyecto

Los participantes valoraron enormemente esta introducción al mundo digital, especialmente al ver que sus investigaciones tenían una proyección concreta dentro de la galería en la que habían trabajado durante las semanas en que la pantalla interactiva estuvo disponible. Esta experiencia no solo mejoró sus habilidades digitales, sino que también les permitió sentirse parte activa de un proyecto de ciencia ciudadana, fortaleciendo su compromiso y entusiasmo hacia el aprendizaje continuo.

***FIGURA 3.*** *Folleto del concurso "Películas Españolas"*[88].

*Fuente: material del proyecto*

El éxito del proyecto animó al equipo de investigación a continuar colaborando en esta experiencia. En la próxima edición, al igual que el año anterior, se mantendrá el formato de las páginas web y el uso de las galerías, pero con un diseño renovado y centrado en la promoción del cine español. Esta nueva versión incluirá una selección de películas españolas, destacando a los principales directores y una lista de actores

[88] El enlace a la visualización "Películas Españolas" está disponible en: https://socio-cav.usal.es/me/Pelis/.

prominentes. Los usuarios podrán explorar las películas en las que ha participado cada actor y conocer los directores con los que han trabajado. Por ejemplo, al buscar a Emma Suárez, se podrán visualizar las películas en las que ha actuado y obtener información adicional sobre su carrera. Además, se incorporarán enlaces a Wikipedia para proporcionar información detallada sobre las películas, los actores y los directores.

De manera similar a lo realizado con las científicas y las artistas, en esta ocasión se solicitará a los participantes que busquen películas españolas, actores o directores que consideren ausentes en la galería, para que puedan añadir nuevas personalidades. De esta forma, la idea es seguir incrementando la participación, alentando a las personas mayores a contribuir en la generación de conocimiento. Este proceso no solo mantiene a los participantes activos, sino que también fomenta sus competencias digitales, desarrollando habilidades de investigación y mejorando su manejo de información digital, fortaleciendo además su conexión con la cultura contemporánea y el cine.

## 4. REFLEXIONES FINALES

El objetivo principal de este trabajo era involucrar la ciencia ciudadana y las nuevas tecnologías en ámbitos de personas mayores. Este proyecto ha demostrado que los estudiantes del Programa Interuniversitario de la Experiencia pueden desempeñar un papel crucial en la recopilación y expansión de información, particularmente en la creación de galerías sobre mujeres en el arte y la ciencia. La ciencia ciudadana permite que las personas mayores se involucren activamente en procesos educativos, incrementando su conexión social y contribuyendo al avance del conocimiento en diversas disciplinas (Bonney *et al*., 2009). Este involucramiento no solo enriquece sus vidas personales, sino que también fortalece el tejido social al fomentar un sentido de comunidad y pertenencia.

El uso de nuevas tecnologías, como pantallas interactivas, herramientas basadas en Big Data y plataformas en línea, no solo mejora sus competencias digitales, sino que también les ayuda a sentirse más conectados y jóvenes dentro del mundo digital. La adopción de estas tecnologías en proyectos de ciencia ciudadana tiene el potencial de reducir la brecha

digital entre generaciones, proporcionando a los participantes mayores las habilidades necesarias para navegar en un entorno cada vez más digitalizado (Selwyn, 2004). Además, la participación en proyectos de investigación académica proporciona a los estudiantes un sentido de propósito y la satisfacción de ver que su trabajo tiene una repercusión pública significativa (Irwin, 1995).

La transición hacia un nuevo formato centrado en películas españolas para promover el cine nacional también muestra la adaptabilidad y el potencial continuo de estos proyectos. Este enfoque no solo diversifica el contenido educativo ofrecido, sino que también permite a los participantes explorar aspectos culturales relevantes, enriqueciendo su comprensión del patrimonio cinematográfico español. Al permitir que los estudiantes busquen y añadan información sobre películas, actores y directores, se mantiene el objetivo de fomentar la participación activa y la generación de conocimiento. Esta actividad no solo incrementa su implicación personal, sino que también contribuye a la creación de una base de datos más rica y diversa, reflejando mejor la amplitud y profundidad del cine español (Barrio, 2009).

La inclusión de enlaces a Wikipedia y otras fuentes confiables asegura que la información presentada sea verificable y actualizada, lo que refuerza la fiabilidad del proyecto. Además, este enfoque participativo promueve habilidades de investigación crítica, ya que los participantes deben evaluar la relevancia y precisión de las fuentes que encuentran.

En resumen, involucrar la ciencia ciudadana y las nuevas tecnologías en los ámbitos de personas mayores es fundamental para su empoderamiento, inclusión digital y contribución al conocimiento colectivo. Este enfoque no solo enriquece sus vidas al proporcionarles nuevas habilidades y conocimientos, sino que también aporta valor a la sociedad en general, promoviendo la representación de diversas perspectivas y la visibilidad de las mujeres en la historia. Al fortalecer la relación entre ciencia y sociedad, estos proyectos ayudan a construir una cultura de participación y aprendizaje continuo, vital para el desarrollo sostenible y la cohesión social.

## 8. REFERENCIAS


Aguiló Bonet, A. J. (2009). Los Derechos Humanos como campo de luchas por la diversidad humana: Un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. Universitas humanística, (68), 179-205.

Aimar, L., Pagola, L. y Zanotti, A. (2021). Editatones para el abordaje de sesgos en Wikipedia en español. Análisis de tres experiencias de edición colectiva y simultánea sobre la enciclopedia libre. Virtualidad, Educación y Ciencia, 12(22), 66-83.

Bonney, R., Cooper, C. B., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T., Rosenberg, K. V. y Shirk, J. (2009). Citizen science: a developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. BioScience, 59(11), 977-984.

Cao, M. L. F. (Ed.). (2006). Creación y posibilidad: aplicaciones del arte en la integración social (Vol. 296). Editorial Fundamentos

Castillo, Fran. Ciencia Ciudadana. Guía Inteligencia Artificial. Lafuente, Antonio (coord..). La Aventura de Aprender. INTEF. https://bit.ly/3X0fVm1

Cronje, R., Rohlinger, S., Crall, A. y Newman, G. (2011). Does participation in citizen science improve scientific literacy? A study to compare assessment methods. Applied Environmental Education & Communication, 10(3), 135-145.

De Sousa Santos, B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO

Escobar M. y Martinez-Uribe L. (2020). “Network Coincidence Analysis: The netCoin R Package.”. Journal of Statistical Software, 93(11), 1–32. doi:10.18637/jss.v093.i11

Flint, A. y Jennings, B. (2022). The role of cultural heritage in visitor narratives of peatlands: analysis of online user-generated reviews from three peatland sites in England. International Journal of Heritage Studies, 28(2), 163-179

Fundación Ciencia Ciudadana (2017). Guía para conocer la ciencia ciudadana. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile. https://bit.ly/4bZcSyX

Garber, E. (1992). Art critics on Frida Kahlo: A comparison of feminist and non-feminist voices. Art Education, 45(2), 42-48.

Gura, T. (2013). Citizen science: amateur experts. Nature, 496(7444), 259-261.

Harwell, T. A. (2021). Beyond data and learning outcomes: Understanding the personal and social dimensions of citizen science volunteer engagement. [Tesis doctoral, Oregon State University]. https://bit.ly/4dXh5F4

Irwin, A. (2002). Citizen science: A study of people, expertise and sustainable development. Routledge

Mesa, J. E. R., Perico, J. Y. M., Suan, B. G., Murillo, P. G., Ortega, J. A. F. y Torres, C. M. (2023). Avances de la vinculación de los modelos STEM y STEAM en el sistema educativo Español, Estadounidense y Colombiano. Una revisión sistemática de literatura. Revista Española de Educación Comparada, (42), 318-336.

Munita, R. G. H., Ulloa, N. S., González, C. M., Astete, K. N. y Escobar, M. L. (2023). Hacia el empoderamiento de niñas y mujeres adolescentes: potenciar los referentes femeninos. Educar, 59(1), 147-160.

Nochlin, L. (2017). Why are there no great women artists? En Aesthetics (pp. 46-51). Routledge

Novillo-Corvalan, P. (2022). Victoria Ocampo, Virginia Woolf, Gabriela Mistral: mujeres contra la guerra. Ciudad Universitaria

Pollock, G. (1988). Vision and Difference: Feminism, Femininity and Histories of Art. Routledge

Heinisch, B., Oswald, K., Weißpflug, M., Shuttleworth, S. y Belknap, G. (2021). Citizen humanities. The science of citizen science, 97.

Hu, R., Pernaa, J., Aksela, M. y Yu, Y. (2024). Learners, Not Just Data Contributors: Self-Regulated Learning in Citizen Science.

Jennings, E., Dobreva, M. y Devreni-Koutsouki, A. (2017). Towards user engagement models for citizen science: initiatives in the digital cultural heritage domain. In Cultural Heritage Communities (pp. 78-95). Routledge

Locane, J. J. (2018). Por una sociología de las ausencias en la literatura mundial. En G. Müller, J. J. Locane y B. Loy (coor.), Re-Mapping World Literature. Writing, Book Markets, and Epistemologies between Latin America and the Global South (pp. 189-198). De Gruyter.

Monk, R. (2007). This fictitious life: Virginia Woolf on biography, reality, and character. Philosophy and Literature, 31(1), 1-40.

Molina, C. E. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. Investigaciones feministas, 3, 203-222.

Torres, D., Correa, F., Marisi, J. A., Claramunt, D. E., Cepeda, V., Lus, L.,... y Fernández, A. (2017). Cientópolis: motorizando la ciencia ciudadana. In IV Congreso Internacional Científico y Tecnológico de la provincia de Buenos Aires (CONCYT) (Bernal, 1º de septiembre de 2017).

Tweddle, J. C., Robinson, L. D., Pocock, M. J. O. y Roy, H. E. (2012). Guide to citizen science: developing, implementing and evaluating citizen science to study biodiversity and the environment in the UK. NERC/Centre for Ecology & Hydrology.

Rapoport, S. y Williams, B. L. (1999). Women, Surrealism and Self-Representation. Leonardo, 32(4), 333-335.

Serón Torrecilla, F. J. (2020). El enfoque STEAM: Diseño participativo en una experiencia de ciencia ciudadana. AusArt Journal for Research in Art, 8 (1), 247-257.

Schiebinger, L. (2000). Has feminism changed science?. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 25(4), 1171-1175.

Senabre, E., Ferran-Ferrer, N. y Perelló, J. (2018). Diseño participativo de experimentos de ciencia ciudadana. Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 26(54), 29-38.

Taylor, M. C. (2012). Gabriela Mistral's struggle with god and man: A biographical and critical study of the Chilean poet. McFarland

Wiggins, A. y Crowston, K. (2015). Surveying the citizen science landscape. First Monday, 20(1-5).

Wylie, S. A., Jalbert, K., Dosemagen, S. y Ratto, M. (2014). Institutions for civic technoscience: How critical making is transforming environmental research. The Information Society, 30(2), 116-126.

# DIÁLOGOS ENTRE ARTE, LITERATURA Y ESPACIO PÚBLICO: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA PARA LA ENSEÑANZA EN BELLAS ARTES

SALVADOR JIMÉNEZ-DONAIRE MARTÍNEZ
*Facultad de Bellas Artes, Universidad de Sevilla*

LUZ MARINA SALAS ACOSTA
*Facultad de Bellas Artes, Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta que aquí nos ocupa surge en la asignatura de Arte Público del Grado en Bellas Artes, una materia que interroga la relación entre el arte contemporáneo y su percepción participativa en el contexto de lugar. El objetivo último de la materia es dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para embarcarse en el estudio, contextualización, desarrollo y proyección de una propuesta personal de intervención o interacción en un espacio público, ya sea de carácter efímero o permanente y con una función determinada.

La propuesta en cuestión, de naturaleza interdisciplinaria, busca explorar y profundizar en los diálogos que surgen entre el arte visual, la literatura y el espacio público. En este texto examinaremos cómo la convergencia de arte y literatura en espacios públicos crea nuevas dimensiones de significado y experiencia estética. Además, proponemos que esta interacción puede ser aprovechada para enriquecer los procesos educativos y de aprendizaje en el ámbito artístico. Proponemos un enfoque integrador que fomente la creatividad, la expresión personal y la comprensión más profunda de nuestro entorno compartido.

Como señalamos, esta propuesta pedagógica promueve la integración de referencias literarias en la enseñanza de Bellas Artes, alineándose con una tendencia innegablemente actual que reconoce la importancia

de la interdisciplinariedad en la formación artística. En un contexto donde las fronteras entre disciplinas se vuelven cada vez más difusas, es fundamental dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan abordar los desafíos creativos desde múltiples perspectivas. La elección específica de *Las ciudades invisibles*, del autor italiano Ítalo Calvino, como obra de referencia viene justificada a partir de sus descripciones imaginativas, sus exploraciones metafóricas y la multiplicidad de referencias visuales de los espacios urbanos descritos, lo que ofrece un rico repertorio de estímulos formales y conceptuales que pueden ser aprovechados por los estudiantes para articular sus propias creaciones. Calvino nos invita a embarcarnos en un viaje fascinante a través de ciudades ficticias como Arbia, con sus calles cubiertas de estaño, o Zenobia, donde las cúpulas son de plata. Estas urbes imaginarias, más allá de su apariencia física, nos invitan a reflexionar sobre temas profundos como la identidad, la memoria y la percepción del entorno, conceptos que resuenan profundamente en el ámbito del arte contemporáneo. El autor se pregunta "¿Qué es hoy la ciudad para nosotros? Creo haber escrito algo como último poema de amor a las ciudades, cuando es cada vez más difícil vivirlas como ciudades. Tal vez estamos acercándonos a un momento de crisis de la vida urbana" (Calvino, 2015, p. 15). Esta reflexión es especialmente interesante en una asignatura como Arte Público, donde los alumnos son desafiados a repensar el espacio urbano para incorporar en él una propuesta creativa. "Las ciudades son un conjunto de muchas cosas", continúa Calvino, "memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque (…) de mercancías (…), de palabras, de deseos, de recuerdos" (2015, p. 15). Esta premisa conceptual brindada por el italiano hace que los alumnos entiendan el escenario público de una manera poliédrica, abierta y estimulante.

Al incorporar referencias literarias como *Las Ciudades Invisibles* en la enseñanza de Bellas Artes, se fomenta una perspectiva interdisciplinaria que enriquece la formación de los estudiantes. Esta integración de las artes visuales con la literatura abre un espacio de diálogo fecundo que amplía las posibilidades de expresión artística y enriquece la experiencia educativa en su conjunto.

## 2. OBJETIVOS

Esta actividad tiene como objetivo principal sumergir a los estudiantes en un viaje a través de las ciudades imaginarias de Calvino, invitándolos a explorar y reinterpretar estos espacios ficticios a través de su propia visión artística. A lo largo de este viaje, se persigue alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la lectura y el análisis de textos literarios: los estudiantes se embarcarán en la lectura de un fragmento seleccionado de la obra, profundizando en el universo de Calvino y sus descripciones detalladas de las ciudades. Se les animará a analizar el texto, prestando atención a las metáforas utilizadas, los temas abordados y las características de cada ciudad.

- Desarrollar la creatividad y la imaginación de los estudiantes: la imaginación se convierte en el motor principal de esta actividad. Los estudiantes tendrán la oportunidad de liberar su creatividad al reinterpretar las ciudades imaginarias a través de sus propias propuestas artísticas. Se les invita a explorar diferentes técnicas, desde el dibujo y la pintura hasta la escultura, la fotografía o el collage, para materializar sus interpretaciones.

- Promover la reflexión crítica sobre temas como la identidad, la memoria y la percepción del entorno: las ciudades de Calvino no son solo espacios físicos, sino también representaciones de ideas, emociones y experiencias humanas. A través de la interpretación artística, los estudiantes podrán reflexionar sobre temas como la identidad, la memoria y la percepción del entorno, conectando las descripciones literarias con sus propias experiencias y perspectivas.

- Incentivar la integración de lenguajes y recursos visuales para la expresión artística: la actividad no se limita a un solo lenguaje artístico. Los estudiantes podrán combinar diferentes técnicas y recursos visuales para expresar sus ideas y emociones. Se les anima a explorar la intersección entre el texto literario y la expresión visual, creando propuestas a partir de la

palabra y no tanto de la imagen como modelo de referencia. Esta exploración de la dualidad texto-imagen será explorada en mayor profundidad en puntos siguientes.

## 3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico perseguido en esta propuesta pedagógica se basa en el fomento de la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Se les desafía a establecer conexiones significativas entre el texto literario y su práctica artística, invitándolos a reinterpretar ideas e imágenes sugeridas por Calvino en el contexto del espacio público. Como señalábamos en el punto anterior, no se trata de representar o reproducir los espacios ideados por el autor, sino imaginar otros nuevos que beban o surjan de premisas conceptuales, elementos arquitectónicos o cualquier otra insinuación plasmada por Calvino en su texto.

Este enfoque interdisciplinario impulsa a los estudiantes a reflexionar sobre cómo transmitir conceptos abstractos a través de lenguajes y recursos visuales, desarrollando habilidades críticas y creativas que son esenciales para el desarrollo artístico contemporáneo.

La empleada para el desarrollo de la actividad es una metodología faseada que puede resumirse en los siguientes puntos:

- Lectura y análisis del texto: los estudiantes leerán la obra *las ciudades invisibles*. Se les pedirá que analicen la obra y presten atención a las descripciones de las ciudades, las metáforas utilizadas y los temas abordados. Esta tarea es llevada a cabo tanto en grupos pequeños dentro del aula como de manera individual fuera de la misma.

- Selección de una ciudad: cada estudiante seleccionará una ciudad de las descritas en el texto que les haya llamado la atención o que les inspire de alguna manera. Una vez más, el propósito no es reproducirla o traducirla en imágenes de manera literal.

- Interpretación personal: los estudiantes interpretarán la ciudad seleccionada a través de la ejecución de una intervención en el espacio público (espacio urbano o rural, transitado o

alejado, cerrado o al aire libre…). Pueden utilizar diversas aproximaciones, desde la performance a la escultura tradicional o la fotografía, entre otras. Las propuestas deben ser documentadas a través de foto o vídeo, registrando el entorno en el que se inserta la intervención y también, de manera opcional, la reacción de las personas que la encuentran.

- Reflexión crítica: los estudiantes escribirán una breve reflexión sobre su propuesta, a modo de *statement* o declaración de intenciones, explicitando cómo han interpretado la ciudad seleccionada, como la han filtrado y qué propósitos han perseguido con su intervención/acción.

- Puesta en común y presentación de resultados: los estudiantes expondrán sus trabajos al resto de la clase y compartirán sus reflexiones en una presentación breve que incluirá el fragmento o pasaje recogido en el libro de Calvino, las fotografías o vídeos de la propuesta, y el mencionado *statement*. Se abrirá un espacio de diálogo para intercambiar ideas y perspectivas sobre las diferentes interpretaciones de las ciudades. En este sentido, es interesante comprobar las diversas formas en que los mismos elementos o una misma ciudad son reinterpretados por distintos compañeros, evidenciando la multiplicidad de enfoques y opciones que una misma sugerencia o concepto permite bajo el prisma de la creatividad.

## 4. RESULTADOS

En esta sección discutiremos los resultados obtenidos tras la implantación de la actividad. El objetivo era que los alumnos emplearan una aproximación interdisciplinar, anclándose en la literatura, a la hora de articular sus propuestas artísticas en el espacio público. Hemos podido comprobar que la fuente literaria planteada, el libro de Ítalo Calvino, ha ensanchado la comprensión que los estudiantes tenían de la ciudad como escenario social, cultural e identitario. A través de la lectura, interpretación, intervención artística y reflexión crítica, se buscó explorar las múltiples capas conceptuales y estéticas presentes en las

descripciones de las ciudades imaginarias del autor, con el propósito de posibilitar intervenciones y acciones por parte del alumnado en el marco de la ciudad. Una etapa crucial de la actividad fue la de la lectura en profundidad que cada estudiante realizó de las ciudades ficticias descritas por Calvino. Tras este primer período de toma de contacto con el texto, en el que los alumnos subrayaron y seleccionaron fragmentos que les resultaban atractivos o sugerentes por cuenta propia (fuera del aula), realizamos un debate en pequeños grupos para poner en común aquellos pasajes más llamativos y compartir interpretaciones, ideas y propuestas de intervención inspiradas, de alguna manera, en las sugerencias del autor. Vale la pena incidir nuevamente en la idea de que la intención no es recrear la ciudad elegida sino imaginar una intervención en un espacio público a partir de los elementos que la componen, o uno de los conceptos constructores (Calvino juega con frecuencia a levantar ciudades a partir de ideas diferenciadas, surrealistas y concretas, por lo que cada urbe es singular y única). Esta puesta en común en pequeños grupos fue particularmente útil, pues permitió evidenciar las distintas conexiones que cada alumno establecía con el texto, e incluso cuando dos estudiantes elegían la misma ciudad como punto de partida para elaborar una propuesta de intervención/acción, las interpretaciones que cada uno habían realizado diferían significativamente. Desde la ciudad en espiral de Zaira hasta la ciudad sostenida por cuerdas de Ersilia, cada espacio descrito y elegido por los alumnos reflejaba la multiplicidad de opciones, elementos inspiradores y recursos poéticos que brinda el texto, resaltando además la riqueza de la imaginación literaria del autor.

Sin duda, un punto culminante de la actividad fue la propia intervención artística en el espacio público. Los estudiantes se expresaron a través de diversos medios creativos, incluyendo performances, instalaciones visuales, intervenciones efímeras y fotografía. Cada enfoque capturó distintos aspectos de las ciudades invisibles, desde su arquitectura y paisaje hasta sus cualidades emocionales y metafóricas, sin olvidar otros conceptos más abstractos o ambiguos. Esta diversidad reveló la versatilidad del arte como vehículo para la interpretación y la expresión de elementos e ideas sutiles. Tras la ejecución de sus obras, los estudiantes redactaron reflexiones críticas que glosaban las formas en que

interpretaron y filtraron la ciudad seleccionada a través de su mirada personal, así como el propósito de sus trabajos. Estas declaraciones de intenciones actuaron como fundamentos teóricos que contextualizaban y justificaban las intervenciones artísticas. Este ejercicio de elaborar un *statement* a modo de razonamiento escrito es especialmente útil de cara a futuros proyectos, tanto en otras asignaturas como en la trayectoria artística profesional de los alumnos una vez finalizados los estudios de grado. A este respecto, hemos podido comprobar que los estudiantes articularon sus motivaciones, procesos creativos y conexiones personales con la obra original con un nivel reseñable de reflexión y autocrítica.

La fase final de la actividad consistió en la presentación de los trabajos al resto de la clase. Durante estas exposiciones se generó un diálogo dinámico donde se intercambiaron ideas y perspectivas sobre las diferentes interpretaciones de las ciudades invisibles. Las presentaciones no solo ofrecieron una visión detallada de las intervenciones artísticas, sino que también facilitaron una discusión enriquecedora sobre el papel del arte en la reinterpretación del entorno y la literatura.

Los estudiantes han encontrado en *Las Ciudades Invisibles* de Ítalo Calvino una fuente rica de inspiración para explorar temas de índole muy diversa, como ya hemos sostenido anteriormente. En el contexto de la memoria y la experiencia familiar, los estudiantes han utilizado la noción de ciudades como recuerdos entrelazados, cada calle y edificio representando momentos y relaciones específicas. Han creado instalaciones interactivas donde los visitantes pueden explorar físicamente este paisaje de recuerdos, tocando objetos que evocan emociones y experiencias compartidas. El espacio público y privado también ha sido un tema destacado. Inspirados por las ciudades de Calvino donde la realidad se mezcla con lo imaginario, los estudiantes han diseñado intervenciones urbanas que desafían las fronteras entre lo público y lo privado. Han transformado espacios olvidados en la ciudad en escenarios teatrales, cuestionando quién tiene acceso y control sobre estos lugares. En lo relativo a lo ilusorio y la ficción, algunos estudiantes han creado obras que desafían la percepción del espectador, instalaciones que juegan con espejos y luces para recrear la sensación de una ciudad que cambia constantemente, desafiando lo que es real y lo que es

imaginado. Tanto las intervenciones efímeras como las acciones de naturaleza más performática llevadas a cabo por los estudiantes han sido el resultado de un ejercicio de exegesis, una interpretación, que no una mera traducción, de la novela de Calvino. Frente al pensamiento a partir de imágenes y las metodologías visuales que en los últimos han aflorado a partir de publicaciones como *Visual Methodologies,* de la escritora británica Gillian Rose, esta propuesta parte de la palabra para articular una obra artística. No es baladí incidir en esto una vez más, pues no podemos sino constatar, como reconoce la propia Rose en su ensayo, que hoy vivimos en un mundo en el que el conocimiento, así como casi todas las formas de entretenimiento, vienen visualmente construidos. Lo que vemos, asegura la autora, es más importante que lo que leemos o escuchamos (2001, p. 1). Sin duda, hoy habitamos la imagen: la imagen es ya el mayor instrumento socializador, aglutinador de mundos, condición que llevó al argelino Gilbert Cohen-Séat ha acuñar el término *iconosfera.* En una entrevista para la revista VICE, el artista y académico Joan Fontcuberta comentaba al respecto:

> Hemos superado un mercado en el que se dirimen objetos y hemos pasado a un mercado en el que se dirimen ficciones, ilusiones, imágenes, en definitiva. Hoy vivimos en la imagen, la imagen compone nuestro mundo, universo, iconosfera, la imagen es lo que moldea espíritus, facilita políticas, justifica economías, por lo tanto, la imagen se ha convertido en el eje central de nuestra existencia contemporánea (2010)

Esta dependencia de lo visual nos lleva a constatar, como ya sugeríamos antes, que muchos de los estudiantes toman solo imágenes (de otros artistas y creadores y, en mayor medida, del contenedor Instagram) como referencias informativas para sus trabajos. Ante la descontrolada inflación icónica a la que asistimos, nos preguntamos por la pertinencia de redirigir la mirada hacia otras fuentes –no solo teóricas– que permitan a los estudiantes vislumbrar nuevas capas de sentido y otras formas de significación no ancladas en la imagen estanca. De esta forma, proponer trabajos basados en ejercicios interpretativos de literatura –novela, poesía, fábula, haikú, relato corto…–, música –composiciones y muestras de arte sonoro–, o incluso cinematográficas –relatos a partir de imagen en movimiento– podrían ser formas estimulantes de

potenciar la creatividad y la capacidad imaginativa de los estudiantes en Bellas Artes.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. SOBRE LA IDONEIDAD DEL TEXTO ELEGIDO Y ALTERNATIVAS POSIBLES

*Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino ofrecen un terreno fértil para reflexionar sobre la naturaleza y el significado de las ciudades contemporáneas, así como para explorar el potencial del arte público como medio de intervención y transformación en los entornos urbanos, objetivos éstos, sin duda, clave en una asignatura como la que aquí nos ocupa. A través de sus relatos imaginativos y metafóricos, Calvino nos invita a contemplar las ciudades desde nuevas perspectivas, desafiando nuestras concepciones convencionales de lo que constituye una ciudad y cómo interactuamos con ella. En este sentido, cada urbe descrita por Calvino en su obra puede ser leída como representación simbólica y alegórica que refleja aspectos diversos de la vida urbana contemporánea. Zenobia, con sus múltiples capas superpuestas, puede interpretarse como una metáfora de las complejidades sociales y culturales de las ciudades modernas, donde diferentes identidades y realidades coexisten y se entrelazan en un tejido complejo y estratificado. La ciudad de Ersilia, donde los habitantes tejen y retejen continuamente cuerdas para definir su espacio, ilustra la relación entre la actividad humana y la creación del entorno urbano, poniendo de relieve la forma en que las ciudades contemporáneas son configuradas por las interacciones y redes humanas que las estructuran. De igual manera, ciudades como Fedora, donde cada elemento urbano está diseñado para inducir emociones artificiales en los habitantes, nos invitan a reflexionar sobre la influencia del diseño urbano en nuestras percepciones y experiencias emocionales dentro de las ciudades modernas. A través de estos relatos, Calvino nos muestra que las ciudades no son solo conglomerados físicos de edificios y calles, sino también espacios cargados de significado simbólico y emocional, moldeados por las interacciones humanas y las visiones colectivas de un determinado momento histórico y cultural. Esto es un aspecto interesante a recordar en lo relativo al arte público. En el contexto

contemporáneo, estas formas de manifestación artísticas se han convertido en una poderosa herramienta para intervenir y transformar los espacios urbanos. Al igual que las ciudades imaginarias de Calvino desafían las convenciones urbanas establecidas, las intervenciones artísticas en entornos públicos pueden provocar nuevas interpretaciones y experiencias del paisaje de nuestras ciudades. Estas manifestaciones artísticas pueden mostrar un carácter disruptivo frente a la monotonía urbana, despertar la curiosidad y la reflexión de los viandantes, y fomentar una mayor interacción –consciente– entre los ciudadanos y su entorno.

Las intervenciones artísticas en el espacio público pueden abordar una amplia gama de temas, desde cuestiones sociales y políticas hasta reflexiones sobre la identidad y la historia urbana. Al reimaginar y reinterpretar el espacio urbano a través del arte, los artistas contemporáneos pueden generar diálogos significativos sobre la memoria colectiva, la sostenibilidad ambiental o las dinámicas sociales en evolución dentro de las ciudades. Por otra parte, la obra de Calvino desdibuja la línea entre la realidad y la imaginación, invitando a considerar cómo nuestras percepciones de las ciudades están influenciadas por narrativas y representaciones simbólicas. De manera similar, el arte público permite que la imaginación y la creatividad transformen los espacios urbanos cotidianos en lugares de encuentro y reflexión. Las intervenciones artísticas pueden proporcionar una pausa en la rutina urbana, ofreciendo nuevas perspectivas y despertando un sentido renovado de pertenencia y conexión con el entorno.

En última instancia, *Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino y el arte público contemporáneo comparten un terreno común de exploración de las ciudades como espacios cargados de significado y potencial simbólico. Tanto la obra literaria como las intervenciones artísticas desafían las convenciones establecidas sobre cómo entendemos y experimentamos las ciudades, invitando a una reflexión profunda sobre nuestras interacciones con el entorno urbano y las posibilidades de transformación creativa. Estas exploraciones nos recuerdan que las ciudades son mucho más que meros lugares físicos; son escenarios vivos donde la imaginación y la realidad se entrelazan, y donde el arte público puede desempeñar un papel crucial en la creación de experiencias reveladoras y enriquecedoras para sus habitantes.

## 5.2. Interdisciplinariedad: literatura y artes visuales

Crear propuestas artísticas tomando como referencia la palabra (en este caso el texto de Calvino) y no imágenes ya creadas, ofrece una manera única y estimulante de explorar ideas, emociones y conceptos, invitando a los espectadores a sumergirse en el mundo del lenguaje y la comunicación de una manera profunda y significativa. Detectamos que, con frecuencia, el alumnado asume como únicos referentes imágenes (fotografías, obras pictóricas y pinturas digitales, vídeos…) pero en pocas ocasiones asume como punto de partida otras formas de expresión como el texto (novela, poesía, ensayo crítico…), la danza o la música para articular sus propuestas personales. Como insinúa Remedios Zafra (2022), cuando proyectamos una película en clase y preguntamos a los alumnos por la historia que acaban de ver, todos ellos exponen un imaginario homogéneo y poco diverso (el mostrado de manera literal en la cinta), pero cuando ofrecemos un texto para leer a los estudiantes y les preguntamos por lo que han leído, cada uno ha imaginado unas formas, unos personajes y unos escenarios muy distintos (los que cada uno ha vislumbrado desde su propia creatividad). Esta es una realidad que conviene tener presente y que nos ayuda a comprender la pobreza cultural en la que hoy, quizá, nos sumerge este nuevo mundo virtualizado, *instagramizado* y dirimido, más que nunca antes en la historia, en imágenes. El exceso propio del medio virtual parece remitir a diversidad y multiplicidad de opciones, pero en realidad el contenido ofertado por la mercadotecnia digital es casi siempre idéntico. En este sentido, consideramos que trabajar a partir de textos literarios como referencia para propuestas artísticas ancladas en la visualidad exige un ejercicio de interpretación y creatividad mayor y más rico que el modelo tradicional de creación de imágenes a partir de otras ya hechas. Encontramos, entre otros, los siguientes beneficios para el alumnado: a) estimulación de la imaginación: trabajar con palabras invita a los espectadores a activar su imaginación y participar activamente en la articulación de imágenes mentales, lo que fomenta la creatividad y permite elucidaciones personales más diversas; b) enfoque en la abstracción y el concepto: las palabras permiten explorar conceptos abstractos y emociones de manera directa, sin depender de representaciones visuales concretas, lo que

facilita la experimentación con ideas más complejas; c) fomento de la reflexión y el pensamiento crítico: reflexionar sobre el significado de las palabras, sus conexiones y sus implicaciones semánticas; d) mayor énfasis en la comunicación, el lenguaje y la narrativa, propiciando una consideración más intensa del uso del lenguaje como forma de expresión; e) impulso de una mirada poliédrica: el texto propuesto puede adaptarse a diferentes medios y contextos, desde la poesía y la literatura hasta las instalaciones, performances y medios digitales, lo que podría ofrecer una amplia gama de posibilidades creativas para los artistas; y f) exploración de la dualidad texto-imagen: trabajar con palabras y enunciados escritos también permite explorar la intersección entre el lenguaje escrito y las imágenes visuales – no hay que olvidar que las palabras pueden generar imágenes mentales poderosas, creando una experiencia multisensorial.

## 6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que esta actividad integradora ha mostrado el poder transformador del arte como medio para explorar y articular propuestas artísticas en el espacio urbano a partir de referencias literarias y no visuales. Los resultados obtenidos resaltaron la importancia de la creatividad como herramienta interpretativa y generadora de significado. Para futuras investigaciones, se sugiere profundizar en la relación entre la literatura y las artes visuales a partir de otros textos –quizá empleando distintos fragmentos, en combinación–, explorando cómo las obras de ficción y la palabra escrita pueden inspirar nuevas formas de expresión visual y promover un diálogo interdisciplinario en el ámbito educativo. De hecho, es precisamente el enfoque interdisciplinario utilizado en esta actividad el que ha ofrecido una vía innovadora para enriquecer el aprendizaje y fomentar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes. La integración de la literatura con las artes visuales promueve habilidades como la interpretación, la comunicación visual y la colaboración, preparando a los estudiantes para abordar desafíos y estimulando su desarrollo personal y académico. En definitiva, la actividad de interpretación creativa de los lugares descritos por Calvino se postula como ejemplo de cómo el arte y la literatura pueden converger

para inspirar nuevas formas de conocimiento y expresión, y consideramos que esta aproximación innovadora ofrece un terreno fértil para futuras investigaciones y prácticas educativas que buscan integrar la creatividad y la imaginación en el proceso de aprendizaje.

## 7. REFERENCIAS


Calvino, Í. (2015). Las ciudades invisibles. Siruela

Centro Cultural La Malagueta. (2022, 18 de mayo). Frágiles y productivos. Con Remedios Zafra. [Vídeo]. Youtube. https://bit.ly/3y4u0nY

Fontcuberta, J. e Ibáñez, M. (2010). Joan Fontcuberta. VICE. http://bit.ly/3JBteBw

Rose, G. (2001). Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials. SAGE

# LA FILOSOFÍA EN ACCIÓN: INTEGRACIÓN PRÁCTICA DE LA DISCIPLINA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

BRAIS GONZÁLEZ ARRIBAS
*Universidade de Vigo*

ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ
*Universidade de Vigo*

## 1. INTRODUCCIÓN

Suele olvidarse con bastante facilidad que la filosofía no es solo una disciplina teórica y abstracta, sino un saber que posee un eminente carácter práctico. Este hecho se evidencia de un modo ostensible cuando se tienen en cuenta los objetivos de alguna de sus subdisciplinas de mayor impacto y relevancia, como la ética y la filosofía política, que nos invitan a considerar con precaución los criterios que usamos los seres humanos para dirigir nuestras vidas y adoptar ciertas decisiones conforme a lo que se considera bueno, correcto o deseable, o para organizar las complejas relaciones sociales y construir sistemas de gobernanza que, en el mejor de los casos, promuevan la justicia y el bienestar común.

No obstante, su carácter práctico se refleja también en el conjunto de habilidades, aptitudes y destrezas que permite adquirir su aprendizaje, en la medida en que su ejercicio requiere de un conjunto de procedimientos y de modos de actuación que se materializan en la problematización y puesta en cuestión de cualquier aspecto de la realidad, por ejemplo, de las ideas, normas y patrones de conducta sedimentados en la cultura de un modo acrítico, en su examen analítico y razonado, y en la argumentación dialógica y fundamentada de la posición adoptada, lo cual capacita, en último término, para construir una perspectiva propia y autónoma sobre la experiencia vivida.

En tal sentido, el estudio y aprendizaje de la filosofía no puede entenderse, ni puede desarrollarse, como la mera memorización de conceptos abstractos o de sistemas teóricos elaborados por figuras históricas que han sido dotadas de reconocimiento y prestigio, sino que requiere de la capacidad de aplicar el pensamiento reflexivo para afrontar problemas complejos, la habilidad para comunicarse de una manera coherente, precisa y persuasiva, y la disposición para tomar en consideración perspectivas y opiniones variadas con respeto y apertura mental. En tal sentido, es decir, en la medida en que contribuye a conformar y reforzar el pensamiento crítico y la educación en valores -la destreza y la orientación de aprendizaje respectivamente que mejor representan lo recién señalado-, la filosofía se constituye como una disciplina central en la formación integral del alumnado, al ser una pieza básica para que puedan llegar a convertirse en personas autónomas y en ciudadanos socialmente responsables. En consonancia con los principios promovidos en el programa de enseñanza "Filosofía para niños" (Lipman, 2016), parece recomendable, e incluso deseable, que la filosofía, entendida de un modo práctico y activo, forme parte de los currículos académicos en los distintos niveles educativos reglados, de modo que desde las etapas más tempranas -desde la Educación Infantil- hasta los estudios superiores -grados y posgrados-, atravesase la totalidad del sistema educativo, promoviendo con ello una formación completa y equilibrada del alumnado.

No obstante, como parece evidente, la enseñanza del pensamiento crítico requiere de un profesorado preparado para impartirlo. En tal sentido, se entiende que es esencial que el profesorado del futuro no solo comprenda la relevancia del pensamiento crítico, sino que también sea capaz de dominarlo. En consecuencia, se sostiene que la filosofía como materia práctica tendría que ser un elemento básico de la formación de los futuros educadores, y formar parte del conjunto de asignaturas del programa de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

En el presente artículo, basado en nuestra propia experiencia docente en el marco de las asignaturas de "Pensamiento y cultura" y "Sociedad, cultura y pensamiento" de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Vigo, presentamos, además de lo ya

señalado, algunos procedimientos para desarrollar destrezas críticas en el contexto de la formación de formadores.

## 2. OBJETIVOS

- Mostrar la relevancia de trabajar competencias propias del pensamiento crítico con el alumnado a lo largo de todos los niveles educativos.
- Justificar la necesidad de formar al alumnado de los Grados de Educación en tal destreza.
- Evidenciar la necesidad de que en los currículums de los Grados de Educación haya materias vinculadas al área de Filosofía.
- Ejemplificar procedimientos y dinámicas de aula para la adquisición de destrezas propias del pensamiento crítico y de la educación en valores.

## 3. METODOLOGÍA

El artículo elabora su discurso a partir de las aportaciones de pensadores que han reivindicado el valor de la Filosofía como una disciplina clave en el desarrollo integral del alumnado desde edades tempranas hasta las más avanzadas y que no solo han defendido desde un punto de vista teórico el valor del pensamiento crítico, sino que lo han empleado como una herramienta fundamental en los procesos de aprendizaje, como John Dewey, Matthew Lipman, Anne Sharp o bell hooks, e indica alguna de las prácticas docentes recomendables para su implementación en el contexto de los Grados de Educación. En tal sentido, la revisión teórica parte de una selección cuidadosa de los autores ya citados, en tanto que desde el ámbito de la filosofía de la educación han situado al pensamiento crítico como una destreza fundamental de aprendizaje y a la educación en valores como una guía esencial en la formación holística del alumnado. Igualmente, se realiza un análisis crítico de los textos escogidos, seleccionando sus principales hallazgos, y se usan algunas de sus más importantes aportaciones teóricas para construir una

argumentación coherente y sistemática que justifique la hipótesis de trabajo propuesta.

## 4. DISCUSIÓN

Como se ha señalado en el apartado de Introducción, el punto de partida de la discusión comienza con la necesidad de enfatizar la importancia del pensamiento crítico como una de las competencias o habilidades básicas que todo individuo debiera adquirir en su proceso formativo, y, por tanto, como una destreza teórica y práctica que sería necesario que formase parte de los currículos de enseñanza reglada, desde los niveles iniciales o más básicos hasta los superiores o más avanzados.

Como señala bell hooks (2021), el pensamiento crítico no solo favorece la capacidad analítica de modo que sea posible que el alumnado descolonice su mente de los sesgos, estereotipos y prejuicios que han sido muchas veces sutilmente inducidos a aceptar, y que en ocasiones legitiman formas sociales de exclusión o de desigualdad (como el sexismo, la homofobia, el racismo o el clasismo), sino que también los faculta para poder realizar un examen, una evaluación y una integración meditada y personal de distintas representaciones de la realidad. De esta manera, el pensamiento crítico contribuye a la formación integral del estudiantado, al ser una competencia que promueve su autonomía intelectual y moral, y su constitución como ciudadanos responsables y socialmente comprometidos.

De un modo breve y sintético, cabría decir que el pensamiento crítico sienta las bases de las capacidades epistémicas, lógicas y morales del alumnado (Lipman y Gazard, 2001).

En relación con las primeras, las epistémicas, el pensamiento crítico, al sostenerse en la orientación permanente hacia la pregunta (Freire y Faúndez, 2023), permite mantener, en el caso de los niños y niñas de corta edad, intacta su innata curiosidad, mientras que en adolescentes y adultos la refuerza y potencia, haciendo posible tanto el asombro ante lo nuevo, como la discusión de lo naturalizado y de lo que se da por sentado, actitudes muy necesarias para el impulso de la voluntad de saber en la que debe apoyarse todo aprendizaje.

Esta disposición permanente hacia la pregunta que late en el pensamiento crítico se corresponde con uno de los atributos que, con toda probabilidad, mejor han definen a la filosofía en tanto que disciplina. De hecho, esta se caracteriza por la propensión a cuestionar lo que hace justificable o aceptable las formas de interpretar la realidad o de conducirse en ella, en la busca del sentido racional que las convierta en legítimas o aceptables. Desde esta perspectiva, la filosofía como pensamiento crítico evidencia una cierta vocación de rebeldía o indocilidad ante lo que a priori, por la fuerza de la costumbre, el hábito o el conformismo apático, parece evidente, y, a la vez, testimonia el deseo por clarificar (Splitter y Sharp, 1996), y dotar de un sentido propio y personal, aquellas formas de pensamiento o de conducta que están normalizadas.

De esta manera, el pensamiento filosófico y crítico puede definirse como una estimulante indagación analítica y reflexiva, que parte de la formulación de preguntas abiertas, y en múltiples ocasiones polémicas, cuyo objetivo es ofrecer una comprensión más honda y cabal de la experiencia humana, pero que asume, en cualquier caso, que los diversos intentos por ofrecer respuestas a lo problematizado estarán siempre abiertas a una reflexión y un debate ulterior. En tal sentido, lo resultados satisfactorios o correctos de su investigación no se sustentan tanto en la realización de una descripción auténtica y objetiva que dé cuenta de cómo son las cosas, que es legítimo también intentar elaborar, como en la construcción de discursos coherentes y bien estructurados que otorguen legitimidad a la posición propia. En consecuencia, anima a emplear argumentos consistentes que se apoyen en observaciones verificables o en proposiciones formalmente sólidas, procurando, en la medida de lo posible, la eliminación de falsedades, inexactitudes o imprecisiones discursivas. En esa medida favorece el desarrollo de las habilidades lógicas y comunicativas.

La filosofía, como pensamiento crítico, impulsa, entonces, el razonamiento dialogado, ya que, aunque requiere de la reflexión introspectiva, alcanza su plenitud en la conversación compartida con los otros. Este intercambio hace posible la confrontación entre puntos de vista que aspiran a ser sensatos y razonables, y cuyo objetivo último es el intento de persuadir mediante argumentos y de dejarse persuadir por ellos. Esto

enriquece y potencia la capacidad discursiva y de análisis de los interlocutores implicados en el diálogo.

La capacidad de escucha y de evaluación respetuosa y considerada de los argumentos ajenos contribuye, a su vez, a reforzar las cualidades morales de los individuos, ya que estas disposiciones se sustentan en el reconocimiento de las facultades intelectuales de los demás y en su legitimidad a participar de igual a igual en la conversación. Además, el diálogo exige mantener una mentalidad abierta y una actitud reactiva ante las posturas rígidas e inflexibles propias de una actitud dogmática, posición intelectual sobre la que suele descansar el autoritarismo violento. Al mismo tiempo es crucial adoptar un talante autocrítico que fomente tanto el cuestionamiento constante de las creencias y los presupuestos propios, como la verosimilitud, la coherencia interna o la consistencia de los argumentos utilizados para defender una determinada postura.

Estas habilidades son básicas para la promoción entre el alumnado del conjunto de valores propios de una sociedad democrática. En tal sentido, la filosofía, tal y como señala John Dewey (2004), no enseña solo a examinar y considerar de un modo crítico distintas perspectivas, sino que impulsa el respeto al pluralismo y la diversidad de opiniones. Asume que, en una sociedad democrática, la convivencia solo es posible desde la coexistencia de diferentes puntos de vista y de modos diversos de encarar la existencia. No obstante, tal apuesta por el pluralismo, y una vez dejado atrás el dogmatismo autoritario, no supone una caída en el relativismo indiferentista, sino que se sitúa en el interior de un marco de encuentro común, que permite la elaboración de principios, reglas y valores compartidos sobre los que se edifica la convivencia intercultural. Con ello, la filosofía, a la vez que fomenta el pensamiento crítico, desarrolla la tolerancia, la voluntad de encuentro y el respeto mutuo en contextos de diversidad y diferencia.

Por las razones señaladas, parece evidente que el aprendizaje de la filosofía, entendida sustancialmente, como desarrollo del pensamiento crítico y de la educación en valores, es una disciplina que contribuye de un modo decisivo a reforzar las destrezas intelectuales, lógicas, epistemológicas, morales y relacionales de los individuos. En coherencia, en un modelo óptimo de enseñanza debiera ser una aptitud que fuese

fomentada desde sus etapas más tempranas, incluyendo la educación infantil, y reforzada en los niveles más avanzados, tanto en los estudios de grado como en los de posgrado, recorriendo así la totalidad del sistema educativo reglado.

Para que esto llegue a ser posible, es imprescindible que el profesorado esté adecuadamente preparado para enseñarlo de un modo efectivo. Esto requiere que los docentes reciban una formación seria y sistemática en las destrezas propias del pensamiento crítico, así como en los procedimientos pedagógicos que hagan posible cultivarlo eficazmente entre su alumnado.

De acuerdo con esto, es fundamental que las habilidades que definen al pensamiento crítico se impartan en las Facultades de Educación y formen parte de los currículos de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Incluyendo estas habilidades en las etapas iniciales de la formación docente, no solo se garantiza que los educadores del mañana están capacitados para impartirlo de un modo eficiente, sino que se crea un círculo formativo que asegura la continuidad del pensamiento crítico en los distintos niveles educativos, y que, a la vez, prepara a todo el alumnado para afrontar los desafíos y demandas de las sociedades diversas y complejas propias del contexto contemporáneo.

A pesar de que es verdad que no solo la Filosofía cultiva el aprendizaje del pensamiento crítico, ya que la práctica totalidad de las materias pueden ser planteadas de un modo tal que se refuercen sus técnicas de actuación, es incuestionable que se encuentra vinculada a este de un modo decisivo y fundamental. Como se ha señalado, la Filosofía tiene como un atributo central, característico y constitutivo de su modo de ejercerse, la potenciación de la capacidad analítica y reflexiva. De hecho, tanto sus métodos básicos de desempeño, como su sentido y objetivos, están enfocados en el cuestionamiento y discusión de ámbitos de ser, pensar y comportarse que han sido aceptados de un modo pasivo y acrítico, invitando a que sean examinados con rigor desde ópticas variadas, y así verificar su grado de validez. Considerando esto, la inclusión de materias con una raíz y un enfoque netamente filosófico parece una garantía para el aprendizaje y la aplicación adecuada de un pensamiento

genuinamente crítico, siendo aspectos muy necesarios, entendemos, en los planes de estudio de los futuros docentes.

En el contexto de la Universidad de Vigo, en las materias de "Pensamiento y cultura", en el Grado de Educación Infantil, y en la de "Sociedad, cultura y pensamiento", en el de Educación Primaria, adscritas ambas al área de Filosofía, hemos tenido la ocasión de trabajar con nuestro alumnado procedimientos y dinámicas de aula con el objetivo de que puedan dominar el pensamiento crítico, orientándolo hacia la educación en valores, y que estén a su vez preparados para impartirlo en el futuro.

A continuación, se va a explicar algunas de las sesiones y de las dinámicas de trabajo que hemos desarrollado con nuestro alumnado.

En el tiempo dedicado a las sesiones de carácter práctico, hemos realizado una serie de actividades centradas en la promoción del análisis reflexivo, la argumentación fundamentada y la resolución de problemas. Desde tal perspectiva, hemos efectuado con nuestro alumnado las siguientes tareas: a) sesiones de seminario, a partir de la lectura de textos filosóficos sobre cuestiones relevantes en educación; b) estudios de caso, en los que hemos presentado como objeto de reflexión dilemas comunes en el contexto educativo y c) elaboración de unidades didácticas orientadas a la educación en valores tomando como referente los procedimientos propios del programa "Filosofía para niños".

En las sesiones de seminario se realizaron lecturas de una selección de textos de filosofía breves que analizaban aspectos de interés para introducir las metodologías propias del pensamiento crítico, para reflexionar acerca de su relevancia en el contexto de la educación reglada en sus distintos niveles y para analizar desde distintas perspectivas aspectos básicos del fenómeno educativo. En tal sentido, se utilizaron los siguientes textos: "Enseñar pensamiento crítico" de bell hooks (2022, pp. 17-22), para reflexionar sobre las destrezas propias del pensamiento crítico y estudiar el modo mediante las que pueden ser reforzadas en los contextos de aula. El segundo texto escogido fue "Manual de profesorado para acompañar a Elfie", de Mathew Lipman (2001, pp. 37-47), que nos sirvió para introducirnos en las técnicas de aprendizaje planteadas en el programa "Filosofía para niños" y estudiar el modo en que

pueden ser implementadas tanto en el contexto de la educación infantil como en los primeros niveles de educación primaria, los cursos en los que hay más reticencia a priori para desenvolver estrategias de reflexión y diálogo analítico con el alumnado. En tercer lugar, se analizaron dos textos de *Vigilar y castigar*, de Michel Foucault, el primero analizaba la disciplina (1998, pp. 140-143) mientras que el segundo se centraba en la sanción normalizadora (1998, pp. 165-171). Ambos textos nos sirvieron para considerar y evaluar los modelos tradicionales de enseñanza, así como sus procedimientos y objetivos. En una línea teórica semejante, en el texto siguiente, extraído de *Realismo capitalista* de Mark Fisher (2016, p. 37-41), se exploró cómo opera el modelo posdisciplinario en la escuela y las consecuencias del uso de nuevas tecnologías en aula. Finalmente, en el último texto, recogido de una entrevista realizada a Judith Butler en 2022, se estudió la construcción de la subjetividad a partir de la inscripción de un sexo y la asignación de un género, así como las nociones de performatividad y precariedad. Estos conceptos son fundamentales para entender cómo se interiorizan las normas sociales en los sujetos, lo cual es una cuestión central para la educación. Además, se discutieron cómo los sistemas de poder, como la escuela, determinan decisivamente la vida de las personas, condicionando el valor y atención que recibirán en el contexto social.

El desarrollo de las sesiones tuvo como condición necesaria la lectura atenta por parte del alumnado de los textos, a partir de la cual se elaboraron una serie de debates guiados en los que el estudiantado debía, no solo identificar las ideas principales de cada texto, sino reflexionar discursivamente sobre su alcance y su valor para la práctica educativa. En ellos, ha jugado un papel esencial la capacidad argumentativa y la escucha activa de las opiniones manifestadas, ya que el principio rector que guiaba el diálogo era el de examinar las propuestas planteadas en cada texto, reconociendo los elementos teóricos que subyacían a ellos, para construir una opinión razonada sobre su valía la cual, además, debía ponerse en contraste con las opiniones emitidas por el resto del alumnado. En tal sentido, lo decisivo era que cada uno de los estudiantes fuese capaz de fundamentar su punto de vista, presentando argumentos sólidos y coherentes, excluyendo así, y por ello, la mera emisión

de preferencias personales o creencias sin base, y que se mostrase abierto y receptivo a considerar la calidad y pertinencia de los argumentos de los otros. Nuestro papel como docentes se limitó a introducir los textos y algunos rasgos merecedores de ser destacados de los autores, a guiar y reorientar la conversación cuándo esta se alejaba de las cuestiones centrales que cabía estudiar y a aclarar ciertos conceptos e ideas que habían sido erróneamente interpretadas por el alumnado.

En la segunda de las dinámicas realizadas, se plantearon estudios de caso en los que, a partir de la presentación de problemáticas comunes en el contexto educativo, se llevó a cabo una reflexión en conjunto sobre el modo idóneo de encarar tales situaciones, así como sobre la manera en que se propondría resolverla, justificando la toma de decisiones adoptadas. Los dilemas con los que se trabajaron fueron los siguientes: a) cómo manejar la inclusión de un alumno con necesidades educativas especiales, suponiendo en este caso que el alumno es ciego-; b) cómo enfocar el trabajo de aula con un alumno que tiene un carácter disruptivo debido a que está constantemente hablando y c) cómo afrontar la inclusión en la dinámica de aula de una alumna recién llegada del extranjero y que no domina las lenguas oficiales, en este caso, ni el gallego, ni el castellano.

Para abordar las citadas cuestiones, se fomentó un contexto de diálogo abierto, en el que el alumnado pudiese compartir sus puntos de vista y contrastar su visión de las problemáticas sugeridas con sus compañeros. En ese sentido, se animó al estudiantado a tener en cuenta diferentes planteamientos y a reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas y éticas de las decisiones sugeridas por cada de ellos.

En el primer caso, se destacó la relevancia de adoptar un enfoque inclusivo, discutiéndose estrategias para adaptar el espacio de aula y los recursos existentes a las necesidades del alumno ciego. Además, se consideró imprescindible atender a las sugerencias de profesionales especializados, enfatizando la importancia de que los centros educativos puedan contar con un profesorado capacitado para afrontar tales situaciones de especial desempeño.

Para la segunda cuestión, se exploraron distintas posibilidades de gestión del aula, destacando, en todo caso, la necesidad de establecer normas claras que facilitasen la concentración y la atención en el aula, así como la importancia de brindar apoyo individualizado al estudiante disruptivo, con el fin de encontrar las causas subyacentes a su comportamiento y afrontar sus dificultades desde una óptica positiva.

En cuanto al último caso, se resaltó la importancia de crear un ambiente acogedor y de apoyo que facilitase la adaptación paulatina de la alumna recién llegada. Asimismo, se estudiaron estrategias para animar al alumnado a cooperar en su integración, incitando procedimientos de aprendizaje de carácter colaborativo en los que la alumna se viera envuelta.

Finalmente, hemos trabajado la realización de unidades didácticas adaptadas a las etapas en las que impartirán docencia, orientadas a la comprensión y reflexión sobre valores morales y problemáticas actuales, con el objetivo de que el alumnado se comprometiese en la elaboración de propuestas metodológicas y de actividades innovadoras, pero también eficientes y útiles para su aprendizaje y para la enseñanza del pensamiento crítico. En ese sentido, se propuso la realización de 7 unidades didácticas, que tenían como tema de realización los tópicos siguientes: la justicia, la solidaridad y la cooperación, la felicidad, la diversidad racial, la riqueza y la pobreza, la identidad de género y la relación humana con el medioambiente y los animales.

Para la realización de las diferentes unidades didácticas, se optó por un enfoque participativo que permitiese involucrar activamente al alumnado en su proceso de diseño y planificación. Inicialmente, el alumnado se dividió en grupos pequeños de 4 o 5 personas y se les proporcionó un documento en el que se detallaban los elementos esenciales que deben estructurar una unidad didáctica, así como los contenidos de los que debe constar cada una de ellas. No obstante, y a partir de esta introducción básica, se le dio un margen de maniobra significativo al alumnado para que realizase las unidades didácticas según su propio criterio y creatividad. En ese sentido, se les animó a imaginar el contexto educativo en el que se llevarían a cabo las unidades didácticas, definiendo los objetivos de aprendizaje, seleccionando los contenidos a impartir, diseñando la metodología de enseñanza y las actividades, así como el

sistema y los criterios de evaluación que utilizarían para trabajar los tópicos anteriormente indicados.

Este enfoque ha hecho posible que el estudiantado de los Grados de Infantil y Primaria haya ejercido un rol activo en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones en relación con la práctica docente, promoviendo su compromiso en el proceso de enseñanza y aprendizaje que están experimentando, en la idea de que puedan transmitirlo en el futuro en su labor docente. De igual modo, esta dinámica de aprendizaje ha sido una vía muy positiva para imaginar estrategias y recursos que favorezcan el fomento de las destrezas propias del pensamiento crítico. Al estimularse la reflexión y el análisis entre el alumnado, se sientan las bases para que puedan promover estas habilidades entre su alumnado del futuro.

La respuesta que hemos recibido en los distintos cursos en los que hemos puesto en práctica estas estrategias educativas ha sido, hasta el momento, sumamente positiva, tanto en términos de carácter teórico como actitudinal. Hemos podido observar una notable mejoría en la capacidad del alumnado a la hora de analizar de un modo reflexivo las cuestiones planteadas en las clases. Estos avances se han reflejado en la habilidad del estudiantado para cuestionar lo naturalizado o establecido, reconociendo que lo que comúnmente ha sido aceptado no tiene por qué ser lo más racional o recomendable. Igualmente, y superados ciertos recelos iniciales, se ha encontrado una disposición mayoritaria entre el alumnado a exponer sus posiciones y puntos de vista de un modo argumentado, realizándose un esfuerzo para buscar las razones más convincentes que permitiesen respaldar sus planteamientos, así como también se ha reforzado su capacidad para atender a las ideas ajenas y aceptar el valor de los argumentos emitidos por sus compañeros. En último término, hemos podido observar un aumento en el compromiso y en la motivación del alumnado, especialmente en la elaboración de las unidades didácticas, que se ha visto reforzado por el interés en aportar planteamientos innovadores para la mejora de la práctica docente.

## 5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en las dinámicas de aula de carácter práctico descritas, refuerzan nuestra convicción de la relevancia y efectividad de las estrategias educativas que se basan en el pensamiento crítico como procedimiento y objeto de aprendizaje, ya que han mejorado las capacidades analíticas, reflexivas y discursivas de nuestro alumnado, así como han ampliado sus horizontes a la hora de encarar el fenómeno educativo, desde sus principios y fundamentos hasta su aplicación efectiva en aula. De igual modo, les han proporcionado herramientas para reflexionar sobre la propia práctica docente, reforzando su compromiso e interés en los contenidos y metodologías propias de la materia. Estos hallazgos nos animan a continuar refinando estas prácticas pedagógicas, ya que entendemos que son básicas para el desarrollo integral de nuestro alumnado y fundamentales para la formación del profesorado del futuro.

En ese sentido, el trabajo realizado refuerza nuestra convicción de que las materias que tienen una orientación filosófica son relevantes y significativas en el contexto de las Facultades de Educación, y que el aprendizaje de procedimientos para trabajar la educación en valores y el pensamiento crítico deben formar parte de los currículos de los Grados de Magisterio. En estos se debiera proveer a los futuros maestros de los conocimientos, habilidades y herramientas necesarias para el cultivo del pensamiento crítico y filosófico en su estudiantado. Con ello se garantizaría que esta destreza se convirtiese en una prioridad educativa y que su enseñanza se realizase de un modo óptimo y riguroso en la totalidad de los niveles educativos.

## 6. REFERENCIAS


Dewey, J. (2004). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Morata

Fisher, M. (2016). Realismo capitalista ¿no hay alternativa? Caja Negra

Foucault, M. (1998). Vigilar y castigar. Siglo XXI

Freire, P. y Faundez, A (2023). Por una pedagogía de la pregunta. Siglo XXI Argentina

hooks, b. (2021): Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing

hooks, b. (2022). Enseñar pensamiento crítico. Rayo verde

Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Octaedro

Lipman, M. y Gazard, A. (2001). Poner en orden nuestros pensamientos. Manual de profesor para acompañar a Elfie. Ediciones de la Torre

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre

Splitter, L. J. y Sharp, A. (1996). La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Manantial

# PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA TRANSFERENCIA Y LA DIFUSIÓN DEL TRABAJO CREATIVO EN EL APRENDIZAJE DEL DISEÑO DE INTERACCIÓN

FERNANDO SUÁREZ-CARBALLO
*Universidad Pontificia de Salamanca*

MARIO F. BENITO-CABELLO
*Universidad Rey Juan Carlos*

JUAN-RAMÓN MARTÍN-SANROMÁN
*Universidad Pontificia de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

La asignatura Diseño de interacción se ubica en el tercer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación de la Universidad Pontificia de Salamanca y pertenece al perfil profesional *Creativo y diseñador publicitarios*, como "profesionales especializados en creatividad publicitaria y diseño en todo tipo de soportes". Como señala su descriptor en la guía académica, la materia se encarga del análisis y aplicación de los fundamentos de la publicidad en los diferentes medios digitales (Internet, dispositivos móviles y otros medios o soportes de nueva creación), con especial énfasis en la parte visual. En la actualidad, su principal cometido consiste en la elaboración, durante el cuatrimestre, de un proyecto global de diseño basado en una marca, empresa o institución real (seleccionada por el alumno) y, finalmente, en la difusión y promoción de este trabajo mediante plataformas *online*. Este proyecto está estructurado en tres fases diferenciadas, según la tipología proyectual de González-Mardones (2020): identidad visual corporativa, publicidad —diseño de piezas dinámicas y estáticas para redes sociales (Instagram, en concreto)— y diseño web.

Entre los objetivos concretos que presenta la asignatura, por tanto, se encuentran los siguientes, recogidos en la guía docente:

- Detectar y dar respuesta las necesidades de los usuarios de los soportes interactivos, siguiendo las fases del proceso creativo.
- Dominar los lenguajes, herramientas y fundamentos tecnológicos para desarrollar un producto digital.
- Ofrecer soluciones estéticas, funcionales y tecnológicas a un determinado problema de comunicación, a partir de un *briefing*.
- Manejar y aplicar la terminología específica del diseño de interfaces.
- Dominar las principales herramientas destinadas a la producción de mensajes interactivos.

Dentro de las áreas que contempla la materia (creatividad publicitaria, dirección de arte o diseño gráfico), una de las principales dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en aquellas asignaturas más íntimamente relacionadas con el quehacer profesional es la falta de conexión entre academia y empresa, una distancia que a menudo provoca en el estudiante una notable incertidumbre en el momento de ingresar en el mundo laboral. Frecuentemente, en estas asignaturas se produce una simulación de ejercicios habituales en la profesión, pero, en muchas ocasiones, resultan insuficientes para reproducir todos los requisitos, necesidades o situaciones del contexto laboral (por ejemplo, la presentación de ideas o las conversaciones con el cliente) o no consiguen alcanzar los estándares de calidad oportunos, precisamente por la laxitud en la aplicación de algunos criterios o la escasa atención a otros.

Por otro lado, a la hora de aspirar a un contrato de trabajo de cualquier naturaleza, estos mismos estudiantes se encuentran con dificultades a la hora de diseñar y difundir de manera satisfactoria su portafolio personal, que, en esta etapa, debido a su inexperiencia, casi siempre está compuesto por piezas desarrolladas en la formación universitaria, únicamente. Al mismo tiempo, la calidad de estas piezas, así como su

correcta presentación, suele ser un factor clave para lograr su contratación en este ámbito.

Atendiendo a las dificultades mencionadas, el presente proyecto docente busca, por tanto, responder fundamentalmente a dos objetivos: comprender las particularidades del mundo laboral e implementar sus claves (necesidades, retos, procesos) en el entorno académico; y rentabilizar la producción académica y el talento del estudiante para facilitar su ingreso en el mundo profesional.

## 2. OBJETIVOS

Como se ha mencionado, el proyecto persigue dos objetivos fundamentales:

- Conectar estrechamente el ámbito académico con los problemas, dificultades o circunstancias reales del entorno profesional.
- Mejorar la visibilidad del trabajo del alumno mediante su correcta presentación y compartición en plataformas digitales.

Estos dos objetivos se pueden concretar en varios retos específicos:

- Adecuar la estrategia de comunicación a las necesidades del cliente.
- Comprender cómo las preferencias o inclinaciones de este pueden condicionar el proceso de trabajo y su resultado final.
- Implementar una metodología de diseño, respetar las fases típicas de un trabajo de esta área y cumplir escrupulosamente con los plazos preestablecidos.
- Conectar directamente la enseñanza de un *saber hacer* (teoría) con la enseñanza de un *hacer* (práctica).
- Rentabilizar los esfuerzos invertidos en la asignatura para construir un portafolio de calidad.
- Vinculado al anterior objetivo, conocer los mejores vehículos para difundir y promocionar un trabajo de esta especialidad.

- Aprender las claves para presentar públicamente un proyecto de forma eficiente.
- Dominar una serie de herramientas tecnológicas concebidas para producir satisfactoriamente cada una de las piezas que configuran un proyecto de diseño.

### 2.1. Conexión directa con el mundo profesional

Con un peso del 60 % de la parte práctica en la evaluación, la materia Diseño de interacción prioriza la enseñanza de un *hacer*, un modelo estrechamente vinculado a la práctica profesional y centrado en las tareas propias de la disciplina. Como señala Mazzeo (2015), "esta concepción ubica al estudiante en el papel de aprendiz de una práctica y, a los trabajos que realiza, en producciones propias de dicha práctica, constituyendo a la práctica misma como objeto de enseñanza" (pp. 232-233). En el campo de la creatividad publicitaria (la dirección de arte, en concreto), González-Mardones (2016) reivindica este tipo de formación ya que "el diseño es una profesión basada en una práctica proyectual y, por tanto, la formación práctica (…) es necesaria e imprescindible y no por ello se crea menos o no se crea conocimiento nuevo" (p. 161). Como señalan Buitrago López, Morales-Holguín y Muñoz Joven (2023), por tanto, es necesario "transformar los currículums de diseño gráfico hacia enfoques interdisciplinarios, complejos y flexibles, que promuevan la praxis" (p. 126), unas tareas que, además, parece oportuno insertar en los entornos profesionales.

Así, en esta asignatura, la parte teórica —con un pequeño porcentaje del 15 % en la calificación final— se subordina a las necesidades de la práctica, pero, al mismo tiempo, resulta indispensable para su correcto desempeño, un equilibrio que se resume en varias habilidades:

> Capacidad de observar, analizar y evaluar productos y situaciones; usar una manera metódica de trabajar; tener sensibilidad para las necesidades y deseos de las personas, o sea, tener empatía; atender a los detalles; tener capacidad para buscar, encontrar, recopilar y organizar información; y tener capacidad para describir problemas, proyectos y propuestas con precisión de lenguaje y claridad de argumentos (Frascara, 2018, p. 60)

Sin embargo, varios profesionales de la creatividad visual lamentan, en general, la insuficiente preparación del alumno en varios aspectos —espíritu crítico, pensamiento estratégico, innovación o adaptación a medios (Miguélez, 2016), entre otros— para afrontar adecuadamente las diferentes fases (concepción, diseño, gestión, y ejecución) que requiere un proyecto avanzado de este campo. Además, aluden a los problemas de estas asignaturas para armonizar los aprendizajes teórico y práctico y a la escasa orientación de los ejercicios a un desarrollo profesional solvente (González-Mardones, 2016). En definitiva, sobre este punto, es imprescindible "reconocer y proponer una estructura de organización profesional que articule los niveles formativos existentes y los conecte con sus desarrollos profesionales y con las responsabilidades asumidas, de forma escalonada y armónica" (Del Hoyo Arjona, 2018, p. 7).

Para adquirir todas estas competencias, por tanto, este proyecto docente busca insistir en la adaptación de un entorno profesional mediante el desarrollo de proyectos reales, para los que la tecnología desempeña un papel esencial y en los que, además de la evaluación por parte del profesor, los estudiantes se enfrentan a la necesidad de atender a los criterios y necesidades transmitidos por su *cliente*.

En relación con este primer objetivo (la integración en el entorno profesional), esta experiencia está inspirada en la filosofía de los *Labs*, espacios universitarios que se basan en la colaboración entre el tejido productivo y el sistema académico y tecnológico; están orientados, por tanto, a la innovación, al emprendimiento y a la transferencia empresa-universidad como ejes de unos proyectos de cooperación en los que ambos agentes participan activamente.

### 2.2. Difusión y promoción del talento

Como se ha mencionado, frecuentemente la carta de presentación del alumno para obtener su primer contrato se basa en una carpeta de trabajos que, muchas veces, se sustenta exclusivamente en las tareas realizadas durante la etapa académica. La falta de planificación y de énfasis en la necesidad de construir este portafolio durante la universidad

conduce a los estudiantes, al término de sus etapa universitaria, a una incómoda situación: pese a su acreditada preparación, carecen de un catálogo sólido de trabajos que pueda atraer la atención de clientes directos o de responsables de empresas (agencias, por ejemplo) en una hipotética solicitud de trabajo. Como sugiere Flor (2019) sobre este apartado, una buena presentación del trabajo reciente mediante plataformas digitales constituye una opción imprescindible para mostrar el talento e incrementar las posibilidades de contratación.

Sin embargo, como apunta Miguélez (2016), la atención de los sistemas docentes a este elemento nuclear de la profesión (el portafolio o carpeta del alumno) resulta insuficiente, a veces motivado por el propio sistema de evaluación o por la ausencia de experiencia práctica por parte del estudiante, que pueden obstaculizar la producción y divulgación de proyectos de calidad. Esta es, por tanto, la segunda carencia que trata de corregir la presente iniciativa: mejorar la difusión y presentación de los trabajos realizados durante la etapa universitaria para dar mayor visibilidad al talento del alumnado.

Sobre este segundo objetivo (la difusión del talento del estudiante), cabe mencionar que Diseño de interacción es la cuarta asignatura del plan de estudios del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Facultad de Comunicación de la UPSA de un recorrido vinculado al citado perfil de *Creativo y diseñador publicitarios*; las tres anteriores —Dibujo técnico y artístico (1º), Fundamentos del diseño gráfico (2º) y Dirección de arte (3º)— apuntan igualmente al área de creatividad gráfica pero con objetivos y requisitos específicos distintos (la ilustración, una introducción al diseño gráfico y la conceptualización visual, respectivamente), que, a su vez, son fundamentales para afrontar de forma satisfactoria la materia que se aborda en este texto. En la asignatura inmediatamente anterior (Dirección de arte), sobre todo, se comienza a trasladar al estudiante el valor de compartir públicamente su trabajo mediante la plataforma digital *Behance* para incrementar su visibilidad.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Descripción del plan de trabajo

Como se ha mencionado, la asignatura se basa en la realización individual de un proyecto global de diseño gráfico para una marca real, con especial énfasis en los formatos publicitarios digitales y en el respeto a una serie de fases obligatorias mediante la atención a una metodología conformada por cinco ejes fundamentales:

1. Planificación: definición del problema de comunicación y del propósito del emisor.
2. Conceptualización: gestación de ideas a partir de las necesidades concretas y rasgos del cliente y de la marca.
3. Confección visual: plasmación del concepto mediante ingredientes gráficos como la tipografía, el color, la retícula, las imágenes, etc.
4. Ejecución: empleo del software más adecuado para producir cada pieza.
5. Promoción: presentación y compartición del proyecto en plataformas digitales.

Si los cuatro primeros ejes intervienen en cada una de las tres fases que configuran el proyecto final, la última solo se aplica una vez se han superado las anteriores etapas.

### 3.2. Métodos empleados

La metodología principal utilizada en la asignatura es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, *Project-based learning*), una técnica que, partiendo de orientaciones muy concretas (aquí, formuladas por el profesor en las sesiones teóricas), procura un rol especialmente activo de unos estudiantes que, de esta manera, "aprenden haciendo". Apelando a la autonomía e implicación de estos, el método se basa en un conjunto de tareas basadas en problemas o retos que exigen un riguroso proceso de investigación y creación y que deriva en una solución final que es presentada públicamente (en este caso, mediante plataformas digitales).

> El ABP también se distingue de otros tipos de instrucción por el rol activo que ejercen los estudiantes. Este protagonismo se visualiza en las decisiones que toman los estudiantes frente a la problemática central de un proyecto presentado por el docente (Vega Abarzúa y Pleguezuelos Saavedra, 2022, p. 419)

Esta técnica, además, contribuye a enriquecer las habilidades de interactuación del estudiante y a desafiar sus dudas sobre el valor de su trabajo, al precisar de la implicación no solo del profesor sino también de actores externos y al culminar el proceso con la difusión de los resultados. Asimismo, trata de responder a algunas de las cualidades que exige la profesión: diligencia en la solución de problemas, en la interacción con clientes, en la realización de presupuestos, en la gestión adecuada del tiempo y en la competencia responsable (Rodríguez-Sandoval, Vargas Solano y Luna-Cortés, 2010).

Como se ha mencionado, tanto para la producción del trabajo como para la difusión de este, la asignatura exige el dominio de una serie de herramientas tecnológicas que se encuentran a disposición del alumno y se enseñan en el aula. Como señalan Entenza Rodríguez, Tena Parera y Martínez Bouza (2015), los conocimientos técnicos influyen directamente en el proceso creativo y ayudan "a potenciar la propia creatividad, y a producir más y mejores ideas. No son un filtro ni un freno, sino una valiosa ayuda para diseñar productos creativos más eficientes" (p. 59). Suárez-Carballo (2020) demuestra, por otro lado, la popularidad de algunas herramientas digitales en la enseñanza del diseño gráfico en las asignaturas vinculadas a la comunicación publicitaria en España: el uso de aplicaciones de inspiración (como Pinterest), de *blogging* (como Wordpress o Tumblr) y promoción personal (como Behance). Asimismo, resulta esencial la transversalidad con otras materias (especialmente, las vinculadas a la comunicación y a la creatividad publicitaria, dentro del mismo plan de estudios), cuyos conocimientos son de gran utilidad para la resolución del proyecto.

### 3.3. Desarrollo cronológico de la asignatura

A continuación, se recogen las fases en las que se divide el proyecto, ya mencionadas en el Plan de Trabajo, junto con su duración:

1. Búsqueda de un proyecto real (o en vías de construcción), viable, accesible y manifiestamente mejorable (una semana).
2. Delimitación del proyecto, conversación con el cliente, definición de necesidades y rasgos básicos (una semana).
3. Elaboración de identidad visual: confección de identificadores o elementos visuales representativos del emisor (cuatro semanas).
4. Desarrollo e implementación de los criterios de identidad visual mediante piezas publicitarias en redes sociales (tres semanas).
5. Prototipado de una página web adaptativa, con énfasis en dos dispositivos: desktop y mobile (tres semanas).
6. Revisión final del proyecto, diseño de presentación y compartición en Behance (una semana).

### 3.4. Materiales y recursos

Como se ha indicado, el proyecto requiere del empleo de varias herramientas digitales, propuestas expresamente para las fases de trabajo que lo integran:

#### 3.4.1. Para la fase de planificación

- Notion: esta plataforma, indicada para la gestión de todos los contenidos, fases y recursos de la asignatura, permite reunir de forma sencilla, rápida y flexible todos los materiales (presentaciones, imágenes, enlaces, indicaciones, etc.). Además, con esta herramienta, se crean plantillas de trabajo que permiten al estudiante un respeto más estricto de las instrucciones de cada ejercicio y facilitan las entregas parciales. Incluye una versión gratuita para el ámbito académico.

#### 3.4.2. Para la fase de conceptualización

En esta fase, intervienen varias herramientas orientadas a la inspiración y a la obtención del concepto:

- Pinterest: red social especializada en marcadores (*bookmarking*) de imágenes orientada a la obtención de referencias o modelos de inspiración. Resulta fundamental para la posterior confección visual; como subrayan Gómez García, Esteban Laleona y Vargas Soria (2018), este servicio posee un gran potencial en aquellos proyectos vinculados a la comunicación visual para la creación de paneles de tendencia o la recopilación de ejemplos que puedan servir como modelos para un determinado ejercicio creativo.

- Dropmark: plataforma de marcadores que permite recoger y catalogar distintos recursos de inspiración online. Su planteamiento es similar a Pinterest, pero, en lugar de rescatar imágenes, almacena directamente los enlaces y permite un fácil acceso a las fuentes.

- Tumblr: opcionalmente, el alumno puede recurrir a esta plataforma de *blogging* para publicar piezas (materiales de interés o noticias de actualidad, por ejemplo) relacionadas con la asignatura.

### 3.4.3. Para las fases de confección visual y producción

En esta fase intervienen varias aplicaciones de la marca Adobe:

- Adobe Photoshop: programa orientado al tratamiento digital de imágenes que es utilizado en todas las tareas de diseño y producción (fases 3-5).

- Adobe Illustrator: *software* de dibujo vectorial, fundamental en las tres primeras etapas de diseño (fases 3-5) aunque especialmente relevante en el desarrollo de identificadores, dentro de las tareas de identidad visual (fase 3).

- Adobe After Effects: orientado a la creación de gráficos animados. Se emplea aquí para el desarrollo piezas publicitarias digitales en movimiento para redes sociales (fase 4).

- Adobe XD o Figma: programas empleados en el prototipado de productos digitales y, por tanto, fundamentales en la ejecución de la fase 5 (diseño web adaptativo).

3.4.4. Para la fase de difusión

- Behance: red social orientada específicamente a la creatividad visual que permite compartir cualquier proyecto vinculado a esta industria (diseño gráfico, fotografía, publicidad o ilustración, entre otras) y, por tanto, es especialmente útil como recurso *online* para difundir el portafolio y promocionar el talento del alumnado (fase 6).

## 3.5. EVALUACIÓN

La calificación final de la asignatura deriva de la suma de tres partes: pruebas de contenidos (15 %), realizadas mediante cuestionarios parciales tipo test que recurren al método *open book*; actividades prácticas dirigidas (60 %), que consisten, básicamente, en el desarrollo del proyecto final, estructurado en las tres fases mencionadas (identidad visual, publicidad y diseño web); y, finalmente, el seguimiento de la participación del estudiante en la asignatura (25 %). Esta última fracción atañe al cumplimiento regular de las tareas propuestas a lo largo del cuatrimestre (revisiones periódicas del trabajo, pequeño ejercicios de aprendizaje, etc.) y, por tanto, está estrechamente ligada al compromiso y la actitud del alumnado.

En relación con esta parte (el seguimiento del estudiante), cada una de las fases es supervisada tres veces por el profesor mediante tres valoraciones consecutivas: en primer lugar, una revisión obligatoria en el aula, en el que se debate con el estudiante sobre los resultados de su trabajo; a continuación, una estimación de la calidad del trabajo en el campus virtual, acompañada de exhaustivos comentarios; y, en tercer lugar, la calificación definitiva. Entre cada una de estas fases, el estudiante puede perfeccionar las soluciones aportadas, a partir de los comentarios del profesor.

## 4. RESULTADOS

Basándose en las calificaciones de los estudiantes, los resultados obtenidos en el proyecto se consideran altamente satisfactorios. Principalmente en la convocatoria ordinaria —en la que se evidencia un mejor aprovechamiento de la asignatura, dada la posibilidad de seguir cronológicamente todas las fases previstas—, se obtienen logros muy positivos.

Se entiende, por tanto, que la asignatura respondió exitosamente a los objetivos planteados, a tenor de las calificaciones alcanzadas y conforme a los siguientes indicadores:

- El 100% de los alumnos recurrió en la asignatura a un caso real, sobre cuya marca pivotaron los ejercicios propuestos, aunque no todos ellos pudieron contar, por diversos motivos, con la participación de un responsable externo hasta el final.
- En varios casos, dada la calidad de los resultados, los clientes mostraron su interés en implementar las soluciones obtenidas en la asignatura una vez concluida esta.
- En general, los alumnos consideraron fundamental el aprendizaje relativo a las conversaciones con el cliente (cuyos pareceres fueron determinantes en la solución final) y a las dificultades adicionales que conlleva enfrentarse a una marca real.
- Al mismo tiempo, como se demuestra en las calificaciones, una exhaustiva planificación del trabajo y el estricto cumplimiento de las fases esenciales (conceptualización, diseño, ejecución y presentación) de todos los ejercicios propuestos (identidad visual, publicidad y redes sociales, prototipado web) permitió al alumnado completar con solvencia el proyecto global.
- Los estudiantes mostraron una notable evolución en sus destrezas tecnológicas, con herramientas que resultaron decisivas para el correcto desarrollo de las piezas.

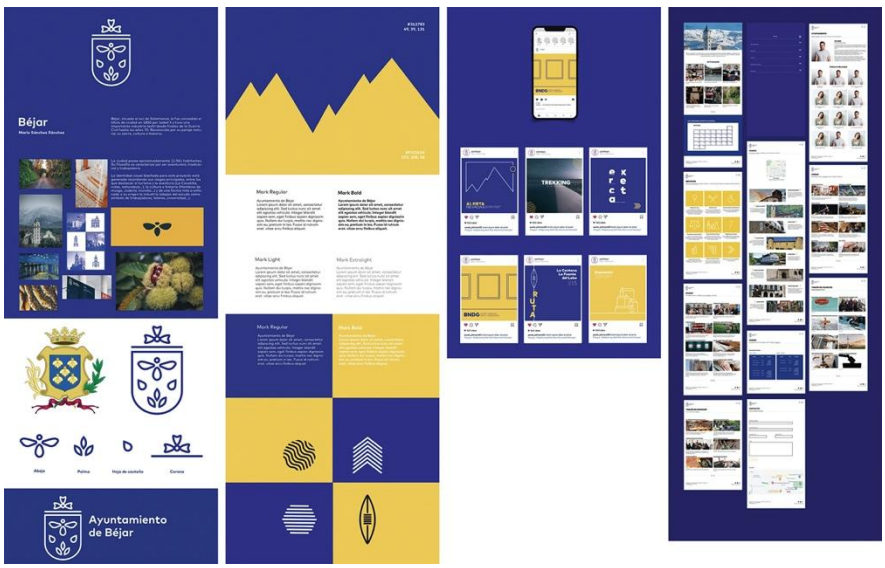
– La posibilidad de perfeccionar el trabajo hasta el final del cuatrimestre motivó a los estudiantes a buscar la excelencia en los resultados.

– Mediante su difusión en Behance, los proyectos multiplicaron su visibilidad y la atención de los usuarios.

– El trabajo desarrollado en la asignatura contribuyó a enriquecer sustancialmente el portafolio del alumno en la citada plataforma *online*.

La Figura 1 muestra un ejemplo de proyecto en Behance, en el que se pueden observar fragmentos de las tres fases que conforman el trabajo (identidad visual, publicidad en redes sociales y diseño web *responsive*).

***FIGURA 1.*** *Fragmentos de un proyecto final de la asignatura en Behance.*




Fuente: Behance.com

## 5. CONCLUSIONES

El carácter innovador del proyecto está determinado por la atención simultánea a los dos objetivos que persigue: la simulación de un entorno profesional (mediante la resolución de un caso real y la figura del

*cliente*, siguiendo la filosofía de los *Labs*) y el énfasis en la promoción del trabajo académico del estudiante.

Para la consecución de estos objetivos, resulta fundamental el vínculo entre la metodología adoptada (el Aprendizaje basado en proyectos), el uso avanzado de múltiples herramientas tecnológicas y el recurso a plataformas sociales como vehículos para la promoción del trabajo. Se interpreta que la excelente respuesta de los estudiantes y las favorables impresiones (formuladas en los cuestionarios de evaluación del profesorado) evidencian la idoneidad de la metodología empleada. Esta es perfectamente exportable (total o parcialmente) a cualquier materia, principalmente aquellas en las que el componente creativo tenga un peso importante, que traten de reproducir situaciones propias del contexto profesional o en las que la transferencia de resultados tenga una relevancia especial.

En cuanto al segundo objetivo (la difusión pública del trabajo y la construcción de un portafolio personal), parece especialmente interesante en aquellas materias basadas en la creatividad y la imagen como contenidos fundamentales, sobre todo en los ámbitos del diseño gráfico, la publicidad, el sector audiovisual o la comunicación, en general. Esta estrategia es también pertinente en cualquier contexto que busque conectar los universos académico y profesional (por ejemplo, en la transferencia de resultados de investigación) o en el que la difusión del talento tenga una relevancia especial (los procesos relativos a la orientación laboral del alumnado, sin ir más lejos).

Por otro lado, las limitaciones en el planteamiento de la asignatura residen, sobre todo, en la última parte (diseño web). En esta, muchos clientes solicitan la publicación de este trabajo, pero las dificultades de producción en este ámbito, concretamente, ligadas a la escasez de tiempo, imposibilitan esta tarea. Además, el perfil profesional vinculado a esta asignatura (ligado a la conceptualización y el diseño) se aleja de las necesidades del cliente (aquellas que se refieren específicamente a la publicación del trabajo). Por tanto, esta fase se limita al desarrollo de un prototipo web. En anteriores programas de esta misma asignatura, se atendía casi exclusivamente al aprendizaje de lenguajes de maquetación web (HTML y CSS) y al dominio de gestores de contenido

(Wordpress, especialmente), pero este planteamiento era radicalmente ajeno a las competencias, perfiles e, incluso, las expectativas de los estudiantes, y desatendía de forma muy evidente la parcela comunicativa. Para sortear este problema, se ha planteado el uso de herramientas *nocode*; sin embargo, las limitaciones que aún encuentran estas soluciones hoy en día (de cara a la elaboración de un producto completamente customizado), unidas a las dificultades que plantean sus licencias, conduce (al menos, hasta el momento) a descartar su uso.

Son numerosos, por otro lado, los retos que plantea el aprendizaje del diseño gráfico y de interacción: en especial, el auge de las herramientas de inteligencia artificial —con las que, parece, estos sectores están inevitablemente destinados a convivir— y la convivencia con algunas herramientas de diseño aficionado (como Canva) sugieren que, en un futuro próximo, la planificación de la asignatura deba actualizarse. Precisamente, sobre la popularidad de estas herramientas en la formación (sobre todo, la primera), cabe realizar una profunda reflexión para definir su utilidad en el contexto del diseño gráfico profesional, que Manzini (2015) define así:

> Todo el mundo tiene la capacidad para diseñar, pero no todos son diseñadores competentes y pocos se convierten en diseñadores profesionales. En esto radica la definición de un abanico de alternativas para aquellos que diseñan, entre los dos polos del diseño difuso y del diseño experto, en el que el diseño difuso es puesto en marcha por «inexpertos», que hacen uso de su capacidad natural para el diseño, mientras que los expertos en diseño son personas formadas para actuar como tales de manera competente y se proponen a sí mismos como profesionales de esta disciplina (p. 47).

La experiencia en esta materia invita, finalmente, a valorar otras decisiones en torno a la enseñanza del diseño gráfico: la idoneidad de apostar por proyectos más amplios o ejercicios más breves para aumentar la motivación del alumnado; la pertinencia de las lecciones magistrales y la evaluación de los fundamentos teóricos; el énfasis en la metodología proyectual y el contacto con el cliente; o, incluso, el propio papel del profesor en el proceso creativo son algunas líneas futuras de trabajo que suscitan un especial interés.

## 6. REFERENCIAS


Buitrago López, Y. C., Morales-Holguín, A. y Muñoz Joven, L. A. (2023). Transformación curricular del diseño gráfico en la educación superior: enfoques interdisciplinarios y complejos: Una revisión científica. CONTEXTO. Revista de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 17(26), 126–140. https://doi.org/10.29105/contexto17.26-385

Entenza Rodríguez, A., Tena Parera, D. y Martínez Bouza, J.M. (2015). Creatividad y Tecnología. Influencias mutuas para un enfoque docente. grafica, 3(5), 55-60. https://doi.org/10.5565/rev/grafica.29

Flor, M. (2019). El gran salto. Guía para lanzarte como freelance en las industrias creativas. Gustavo Gili

Frascara, J. (2018). Enseñando diseño. Infinito

Gómez García, B., Esteban Laleona, S. y Vargas Soria, P. (2018). Pinterest e imagen como herramientas de apoyo a la enseñanza universitaria. Diseño de una rúbrica de evaluación. En R. Roig-Vila (Coord.), Redes de Investigación en Docencia Universitaria (pp. 275-283). Universidad de Alicante.

González-Mardones, S. (2016). El diseño gráfico y sus profesionales. Retos y definiciones [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].

González-Mardones, S. (2020). Tipologías proyectuales en diseño gráfico. Hacia una clasificación funcional. grafica, 8(15), 43-54. https://doi.org/10.5565/rev/grafica.172

Manzini, E. (2015). Cuando todos diseñan. Experimenta Editorial

Mazzeo, C. (2015). ¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño? Infinito

Miguélez, B. (2016). Necesidades formativas y competencias profesionales en dirección de arte en los estudios de comunicación publicitaria en el estado español. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea]

Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". Educación y Educadores, 13(1), 13-25. https://bit.ly/3yy1USg

Suárez-Carballo, F. (2020). La enseñanza del diseño gráfico en los grados españoles vinculados a la comunicación publicitaria: perfil del profesorado, métodos docentes y competencias tecnológicas. grafica, 8(15), 32-42. https://doi.org/10.5565/rev/grafica.170

Vega Abarzúa, J. y Pleguezuelos Saavedra, C. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: Experiencia interdisciplinar entre Inglés y Diseño Gráfico en pregrado. Revista de estudios y experiencias en educación, 21(46), 416-428. http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.023

# UNA APROXIMACIÓN DEL DISEÑO CENTRADO EN LAS PERSONAS ORIENTADO A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL DEL DISEÑO

JUAN-RAMÓN MARTÍN-SANROMÁN
*Universidad Pontificia de Salamanca*

MARIO F. BENITO-CABELLO
*Universidad Rey Juan Carlos*

FERNANDO GALINDO-RUBIO
*Universidad Pontificia de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto, que abarca cuatro asignaturas relacionadas con el diseño gráfico y el diseño de interacción[89] impartidas en la Facultad de Comunicación de la U. Pontificia de Salamanca, pretende encontrar un modo de implementar la metodología del Diseño Centrado en las Personas en el ámbito docente.

En primer lugar, parte de la base de detectar las expectativas, necesidades y frustraciones de los estudiantes a la hora de abordar prácticas de gran extensión. Especialmente de aquellas que deben realizar en el tiempo de trabajo autónomo fuera del aula.

Una vez definidos los problemas detectados (necesidad de ayuda extra asíncrona y accesible desde cualquier dispositivo en cualquier momento; necesidad de conocimiento y comprensión de los criterios de evaluación), se procede a implementar una serie de soluciones que se asientan en estos pilares fundamentales: 1) unas instrucciones extensas y detalladas de las fases de cada proyecto; 2) un conjunto de recursos

[89] Fundamentos Visuales y Tecnológicos (2º Publicidad y RR. PP); Identidad Visual (4º Publicidad y RR. PP); Diseño Periodístico (3º Periodismo); y Producción Multimedia (4º Comunicación Audiovisual).

de aprendizaje (que hemos denominado *design toolkit*) que permiten acceder de forma asíncrona al estudiante y que, debido a la tecnología empleada (Notion), son fácilmente legibles desde el móvil (frente al Moodle disponible) y permiten integrar cualquier tipo de formato (vídeo, HTML embebido, enlaces con vista previa, piezas de redes sociales, etc.); 3) el uso de una rúbrica de evaluación; 4) la exigencia de la entrega de una autoevaluación basada en la mencionada rúbrica; 5) el *feedback* personalizado del profesor al estudiante.

Además, se plantea una propuesta de evaluación de todo el proceso mediante técnicas cualitativas.

### 1.1. Justificación de la necesidad del Proyecto

El proyecto parte de:

- La necesidad inicial, identificada entre los estudiantes a lo largo de años, de contar con material que le permita avanzar en el desempeño de las fases de una práctica (fase de un proyecto) cuando está realizando de forma autónoma este trabajo.
- Su frustración ante los resultados de una evaluación que premia o castiga elementos a los que él/ella había dado diferente importancia a la que el profesor ofrece realmente.
- La idea de que involucrar al estudiante, mediante una autoevaluación guiada, en el proceso de formación es algo que mejorará el aprendizaje. Esta autoevaluación cuenta con dos ventajas: ayuda al estudiante a comprender de forma más madura la materia y ofrece al profesor una valiosa herramienta para escuchar al estudiante, comprender mejor su modelo mental y ofrecerle así un *feedback* más personalizado, con más profundidad.
- La creencia de que, igual que en los procesos de Diseño Centrado en las Personas o Diseño Centrado en el Usuario, involucrar al usuario (en nuestro caso, el estudiante), ofrece ventajas sin renunciar a los objetivos y necesidades de cada materia.

Además, permite aunar esfuerzos de los profesores de las diferentes asignaturas, en la medida en que algunos de los aspectos tratados por

las fichas del *design toolkit* pueden resultar útiles para estudiantes de otras materias, ya que requieren habilidades compartidas (por ejemplo, la ficha sobre bancos de imágenes es válida para cualquiera de las asignaturas involucradas en el proyecto).

### 1.2. Contexto y posibles experiencias previas

Desde que la consultora IDEO acuñara el término Diseño Centrado en las Personas (DCP) y lanzara su propio Designkit (IDEO, 2011), tanto las "cajas de herramientas de diseño", como las metodologías que involucran a los usuarios en los procesos de diseño, se han popularizado en los ámbitos del *Design Thinking*, el Diseño Estratégico y el Diseño de Producto Digital.

Algunas experiencias previas muestran cómo se han empleado estrategias de *Design Thinking* aplicadas al aprendizaje del diseño (Dym, Agogino, Eris, Frey y Leifer, 2005); cómo el DCP puede ser entendido de un modo más ambicioso (Van der Bijl-Brouwer M, Dorst, 2017); o cómo la implantación cada vez mayor de *tool kits* en el ámbito de la educación, se ha convertido en un hecho. Basten como ejemplos de esto último los casos del *toolkit* orientado a accesibilidad e inclusión del University College of Dublin (UCD, 2024) o el orientado a formación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC, 2024).

Si bien los términos Diseño Centrado en el Usuario, *Design Thinking* y Diseño Centrado en las Personas se corresponden con diferentes motivaciones, fases y contextos de trabajo, comparten algunas cuestiones que son las que más nos interesan: involucrar al usuario/persona en proceso de diseño del producto (en nuestro caso, asignatura), realizar una escucha activa e implementar un sistema iterativo de evaluación.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivos principales

- Introducir el enfoque del Diseño Centrado en las Personas en la metodología docente, incorporando elementos que permitan

comprender mejor las necesidades, expectativas y frustraciones de los estudiantes.

- Desarrollar el primer objetivo prestando especial atención a cuando afrontan proyectos extensos, que necesitan de un cierto grado de autonomía, y que se desarrollan en el tiempo de trabajo autónomo del estudiante definido en la guía docente.
- Plantear un conjunto de soluciones para atender a los problemas detectados en el punto anterior.
- Generar el conjunto de materiales necesarios para intentar solucionar los problemas detectados.
- Evaluar el resultado de la propia metodología empleada.

### 2.2. Objetivos secundarios

- Mejorar la coordinación horizontal entre profesores, construyendo un espacio que permita contar con toda la información posible a los profesores "flotantes" (aquellos que no siempre imparten una materia, sino que dependen del número de grupos matriculados ese curso).
- Contar con un repositorio de técnicas, herramientas y consultas frecuentes que permita unificar el mensaje que se le da a los estudiantes cuando realizan consultas sobre cuestiones específicas.
- Desarrollar instrumentos de consulta asíncronos y accesibles correctamente desde el móvil.

## 3. METODOLOGÍA

Para explicar el plan de trabajo nos basaremos en las fases del *Design Thinking*.

### 3.1 Empatía

En primer lugar, se trató de acercarse a las expectativas, necesidades y frustraciones de los estudiantes en el desarrollo de las prácticas que tienen formato de proyecto.

Entre las expectativas, los estudiantes esperan encontrar algún tipo de ayuda justo en el momento en el que están trabajando sobre una práctica concreta. Es importante esta asincronía, porque se percibe que, en el proceso de aprendizaje, no todos los problemas se pueden resolver dentro del aula.

No es difícil comprender que el estudiante busque espacios de concentración y con franjas de tiempo extensas cuando pretende resolver problemas complejos como los planteados en las fases de los proyectos, por lo que la clase no es siempre el mejor espacio para trabajar en ellos.

Entre las necesidades, los estudiantes necesitan comprender el alcance y objetivos de una fase dentro de un proyecto, por lo que es conveniente que cuenten con las instrucciones de todas las fases del proyecto desde el primer momento. Además, necesitan comprender cómo emplear las técnicas propuestas por el profesor para realizar cada una de las fases. Por último, necesitan hacerlo de forma asíncrona, cada uno en su especial momento de trabajo/aprendizaje, por lo que deberemos valernos de instrumentos que solucionen este problema.

Entre las frustraciones más evidentes, se encuentra la de la necesidad del estudiante de encontrar ayuda justo en el momento en el que está trabajando sobre una práctica en el tiempo de trabajo autónomo definido en la guía docente de la materia. Con la misma importancia, a menudo se manifiestan frustraciones relacionadas con que la práctica ha sido evaluada de un modo no esperado, o comentarios del estilo a “no sabía que esta parte tenía tanta importancia”.

### 3.2. Definición

En algunos proyectos es complicado definir el problema, de ahí la importancia de volver sobre este punto. El problema definido podría articularse del siguiente modo.

Cuando el estudiante se enfrenta al desempeño de un proyecto a partir de la lectura y explicación de las instrucciones de dicho proyecto, parte de su propio modelo mental (a partir de su bagaje cultural y académico), lo que le hace comprenderlo de un modo determinado. Cuando el profesor redacta las instrucciones de un proyecto, lo hace desde su propio modelo mental. En proyectos de este tipo (extensos, en los que el estudiante debe demostrar cierta autonomía y en los que no existe una única solución al problema), es normal encontrarnos con que sendos modelos mentales no encajen.

Por tanto, la solución debe pasar por idear un sistema que despliegue tantas herramientas como sea posible para acercar los dos modelos mentales, reduciendo así las frustraciones al máximo y atendiendo, en la medida de lo posible, a las necesidades y expectativas del estudiante. Todo ello, sin renunciar a que el proceso de aprendizaje, aunque de forma asistida, es un proceso que lleva trabajo, esfuerzo y dedicación por parte del estudiante.

### 3.3. Ideación

Tal y como se planteó en la introducción, la solución al problema definido se asienta en cinco pilares, que conforman la estructura de cada una de las fases del proyecto que se esté abordando, a los que deberíamos añadir un sistema de evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A estas cinco fases, habría que sumarle un sistema de evaluación de todo el proceso, que se verá más adelante.

1. Instrucciones detalladas de las fases de cada proyecto. Las instrucciones de cada entrega cuentan con una estructura similar, especialmente en las asignaturas proyectuales (las de tercer y cuarto curso): una introducción, unos objetivos, una serie de pasos guiados a seguir para el desempeño de la fase (a veces, calendarizados), una rúbrica de evaluación (que también servirá de autoevaluación), un listado de entregables y un conjunto de enlaces orientados a técnicas concretas que remiten al denominado *design toolkit*, del que hablaremos a continuación.

2. Un conjunto de recursos de aprendizaje (*design toolkit*) orientados a explicar técnicas concretas o a resolver problemas recurrentes, que permiten al estudiante acceder a ellos de forma asíncrona y que, debido a la tecnología empleada (Notion), son fácilmente actualizables y permiten integrar cualquier tipo de formato (vídeo, html embebido, enlaces con vista previa, piezas de redes sociales, etc.).

3. El uso de una rúbrica de evaluación. Se trata de una rúbrica abierta, en la que se asignan puntuaciones a los diferentes ítems que serán tenidos en cuenta a la hora de la calificación del profesor.

4. La exigencia de la entrega de una autoevaluación basada en la mencionada rúbrica, donde el estudiante debe comentar cuál cree que ha sido su desempeño en cada apartado, aportando no sólo una valoración numérica, sino un comentario más profundo. La idea es que la autoevaluación se convierta en ese espacio en el que el estudiante pude comentar las dificultades o problemas a los que se ha debido enfrentar para realizar cada uno de los pasos de la entrega, lo que le permitirá al profesor comprender mejor cómo ha "vivido" esa práctica.

5. El *feedbak* personalizado del profesor al estudiante, que se realiza habitualmente con comentarios personalizados sobre el pdf entregado por el estudiante, que le es devuelto también vía Moodle o bien mediante vídeo, compartiendo la pantalla. Es decir, tanto para el proceso de entrega por parte del estudiante, como para la devolución del *feedback* del profesor y para notificar la calificación, se usa Moodle.

### 3.4. Prototipado

Se podría decir que el proyecto está entre lo que en terminología del diseño de producto digital podríamos llamar un prototipo funcional y un producto mínimo viable. En realidad, el despliegue tanto de los repositorios, con sus instrucciones y materiales extra, como de las referencias presentes en el *design toolkit* permiten ya empezar a evaluar el

proyecto y cerrar durante este curso el primer ciclo de iteración. Es decir, que ya estaríamos en un estado superior al del prototipado (que habría sido el estadio llevado a cabo durante los previos).

### 3.5. Evaluación

La evaluación de todo el proceso mediante técnicas cualitativas, que permitan una escucha más profunda, y que se sumen a las que sobre la evaluación docente son realizadas por la universidad. En este sentido, en forma de prueba piloto, se desarrollaron algunas sesiones de trabajo retrospectivas (*workshops* retrospectivos) y voluntarias con estudiantes de las asignaturas Producción Multimedia (4º Comunicación Audiovisual) y Fundamentos Visuales y Tecnológicos (2º Publicidad). Estas sesiones se realizaron una vez que la asignatura había concluido y sido evaluada. Esta sesión se realizó de forma síncrona, pero deslocalizada, usando la herramienta Miro. Para ello, se generó un tablero donde los estudiantes debían colocar *post-its* dentro de tres grandes grupos: aquello que quitarían de la asignatura, aquello que cambiarían o introducirían y aquello que mantendrían. El resultado de estas dinámicas en la que participaron 5 (Producción Multimedia) y 2 estudiantes (Fundamentos Visuales y Tecnológicos arrojaron datos positivos sobre el *design toolkit*, el grado de detalle en la explicación de cada fase en las instrucciones, el uso de una guía de evaluación, la autoevaluación o la retroalimentación dada para cada una de las fases.

### 3.7. Materiales y recursos empleados

Como se ha mencionado más arriba, los materiales empleados en cada una de las materias han pivotado entre Moodle, Notion y Loom.

Moodle ha sido empleado del siguiente modo:

- Como portal de entrada a toda la información, por ejemplo, a los repositorios en los que el estudiante podía encontrar las instrucciones a las fases de los proyectos o a las prácticas.
- Como espacio de comunicación y avisos mediante el foro.
- Como lugar de entrega de las prácticas por parte de los estudiantes.

- Como espacio para devolver el *feedback* de cada práctica a los estudiantes.

Notion ha sido empleado del siguiente modo:

- En general, como repositorio de recursos para cada asignatura.
- Como espacio para dejar disponibles las presentaciones de clase, las instrucciones de cada fase o práctica, las instrucciones de los ejercicios llevados a cabo en las clases y como espacio en el que dejar disponibles las 28 referencias creadas del *design toolkit*.

Loom ha sido empleado del siguiente modo:

- Como herramienta para devolver *feedback* mediante la grabación de vídeo de la pantalla, de modo que se puedan dar orientaciones sobre cambios en los diseños o resolver problemas sobre cómo hacer determinadas operaciones con los programas empleados en clase (básicamente, el paquete de Adobe).

Los materiales empleados podrían resumirse en:

- Instrucciones de cada fase o práctica en cada una de las asignaturas.
- *Design toolkit*, con sus correspondientes fichas/referencias.
- Rúbricas de evaluación.
- Presentaciones empleadas en las sesiones conjuntas.
- Ejercicios: se trata de pequeñas prácticas que se desarrollan en las sesiones prácticas y no puntúan, pero permiten desarrollar determinadas habilidades en el espacio físico del aula (especialmente aquellas más relacionadas con la tecnología).

# 4. RESULTADOS

## 4.1. Resultados con respecto a los objetivos principales del proyecto

Objetivos 1 y 2. El proyecto ha permitido, sin duda, implementar, aunque sea de forma inicial y queden cuestiones por mejorar, el enfoque del Diseño Centrado en las Personas en la metodología docente y hacerlo centrándonos en el contexto planteado en el segundo objetivo.

Se han identificado problemas relativos a la forma de trabajar habitual de los estudiantes en este tipo de proyectos, lo que ha permitido plantear soluciones, como se plantea en el siguiente punto.

Objetivos 3 y 4. A partir del análisis inicial, se ha planificado una metodología docente concreta y se han generado los recursos necesarios (instrucciones, *design toolkit*, rúbrica, autoevaluación, feedback, sistema de evaluación del proceso) para poder implementarla. Tanto la escucha activa a los estudiantes, como sus comentarios en las autoevaluaciones, así como la técnica de evaluación final (*workshop* retrospectivo), involucran a los estudiantes en el diseño de la metodología docente, por lo que se refuerza la idea de co-creación tan presente en el Diseño Centrado en las Personas.

Objetivo 5. Los resultados de la metodología se han evaluado parcialmente en tanto a que: a) sólo se han realizado en dos asignaturas; y b) los instrumentos para el análisis de los resultados deben ser considerados como provisionales.

Es decir, se hace necesario el desarrollo de una metodología que permita evaluar de forma más consistente los resultados. Una triangulación entre las evaluaciones sobre la docencia, los *workshops* retrospectivos y la evolución de las tasas de rendimiento y éxito en la asignatura pueden ir en la buena dirección.

## 4.3. Resultados con respecto a los Objetivos Secundarios del proyecto

Objetivo secundario 1. En términos de coordinación horizontal, contar con esta documentación compartida y publicada ha significado una gran ventaja, ya que los profesores con los que se ha compartido asignaturas (Fundamentos Visuales y Tecnológicos y Diseño Periodístico) han podido trabajar sobre un marco bien definido y sin distorsiones entre grupos impartidos por diferentes profesores.

Objetivos secundarios 2 y 3. El diseño, redacción y publicación de todos los materiales se ha llevado a cabo con éxito en la plataforma Notion, desde la que la accesibilidad y legibilidad desde el móvil es excelente.

## 5. DISCUSIÓN

Puede decirse que el grado de obtención de los objetivos, tanto de los principales como de los secundarios es alto, especialmente en lo que se refiere al despliegue de los materiales (instrucciones, *design toolkit*, …) y a su profundidad.

No obstante, deberíamos analizar el grado de resolución del problema identificado según la metodología planteada más arriba. En este sentido, pero guiándonos únicamente por la evidencia (evaluación positiva de los estudiantes en las cuatro asignaturas) y por los resultados de las sesiones retrospectivas, podemos decir que la metodología es bien acogida por los estudiantes. No obstante, quedaría por realizar una mejor definición del sistema de evaluación de la propia metodología. En este sentido, hay que ver cómo sistematizar y mejorar las sesiones retrospectivas a las asignaturas, de modo que la información se recoja de forma sistemática y con los menores sesgos posibles. Del mismo modo, sería interesante sistematizar la recogida de información a partir de los comentarios que los estudiantes dejan en sus autoevaluaciones, que pueden resultar muy útiles para mejorar la redacción o enfoque de determinadas prácticas.

De este modo, el reto que queda por delante es mejorar el sistema de evaluación de la metodología, orientado a la mejora de los materiales empleados y al propio enfoque de cada materia.

## 6. CONCLUSIONES

El carácter innovador del proyecto parte de la combinación de varios factores, entre los que se encuentran: 1) la adopción del enfoque del Diseño Centrado en las Personas al método docente, 2) la introducción de la autoevaluación como un sistema de escucha activa, 3) la introducción de un gestor de contenidos más *user friendly* desde el punto de vista de usabilidad, comprensión lectora y capacidad de integración de elementos que Moodle (especialmente desde el móvil), pero sin renunciar a él, y 4) la introducción de un sistema de evaluación del desempeño de las asignaturas basado más en un enfoque cualitativo, que busca comprender mejor los problemas experimentados por los estudiantes.

La metodología es plenamente extrapolable a cualquier otra asignatura. No así tanto la solución implementada, donde a priori parece que encajará mejor en aquellas que cuentan con un enfoque proyectual. Es decir, aquellas en las que el estudiante tiene que realizar un proyecto de calado a lo largo de una asignatura.

No obstante, tal y como plantea la metodología, en cada asignatura debería realizarse una tarea de empatía y de definición del problema, para idear la mejor solución, aquella que se podría implementar con más posibilidades de éxito.

Este tipo de metodología puede ser muy útil también en contextos de plena virtualidad.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto fue reconocido como Proyecto de Innovación Docente por la Universidad Pontificia de Salamanca.

## 8. REFERENCIAS


Dym, C.L., Agogino, A.M., Eris, O., Frey, D.D. and Leifer, L.J. (2005). Engineering Design Thinking, Teaching, and Learning. Journal of Engineering Education, 94, 103-120. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00832.x

Ideo (2011). Human-Centered Design Toolkit. https://bit.ly/3R1897U

Norman, D. y Draper S. (1986). User centered system design; new perspectives on human-computer interaction. Lawrence Erlbaum Associates

UCD, University College of Dublin (2024). Unlocking inclusion. Toolkit for Universal Design in Higher Education. https://bit.ly/4bStjNs

UOC, Universitat Oberta de Catalunya (2024). Design Toolkit. https://bit.ly/455kIVu

Van der Bijl-Brouwer M, Dorst K (2017) Advancing the strategic impact of human-centred design. Des Stud, 53, 1–23. https://doi.org/10.1016/j.destud.2017.06.003

# TEJIENDO PUENTES ENTRE REALIDAD, INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA. SIMULACIÓN DE UN PROCESO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE DISEÑO PARA LA SALUD

SHEILA GONZALEZ-MARDONES
*Universitat de Barcelona*

ORIOL VENTURA RODÀ
*Universitat de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. CONTEXTUALITZACIÓN

El presente capítulo expone una actividad docente llevada a cabo en el marco del máster interuniversitario de Estudios Avanzados en Diseño (MBDesign) de la Universidad de Barcelona y la Universidad Politécnica de Cataluña. Esta actividad tiene por objetivo vincular los procesos de investigación con los docentes, así como enraizarlos en un contexto y una realidad concreta. Con ello, se pretende generar un acercamiento de los procesos de investigación asociados al diseño al alumnado de máster, al mismo tiempo que se le da la oportunidad de trabajar en un proyecto basado en una realidad cercana concreta y urgente.

El MBDesign es un máster que aglutina cinco líneas de especialidad entorno a la disciplina del diseño. Estas líneas se imparten en cuatro centros universitarios distintos: *Contemporary Design*, en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (ETSAB); Ingeniería en Diseño Industrial, en la Escuela Superior de Ingenierías Industrial, Aeroespacial y Audiovisual de Terrassa (ESEIAAT); Diseño Innovación y Tecnología, en la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería de Vilanova i la Geltrú (EPSEVG); Dirección de Arte en Diseño, en la Facultad

de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (BBAA UB) y una última línea dedicada exclusivamente a la investigación, que se imparte de forma transversal en los cuatro centros. Así, de forma coordinada se aborda la disciplina del diseño desde cinco vertientes, al mismo tiempo distintas, pero también complementarias.

La particularidad que ofrece este máster es que en su plan de estudios se contempla una colección de tres asignaturas comunes. Estas tres asignaturas son impartidas al mismo tiempo por las diferentes especialidades, y desde diferentes puntos de vista, e implican, en su desarrollo docente, la realización de sesiones conjuntas donde el alumnado se une para desarrollar actividades de forma colectiva. Esta colaboración interdisciplinar pretende dar respuesta al "saber convivir" y "saber ser" que la UNESCO plantea como dimensiones actitudinales, sociales y emocionales básicas, más allá de los dos pilares tradicionales de la educación que serían la teoría y la práctica (1996). Estas sesiones tienen como objetivo poner en contacto estudiantes de distintas especialidades y con diferentes perspectivas sobre el diseño y generar sinergias, debates y colaboraciones más allá de la visión de uno mismo como individuo. Dentro de una de esas asignaturas, la de Diseño, contexto y entorno, se planteó la inteligencia artificial como tema principal del curso dada su potente incursión en la sociedad en el último año. En la primera de las tres sesiones conjuntas se pidió al alumnado desarrollar la planificación de las dos sesiones restantes a través de la implementación de la metodología "*The Best Idea*", desarrollada por el Dr. Josep Maria Monguet. La premisa era mantener el tema central del curso, la inteligencia artificial, como eje vertebrador de las sesiones. Desde el primer momento, en estas sesiones se pretende infundir en el alumnado un nivel de autonomía suficiente como para ajustar los contenidos a sus preferencias y temas de interés teniendo en cuenta a William Kilpatrick, que ya en la presentación de su teoría en 1918 defendía que debía ser el interés del alumno el que determinara la elección de sus trabajos (Contreras y Gutiérrez, 2021). Así, de este modo, se fomenta una participación activa e implicada del estudiantado. La propuesta surgida de esta primera sesión de aprendizaje fue la simulación natural de procesos de

inteligencia artificial vinculada a un proyecto real desarrollado en el terreno profesional y de gran impacto social.

## 1.2. Diseño de la actividad docente

### 1.2.1. El tema: la inteligencia artificial

La extensión del uso de la inteligencia artificial (en adelante IA) en la comunidad académica y estudiantil es una evidencia como afirman Cornejo-Plaza y Cippitani (2023). No únicamente por la llegada y democratización de herramientas conversacionales de texto como Chat GTP sino también por la popularización de herramientas de creación de imagen, vídeo y todo tipo de material audiovisual (Midjourney, Dall-E, Firefly, etc). Del mismo modo, la proliferación de estudios sobre los riesgos, necesidades u oportunidades de integración de estas herramientas a los estudios superiores también es muy alto como demuestran Vélez-Rivera, Muñoz-Álvarez, Leal-Orellana y Ruiz-Garrido en el artículo "Uso de la inteligencia artificial en educación superior y sus implicancias éticas", donde analizan un total de 87 artículos publicados sobre el tema entre los años 2019 y 2024 (2024). Véase también, respecto a esta cuestión, Lindín, 2024, Osorio y Palma, 2023, Bellomo, 2023, Gonzalez y Silveira, 2022 y Dellepiane y Guidi, 2023.

Habitualmente, en el ámbito docente el uso de la IA es visto por el estudiantado como un atajo en su aprendizaje, una herramienta que les ahorra tiempo y que les permite invertirlo en otros quehaceres. Así descrito, su uso cobra sentido, pues tareas repetitivas y largas podrían acortarse y emplear ese tiempo en otras de mayor importancia. Esa es una de las ventajas asociadas a la IA. Pero para usarla de este modo es necesario un conocimiento profundo de sus procesos y una reflexión crítica sobre los resultados que es capaz de ofrecer. Según Cornejo-Plaza y Guiñazú el desafío des del punto de vista educativo está en la comprensión de que la aparente innovación que generan las IA como resultado no lo es en sí. Y no lo es, porque la información ya está disgregada y dispersa en Internet y lo único que hace el algoritmo es una "predicción" en forma de datos desagregados e inconexos entre ellos (2023). Comprender que los resultados que ofrece la IA son recombinaciones

aleatorias de datos existentes es básico dentro del ámbito docente, pues la validez y la noción de verdad que socialmente se ha generado en torno a este tipo de herramientas, queda desacreditada e invalidada. Pues como afirman Cornejo-Plaza y Cippitani "El contexto da significado a la información transformándola en conocimiento" (2023, p. 5). Únicamente será el usuario y el contexto en el que se enmarca la información lo que le dará sentido y la transformará en verdadero conocimiento. Un contexto que convierta lo digital (la información), en analógico, en conocimiento y le dé sentido al mismo tiempo que abre las posibilidades de una nueva comprensión de la realidad (Han, 2021).

A lo largo de 2023 fueron muchos los titulares en medios que amenazaron la subsistencia de los profesionales del diseño: "Las cuatro profesiones con más riesgo de ser sustituidas por la inteligencia artificial" (20 Minutos, 5 de febrero de 2023), "La Inteligencia Artificial, ¿influencia negativa para el branding?" (IPMark, 4 de marzo de 2020) o "¿Es la IA una amenaza para el diseñador gráfico?" (Nieto, 2 de abril de 2023). Ante estos titulares surge de nuevo una urgencia para generar debate y reflexión en el contexto educativo sobre los usos, virtudes y características de las nuevas herramientas desde una perspectiva crítica.

### 1.2.2. El diseño como configurador del espacio artificial

Son muchos los teóricos del diseño que han definido esta disciplina como un configurador del espacio artificial y al mismo tiempo como una potente herramienta de cambio social (Manzini, 2015, Papanek, 2014, Ricard, 1982, Margolin, 2017). Así, Víctor Margolin defiende que:

> Paradójicamente, los diseñadores unidos como una clase profesional podrían ser extremadamente potentes en la creación de visiones del futuro. A pesar del potencial discursivo y práctico para abordar esta cuestión, la comunidad del diseño en todo el mundo todavía no ha generado una visión profesional de cómo su energía puede ser aprovechada para fines sociales (2011, p. 64)

Esta circunstancia resulta de especial relevancia para una asignatura como Diseño, proyecto y entorno, dónde se hace un especial hincapié en el análisis de las condiciones sociales y contextuales para la toma de decisiones en diseño. Es importante en el alumnado de máster

reflexionar sobre la capacidad de transformación que tienen las decisiones de diseño en el entorno social inmediato y ello va vinculado de forma directa con el aprendizaje basado en proyectos, así como con la elección del proyecto sobre el que trabajar que se define a continuación.

### 1.2.3. El proyecto con impacto social: ASTICH

Las siglas ASTICH se refieren a Artefactos Sensitivos para la Terapia de Infantes con Hemiparesia Congénita. Se trata de un proyecto interdisciplinar que une a diseñadores y profesionales del ámbito de la salud bajo unas premisas de investigación comunes que dan respuesta al objetivo 3 de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas: Salud y Bienestar. Por un lado, a partir de la "investigación para el diseño" —investigación previa a la toma de decisiones para llevar a cabo una propuesta de diseño— y la "investigación mediante el diseño" — investigación en proceso a partir de las propuestas de diseño — (Frankel y Racine, 2010) se consigue un proyecto con una alta diversidad de iteraciones que pretenden obtener un conjunto artefactos que ayuden en el proceso de rehabilitación y recuperación de la enfermedad posicionando el diseño al servicio de la salud y el bienestar (Úbeda, 2022). Por otro lado, se consigue evaluar la interacción sensitiva con objetos por parte de niños de 0 a 2 años con hemiparesia congénita mejora del desarrollo cerebral y, con ello, también de su calidad de vida.

Desde comienzos del siglo XXI, somos testigos de una creciente demanda del diseño en proyectos relacionados con el ámbito de la salud, un campo en el cual esta disciplina contribuye de diferentes maneras: desde la «tradicional» creación de la interfaz entre las personas y la tecnología —a través de los objetos y aplicaciones—, pasando por la configuración de los espacios y la comunicación de información, hasta la aplicación del co-diseño como método para impulsar procesos participativos en los cuales están implicados los usuarios y los profesionales de la atención sanitaria en la mejora o creación de servicios.

Es a partir del valor por el cuidado de las personas, cuando el diseño entra a formar parte relevante de los hospitales. Un ejemplo de ello es

el papel del arquitecto y diseñador Alvar Aalto en el proyecto del Sanatorio de Paimio en Finlandia, (Birrun, Closa y Linares, 1991) donde el diseño es parte fundamental del proceso del cuidado y bienestar de los pacientes de ingresos de larga duración.

El proyecto ASTICH, nace de la iniciativa de los servicios de neurología, rehabilitación y terapia ocupacional del Hospital San Joan de Déu de Barcelona que junto al Departamento de Innovación y el Grupo de Investigación en Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Este equipo de trabajo establece el marco teórico para la elaboración de propuestas de objetos específicamente diseñados para la rehabilitación y la terapia ocupacional de niños/as con hemiparesia congénita.

La Hemiparesia Congénita (HC) o de debut precoz, es un trastorno del tono muscular, de la postura y del movimiento, que causa limitación en la actividad funcional de un hemicuerpo, el contralateral al hemisferio donde se localiza la lesión. Ésta es atribuida a lesiones cerebrales no progresivas (principalmente vasculares) que tienen lugar durante el periodo fetal o perinatal precoz.

El diagnóstico y tratamiento temprano, tanto en la fase aguda como evolutivamente mediante tratamientos rehabilitadores personalizados, mejora la evolución, genera disminución de complicaciones y augmenta la calidad de vida de estos pacientes. Es en este punto donde el factor tiempo es clave, pues el cerebro, aún en formación, puede ser rehabilitado y en consecuencia generar una mayor evolución en la calidad de vida de los niños que han sufrido este tipo de enfermedad. En esta etapa “blanda” del cerebro, durante los dos primeros años de vida, éste se puede ejercitar y es donde los estudios clínicos indican que se puede tratar con mayor éxito.

En la actualidad tanto la rehabilitación como la terapia ocupacional para este tipo de enfermedad, se lleva a cabo con objetos no diseñados de forma específica para ello, cosa que dificulta la terapia y que hace necesaria una mayor especificidad de las características de los objetos para una mejor atención intrahospitalaria y ejercicio doméstico.

### 1.2.3. La actividad docente

Se propone una actividad docente de tres horas de duración para la segunda sesión conjunta de la asignatura Diseño, proyecto y entorno con cincuenta y un estudiantes de diseño en sus especialidades de diseño contemporáneo, ingeniería de diseño industrial, diseño y tecnología, dirección de arte en diseño e investigación y cuatro docentes. En esta sesión se llevará a cabo una simulación de un proceso de inteligencia artificial mediante la participación en un proyecto de investigación de alto impacto social en curso y usando la técnica del cadáver exquisito.

La actividad se plantea teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Reflexionar sobre el contexto inmediato que nos rodea

- Trabajar sobre un proyecto de investigación competitivo vinculado a los objetivos de desarrollo sostenible.
- Reflexionar de forma crítica sobre el entorno tecnológico que nos rodea.

### 2.2. Vincular la docencia en diseño con los procesos de investigación

- Acercar la investigación en diseño y a través del diseño al alumnado de máster como futura salida profesional.
- Retroalimentar desde la práctica educativa los procesos de investigación en diseño y viceversa.

## 3. METODOLOGÍA

Para esta experiencia de innovación docente, se trabajó combinando dos metodologías, la primera proviene del campo educativo: el aprendizaje basado en proyectos, donde se plantea al alumnado un reto con condicionantes, usuarios e interlocutores que surgen de un proyecto de investigación competitivo llevado a cabo por un equipo de investigación

vinculado a uno de los centros universitarios. La segunda, se basa en los principios de las metodologías ágiles del campo profesional de la industria del *software* y del diseño. El aprendizaje basado en proyectos, como defienden Manresa, Gil-Doménech y Berbegal-Mirabent (2020), ofrece al estudiantado la oportunidad de participar de un aprendizaje activo, dónde será la propia experiencia docente la que genere el aprendizaje y no los contenidos en sí, favoreciendo con ello una mayor asunción de las competencias, mayor autonomía del alumno, capacitación para la evaluación del trabajo propio y ajeno y acercamiento al sector profesional. Por otro lado, las metodologías ágiles son esquemas de trabajo rápidos que permiten una veloz evolución de los procesos, potencian el trabajo en equipo, propician los cambios, y potencian la simplicidad, la organización y la reflexión. Según Martín, son las metodologías ideales para trabajar en entornos VUCA (volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad) en los que habitualmente nos encontramos (2020). A pesar de estar asociadas a desarrollos tecnológicos, sus características son válidas en el ámbito del diseño. Este tipo de metodologías se han incorporado también en el *Manual Thinking* (Huber, 2015) impulsado por el diseñador Luky Huber, un modelo sistémico para la generación, co-creación y evaluación de conceptos de diseño.

Estas dos metodologías se combinan bajo la idea de simulación natural de un proceso de IA. Así, si el proceso de trabajo de una inteligencia artificial es la recombinación, se opta por trabajar el proyecto desde el concepto de cadáver exquisito. De este modo, se divide el total de alumnos en grupos y cada grupo trabajará un tiempo determinado en una fase concreta del proyecto y lo rotará al siguiente para desarrollar la fase consecutiva. Así la reconfiguración y combinación se convierte en el eje central de la proyectación y del proceso de reflexión. Se extrapola el proceso digital de recombinación de las IA a un proceso analógico de pensamiento, a un proceso manual como lo definiría Heiddeger (Han, 2021). El paso de lo digital a lo analógico resulta de especial relevancia pues, según Aicher, son los procesos analógicos los que son capaces de producir comprensión y no únicamente datos, pues están conectados a la percepción sensorial, sobre todo al sentido de la vista

(2001). El autor afirma que “el conocimiento digital es ciertamente más preciso, pero por lo mismo, no tiene valoración” (2001, p. 77).

Aunque el proceso de la IA se reproduzca de forma analógica, para el desarrollo de la actividad, sí se trabaja usando las tecnologías de la información y comunicación de uso compartido básicas en cualquier metodología ágil (Martín, 2020). Se generan seis archivos compartidos donde cada uno equivale a un proyecto concreto al que todos los miembros del aula tienen acceso. El archivo de proyecto empieza recogiendo la presentación del ASTICH, con una contextualización, una definición concreta de la enfermedad, un listado de las afectaciones principales que sufren los pacientes, la definición de problema y la oportunidad, así como la definición del usuario y una explicación exhaustiva de las características que se deben tener en cuenta para diseñar para este tipo de usuario. También se muestran imágenes y notas extraídas por el equipo de investigación de las sesiones de observación, el objetivo de la sesión y los cuatro ejes de trabajo: movimiento de la mano, elongación, bimanualidad y movimiento simétrico. Un investigador implicado en el proyecto presenta esta información en el aula, aportando conocimiento de primera mano y estando capacitado para resolver las dudas. El objetivo de esta parte, además de presentar y contextualizar la actividad, es dar a conocer los pasos dados en el proceso de investigación y acercar esta salida profesional a los estudiantes. En esta primera presentación no se muestran los resultados de diseño resultantes de la investigación para no condicionar los resultados del proceso experimental.

Tras esta presentación y la creación de equipos interdisciplinares se inicia el proceso de diseño. Éste, basado en los principios de las metodologías ágiles, está dividido en ocho fases o momentos de iteración:

1. *Brainstorming*: donde cada equipo, a partir de las premisas expuestas en la presentación, hace una lluvia de ideas de posibles soluciones.
2. Búsqueda de referentes: en el segundo momento de iteración los equipos recogerán el *brainstorming* realizado por sus compañeros, y tras una breve reflexión, realizarán una búsqueda de referentes visuales que ayuden en la configuración de proyecto.

3. Enfoque en la idea: cada equipo recogerá el proyecto desarrollado por sus compañeros y tras analizar los contenidos propondrá tres posibles ideas de desarrollo de solución.
4. Selección de idea: a partir de las tres posibles ideas planteadas por el equipo anterior, cada grupo debatirá y seleccionará aquella que más posibilidades, ventajas o beneficios aporte al proyecto.
5. Primeros bocetos: a partir de la idea, el siguiente grupo desarrollará los primeros bocetos visuales de la propuesta para definir sus formas, dimensiones, colores, etc.
6. Segunda iteración de bocetaje: a partir de los bocetos iniciales el siguiente grupo los desarrollará de forma más precisa y concreta, aportando nuevas visiones, reflexiones y puntos de vista.
7. Versión definitiva: en la séptima iteración cada grupo se encontrará delante del proyecto que inició y podrá determinar cómo finalizarlo, tomando las decisiones finales respecto a forma y función.
8. Presentación: una vez definidas las formas y funciones finales para el producto diseñado por el equipo anterior, el siguiente deberá analizar de nuevo el objeto, teniendo en cuenta las premisas de diseño y presentarlo de forma pública mostrando sus virtudes y su adaptación a la problemática.

Tras las presentaciones de los diferentes equipos ante el investigador, éste presenta los resultados parciales del proyecto y explica el estado de desarrollo en el que se encuentra el mismo.

Tras finalizar, se realiza un debate sobre los resultados y procesos vinculados a la sesión para recoger las impresiones y reflexiones del alumnado sobre todo el proceso.

## 4. RESULTADOS

Aunque es una experiencia que surge de una propuesta del alumnado, la planificación docente y los resultados obtenidos han sido muy positivos y se establece como un modelo a repetir, pues permite una reflexión profunda sobre los procesos y un acercamiento al alumnado de

máster de la tipología de proyectos, métodos y sistemas propios del terreno de la investigación.

Este tipo de actividades suponen una apertura de puertas y oportunidades de desarrollo profesional vinculados a este ámbito que al mismo tiempo retroalimentan a los propios equipos de investigación.

De esta experiencia docente resultan seis propuestas de objetos pensados para la rehabilitación de niños con hemiparesia congénita. Seis propuestas de diseño diferentes, ágiles, que surgen del pensamiento colectivo e interdisciplinar, de cinco líneas docentes vinculadas al diseño desde diferentes perspectivas. Estos resultados sirven no solo al alumnado en su experiencia formativa, sino también como retroalimentación para el equipo de investigación.

Como resultado indirecto de obtiene una reflexión profunda sobre los procesos de pensamiento colectivo y las redes de colaboración, así como sobre el funcionamiento y límites de la inteligencia artificial des de una perspectiva práctica y lúdica.

## 5. DISCUSIÓN

El ensayo aquí presentado ofrece dos puntos importantes de reflexión.

El primero de ellos versa sobre los procesos de trabajo de la IA y el segundo sobre la aportación recíproca de los procesos de investigación y los procesos docentes.

Para una asignatura de máster como Diseño, proyecto y entorno, dónde pensar des del contexto resulta básico y necesario para desarrollar el ejercicio de diseño (Papanek, 2014), la reflexión sobre la imperante llegada de la inteligencia artificial como herramienta revolucionaria resulta de vital importancia. Su semejanza en procedimiento a lo que sería un juego infantil como el cadáver exquisito pone de relevancia de cara al alumnado la necesidad de reflexionar sobre su veracidad, credibilidad y potencial. Poner en práctica esta simulación “natural” o de pensamiento analógico de la IA a través de la estructura de un juego infantil, hace evidente el carácter recombinatorio de la herramienta y permite

una reflexión profunda de para qué puede servir, cuando puede ser útil usarla y cuando no.

Del mismo modo, se demuestra como el uso de sistemas de gamificación aplicados al entorno docente puede ser positivo para potenciar el aprendizaje y el pensamiento crítico. Aparentemente, la aplicación de un juego tan simple como el cadáver exquisito a un ámbito académico de máster puede parecer fuera de lugar, disfrazarse de mero divertimento o poner en duda la seriedad de la dinámica, pero queda demostrado con esta experiencia como su cruce con las metodologías ágiles, y los procesos de diseño, así como su contextualización y sentido vinculado a los procesos de inteligencia artificial, se convierte en una potente herramienta de aprendizaje, generación de conocimiento y reflexión que ayuda a los alumnos a trabajar competencias como: colaboración y trabajo en equipo, capacidad de respuesta ante los cambios, trabajo ágil y a ritmo constante, adaptabilidad, valoración de las propuestas ajenas, interdisciplinariedad, diálogo y debate fluido, simplicidad, capacidad de organización interna y adaptabilidad de los equipos para favorecer la efectividad.

Por otro lado, el aprendizaje basado en un proyecto profesional, en este caso un proyecto de investigación competitivo ubica al alumnado en unas condiciones de diseño reales, que no son ficticias y dónde la empatía con el usuario ofrece una mayor capacidad de implicación y compromiso por su parte. La elección del proyecto de investigación con el que se trabaja resulta clave, pues al ser un público infantil, con un problema de salud y en muchos casos grave, la capacidad empática y con ello la implicación del alumnado sube sobremanera aumentando su interés muy por encima del que tendrían si se tratara de un caso ficticio. Habitualmente podemos vincular una mayor implicación a un aprendizaje más profundo y satisfactorio. El hecho de escoger un proyecto de investigación y no un proyecto de diseño profesional, se debe a la voluntad de dar a conocer al alumnado de máster esta posibilidad de desarrollo profesional. Una de las salidas del máster, es la continuidad de los estudios hacia el doctorado, pero esta no suele ser la opción habitual. Promoverla y mostrar el trabajo que realizan este tipo de profesionales se convierte en otro de los objetivos de la sesión, entendiendo que, en

la investigación, resulta básica la transferencia de conocimiento hacia la docencia. En muchas ocasiones la investigación genera un espacio estanco de conocimiento que no llega o se convierte en un gran desconocido para el ámbito educativo y desde experiencias de este tipo se logra establecer puentes y abrir vías de continuidad y de conexión. Del mismo modo, habitualmente en el ámbito de la investigación, experimentos de este tipo quedan fuera por cuestiones de tiempo y de presupuesto. En el caso de ASTICH se ha abierto una nueva vía de testeo y desarrollo posible de los proyectos, pues el proceso de trabajo ha implicado a cincuenta y una personas actuando como una mente colectiva trabajando de forma rápida y permitiendo obtener resultados en una sesión de tres horas. Tanto los procesos como los resultados se convierten en material de análisis y trabajo para incorporar al proceso de investigación, ofreciendo así una retroalimentación de gran valor al proyecto. En este caso, la experiencia se ha realizado de forma aislada, pero no se descarta aplicar el modelo de forma integrada en futuros proyectos, pues queda demostrado el beneficio que se genera para ambas partes.

## 6. CONCLUSIONES

Como conclusión, cabe destacar la validación del modelo experiencial aquí presentado, como una herramienta de trabajo metodológica con capacidad de retroalimentación entre los procesos de aprendizaje y los procesos de investigación en diseño.

Las aportaciones derivadas de esta experiencia docente resultan positivas tanto para el alumnado como para el equipo de investigación. En el alumnado, potenciando competencias importantes para su aprendizaje como son la colaboración y trabajo colectivo y en equipo, capacidad de respuesta ante los cambios, trabajo ágil y a ritmo constante, adaptabilidad, colaboración y valoración de las propuestas ajenas. Para el equipo de investigación también, ya que dispone de la posibilidad de trabajar, analizar y testear fases del proceso de investigación y diseño con una mente colectiva formada por un alto número de alumnos de diferentes ámbitos y habilidades.

Esta experiencia, por lo tanto, ofrece un modelo de actuación validado que permitiría una mayor experimentación en la integración de este tipo de actividades a lo largo del curso y desde diferentes asignaturas en nivel de máster. No hay que olvidar, como afirma Lolas citado por Cornejo-Plaza y Cippatani que la educación superior —que implica tanto docencia, como investigación científica— posee tres dimensiones: la invención conceptual, la innovación de prácticas y la transformación social (2023). Tres dimensiones que quedan perfectamente articuladas en esta experiencia docente.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

ASTICH nace de un proyecto pre-competitivo de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona desarrollado por el Grup de Recerca en Disseny de la UB. No hubiera sido posible su desarrollo sin la implicación y colaboración del equipo médico de neurología, fisioterapia y terapia ocupacional del Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona. Para la actividad docente cabe reconocer y agradecer la participación activa del equipo docente y del alumnado del máster de Estudios Avanzados en Diseño (MBDesign) de la Universidad de Barcelona y la Universidad Politécnica de Cataluña en su edición 23/24.

## 8. REFERENCIAS

20 Minutos (5 de febrero de 2023). Las cuatro profesiones con más riesgo de ser sustituidas por la inteligencia artificial. *20 Minutos*. https://cutt.ly/8wPFnmi0

Bellomo, S. (2023). Inteligencia artificial en educación superior: una evaluación analítica. *Journal of Ethics in Higher Education 1*, 87–114. https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4293074

Biurrun, F.J., Closa, M. y Linares, A. (1991). *El Sanatorio de Paimio. 1929-1933 Alvar Aalto. La arquitectura entre la naturaleza y la máquina*. Publicaciones UPC

Contreras, O. y Gutiérrez, D. (Coord.) (2021). *El Aprendizaje basado en proyectos en Educación Física*. Inde Publicaciones

Cornejo-Plaza, I. y Cippitani, R. (2023) Consideraciones éticas y jurídicas de la IA en Educación Superior: Desafíos y Perspectivas. *Revista de Educación y derecho. Education and Law*. *28*(abril-septiembre). https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935

Cornejo-Plaza, M. I. y Guiázú, F. (2023). Límites éticos y legales (neuroderechos), a la utilización de las interfaces cerebro computadora (bcis) para aumentar las capacidades cognitivas. En M. Azuaje (Ed.), *Introducción a la ética y el derecho de la inteligencia artificial* (pp. 101-115). Editorial La Ley

Cueto, C. (26 de febrero de 2023). La herramienta no reemplazará a los diseñadores gráficos. *Diario de Sevilla*. https://acortar.link/Zr6YYE

Dellepiane, P. y Guidi, P. (2023). La inteligencia artificial y la educación. Retos y oportunidades desde una perspectiva ética. *Question/Cuestión*, *76*(3). https://doi.org/10.24215/16696581e859

Frankel, L. y Racine, M. (2010). The Complex Field of Research: for Design, through Design, and about Design. En D. Durling, R. Bousbaci, L. Chen, P. Gauthier, T. Poldma, S. Roworth-Stokes y E. Stolterman (Eds.), *Design and Complexity - DRS International Conference 2010*, 7-9 July, Montreal.

González González, R. A. y Silveira Bonilla, M. H. (2022). Educación e Inteligencia Artificial: Nodos temáticos de inmersión. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, *82*, 59-77. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2633

Huber, L. (2015). *Manual Thinking*. Empresa Activa

IPMark (4 de marzo de 2020). La Inteligencia Artificial, ¿influencia negativa para el branding? *IPMark*. https://ipmark.com/la-inteligencia-artificial-influencia-negativa-para-el-branding/

Lindín, C. (2024). Estrategias para la incorporación de la inteligencia artificial en educación a partir de ChatGPT: Oportunidades y dilemas para profesorado, alumnado e investigación-publicación. *Didacticae*, *15*, 1-24. https://doi.org/10.1344/did.43107

Manresa, A., Gil-Doménech, D. y Berbegal-Mirabent, J. (2020). Adecuando el aprendizaje a los requerimientos de la empresa: una actividad de aprendizaje basado en proyectos. *Revista d'innovació Docent universitària*, *12*, 54-61. http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.6

Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Experimenta Theoria

Margolin, V. (2011). Diseño y el riesgo del cambio. *Revista KEPES, 7*(enero-diciembre), 57-82.

Margolin, V. (2017). *Construir un mundo mejor. Diseño y responsabilidad social*. Designio

Martín, S. (2020). Aplicación de las Metodologías Ágiles al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, *12*, 62-73. https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.7

Nieto, D. (2 de abril de 2023). ¿Es la IA una amenaza para el diseñador gráfico? *Deividart*. https://www.deividart.com/blog/ia-amenaza-disenador-grafico/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Ediciones UNESCO

Osorio, F. y Palma, M. (2023). Inteligencia Artificial, Educación Superior y Vinculación con el Medio. *ENCUENTROS. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, *20*, 132-144. https://doi.org/10.5281/zenodo.10045910

Papanek, V. (2014). *Diseñar para el mundo real*. Pol·len Edicions

Ricard, A. (1982). *Diseño ¿Por qué?*. Gustavo Gili

Úbeda, R. (2023). *El diseño es bueno para la salud*. La Fábrica

# LA MEDIACIÓN AUDIOVISUAL EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN DISEÑO

MIREIA FELIU-FABRA
*BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona, adscrito a la Universidad de Vic*

FRANCISCO JAVIER MARÍA MARCOS
*BAU Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona adscrito a la Universidad de Vic*

## 1. INTRODUCCIÓN

Entendemos por Mediación Audiovisual el proceso de transformación social realizado durante la gestión positiva de una situación problemática a través de la cocreación de un proyecto de diseño audiovisual. A continuación, se presenta un proyecto de innovación docente basado en una propuesta de Mediación Audiovisual, realizada en el contexto de aprendizaje/enseñanza universitaria del Grado en Diseño.

El proyecto se ha implementado en cuatro ediciones y actualmente se está llevando a cabo la quinta. A lo largo de las ediciones, desde su planteamiento, implementación y análisis posterior de resultados, se han ido definiendo las fases y metodologías necesarias para realizar de manera efectiva un proceso de Mediación Audiovisual. En este capítulo, nos centraremos en aquella edición realizada en el curso académico 2022-23, en la que se contó con financiación del Plan de Subvenciones para Proyectos de Cultura Comunitaria y Transformación Social de la Generalitat de Catalunya (CLT507).

En esta edición, el proyecto se desarrolló en 10 semanas, y se realizó con la colaboración de dos entidades: BAU, Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona (centro adscrito a la Universidad de Vic),

y la Fundació Orienta, Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil. Participaron dos colectivos; por un lado, como diseñadores expertos (Manzini, 2015), 27 estudiantes de segundo curso del Grado en Diseño de BAU, en el marco de la asignatura Iniciación a Proyectos II, del itinerario de Diseño Audiovisual. Identificamos como diseñadores expertos a aquellos participantes con una formación específica en el ámbito y el lenguaje concreto en el cual se desarrolla el proyecto de cocreación, en este caso, el lenguaje audiovisual. Por otro lado, participaron 12 usuarios adolescentes de la Fundació Orienta, como diseñadores difusos. De acuerdo con Manzini, nos referimos a diseñadores difusos a aquellos participantes que, a pesar de no tener una formación específica en el ámbito, "hacen uso de su capacidad natural para el diseño" (2015, p.56).

Asimismo, en el proyecto, el docente de la asignatura y tres educadores de la Fundació Orienta actuaron como mediadores. Y, en tanto que mediadores, veremos como a lo largo del proceso adquirieron algunos de los roles propuestos por William L. Ury, antropólogo y conflictólogo cofundador del Programa de Negociación de Harvard (2005, pp.127-149): proveedores, maestros y constructores de puentes. El rol de proveedor implica la identificación de las necesidades subyacentes frustradas de los participantes, para posteriormente ayudarlos a gestionar con autonomía estas necesidades y favorecer su empoderamiento. El rol del maestro tiene como objetivo el aprendizaje por parte de los participantes de las herramientas y las habilidades necesarias para manejar y gestionar las diferencias entre colectivos. El constructor de puentes favorece las estrategias de relación y diálogo entre los colectivos, en nuestro caso, incentivando el uso de las fases y herramientas del diseño audiovisual para facilitar la comunicación positiva y de confianza entre participantes.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto de innovación docente consistente en una Mediación Audiovisual en el ámbito de enseñanza/aprendizaje universitaria es conseguir una transformación social que afecte a ambos colectivos participantes: por un lado, incentivar procesos de autorreconocimiento y empoderamiento a personas adolescentes en

procesos de salud mental; por otro lado, el aprendizaje de metodologías proyectuales de diseño audiovisual en procesos de cocreación, así como el aprendizaje del rol del diseñador en procesos participativos.

A continuación, pues, definimos y compartimos las fases y las metodologías corroboradas hasta ahora como necesarias para realizar un proceso de Mediación Audiovisual en un entorno de aprendizaje/enseñanza universitaria en pro a una transformación social efectiva de sus participantes.

## 3. METODOLOGÍA

Las fases y las metodologías propuestas, usadas y revisadas a lo largo de las cuatro ediciones realizadas de este proyecto, beben de la vinculación de tres ámbitos del saber: la pedagogía, la cocreación en el campo del diseño audiovisual y la mediación.

Desde la pedagogía, el proyecto utiliza metodologías docentes activas, enmarcándose en el modelo de Aprendizaje Orientado a Proyectos (PBL), basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo, y favoreciendo la autonomía y la noción de responsabilidad y compromiso del estudiante respecto a su propio aprendizaje.

Desde la misma pedagogía, así como desde la cocreación en diseño audiovisual y la mediación, en esta edición del curso 2022-23, se implementaron 7 fases con sus metodologías específicas respectivas. Exponemos pues, seguidamente, dichas fases y metodologías.

## 4. FASES Y METODOLOGÍAS DE UNA MEDIACIÓN AUDIOVISUAL

### 4.1. Fase 1: período de premediación

En esta primera fase, se organizan los primeros encuentros entre mediadores. En nuestro caso y en esta edición 2022-23, se reunieron el docente de la asignatura, educadores de la Fundació Orienta, así como directivos y jefes asistenciales de la misma fundación. Se plantearon los perfiles de los participantes, su posición inicial y los objetivos del

proceso de Mediación Audiovisual. En tanto que mediación, es importante para los mediadores saber el punto desde el cual parte cada colectivo participante: a nivel de contexto, de gestión emocional, de capacidad comunicativa y empática.

En estos primeros encuentros se establecen los objetivos parciales de cada fase, el objetivo final del proyecto y los formatos de las sesiones de acuerdo con dichos objetivos. Para poder establecer los objetivos, los mediadores actúan como proveedores: reconocen y respetan las necesidades subyacentes y las capacidades de los participantes. El mediador docente, además, asegura en esta primera fase que las competencias académicas a adquirir por parte de los estudiantes se enmarcaran en dichos objetivos.

En relación con la planificación de las sesiones, se define el número de sesiones de encuentro entre colectivos, la duración de las mismas, la elección del lugar y las actividades de vinculación entre los participantes para construir lazos sociales fuertes (Manzini, 2015, p.141). Estos factores son determinantes para establecer y crear una zona de mediación adecuada en las fases posteriores del proceso. Entendemos por zona mediación como el espacio de investigación, reflexión y creación colaborativa que tiene la capacidad de adaptarse y modificarse según las necesidades del proyecto. No se trata únicamente de un espacio físico, sino que constituye una zona compartida de aprendizaje, un área facilitadora de las interacciones entre los participantes. En nuestra definición de zona de mediación nos inspiramos en el concepto de zona de contacto, acuñado por Mary Louise Pratt (1991). De ella recogemos la necesidad de definir un lugar donde cada parte participante reconoce sus diferencias, lo que puede propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico compartido. Así mismo, reconocemos y nos inspiramos en conceptos que comparten el mismo pensamiento, como la esfera relacional de Nicolas Bourriaud (2008), o el campo de acción, de Ramon Parramon (2009).

Por último, en esta primera fase es importante dedicar un espacio para reflexionar junto con los participantes del proyecto sobre el significado, las implicaciones, las expectativas y los límites que implica el hecho de trabajar en grupo en un proceso de cocreación. Aunque la intención en

esta edición era poderlo realizar con los dos colectivos, sólo se pudo llevar a cabo con los participantes estudiantes. Se organizaron debates a partir de una serie de preguntas guía, y las respuestas de los estudiantes se recopilaron en un documento colaborativo en línea. Las preguntas guía se referían a cuestiones entorno a cómo garantizar un buen funcionamiento en un trabajo en equipo; los aspectos o situaciones que podrían incomodarles; o estrategias para solventar posibles conflictos con integrantes no comprometidos con el proyecto.

De estas preguntas salieron, pues, respuestas que nos permitieron comprobar la toma de consciencia por parte de los estudiantes de las complejidades que puede conllevar un proceso de trabajo colaborativo. La dinámica les ofreció la oportunidad de reflexionar entorno a estrategias positivas como la importancia de la escucha activa, el no individualizar en exceso las tareas, el respetar los tiempos de cada persona en los términos de responsabilidad de grupo, o la importancia de la comunicación fluida en los grupos de trabajo en momentos de conflicto, entre otras cuestiones.

### 4.2. Fase 2: período de vinculación

En esta edición, la segunda fase constó de 2 partes.

La primera, en forma de seminario por parte de dos profesionales de la Fundació Orienta hacia los estudiantes del Grado en Diseño. En él, la entidad colaboradora presentó el marco de trabajo del proyecto: el enfoque de la colaboración, el tema a tratar y los objetivos del proyecto. Con dinámicas participativas, se buscó también una primera sensibilización por parte de los estudiantes hacia los contextos, realidades y posición de partida de los participantes usuarios de la fundación. Los profesionales de la Fundació Orienta también ofrecieron distintas fuentes de información entorno a la salud mental: artículos, entrevistas, estudios, sitios web, etc., con el objetivo de incentivar en los estudiantes una primera fase de investigación necesaria para contextualizar el tema de la salud mental en la actualidad de nuestro territorio.

La segunda parte constó de dos sesiones, en las que se realizó un contacto informal entre los participantes de ambos colectivos. Para ello se

utilizó el espacio que ya definimos anteriormente como zona de mediación. En estas sesiones se organizaron visitas a los espacios físicos vinculados a cada colectivo: una en BAU y otra en la Fundació Orienta. El objetivo de estas sesiones-visita era crear un ambiente relajado, de confianza mutua entre los participantes. De aquí la importancia de un tiempo compartido dilatado en los espacios en los que cada parte se sentía cómoda, como en su casa, invitando a la otra parte a conocerla. Distribuir en al menos dos sesiones esta segunda parte de la fase 2 fue de suma importancia para que los primeros encuentros pudieran fluir, facilitando el conocimiento mutuo y el inicio posterior de los procesos creativos colaborativos.

Por otro lado, los mediadores en esta fase y en la siguiente actuaron especialmente como *constructores de puentes*, favoreciendo el diálogo en caso de dificultades de acercamiento entre personas de ambos colectivos.

### 4.3. Fase 3: reunión

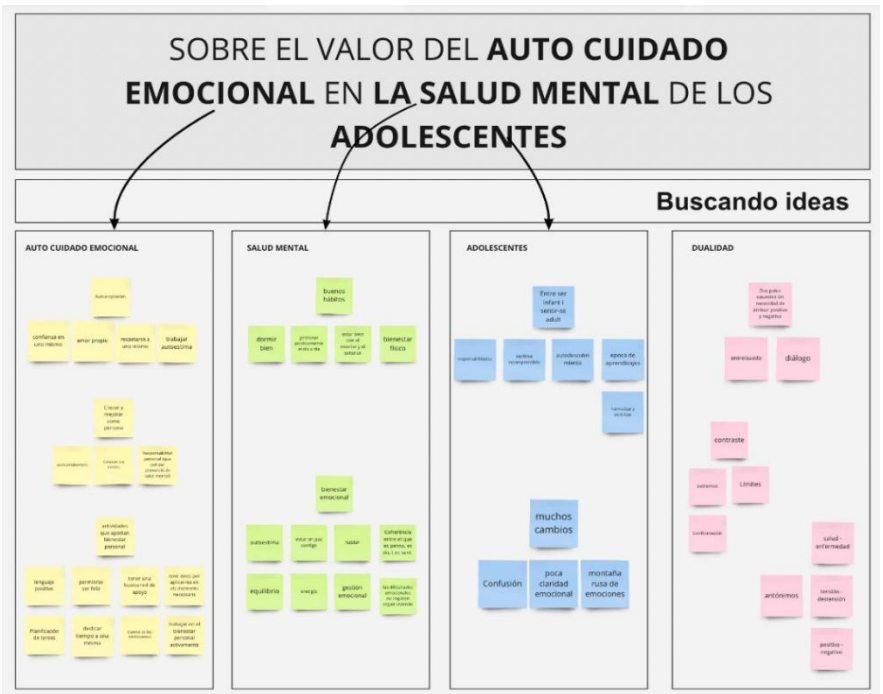
A partir de esta fase, las siguientes sesiones se organizan en formato taller. Los participantes de ambos colectivos se organizan en grupos de unas 6 personas. En esta edición, cada grupo constaba de 2 personas usuarias de la Fundació Orienta y 4 estudiantes, aunque idealmente el reparto hubiera sido del 50% de participantes de ambos colectivos por grupo. Se formaron 7 grupos de trabajo. Estos grupos se mantuvieron en todo el proceso, ya que cada uno realizó un proyecto de cocreación de diseño audiovisual vinculado a un tema de salud mental.

Los participantes compartieron información, inquietudes, dudas entorno la salud mental. En esta dinámica proyectual utilizamos los métodos de mapas mentales y columnas de elementos a nivel colaborativo, en los que los participantes utilizaron tanto el lenguaje verbal como el gráfico o el dibujo. Los mapas mentales facilitaron la visualización y puesta en común de las posiciones y necesidades de los participantes. Las columnas de elementos, consistentes en listas de palabras o conceptos agrupados según un criterio común o una premisa compartida, facilitaron la categorización y ordenación de dichos conceptos e ideas.

***FIGURA 1.*** *Mapa mental realizado por un grupo de participantes*

Fuente: Archivo propio

***FIGURA 2.*** *Columna de elementos realizado por un grupo de participantes*




Fuente: Archivo propio

Los métodos utilizados en esta fase favorecieron un aprendizaje dialógico, esto es, un aprendizaje horizontal entre iguales. Diseñadores expertos y diseñadores difusos trabajaron conjuntamente en este proceso proyectual basado en la dialéctica, en términos de François Laruelle (Fontdevila, 2018), e inspirándose también en metodologías etnográficas creativas (Moscoso, 2020).

### 4.4. Fase 4: Bases. Objetivos e ideación

Las ideas y pensamientos compartidos que afloraron y se registraron en los mapas mentales y en las columnas de elementos con la ayuda de preguntas guía, dieron lugar a los temas concretos a trabajar en los proyectos de cocreación de diseño audiovisual entorno a la salud mental. Asimismo, cada grupo de participantes extrajo los objetivos y los conceptos principales a comunicar en su proyecto. Se empezó, pues, el proceso creativo grupal de ideación.

Para el proceso de ideación se utilizó el método de lluvia de ideas entorno a las formalizaciones posibles en el ámbito audiovisual de acuerdo con las bases conceptuales y los objetivos fijados por cada grupo. Este momento se puede identificar con la fase del triángulo divergente propuesta por Alejandro Masferrer (2019): un triángulo abierto donde lanzar multitud de propuestas. La misma elaboración de estas propuestas obligaba a los participantes a reflexionar y a tomar decisiones acerca del lugar del espectro audiovisual donde deseaban ubicar su propuesta, el formato más apropiado para el proyecto audiovisual, la narrativa a desarrollar, los tiempos, los audios, etc.

En esta última edición se guió especialmente a los participantes a través del uso de las columnas de elementos creadas anteriormente para definir los conceptos principales y los objetivos de comunicación. Se incentivó una nueva acción que constituyó un paso intermedio entre la definición del mensaje y la generación de propuestas. Los mediadores sugirieron a los participantes que identificaran en las columnas de elementos los conceptos principales. Dichos conceptos se convertirían en palabras clave para su mensaje. Se les invitó a desarrollar una nueva columna o nube de elementos con otras nociones que ampliaran el significado de cada una de sus palabras clave.

A partir de aquí, se trabajaron las decisiones relativas al planteamiento formal de los proyectos: tipo de lenguaje audiovisual a usar (animación, grabación, instalación, etc.), forma y líneas compositivas dominantes, color, texturas, elementos simbólicos y audios, teniendo siempre en cuenta la intención que se alojaba detrás de las palabras clave escogidas. El enfoque metodológico que se empleó aquí permitió iniciar la construcción de una narrativa reflexiva y crítica. En este enfoque todos los participantes se convirtieron en protagonistas de la historia, reforzando su sentimiento de pertenencia en el grupo.

De hecho, en esta última edición se observó en este momento un punto de inflexión: los estudiantes tomaron realmente conciencia del otro, y demostraron altos niveles de empatía en el proceso de cocreación. Los estudiantes lograron trabajar la figura del diseñador como facilitador, activista y estratega, en términos de Manzini (2015). Igualmente, el contacto directo con las situaciones planteadas y la oportunidad de compartirlas desencadenó inconscientemente en los participantes de ambos colectivos el desarrollo de habilidades blandas vinculadas a capacidades de gestión interpersonal: empatía, escucha activa, capacidad de comunicación y resiliencia.

***FIGURA 3.*** *Grupo de participantes trabajando en la fase de ideación*

Fuente: Archivo propio

***FIGURA 4.*** *Resultado del trabajo de lluvia de ideas de un grupo de participantes.*

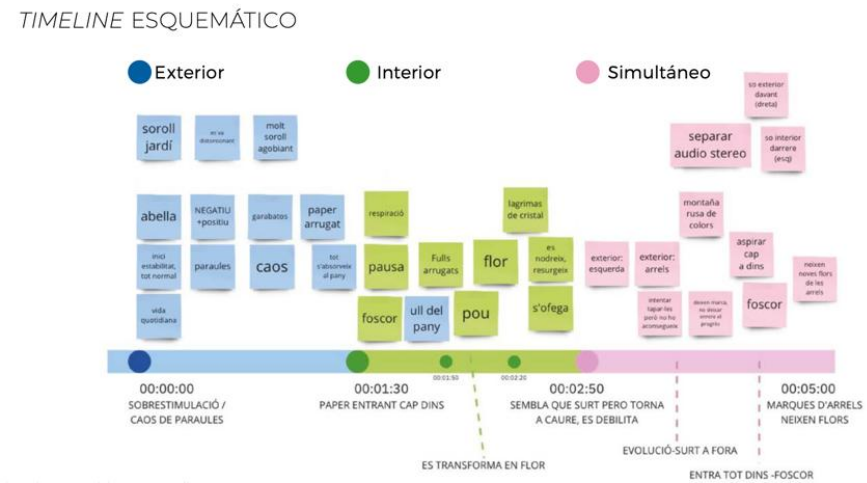
Fuente: Archivo propio

Una vez elaborada la lluvia de ideas para las propuestas de ideación y seleccionadas dos o tres por cada grupo de participantes, estas se compartieron con los representantes de las entidades y mediadores. Estos, a su vez, aportaron su mirada profesional. Finalmente, los participantes de cada grupo decidieron con libertad qué propuesta deseaban desarrollar.

## 4.5. Fase 5: Formalización

Como fase previa a la formalización, en esta última edición se añadió una nueva actividad metodológica: la elaboración de la curva dramática. Para ello, los mediadores propusieron a los participantes realizar una línea de tiempo que mostrara la evolución de la historia que iban a contar, o de aquellos aspectos que quisieran destacar, los momentos más álgidos y los más calmados, basándose en sus modos de sentir, posiciones e intereses. Posteriormente se propuso a los participantes que reposicionaran sobre la línea de tiempo los post-it de la sesión anterior (columna de elementos) en la que habían reflexionado previamente, y que de forma coherente relacionaran aquellos momentos de historia destacados con las propuestas creativas que habían estado trabajado. El resultado fue una propuesta formal narrativa, temporal y estética que definía la forma definitiva del audiovisual y su evolución.

***FIGURA 5.*** *Línea de tiempo elaborada por un grupo de participantes para organizar la narrativa audiovisual de su proyecto*




Fuente: Archivo propio

En el proceso de formalización, se utilizaron los perfiles inherentes a un proceso de diseño audiovisual (guionista, director/a de arte, de fotografía, productor/a, actor/iz, etc.), para que los participantes de ambos colectivos se asignaran roles según sus propias habilidades. Dichos roles, cada uno con sus objetivos y, a la vez, vinculado a los demás, empoderaron a cada participante en el desarrollo de sus competencias, a la vez que ayudaron a aumentar la cohesión de los equipos.

En el proceso de formalización se incentivó, pues, el descubrimiento y el uso de las distintas habilidades de los participantes: el dibujo, la escritura, la visión fotográfica, la composición visual, el diseño de espacio, la edición, etc. Inspirándonos en el Método Transcend del sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (2004), se trató de poner en valor las habilidades y capacidades de los participantes, lo que a su vez les permitiría trascender. En este proceso de formalización, lo mediadores (mediador docente y educadores de la Fundació Orienta) incentivaban a los participantes a consensuar las acciones necesarias para llevar a cabo en cada aspecto, de modo que la producción audiovisual se convertiría, así también, en un espacio de mediación en el que

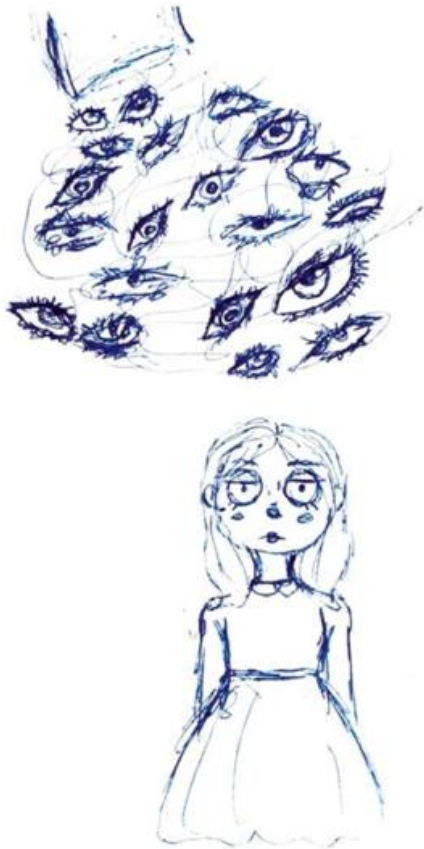
descubrir el poder de la colaboración para aumentar las competencias de todos los involucrados.

***FIGURA 6.*** *Grupo de participantes trabajando en la fase de formalización del proyecto de cocreación en diseño audiovisual*

Fuente: Archivo propio

En esta última edición, las habilidades de dibujo de algunos participantes difusos fueron especialmente relevantes en la formalización de los proyectos, para poder expresar y abordar algunos contenidos complejos. Los dibujos de dichos participantes devinieron base para la creación de metáforas visuales o bien para el desarrollo de una narrativa de animación gráfica.

***FIGURA 7.*** *Dibujo realizado por una persona usuaria de la Fundació Orienta durante la fase 3 (reunión) del proyecto, y que sirvió de inspiración para el grupo de trabajo en la fase 4 (ideación) y en la fase 5 (formalización).*



Fuente: Archivo propio

Observamos, pues, que los procesos de formalización, incentivando las habilidades de cada participante, condujeron asimismo a una colaboración positiva y a una oportunidad de transformación, tanto a nivel individual de los participantes como de desarrollo en las relaciones colectivas.

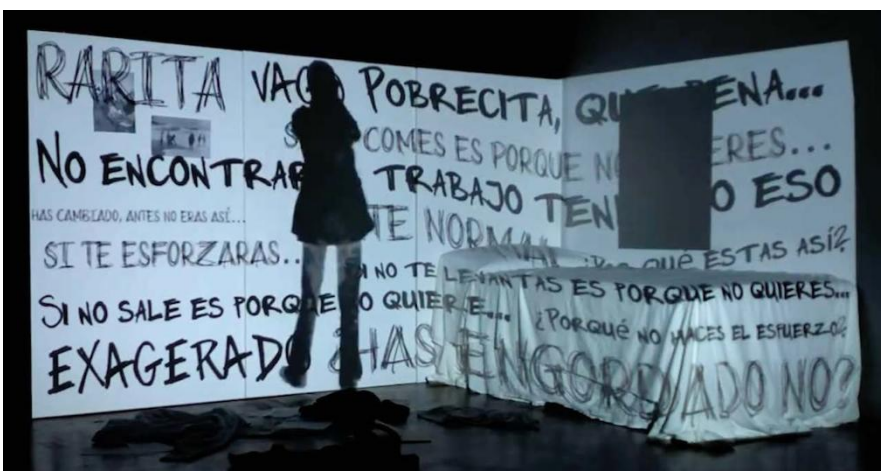
Por último, esta fase del proyecto también supuso para los estudiantes la oportunidad de desarrollar las habilidades duras, esto es, las competencias profesionales de su ámbito de estudio (diseño audiovisual),

tanto a nivel técnico, de toma de decisiones, de trabajo autónomo y de responsabilidad hacia su propio aprendizaje.

### 4.6. Fase 6: Puesta en escena

En todas las ediciones de este proyecto de innovación docente, la puesta en escena se ha organizado a modo de exposición en el espacio de la universidad. Además, en noviembre 2022 se tuvo la oportunidad de mostrar fuera del contexto académico, en Can Castells, Centre d'Art de Sant Boi (Barcelona), una selección de los proyectos audiovisuales realizados en las tres primeras ediciones. A día de hoy, se está trabajando para poder mostrar también los proyectos de esta edición 2022-23 en un espacio expositivo fuera del contexto académico. En las ediciones anteriores, sin embargo, la colaboración con la Fundació Orienta se limitaba a la interacción con los profesionales y educadores, y es en esta cuarta edición, objeto de estudio en este capítulo, donde se produjo realmente un proyecto de cocreación entre colectivos. En este sentido, se espera que el impacto de la puesta en escena en un espacio expositivo externo sea mucho mayor, tanto para los participantes como a nivel de afectación en personas y agentes vinculados a la temática de los proyectos.

**FIGURA 8.** *Puesta en escena en el contexto universitario de unos de los proyectos de diseño audiovisual realizado por un grupo de participantes.*




Fuente: Archivo propio

En la puesta en escena en el espacio universitario, se invita al resto de la comunidad educativa, a las familias y amigos de los participantes. En esta última edición, se observó como las piezas exhibidas se convertían para los participantes de la Fundació Orienta en herramientas para poder comunicar y compartir sus experiencias de vulnerabilidad, en especial con sus familiares. Por parte de los estudiantes, se producía una toma de consciencia de los procesos y los resultados.

***FIGURA 9.*** *Imagen del público durante la puesta en escena en el contexto universitario de unos de los proyectos de diseño audiovisual realizado por un grupo de participantes.*

Fuente: Archivo propio

Y es que el día de la puesta en escena constituye un elemento diferencial que está ausente en otros procesos de Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL): implica una autoevaluación por parte de los participantes ante una audiencia que observa y también participa. Asimismo, el estreno plantea un desafío a los participantes con la presencia de un público externo al proceso proyectual. En el caso del colectivo de estudiantes, todo esto brinda la oportunidad de comprobar en tiempo real si las estrategias profesionales, conceptuales y formales que se han elegido durante el proceso resultan efectivas o no en términos de efectos deseados, visualización, capacitación y generación de empatía. Para el mediador docente, este día es un momento fundamental para evaluar las competencias de los estudiantes, tanto en términos de habilidades duras como de habilidades blandas y capacidades comunicativas, que se ponen a

prueba en las presentaciones orales de los proyectos y en la forma de desenvolverse frente al público.

La puesta en escena sirve también como momento de autoevaluación para los mediadores, quien tienen la oportunidad de comprobar la necesidad o no de ajustar determinadas fases del proceso, identificar las estrategias creativas que funcionan mejor en términos de representatividad del colectivo, determinar los métodos docentes y de mediación que hayan sido más o menos efectivos de cara a posibles futuras iteraciones del proyecto y evaluar el impacto de las piezas creadas.

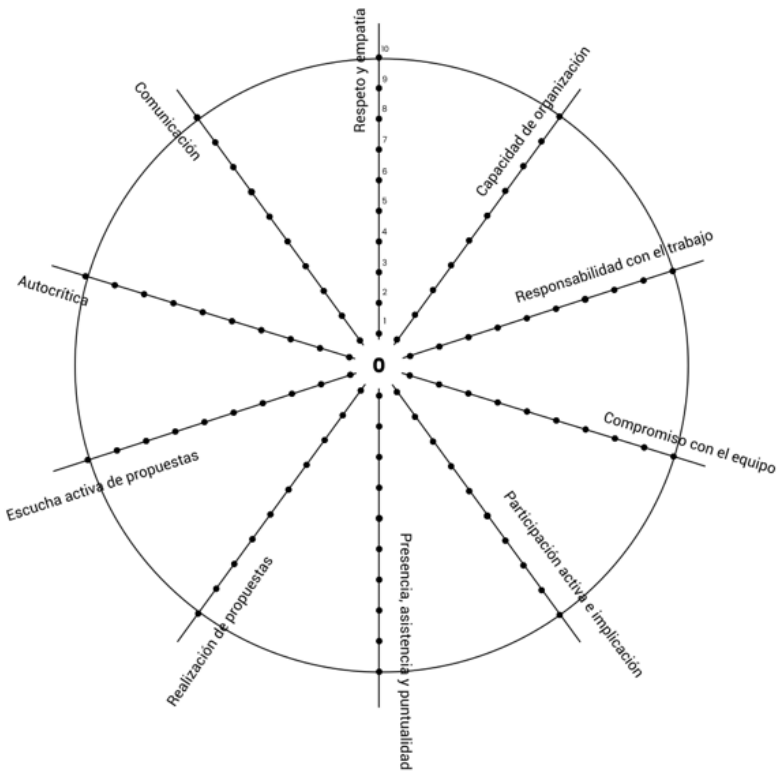
### 4.7. Fase 7: Evaluación

Por parte de los participantes estudiantes, la evaluación se entiende como una actividad más de su aprendizaje, consistente en analizar los resultados del proyecto de acuerdo con los objetivos establecidos inicialmente. En esta edición, se realizó a través de dos métodos:

- Entrevistas semiestructuradas. En ellas, se invitaba a los estudiantes a reflexionar por escrito entorno las acciones realizadas, las decisiones, las dinámicas en el grupo y los resultados. Se integraron también reflexiones introspectivas entorno su propia transformación.

- Autoevaluaciones. Se centraron en los aspectos relativos al trabajo en grupo, recogiendo los criterios consensuados por todos los estudiantes en la fase 1 del proyecto, como parte de la metodología de cocreación. Hay que destacar que el acto de haber reflexionado previamente sobre los aspectos vinculados al trabajo en grupo situó a la gran mayoría de los estudiantes en una posición de autorresponsabilidad, hecho que no se había experimentado en otras ediciones anteriores del mismo proyecto.

***FIGURA 10.*** *Rueda de evaluación utilizada para las autoevaluaciones de los estudiantes participantes en el proyecto*




Fuente: Elaboración propia

Por parte de los usuarios de la Fundació Orienta, la evaluación de sus procesos se llevó a cabo a través de una sesión de diálogo y conversación con sus educadores, normalmente de forma individualizada.

## 5. RESULTADOS

Con una participación del 96% de los estudiantes participantes en los dos métodos de evaluación, se demostró el impacto positivo del proyecto en el aprendizaje de los estudiantes, tanto en las competencias básicas como en las específicas. Por un lado, todos ellos coincidieron en cómo el proyecto había tenido un impacto significativo en su

percepción sobre cuestiones de salud mental, en su aprendizaje de las habilidades de escucha activa, empatía y comunicación, y en su conciencia de responsabilidad social como diseñadores. Por otro lado, en sus respuestas se demostró un augmento de su capacidad de análisis crítico, de criterio en la aplicación de métodos proyectuales, y de conciencia del poder transformador que puede tener un diseño colaborativo. Los estudiantes destacaron las significativas oportunidades que, en procesos como el de una Mediación Audiovisual, pueden contribuir a la transformación social y, además, señalaron como la realización de un proyecto cercano a la realidad fuera del contexto académico les había brindado un entorno de conocimiento y aprendizaje más propicio. Por último, los estudiantes también valoraron positivamente su aprendizaje de habilidades duras, vinculadas a los métodos, herramientas y uso de lenguaje audiovisual, aunque algunos pocos (7,5%) expresaron ciertas reservas en este aspecto, pues creían que podrían haber logrado un resultado mejor.

Por otro lado, los usuarios de la Fundació Orienta destacaron el impacto del proyecto en la mejora de su autoconfianza y de su capacidad de comunicación. En su caso, el momento de máxima toma de conciencia del proceso realizado fue en la puesta en escena con la presencia de sus familiares en el público. La agencia de los proyectos de diseño audiovisual actuó como mediadora y facilitadora de nuevas vías de comunicación y empatía entre los usuarios de la fundación y sus familiares. A través de entrevistas realizadas a los educadores de la fundación, también se corroboró como el proyecto de cocreación había favorecido sustancialmente su proceso de empoderamiento.

Los participantes de ambos colectivos consideraron que este proyecto había logrado transmitir y visibilizar de manera efectiva una temática compleja, lo que percibían como un enfoque innovador en la manera de tratar distintos aspectos relativos a la salud mental. Señalaban, además, que el proceso les había brindado la oportunidad de crear espacios seguros y educativos para todos, fomentando el conocimiento y la creatividad como medios para lograr un cambio significativo. También destacaron su aprendizaje en cómo la implicación de los diseñadores en la

resolución de problemas puede tener un impacto positivo en procesos de transformación social.

## 6. CONCLUSIONES

Con este proyecto de innovación docente, se ha compartido una propuesta de Mediación Audiovisual en el contexto de aprendizaje/enseñanza universitaria como estrategia de transformación social. Hemos planteado las fases y las metodologías que se han ido definiendo en las distintas ediciones del proyecto y confirmado en esta última realizada en el curso académico 2022-23, corroborando su eficacia para los colectivos participantes, en este caso: estudiantes del Grado en Diseño de BAU, Centro Universitario de Artes y Diseño de Barcelona (adscrito a la Universidad de Vic), y usuarios adolescentes de la Fundació Orienta, Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil.

Analizados los resultados, por un lado, se ha comprobado el impacto en las competencias blandas y duras de los estudiantes, esto es, aquellas vinculadas al Aprendizaje Orientado a Proyectos, así como aquellas propias de su ámbito de estudio, el Diseño Audiovisual. Por otro lado, también se ha corroborado el impacto en los procesos de autorreconocimiento y empoderamiento de los usuarios de la Fundació Orienta.

Se ha confirmado, además, la importancia de los siguientes aspectos a tener en cuenta en un proceso de Mediación Audiovisual:

- La programación de las fases desde dos niveles. Por un lado, a nivel global, con los objetivos finales del proyecto definidos desde el inicio entre los mediadores y consensuado con los participantes. Por otro lado, tener los objetivos definidos también de cada sesión, así como de cada fase, proponiendo las actividades concretas a realizar y los métodos a usar de acuerdo con dichos objetivos.

- La calidad y cuidado del tiempo compartido entre los participantes de ambos colectivos. La dedicación de dos a tres sesiones para el encuentro y acercamiento entre participantes, previas al inicio del proceso de cocreación, es clave para hacer

desvanecer prejuicios que puedan existir desde los dos colectivos, y así facilitar el correcto desarrollo de los procesos de proyectuales siguientes. Este tiempo compartido favorece el sentimiento de pertenencia al grupo de trabajo, y se vincula posteriormente con la calidad de las contribuciones individuales que los participantes de ambos colectivos realizan, y que finalmente ven reflejadas en el proyecto. El sentimiento de pertenencia, además, incentiva la responsabilidad, la implicación activa y el compromiso de los participantes con el proyecto.

– En este sentido, dar valor al aprendizaje experiencial que conduce al aprendizaje de habilidades duras en un entorno similar al profesional, así como a un desarrollo intensivo de las *habilidades blandas*. Dichas *habilidades blandas* son, del mismo modo, de gran importancia en el ámbito profesional del diseño, en tanto que favorecen la capacidad de trabajar en equipo. Nos referimos en especial a las habilidades de comunicación, escucha activa, empatía, flexibilidad, pensamiento creativo, capacidad de resolución y gestión emocional en relaciones interpersonales.

– Por último, y siguiendo el mismo sentido del punto anterior, tener siempre presente que la transformación social, objetivo principal en este proceso de Mediación Audiovisual, implica a ambos colectivos participantes: estudiantes, por un lado, y usuarios de la Fundació Orienta, de otro. Tener claro dicho objetivo común, trabajando con la ayuda de distintos perfiles de mediadores (docentes universitarios y educadores de la Fundació Orienta) refuerza el carácter colaborativo y horizontal del proyecto.

Con este capítulo, pues, se han compartido las fases, las bases metodológicas y los aspectos más relevantes para poder realizar de manera efectiva un proceso de Mediación Audiovisual para la transformación social, a través de un proyecto de innovación docente basado en la cocreación de un diseño audiovisual en el contexto de aprendizaje/enseñanza universitaria en el Grado en Diseño.

## 8. REFERENCIAS


Bourriaud, N. (2008). Estética Relacional (2a ed). Adriana Hidalgo editora

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista paz y conflictos, 2.

Fontdevila, O. (2018). El arte de la mediación. Consonni

Galtung, J. (2004). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos. Editorial Quimera

Manzini, E. (2015). Cuando todos diseñan: Una introducción al diseño para la innovación social. Edición de Kindle

Masferrer, A. (2019). Diseño de procesos creativos. Metodología para idear y co-crear en equipo. Gustavo Gili

Moscoso, M. (2020). Sobre etnografías experimentales y sensoriales. BAU Ediciones.

Parramon, R. (2009). Idensitat. Proyecto en proceso. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4, 213-223.

Parramon, R. (2021). Límites y conexiones entre arte, educación y espacios institucionales. Caso de estudio: Caminos ilustrados: explorar, narrar, visualizar. Tercio Creciente, (Monográfico extraordinario V), 151-165. https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra5.5802

Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. Profession. Modern Language Association, 33–40. https://www.jstor. org/stable/25595469

Ury, William L. (2005). Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia, el trabajo y el mundo. Paidós

# EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE SOCIOLOGIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COLABORATIVAS

FERNANDO DANIEL CLEMENTE FLORES
*Universidad Autónoma de Guerrero*

MARÍA YSABEL NAVARRETE RADILLA
*Universidad Autónoma de Guerrero*

## 1. INTRODUCCIÓN

Con base a las aportaciones del paradigma sociocultural de Vygotsky, de los pilares de la educación y al proyecto Tuning, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) define en su Modelo Educativo (2013), al trabajo colaborativo como una competencia genérica y como una estrategia de aprendizaje, con las cuales, los estudiantes podrán participar socialmente e interaccionar con el contexto.

### 1.1. EL TRABAJO COLABORATIVO EN EL MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

Dentro de los principales teóricos constructivistas, encontramos a Vygotsky, quien considera que el aprendizaje es un proceso social que se desarrolla a través de la interacción con otros. Una de sus importantes aportaciones es la zona de desarrollo próximo, constituido por tres niveles, en el primer nivel (desarrollo actual), donde se aprende sin la ayuda de los demás; en la zona de desarrollo potencial, se requiere la ayuda de mediadores, y en el nivel de desarrollo potencial, el aprendizaje es más complejo, requiere de la mediación o apoyo, debido a que una persona por sí sola no lo lograría. Aquí cobra relevancia el trabajo colaborativo, porque permite que los estudiantes trabajen dentro de esta zona, logrando tareas que no podrían realizar solos. Vygotsky enfatiza que las interacciones sociales juegan un papel crucial en el desarrollo

cognitivo. A través del diálogo y la colaboración con compañeros y adultos, los estudiantes construyen conocimiento de manera más profunda y significativa. Aquí el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario se relaciona con la teoría de Vygotsky, pues los individuos aprenden socialmente y se vinculan psicológica, biológica y socioculturalmente (García, 2020).

De los cuatro pilares de la educación presentados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1994, el tercero hace referencia a aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás, se señalan dos orientaciones complementarias, el descubrimiento y respeto del otro y el tender hacia objetivo comunes. Se propone trabajar mancomunadamente con proyectos motivadores, donde participen docentes y estudiantes. (Delors, 1994)

El proyecto Tuning se inició en más de 175 universidades europeas, desde el 2001, con la intención de crear un marco para el diseño de planes de estudio y la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Ayudar a promover la movilidad de los estudiantes y la empleabilidad al garantizar que los programas académicos estén alineados con las necesidades del mercado laboral y las expectativas de la sociedad. A finales del 2004 llega a América Latina. Este Proyecto se basó en el diálogo entre universidades, estudiantes, empleadores y otras partes interesadas para identificar y definir las competencias clave que los estudiantes deben adquirir en sus estudios universitarios. Estas competencias incluyen conocimientos académicos, habilidades profesionales y habilidades transversales.

El Proyecto Tuning europeo identifica 24 competencias genéricas que se consideran fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y para su futura inserción laboral, además de ser aplicables en una amplia variedad de contextos profesionales y personales. Estas competencias genéricas se dividen en tres categorías principales instrumentales, interpersonales y sistémicas. Dentro de las competencias interpersonales se encuentran:

1. Trabajo en equipo, que es la capacidad para trabajar de manera colaborativa y efectiva con otros.
2. 2. Trabajo en un equipo interdisciplinar: Habilidad para colaborar con profesionales de diferentes campos de estudio.
3. 3. Habilidades en las relaciones interpersonales: Capacidad para interactuar y comunicarse de manera efectiva con otros.

El proyecto Tuning en América Latina agrega tres competencias, que ponen énfasis en la adaptación al contexto regional, a la investigación, a la diversidad cultural, al idioma y al compromiso con el medio ambiente.

La competencia del trabajo en equipo es definida en este proyecto como la capacidad de colaborar eficazmente con otros para lograr objetivos comunes, contribuyendo de manera constructiva y respetuosa dentro de un grupo (Universidad del País Vasco, s/f). Esta competencia implica una serie de habilidades y actitudes esenciales para el trabajo colaborativo, como:

1. Colaboración y Cooperación
2. Comunicación Efectiva
3. Resolución de Conflictos
4. Responsabilidad y Compromiso
5. Flexibilidad y Adaptabilidad
6. Confianza y Apoyo Mutuo
7. Liderazgo y Delegación

Ubicamos al Modelo Educativo de la UAGro, como parte del currículo formal, para distinguirlo del currículo real o vivido, es decir, de la puesta en práctica del formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requieren la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula. Es aquí donde se entrecruza el capital cultural de maestros y alumno, entre otros (Casarini, 2016)

En un estudio realizado para valorar la importancia del proyecto Tuning en América Latina (2007), se consulta a académicos, estudiantes y

empleadores sobre las 27 competencias genéricas más importantes y realizables, los académicos colocaron en el lugar 14 al trabajo en equipo, los estudiantes en el décimo lugar, mientras que los empleadores en sexto lugar, se puede observar la necesidad por los empleadores de que los futuros profesionistas adquieran esa habilidad, no sucede lo mismo por parte de docentes y estudiante.

Es importante resaltar que los estudiantes universitarios ponen cierta resistencia a este tipo de trabajo, existe la preferencia por el trabajo individual (Rodríguez y Espinoza, 2017) y los docentes no logran crear el ambiente adecuado. Alexeev *et al*. (2022) observaron que estudiantes universitarios de España, no cuentan con las habilidades para el trabajo colaborativo debido a la insuficiente comunicación dentro de los equipos, a la falta de responsabilidad y compromiso para las tareas y a los factores que influyen en el desarrollo de estas habilidades tales como género, edad, grado y materias.

En la práctica, en muchas ocasiones trabajar en equipo, se limita a seccionar el trabajo repartiendo tareas individuales, la comunicación es poca, solo uno de los integrantes se convierte en responsable de lo que se hace, se buscan las calificaciones individuales y el conocimiento integrado que debería generarse, se fragmenta, además, la orientación, evaluación y guía que el docente debe seguir al momento de asignar los equipos tampoco se realiza de manera adecuada, se deja al alumno en total libertad de hacer lo que ellos comprenden como trabajo colaborativo.

Es importante hacer la distinción entre trabajo en equipo y colaborativo, ya que muchas veces solo se limitan a repartir tareas individuales, para luego integrarlo en un solo trabajo y al momento de evaluar, se interesan porque se considere únicamente su desempeño, con esta forma de trabajo se fragmenta el conocimiento, la tarea bien pudo ser individual y se cometieron los errores que señala Fullan (1996) la cooperación fue fácil pero no se profundizó en el trabajo, el alumno más responsable terminó realizando la mayor parte de la tarea.

En cambio, con el trabajo colaborativo los estudiantes comparten un objetivo común, el estudiante es el centro en el proceso de aprendizaje y se van dejando atrás los métodos tradicionales. Los estudiantes

maximizan su propio aprendizaje y el de los demás, aprenden juntos para luego desempeñarse como mejores individuos (Johnson *et al*., 1994). Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, el equipo trabaja junto hasta que todos los miembros hayan entendido y completado la actividad con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso son compartidos (Díaz y Hernández, 2002). Esta forma de trabajar no solo aumenta el rendimiento, también la metacognición, la motivación para el trabajo (Calzadilla, s.f.), estimula la argumentación de sus aportaciones (Jareño *et al*. 2014) mejora la comunicación y el manejo de conflictos. El estudiante aprende más de lo que debería aprender por sí solo (Revelo *et al*., 2018). La necesidad de que los universitarios desarrollen habilidades como el trabajo en equipo ha sido reconocida por las universidades en todo el mundo (Carver y Stickler, 2012).

El aprendizaje colaborativo es el resultado del trabajo colaborativo, por lo que este es considerado como una técnica, que tiene actividades de aprendizaje basadas en el principio de la socialización didáctica. El docente es el guía, facilitador, coinvestigador (Chaljub, 2015)

> El profesor debe estar en constante movimiento, visitando los grupos, supervisando los trabajos, haciendo preguntas detonantes para alinear y ordenar las ideas. Si el profesor deja sólo a sus estudiantes, como es el caso de las asignaciones en grupo, para ser entregadas en el próximo encuentro, ya no se refiere a trabajo colaborativo. Ahí, se pierde el control y manejo pedagógico de la metodología. (p. 67)

Dentro de las estrategias grupales que propone Pimienta (2012) y que se eligieron para trabajar en el curso, se encuentran el debate, el simposio, la mesa redonda, el foro, el seminario y el taller.

### 1.2. Competencias para el trabajo colaborativo

El modelo que recopilan Hebles *et al*. (2022) presenta nueve competencias genéricas para el trabajo colaborativo para estudiantes universitarios, a continuación, se presentan y describen cada una.

1. Eficacia colectiva (EC). se refiere a las creencias de los miembros del equipo sobre la capacidad del equipo para realizar tareas (Alavi y McCormick, 2018).

2. Orientación al aprendizaje (OA) se caracteriza como un proceso por el cual los miembros del equipo sopesan la retroalimentación interna y solicitan retroalimentación externa para evaluar el desempeño, discutir errores y generar cambios en el equipo (Savelsbergh *et al*., 2009).
3. Planificación y coordinación (PC) implica que los miembros del equipo coordinen y sincronicen actividades, información y tareas de manera interdependiente con otros miembros del equipo (Chen *et al*., 2007).
4. Supervisión del rendimiento (SR) implica estar al tanto y monitorear el desempeño de otros miembros del equipo para garantizar que todo funcione como debería (Salas *et al*., 2005).
5. Comportamiento de apoyo (CA) es la capacidad de los miembros de un equipo para ayudar a otros miembros a realizar su trabajo de la mejor manera posible. (LePine *et al*., 2008).
6. Establecimiento de objetivos grupales (EOG) se refiere a la capacidad de establecer objetivos comunes. Establecer metas grupales requiere la interpretación y evaluación de la misión del equipo y la identificación de las tareas principales y los recursos necesarios para completar esa misión (Salas *et al*., 2009).
7. Resolución de problemas (RP) es el proceso de identificar cualquier discrepancia entre una situación existente y la situación deseada y determinar las estrategias para cerrar las brechas (Bonner, 2004).
8. Manejo de conflictos (MC) se refiere a la forma proactiva o reactiva en la que cada miembro del equipo enfrenta el conflicto. La gestión eficaz de conflictos incluye el respeto mutuo, la voluntad de compromiso y el desarrollo de reglas que fomenten la cooperación y la armonía. (LePine *et al*., 2008).
9. Comunicación (CO) implica que los miembros del equipo se aseguren de que el mensaje que han enviado ha sido entendido comprobando la información con los demás. También movilizan información dentro del equipo al buscar información de diferentes fuentes e intercambiar información de manera proactiva (Salas *et al*., 2009).

## 2. OBJETIVO DEL PROYECTO

Una vez constatado que el trabajo colaborativo, como estrategia y competencia, dentro de la Escuela Superior de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero, no cumple con los requisitos para que se lleve a cabo, en el curso de cuarto semestre, Análisis sociológico de problemas educativos, se planearon cuatro estrategias para la comprensión y exposición de temas de la unidad dos. En esta unidad se exponen y discuten las aportaciones en el área de la sociología de la educación de Durkheim, Marx, Bernstein y Bourdieu, de aquí que el objetivo de este proyecto sea describir las experiencias del trabajo colaborativo que han tenido los estudiantes del curso de sociología de la educación, durante la preparación y presentación de la estrategia de exposición. Estas estrategias[90] fueron el debate, el taller, el simposio y el juego de roles y se planearon a partir de la formación de equipos, asignación del tema, revisión de resúmenes, orientación y preparación de la estrategia de exposición, dos ensayos antes de la presentación, la presentación y evaluación. (Torrelles, 2011; Hebles *et al*., 2022; Barkley *et al*., 2012, citado en Revelo *et al*., 2018)

## 3. METODOLOGÍA

Se empleó la metodología fenomenológica y para determinar la experiencia, se consideró pertinente realizar un trabajo comparativo a partir de la experiencia que tuvieron al trabajar de manera colaborativa en el bachillerato y en los tres primeros semestres de la licenciatura y la experiencia al concluir la estrategia. Después de la revisión de la literatura se diseñaron cinco categorías para realizar las entrevistas (Hebles *et al*., 2022; Proyecto Tuning, citado en Universidad del País Vasco, s/f):

[90]Estas estrategias fueron parte de la planeación de las secuencias didácticas del curso, ahí se incluyeron las actividades que se realizarían para el trabajo colaborativo, por este motivo la metodología no fue investigación acción participativas, sino fenomenológica.

1. Identidad-compromiso-creencia
2. Planificación-coordinación de las actividades
3. Apoyo interno y externo
4. Resolución de conflictos
5. Comunicación

Únicamente se realizaron entrevistas a diez estudiantes, debido a la saturación de la información, no fue necesario continuar con más. El análisis de datos se realizó a través del *software* ATLAS.ti v 23.

## 4. RESULTADOS

Se agregaron al software los 10 documentos de las entrevistas y un documento donde se describen las cinco categorías en las que se agruparon las competencias para el trabajo colaborativo. Se codificaron las 10 entrevistas, creando 148 códigos, de los cuales fueron eliminados aquellos que sólo presentaron un enraizamiento (número de citas que se repiten), quedando 50 códigos con dos o más citas. A partir de las cinco categorías se formaron las redes semánticas, que a continuación, se presentan y describen.

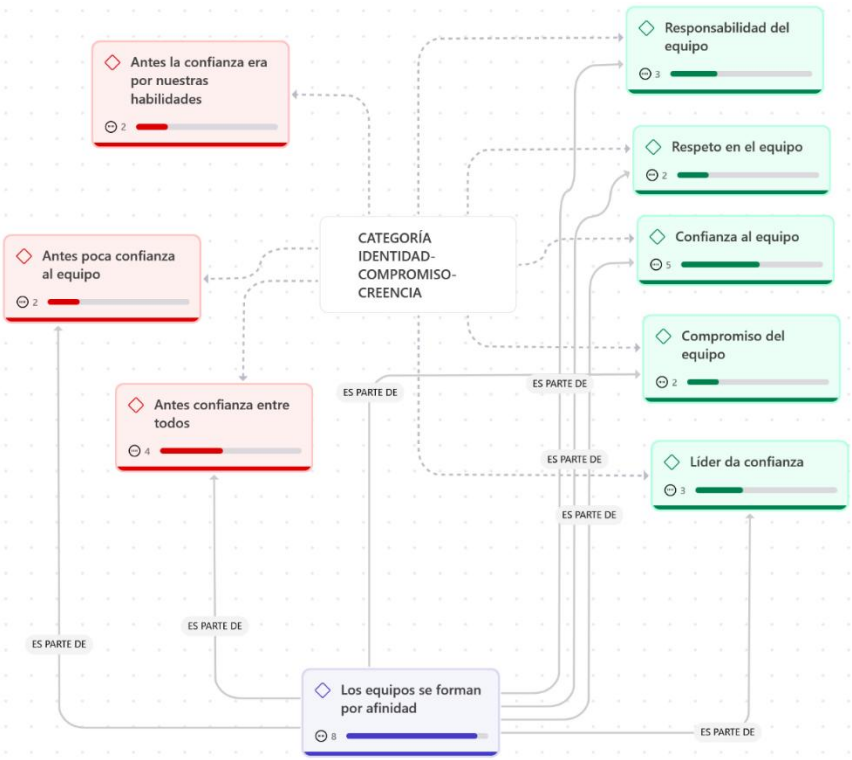
La Red de la categoría Identidad-compromiso-creencia (Figura 1), se presenta divida a partir de tres colores. De color rojo son los códigos que mencionan las experiencias del trabajo colaborativo antes de trabajar con la estrategia.

La confianza entre los miembros del equipo surgió principalmente por los siguientes factores:

> "La confianza depende mucho de la disposición para hacer lo que le corresponde a cada uno, entendiendo que cada uno, tienen sus propias habilidades para cada curso." (Entrevista 10, comunicación personal, 2023).

> "Yo siempre confío en ellos, les deposito la misma confianza que creo que ellos me depositan a mí, en ocasiones funciona y otras no, a veces no cumplimos con la confianza en el trabajo porque muchas veces, hablo de mi experiencia, no logré estudiar lo suficiente para entender bien el tema." (Entrevista 3, comunicación personal, 2023)

***FIGURA 1.*** *Red de la categoría Identidad-compromiso-creencia*




Fuente: Red semántica construida con ATLAS.ti v23

En el color verde se presentan las experiencias que tuvieron los estudiantes al trabajar con la estrategia. Se puede observar que mencionan valores como responsabilidad y respeto y la presencia del líder para sentirse en confianza.

> "Ya quedábamos de acuerdo, era más organizado, si no hacíamos reunión, cada uno investigaba por su cuenta y ya en el aula juntábamos la información y hacíamos la presentación, luego era de que todos juntos la revisábamos antes de entregarlo." (Entrevista 2.comunicación personal, 2023)

> "Mis compañeros de equipo, teníamos las tareas el día que habíamos quedado, todos hicimos lo que nos correspondía, hubo una preocupación de que todo estuviera bien en conjunto." (Entrevista 4, comunicación personal, 2023)

> “Hubo respeto, me tuvieron paciencia, yo tengo problemas porque tartamudeo cuando estoy nervioso.” (Entrevista 2, comunicación personal, 2023)

> “Cada uno participacipaba y aportaba lo que entendía, somos amigos y con ellos nos hablamos pesado, pero al momento de trabajar hubo una relación de respeto.” (Entrevista 5, comunicación personal, 2023)

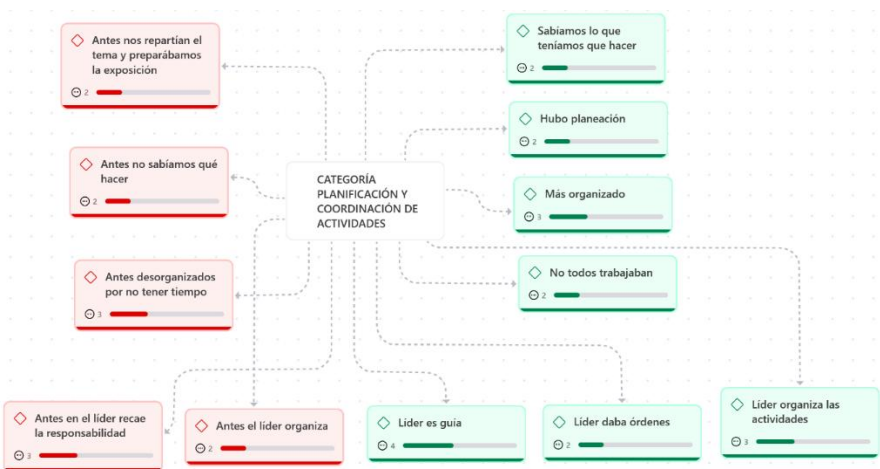
> “Sentí la confianza, fue de los mejores equipos que me ha tocado, la desconfianza en este caso era conmigo mismo, de no cumplir con las expectativas de ellos.” (Entrevista 3, comunicación personal, 2023)

En lo que ocho de los entrevistados estuvieron de acuerdo, antes y durante la estrategia, es que la identidad y confianza en el equipo, se debe a que ya hay afinidad entre ellos, color morado .

> “Había dos formas de hacer el equipo, el maestro decidía y la otra por elección propia, la mayoría buscába a sus amigos, yo me incorporaba con mis amigos, porque me daba desconfianza no poder ponerme de acuerdo, la amistad era mejor para la comunicación y para el trabajo.” (Entrevista 4, comunicación personal, 2023)

> “Considero que la mejor forma era trabajar con quienes tienes afinidad, porque vas a lo seguro de cómo son y cómo trabajan.” (Entrevista 7, comunicación personal, 2023)

***FIGURA 2.*** *Red de la categoría Planificación y coordinación de actividades*




Fuente: Red semántica construida con ATLAS.ti v.23

En la Figura 2, se pueden observar los códigos de color rojo sobre la planificacion y coordinación de las actividades que realizaban los estudiantes antes de la estrategia, se observan en los códigos que se encuentran en forma vertical, que el trabajo es en equipo y no colaborativo.

> "No había una organización como tal, era repartir a cada quien un tema y hacer la presentación en papel bond y cada quién hacía su parte del trabajo, si éramos seis integrantes en el equipo, eran seis láminas y cada quien presentaba su parte, no era tan centrado el tema, era cada quien lo que le tocara." (Entrevista 1, comunicación personal, 2023)

Se observa la desorganización del equipo.

> "Siempre había un líder que define qué era lo que nos íbamos a trabajar, solamente se repartían las tareas, y al exponer se definían los turnos, no había planificación previa. No sabíamos qué hacer, no recuerdo que se nos hayan planteado objetivos o la finalidad del tema que se nos asignaba, solo era investigar y ya, no había especificaciones." (Entrevista 4, comunicación personal, 2023)

> "Siempre a cada quien se le daba el tema y un día antes se juntaba todo, todo era en la escuela, normalmente solo nos organizábamos en el primer día y de ahí no había más organización. No se nos explicaban objetivos, simplemente nos decían qué quería el maestro y ya." (Entrevista 6, comunicación personal, 2023)

Los códigos de color verde y presentados en forma vertical, señalan que algunos estudiantes conocían los objetivos del trabajo, planearon las actividades, estuvieron organizados, sin embargo, se quejaron porque otros no trabajaban.

> "Sí sabíamos lo que teníamos que hacer porque en las asesorías con la maestra, ella nos resolvía las dudas y ya nos dábamos cuenta de qué iba primero y al final, ya era más claro." (Entrevista 2, comunicación personal, 2023)

> "Lo primordial era enfocarnos en el tema, enfocarnos aprender los diálogos, saber dónde entraba cada uno, tener un tema fluido y no andar tartamudeando, más que nada la coordinación de los compañeros. Sabíamos lo que teníamos qué hacer, la maestra esperaba que hiciéramos nuestro mejor esfuerzo y en coordinación con el equipo con un esfuerzo mayor." (Entrevista 3, comunicación personal, 2023)

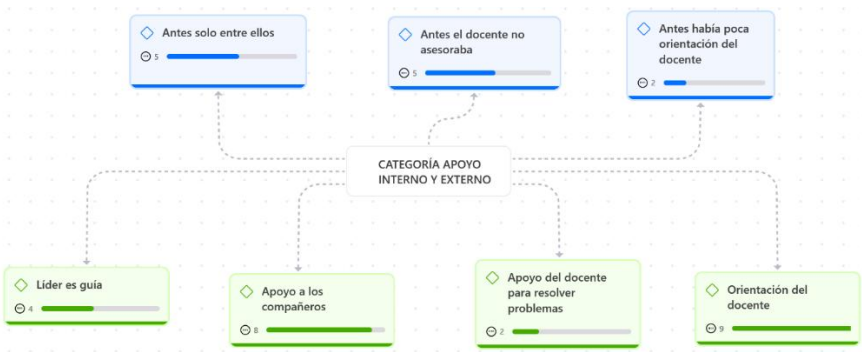
Los códigos que se encuentran en la parte inferior, ordenados en forma horizontal, de color rojo como verde, mencionan el papel importante y la reponsabilidad que se le atribuye al líder.

> "Era importante pero no para dejarle todo el trabajo, sino para guiar a los demás." (Entrevista 3, comunicación personal, 2023)

> "Sí había un líder, que era el primero en hablar y ahí decidíamos que era líder del equipo, era el que guiaba al equipo y nos apoyábamos con él, se le daba el papel más pesado al líder, era el más responsable." (Entrevista 6, comunicación personal, 2023)

> "El líder guía y el jefe solo ordena y es arrogante, el líder debe confiar en los demás y guiarlos." (Entrevista 10, comunicación personal, 2023)

***FIGURA 3.*** *Red de la categoría Apoyo interno y externo*




Fuente: Red semántica construida con ATLAS.ti v23

En la red de la categoría Apoyo interno y externo (Figura 3), se separaron las experiencias de los estudiantes, con el color azul para las experiencias antes de trabajar con la estrategia y con el color verde, las experiencias durante la estrategia.

Los estudiantes en pocas ocasiones recibieron la orientación del docente.

> "Algunos profesores nada más, explicaban el tema o cómo querían que se abordara, algunos nos preguntaban en el proceso y otros esperaban que nosotros nos acercáramos y era algo complicado." (Entrevista 3, comunicación personal, 2023).

> “El profesor nos decía la fecha límite, pero nosotros como equipo tratábamos tenerlo antes y lo enviábamos al maestro para que él nos corrigiera, nos mencionaba las correcciones o si había que cambiar algo.” (Entrevista 7, comunicación personal, 2023).

> “Entre mis compañeros cuando alguien tenía duda si se explicaba, nos explicaba el que entendiera mejor el tema y ya nos decía cómo realizar la actividad.” (Entrevista 8, comunicación personal, 2023)

> “Dependía mucho del profesor, había algunos que solamente dejaban el tema y nos pedían hacerlo como quisiéramos, pero había algunos que nos explicaba el tema y nos pedía revisar todo, eran muy pocos lo que nos daban la orientación. Dentro del equipo, cada vez que nos juntábamos era para resolver y como nos juntábamos por las fortalezas de cada uno, tratábamos de aclarar las dudas por nosotros mismos.” (Entrevista 10, comunicación personal, 2023)

En los códigos de color verde se pueden observar las experiencias de los estudiantes, durante la aplicación de la estrategia, donde el apoyo que recibieron fue del líder, de sus compañeros y de la docente.

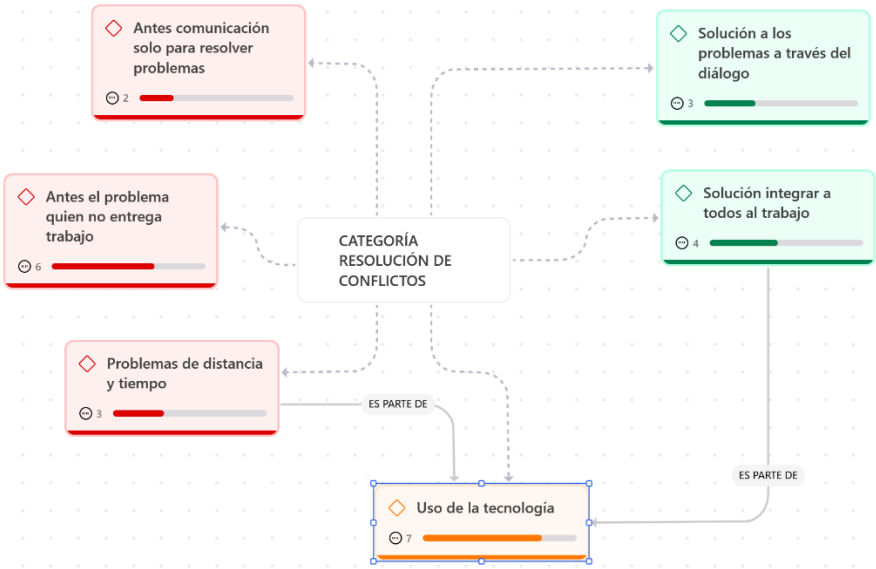
> “Recordamos el trabajo que hicimos por la manera en la que lo trabajamos, las reflexiones que había porque todos los que participamos nos quedamos con eso.” (Entrevista 1, comunicación personal, 2023)

> “Sentimos mucha libertad de platicar con la maestra, porque luego hay maestros que se enojan demasiado por preguntar de la exposición, con ella si teníamos una duda nos apoyaba o nos daba opciones para resolver. En equipo platicábamos dudas, aclarábamos todo.” (Entrevista 6, comunicación personal, 2023)

> “Agradezco la sensibilidad de llevarnos de la mano porque son temas complejos por la teoría o los autores que manejamos, pero cuando hay un docente que orienta o guía, es más digerible, uno adquiere la capacidad de saber que se hace mal o bien y en qué se puede mejorar.” (Entrevista 5, comunicación personal, 2023)

> “Fue sencillo, porque también nos daba opciones de donde buscar, había más allá de dejar el tema y dar información, cuando nos dejaba tarea, todos trabajamos se ponía al corriente con nosotros y nos daba sugerencias de búsqueda o cosas que podíamos hacer, incluso casi nos decía la página de donde hacerlo.” (Entrevista 2, comunicación personal, 2023)

***FIGURA 4.*** *Red de la categoría Resolución de conflictos*



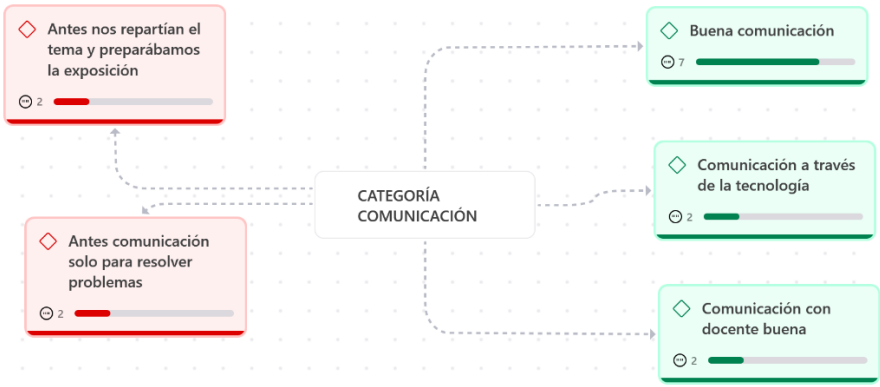

Fuente: Red semántica construida con ATLAS.ti

En la Figura 4, donde se presentan los códigos que hacen mención a la resolución de problemas, en ambos momentos, los estudiantes se han enfrentado a problemas al trabajar en conjunto, porque alguien no trabajaba, por el tiempo y la distancia. Se puede observar que en esta competencia prevalece más la forma en que solucionaron sus problemas, y los tipos de situaciones conflictivas que impedían realizar las tareas.

> "Si no cumplían no anotábamos su nombre en el trabajo, si uno no envía su tarea y aunque al siguiente día se presentaba con la información, ya no lo incluíamos, creo que era la manera de hacer responsable al compañero que no cumplió. A partir de la estrategia y ya que estamos en la universidad, uno es más consciente, uno debe acercarse con el compañero para ver qué soluciones se pueden obtener juntos." (Entrevista 5, comunicación personal, 2023)

> "Los problemas de tiempo o de distancia los resolvimos con videollamadas para tratar de disipar esa distancia, en caso de que un compañero no cumpliera, se hablaba con el maestro y él decidía qué hacer." (Entrevista 7, comunicación personal, 2023)

***FIGURA 5.*** *Red de la categoría Comunicación*




Fuente: Red semántica construida con ATLAS.ti

En la Figura 5 se presenta la categoría sobre la comunicación en el trabajo colectivo. Para algunos estudiantes la comunicación antes de la estrategia, solo se llevó a cabo al momento de repartir los temas y para resolver problemas. Durante la estrategia, los estudiantes señalan que la comunicación fue buena en el interior del grupo y con la docente.

> "No hubo líder, hablábamos en conjunto todos, si había dudas, le preguntamos a la maestra." (Entrevista 4, comunicación personal, 2023)

> "Que cada uno elija el que le llame más la atención y hacemos lluvia de ideas, hablamos, quedamos de acuerdo, pulimos el trabajo para poder entregarlo bien." (Entrevista 8, comunicación personal, 2023)

> "Usamos mucho los mensajes, tratamos de que siempre todo quedara claro ya sea en persona o videollamada." (Entrevista 7, comunicación personal, 2023)

> "Hacíamos videollamadas, nos reuníamos y cada quien anotaba lo que iba a decir, era interesante, porque a veces un compañero no entendía y entre todos nos explicábamos lo que quería decir." (Entrevista 6, comunicación personal, 2023)

## 5. DISCUSIÓN

En la primera categoría, la responsabilidad, el respeto y la afinidad fueron los detonantes para que los miembros del equipo creyeran en las capacidades de sus compañeros para realizar las tareas (Alavi y McCormick, 2018).

En la segunda categoría, una vez que los estudiantes tienen claridad en el objetivo, planean, asignan tareas, discuten, logran la sincronización e interdependencia entre ellos (Chen *et al*., 2007), aprenden juntos para luego desempeñarse como mejores individuos (Johnson *et al*., 1994). En todos los casos estuvo presente principalmente el apoyo interno (tercera categoría) a través de la figura del líder, quien supervisa y ayuda en el desempeño del equipo para garantizar que todo funcione como debería (Salas *et al*., 2005; LePine *et al*., 2008). La docente otorgaba el apoyo, para evaluar, discutir errores y generar cambios, cuando lo solicitaban (Savelsbergh *et al*., 2009) y cuando correspondía a las asesorías programadas, revisando los grupos, supervisando los trabajos, haciendo preguntas detonantes (Chaljub, 2015, p. 67). La docente era la guía, facilitadora, co-investigadora (Chaljub, 2015)

Los conflictos que se presentaron durante la realización de la estrategia no afectaron a la realización del trabajo en común, estos se resolvieron gracias al respeto mutuo y a la voluntad de compromiso (LePine *et al*., 2008), responsabilidad y compromiso son compartidos (Díaz y Hernández, 2002, p. 107). El estudiante aprende más de lo que debería aprender por sí solo (Revelo *et al*., 2018).

En la última categoría, no se pudo observar la manera en que los miembros del equipo se aseguran de que el mensaje que han enviado ha sido entendido comprobando la información con los demás. (Salas *et al*., 2009), sin embargo, la comunicación fue buena, hubo acuerdos, apoyo, uso de la tecnología y buenos resultados, contrario a los resultados que presenta Alexeev et al. (2022), donde los estudiantes no poseen habilidades de comunicación, responsabilidad y compromiso para trabajar en equipo.

## 6. CONCLUSIONES

Aunque el objetivo de este proyecto gira en torno a conocer las experiencias del trabajo colaborativo de los estudiantes durante la preparación y presentación de la estrategia de exposición, fue necesario, para referencias, conocer también sus experiencias anteriores, por lo que se puede decir que se han mejorado esas experiencias, se crearon

ambientes, hubo motivación para este tipo de trabajo y especialmente nos acercamos al trabajo colaborativo.

En cuanto a las experiencias durante la preparación y presentación de la estrategia, se puede concluir que su planeación enfocada al trabajo colaborativo ha dado buenos resultados, aun cuando una minoría de estudiantes no se desempeñó como lo esperaba el equipo. Se ha podido constatar que el aprendizaje es un proceso social y que se requiere de la ayuda de otros, sea líder, compañeros del equipo o docente.

El líder, en ocasiones, puede verse como el sustituto del docente, reafirmando una relación de dependencia por parte de los estudiantes. La presencia constante del docente y del líder, puede ser criticada por seguir generando esta dependencia, sin embargo, se considera necesaria mientras el estudiante no haya desarrollado las habilidades necesarias para trabajar en equipo, el docente debe seguir siendo el guía que lo lleve a ese logro.

Respecto a las experiencias de los estudiantes con relación a la primera categoría se considera necesario implementar estrategias para que los estudiantes puedan trabajar de manera colaborativa con otros compañeros donde no haya afinidad, esto ayudaría favorablemente en su formación profesional.

La segunda y tercera categorías deben ser consideradas y definidas muy importantes para el docente al momento de planear las actividades para el trabajo colaborativo, esto evitaría o minimizaría conflictos graves en el interior del equipo y facilitaría el diálogo.

El desarrollo de una competencia exige la constancia en los conocimientos y habilidades, no es suficiente considerar que, al concluir las estrategias, los estudiantes han adquirido las competencias para el trabajo colaborativo, es necesario continuar implementando este tipo de estrategias durante su formación profesional.

## 7. AGRADECIMIENTOS

El agradecimiento para el grupo 402 de la generación 2021, de la licenciatura de Sociología de la Comunicación y Educación, de la UAGro,

no sólo por su gran desempeño en el trabajo de la estrategia, sino por su tiempo y atenciones durante las entrevistas.

## 8. REFERENCIAS


Alavi, S. B. y McCormick, J. (2018*).* ¿Por qué creo que mi equipo es capaz? Un estudio de algunos antecedentes de creencias personales de eficacia colectiva de los miembros del equipo. *Revista de Psicodidáctica*. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500680

Alexeev, I., Vidal-Mazon, J. L., Brito-Ballester, J., Ruiz-Salces, R., Gracia-Villar, M. y Mazas-Pérez-Oleaga, C. (2022). *Do young people really know how to collaborate for common success? Study on undergraduate students' perception of collaborative work in a Spanish university. Teaching and Learning Inquiry,* 10. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.10.16

Bonner, B. L. (2004). *Experiencia en resolución de problemas grupales: reconocimiento, combinación social y desempeño.* Dinámica de Grupo: Teoría, Investigación y Práctica. https://doi.org/ 10.1037/1089-2699.8.4.277

Calzadilla, E. M. (s.f.). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. OEI-*Revista Iberoamericana de Educación*. https://t.ly/grCQy

Carver, T. L. y Stickler, A. (2012). Trabajo en equipo en unidades de derecho de primer año: ¿Puede funcionar? *Journal of University Teaching & Learning Practice*. https://doi.org/10.53761/1.9.2.4

Casarini, R. M. (2016). *Teoría y diseño curricular*. Trillas

Chaljub Hasbún, J. M. (2015). Trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en la universidad*. Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *67*. PUCMM. https://t.ly/IFPb3

Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D. y Rosen, B. (2007). Un estudio multinivel de liderazgo, empoderamiento y desempeño en equipos. *Revista de Psicología Aplicada*. https://doi.org/ 10.1037/0021-9010.92.2.331

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO. https://t.ly/h1AqL

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill/Interamericana Editores. https://t.ly/Zmy7O

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos*. Amorrortu Editores. shorturl.at/mAgAa

García, N. J. (2020). El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario basado en la teoría sociocultural como un reflejo de nuestra sociedad. *Revista Conexión*, 52-59. https://shorturl.at/ZcBzg

Hebles, M., Yániz Álvarez de Eulate, C. y Alonso Dos Santos, M. (2022*).* Escala de competencias para el trabajo en equipo (TCS) desde la perspectiva individual en estudiantes universitarios*. Revista de Tecnología y Educación Científica*. https:// doi.org/10.3926/jotse.1478

Jareño, F., Jiménez, J. y Lagos, M. G. (2014). El aprendizaje cooperativo en la educación superior: diferencias en las percepciones de contribución al grupo. RUSC-*Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, España. https://shorturl.at/Yj5KW

Johnson, W. D., Johnson, T. R. y Holubec, J. E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF. https://shorturl.at/wY11D

LePine, J. A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E. y Saul, J. R. (2008). Un meta-análisis de procesos de trabajo en equipo: pruebas de un modelo multidimensional y relaciones con criterios de efectividad del equipo. *Psicología del Personal*. https://doi.org/ 10.1111/j.1744-6570.2008.00114.x

Pimienta, Julio. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje docencia universitaria basada en competencias.* Pearson. https://shorturl.at/25KPr

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. A. y Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, *21*(41), 115-134. https://rb.gy/6iwgq6

Rodríguez, Z. R. y Espinoza, N. L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.* http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.274

Salas, E., Rosen, M. A., Burke, C. S. y Goodwin, G. F. (2009). La sabiduría de los colectivos en las organizaciones: una actualización de las competencias de trabajo en equipo*. Journal of Management*. https://doi.org/10.1136/bmjqs-2013-002015

Salas, E., Sims, D. E. y Burke, C. S. (2005). Is there a "Big Five" in Teamwork? *Small Group Research, 36*(5), 555-599. https://doi.org/10.1177/1046496405277134

Savelsbergh, C. M. J. H., Van Der Heijden, B. I. J. M. y Poell, R. F. (2009 The Development and Empirical Validation of a Multidimensional Measurement Instrument for Team Learning Behaviors. *Small Group Research*, *40*(5), 578-607. https:// doi.org/10.1177/1046496409340055

Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G. y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y categorización. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *15*(3), 329-344. Universidad de Granada. https://rb.gy/6c2itq

Tuning América Latina. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina (2007)*. Universidad de Deusto. http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. (s.f.). *Trabajo en equipo*. UPV/EHU. https://rb.gy/r5heu0

Universidad Autónoma de Guerrero (2013). *Modelo Educativo*. https://rb.gy/1zsvu7

# LA INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAJE DE LA ESTRUCTURA SOCIAL VALENCIANA: LA REVISTA *ESBOSSOS SOCIALS*

AINA FAUS-BERTOMEU
*Universitat de València (UV)*

SANDRA OBIOL FRANCES
*Universitat de València (UV)*

RAFAEL CASTELLÓ-COGOLLOS
*Universitat de València (UV)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre el profesorado que imparte sociología se reconoce un esfuerzo para identificar los temas, conceptos y perspectivas centrales que deberían enseñarse en los planes de estudio de esta disciplina (Howard, 2010), así como las consecuentes habilidades competenciales que el alumnado debería asumir durante su proceso de aprendizaje. Como se profundiza más adelante, la "Sociological Literacy Framework" (SLF) (Ferguson y Carbonaro, 2016) proporciona una base sólida para enseñar al estudiantado cómo analizar y comprender la realidad social desde una perspectiva sociológica. Remarca además la adquisición de la capacidad investigadora, lo que incluye la exploración de conceptos como el de estratificación, socialización y cambio social y la aplicación de teorías sociológicas, así como la interpretación de datos y la utilización del conocimiento sociológico para abordar problemas sociales y políticos de forma crítica.

Si bien entre las personas que enseñan sociología el debate sobre el "núcleo sociológico" (Ballantine *et al*., 2016) parece relativamente consensuado, se cuestiona cuáles deben ser las metodologías didácticas que permitan alcanzar el conocimiento y habilidades que propone la SLF. Se destacan varias posturas al respecto (Atkinson *et al*., 2006). Por un

lado, quienes parcelan el conocimiento sobre teoría y metodología sociológica en áreas independientes, pero estrechamente interrelacionadas; por el otro, quienes destacan que el análisis de datos facilita la comprensión teórica de la estratificación social. Desde esta última corriente se propone incorporar módulos de investigación en las materias de introducción a la sociología así como enseñar las habilidades de investigación en asignaturas centrales en lugar de en las tradicionales materias de métodos y técnicas de investigación social, sugiriendo que incorporar experiencias de investigación en todo el plan de estudios puede ser más beneficioso para el aprendizaje de los contenidos, la adquisición de las habilidades de pensamiento crítico y para la motivación del estudiantado.

Es en este debate sobre el proceso idóneo para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos y habilidades de la disciplina sociológica que planteamos la metodología didáctica de la asignatura *Estructura i canvi social al País Valencià* en el grado de sociología de la Universitat de València. El contenido de la materia plantea el análisis de la realidad social valenciana partiendo de la teoría de la acción social de Bourdieu (1997), un modelo que se traduce y sustenta con empiria. Este carácter teórico-empírico atraviesa no solo el modo de transmisión de los contenidos de la asignatura, sino también el proceso de adquisición de conocimiento y los resultados del aprendizaje. Proponemos una metodología docente que se fundamenta en la elaboración una investigación sociológica, en formato de artículo, de algún aspecto de la realidad social valenciana a través de la explotación cuantitativa de datos. Estos artículos son publicados en la recién creada revista *Esbossos Socials. Estructura social del País Valencià*, que es editada y difundida por la asociación *La Comarca. Associació Divulgativa de Ciències Socials*. En este artículo exponemos el proceso metodológico que realizamos, el modo en que conjugamos teoría y empiria, y las estrategias diseñadas para guiar al estudiantado en el aprendizaje del análisis de datos cuantitativos para comprender la estructura y desigualdades sociales de su entorno más próximo.

## 2. MARCO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA DISCIPLINA SOCIOLÓGICA

Se exponen a continuación los dos marcos teóricos sobre los que pivota la metodología didáctica planteada en la asignatura *Estructura i Canvi Social al País Valencià*, esto es, la *Sociological Literacy Framework*, que establece un marco conceptual y de resultados de aprendizaje sociológico, y la investigación como recurso didáctico para aprender tanto el contenido de las materias como las habilidades básicas de investigación en ciencias sociales.

### 2.1. La Sociological Literacy Framework (SLF)

La discusión acerca de si debería articularse un "núcleo" propio de la disciplina sociológica y sobre qué temas prioritarios y conceptos clave sobre los que se configuraría, se ha abordado a través de una amplia literatura (Howard y Butler, 2018). Por ejemplo, Sweet y Cardwell (2016) concluyeron que los temas más ampliamente tratados en la revista *Teaching Sociology* (entre 2009 y 2015) versaban sobre la desigualdad y la estratificación, seguidos por la teoría, la cultura, la familia, el curso de vida, la política y el cambio social. En la misma dirección se han indagado en las metodologías docentes para transmitir el concepto de estructura social, que se ha centrado en analizar los manuales que introducen temas clave destacando la amplia gama de conceptos que se introducen en un solo texto (Keith y Morten, 2004) así como el uso habitual de definiciones abstractas (Krieg, 2018). Estas contribuciones tienen en común que se centran en el diseño curricular y los objetivos de aprendizaje, pero no en el núcleo de facto de la práctica docente (Schneickert *et al*., 2019). No obstante, y cómo señalan Ballantine y colegas (2016) así como Ferguson (2016), consensuar un núcleo central en sociología ofrece varias ventajas, entre las que se destacan ayudar a los departamentos en el diseño de los grados, así como guiar en el contenido de los cursos y asignaturas, mejorar las prácticas pedagógicas, enfatizar el valor de la disciplina en la educación general y desarrollar una identidad profesional.

Tratando de buscar consenso más que disputa en el establecimiento del corpus sociológico, Ferguson y Carbonaro (2016) plantean la "*Sociological Literacy Framework*" (SLF), que ha validado la "American Sociological Association" (Pike *et al*., 2017), y cuyo objetivo es ilustrar cómo observamos los/as sociólogos/as el mundo social y cómo la sociología contribuye a nuestra comprensión de la experiencia humana. Se cataliza, de este modo, el aprendizaje y la aplicación de conceptos, teorías y habilidades sociológicas que dan forma a los currículos de sociología. El modelo SLF establece unos conceptos centrales y unas competencias básicas dado que la pretensión de definir un núcleo sociológico suele estar ligada a la definición y al acuerdo sobre los objetivos y resultados del aprendizaje, que deben integrarse en los cursos introductorios de sociología para profundizarse en asignaturas avanzadas y especializadas. La SLF establece cinco "conceptos centrales" que reflejan temas organizativos más amplios y que sientan las bases del conocimiento crítico para los grados de sociología. Estos se concretan en:

1. La mirada sociológica. Desde la que se reconoce a la sociología como una disciplina distinta al resto de disciplinas que abordan también el estudio de las realidades sociales, como la historia o la antropología. Desde este concepto se insta a comprender los principales marcos teóricos clásicos y contemporáneos para entender cómo las fuerzas sociales impactan en los individuos y cómo las acciones individuales moldean y son moldeadas por la estructura social, así como para desarrollar la imaginación sociológica.
2. La estructura social. Desde este concepto se hace énfasis a la articulación entre los sujetos y la estructura social en la dinámica social y en varios niveles: micro, meso y macro. Se trata de identificar instituciones clave que configuran la estructura social y a comprender sus efectos sobre los individuos y las interacciones entre ellos. También de discernir los mecanismos a través de los cuales los roles, estatus, relaciones, grupos sociales, organizaciones formales y redes sociales dan forma al comportamiento y la cognición humana, así como

para comprender la dinámica de las jerarquías, el poder y la autoridad dentro de estos contextos relacionales.

3. La socialización. Se trata de entender la intrínseca relación entre individuos y sociedad, y en particular, comprender cómo se forma y se mantiene el yo (self) en diversos contextos sociales. Deriva de esta cuestión, se reconoce la influencia de la cultura en el comportamiento de los sujetos y se examina la dinámica de las normas sociales, incluyendo fenómenos como el control social, la anomia, la desviación y la agencia.
4. La estratificación. Abarca la comprensión de los sistemas de dominación que resultan en desigualdades sociales, de los mecanismos mediante los cuales se establecen y perpetúan, de cómo impactan en los diferentes individuos/grupos sociales y de cómo interseccionan entre ellos. Este tema comprende las diversas teorías de la estratificación social, la distribución jerárquica del poder, el estatus, las desigualdades y la movilidad social.
5. Cambio y reproducción social. Abarca la comprensión de los procesos sociales que reproducen las estructuras sociales o que impulsan hacia el cambio social y cómo afectan tanto a los individuos como a las estructuras sociales. Y se enfatizan aspectos como la acción colectiva, los movimientos sociales sí como los cambios macroeconómicos como por ejemplo la individualización y la globalización.

Dada la determinación de los resultados de aprendizaje en el SLF, Ferguson y Carbonaro también plantean seis habilidades esenciales que denominan "caja de herramientas sociológicas", que entienden como competencias transversales y capacidades disciplinarias que el estudiantado de sociología debe adquirir a lo largo de su educación académica. Se concretan en las siguientes:

1. Teoría: Aplicar las teorías sociológicas para entender los fenómenos sociales. Se trata de que el estudiantado analice los fenómenos sociales rechazando el conocimiento del sentido común –basado en explicaciones simplistas y prejuiciosas– y

utilice teorías y conceptos sociológicos apoyándose en la empiria.

2. Evaluación: Examen crítico de las explicaciones del comportamiento humano y de los fenómenos sociales. El estudiantado debe comprender de manera crítica la determinación de los distintos marcos teóricos para la comprensión de los fenómenos sociológicos. Ello implica deriva en la capacidad para aplicar teorías a partir de supuestos, razonar desde las evidencias empíricas, emplear con soltura teorías y evidencias sociológicas y proponer conclusiones y soluciones a los problemas sociales.
3. Sociología como ciencia: Aplicar los principios científicos para entender el mundo social. Esta habilidad se concreta en la capacidad del estudiantado de reconocer la importancia de los métodos de investigación social en la construcción del conocimiento sociológico, desarrollar capacidades para realizar la formulación de preguntas o hipótesis de investigación basadas en teorías y conceptos sociológicos, identificar enfoques metodológicos y diseños de investigación, así como la recopilación y el análisis de datos.
4. Evaluación de Metodologías: Evaluar la calidad de los métodos y datos de las ciencias sociales. El alumnado debe poseer la capacidad de evaluar críticamente la calidad de las investigaciones en relación a los métodos aplicados –incluyendo la operacionalización– y las fuentes de datos utilizadas –según criterios de precisión, fiabilidad y validez–.
5. Analizar datos cuantitativos y cualitativos: Analizar de forma rigurosa los datos de las ciencias sociales. Esta competencia se refiere a demostrar disciplinariedad en el análisis de los datos y a discernir las limitaciones de las metodologías y técnicas de investigación. Ello supone, entre otras, fomentar la alfabetización cuantitativa a partir de la comprensión de las estadísticas descriptivas e inferenciales, la presentación de los datos, así como una capacidad crítica en la exposición de los resultados.

6. Habilidades Públicas y Ciudadanía: Utilizar el conocimiento sociológico para contribuir a los debates público. Dado el vínculo que la sociología mantiene con la justicia social, esta capacidad va más allá de cultivar una ciudadanía informada, se trata más bien de adquirir un compromiso cívico con el entorno social. Asimismo, responde a la capacidad para articular conceptos sociológicos de forma clara y eficaz, tanto en comunicación escrita como oral.

Aunque el SLF ofrece un marco útil para la enseñanza y el aprendizaje de la sociología, también enfrenta críticas. Se argumenta que puede resultar un modelo simplista o restrictivo al intentar encapsular la complejidad de la sociología en unos pocos conceptos centrales y en unas habilidades concretas, y de no ser lo suficientemente flexible para adaptarse a los cambios y desarrollos en la disciplina sociológica a largo plazo (Schneickert *et al*., 2019). Además, existe preocupación sobre si el énfasis en los conceptos y habilidades delineadas en el SLF podría limitar la capacidad del estudiantado para desarrollar una comprensión más amplia y flexible de la disciplina sociológica (Howard y Butler, 2018). Otra observación hace referencia a que el SLF puede favorecer una visión demasiado occidental o eurocéntrica de la sociología, lo que podría pasar por alto perspectivas y enfoques sociológicos menos hegemónicos (Messineo y Howard, 2021).

### 2.2. La investigación sociológica como metodología didáctica

La adecuación de la metodología basada en la investigación, es decir, en la tarea de seleccionar y desarrollar los procedimientos e interpretaciones de un problema de investigación preestablecido, cuenta hoy con el visto bueno de gran parte de la comunidad docente. Cualquier disciplina precisa de una vocación científica; en el caso de la Sociología, además, el reconocimiento de la realidad social como compleja, heterogénea y cambiante desemboca en el consecuente pluralismo cognitivo y metodológico (Beltrán, 2000). López-Roldán y Facheli afirman que "asumir la naturaleza multiparadigmática de la sociología, encuadrar la investigación científica sociológica y justificar la utilización de las técnicas de investigación" (2020, p. 24) son cuestiones inherentes a

la sociología como disciplina. Desde una perspectiva epistemológica reconocemos en la sociología la diversidad paradigmática de tradiciones que ponen de manifiesto la pluralidad de concepciones sobre el objeto de la sociología, los modelos que se utilizan, las metodologías aplicadas y las problemáticas tratadas. Pero si nos detenemos en la perspectiva ontológica debe entenderse también que la práctica sociológica implica tomar una determinada visión del ser humano y la sociedad, pues el propio objeto de la sociología –la sociedad– es un objeto de por sí difícil de definir, y en el que sujeto y objeto de estudio se funden. Cuando nos sumergimos en la investigación, nuestro propósito es entender y conceptualizar la realidad social. Como investigadores/as, no solo damos forma al objeto social, sino que también construimos el conocimiento sociológico. En este contexto, llevar a cabo prácticas sociológicas e investigaciones implica integrar la observación empírica dentro de un marco metodológico establecido, al tiempo que se aplican postulados teóricos derivados de la reflexión y la fundamentación crítica y constructiva en la disciplina.

Así, cuando investigamos, lo que hacemos es conceptualizar la realidad social; como investigadores/as construimos el objeto social y construimos el conocimiento sociológico (Medley-Rath, 2022). En este sentido, hacer práctica sociológica, hacer investigación sociológica significa engranar la práctica empírica –adoptando unas reglas metodológicas– y los postulados teóricos –basados en la reflexión y la fundamentación del conocimiento creado por la disciplina con una mirada crítica y constructiva. Hacer conocimiento sociológico implica seleccionar unos procedimientos analíticos, razonamientos inductivos y/o deductivos, formas de racionalidad generales y consensuadas sobre el saber y la investigación científica, y requiere que las teorías generales deban corroborarse a través de la empiria. La ciencia sociológica se mueve en marcos de referencia cambiante, en continuo cuestionamiento y reflexión, que hacen que el conocimiento sea menos estable y sólido que aquellos conocimientos procedentes de las ciencias naturales. Este hecho ha estimulado "La necesidad para los sociólogos de investigar y crear conocimientos, en lugar de limitarse a aplicarlos como hacen otros tipos de profesionales" (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2000, p. 9).

Las personas que enseñan sociología coinciden en la importancia del aprendizaje de las habilidades para la investigación y abogan por la integración de métodos de instrucción en todo el plan de estudios de sociología. Por ejemplo, el SLF, como se ha visto, plantea competencias estrechamente relacionadas con la comprensión de cómo los/as sociólogos/as adquieren conocimientos, con énfasis en el desarrollo de las habilidades de investigación. Si bien todos los programas universitarios de sociología incluyen materias para los métodos de investigación, se defiende la necesidad de una instrucción de métodos más integral desde los cursos introductorios, así como de manuales que ilustren explícitamente los fundamentos epistemológicos del conocimiento sociológico (Medley-Rath, 2022).

En este sentido, diversas autorías apuestan por introducir la enseñanza de los métodos y técnicas de investigación no solo en las asignaturas diseñadas para ello sino también en materias sobre estructura social, dado que posibilitaría la adquisición de habilidades de investigación básicas y la capacidad para aplicar estas habilidades en el análisis de los procesos sociales del entorno. Se propugna que las experiencias de investigación a lo largo del plan de estudios cultivan habilidades de pensamiento crítico y confianza en la aplicación metodológica y que su inclusión en las asignaturas de estructura social contribuye a la comprensión de los sistemas de jerarquización (Himes y Caffrey, 2003). Por ejemplo, se ha demostrado que interpretar datos sociológicos aumenta la comprensión y conciencia de las desigualdades raciales y de género (Atkinson *et al*., 2006). Además, al abordar cuestiones socialmente relevantes y cercanas, las asignaturas de estructura social ofrecen al estudiantado contextos significativos para aprender las habilidades investigadoras y los contenidos teóricos (Steen, 2001), al vincular las propias experiencias de vida con los esfuerzos educativos. Las aplicaciones de métodos para el estudio del entono social próximo no sólo mejoran la comprensión de la realidad social, sino que también prepara al estudiantado para las diversas trayectorias profesionales, más allá del mundo académico. También se destaca la alfabetización cuantitativa, que requiere de métodos de aprendizaje activos y una pedagogía progresiva (Cuban, 2001): cuanto más se practica la investigación sociológica y

cuanto más frecuentemente se emplean habilidades cuantitativas, mayor es la probabilidad de adquirir competencia en estas habilidades.

## 3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN LA MATERIA DE "ESTRUCTURA I CANVI SOCIAL AL PAÍS VALENCIÀ"

El estudio de la estructura social ocupa un lugar destacado tanto en la disciplina sociológica como, en consecuencia, en los planes de estudio. La asignatura obligatoria *Estructura i Canvi Social al País Valencià* se imparte en el Grado de Sociología y en el doble Grado de Sociología y Ciencias Políticas y de la Administración la Pública de la Universitat de València (UV). Al llegar a esta materia, el estudiantado ya ha cursado cuatro asignaturas dedicadas a la estructura social. Por tanto, no se trata de que se asimilen conceptos básicos de los procesos de estratificación social sino de aplicar los conocimientos previos en el contexto social valenciano: se pretende que sea el estudiantado quien conozca su posición en la estructura social, en su realidad más inmediata, para poder llegar a comprender similitudes y divergencias en relación a otras realidades sociales, y que comprendan desde lo particular a lo más general. Un proceso inductivo que estructura su mirada a esta realidad social.

La asignatura se delimita al conjunto de la sociedad valenciana donde se estudia su estructura social a partir de las relaciones sociales que se establecen en su seno. La propuesta teórico-empírica con la que se imparten los contenidos está inspirada en la teoría de la acción social de Bourdieu (1997). Con una sesión introductoria, se delimitan la unidad de análisis, el territorio valenciano, y el modelo teórico-empírico aplicado en el análisis, para después abordar cada uno de los campos sociales, organizados en la asignatura como bloques temáticos: las relaciones de género y generación (donde se analizan las desigualdades de género y edad), las relaciones de producción y consumo (que aborda las diferenciaciones derivadas de las condiciones materiales de vida), las relaciones de ciudadanía y participación (que estudia las divergencias producidas por el sistema político valenciano) y, por último, las relaciones simbólicas (donde nos detenemos en la construcción social de las identidades colectivas y las divergencias que se derivan). En un último

bloque temático se recompone la visión del conjunto de la estructura social del País Valencià y se pone de manifiesto la complejidad de las relaciones de dominación/subordinación y la jerarquización que se establece. Un temario que tiene como base la sensibilización, reflexión y práctica de las desigualdades, teniendo como base los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), analizados de forma transversal e interseccional, y que permite identificar los diferentes sistemas de jerarquización que generan relaciones de dominación/vulnerabilidad.

En este contexto teórico, situamos no sólo nuestra posición para analizar la estructura social valenciana, sino también nuestra metodología docente, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como resultado de una praxis. Es el propio ejercicio de la posición de analista en la sociedad lo que aporta el *habitus*. El conocimiento, tal y como señala Sayer (1984), está siempre ligado a una finalidad relacionada con la interacción con otros individuos (o comunicación) y/o con la modificación del entorno. Así pues, el conocimiento sólo es significativo en un contexto relacional. La idea de la que partimos es la de generar conocimiento (aprendizaje) mediante un proceso de interrelación del sujeto (estudiante) con el objeto (estructura social valenciana). Así, el objetivo establecido en el curso es generar ese conocimiento mediante la elaboración de un informe de investigación, en formato de artículo, sobre algún aspecto de la realidad social valenciana a través de fuentes de datos cuantitativos institucionales. Un proceso que, como todo ejercicio de investigación, equivale a una toma de decisiones constantes y que éstas sean argumentadas, lo que implica diversas probaturas, requiere de una constante ida y vuelta a las preguntas iniciales, y evidencia la recursividad en la construcción del conocimiento. Esta práctica docente viene desarrollándose desde 2003 y ha dado lugar a la revista *Esbossos socials. Estructura social del País Valencià*[91].

*Esbossos socials* es una publicación monográfica, de edición anual, sobre estudios sociológicos en el contexto valenciano realizados por el estudiantado de la asignatura en cada curso, y que cuenta con un ISSN

[91] La revista puede consultarse en el enlace: https://www.lacomarcacientifica.com/esbossos-socials/

(2952-4024) y una licencia *Creative Commons*. La escasez de estudios sobre la sociedad valenciana como objeto de estudio señala la necesidad de contribuir al conocimiento social de este contexto. Además, los artículos que se incluyen y que realiza el estudiantado se elaboran siguiendo las clásicas pautas de cualquier proyecto de investigación, una dinámica colectiva que puede considerarse una actividad preparatoria para el desarrollo del *Practicum*, TFG y TFM, así como de la adquisición de habilidades y aptitudes para la actividad profesional posterior, traduciendo su esfuerzo a un mérito computable que puede facilitar el acceso a másteres, posgrados, becas de estudio y oposiciones. Además, *Esbossos Socials* se edita y difunde desde la organización no lucrativa *La Comarca. Associació Divulgativa de Ciències Socials*, que trabaja para la divulgación de las ciencias sociales en la sociedad valenciana, teniendo como objetivos principales la promoción del uso del valenciano en el ámbito científico y la reivindicación de la accesibilidad y la transparencia de datos y estudios públicos para generar opinión y debate público.

### 3.1. ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA ESTRUCTURA SOCIAL VALENCIANA Y DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGADORAS

El núcleo de nuestra propuesta de innovación educativa es la metodología que utilizamos al impartir esta asignatura. La dinámica de trabajo de la asignatura se basa en la elaboración de un artículo de investigación y en su publicación en la revista *Esbossos Socials*. El estudiantado, organizado en grupos, realiza un análisis sobre alguno de los aspectos de la estructura social valenciana encuadrada en uno de los bloques temáticos que se proponen como marcos referenciales de la materia.

El proceso de trabajo gira en torno a cinco elementos estrechamente relacionados y que el estudiantado conoce desde el mismo inicio del curso y encuentran ya calendarizados.

En primer lugar, la introducción teórica en la perspectiva que reclama esta materia y en las que exponemos los campos (bloques temáticos) en los que se ha dividido, sus interrelaciones y su contenido. Esta parte de la asignatura, aunque trascendente para la perfecta comprensión de la

mirada que deben aplicar sobre la búsqueda de la realidad que nos rodea, no ocupa temporalmente más de un tercio del tiempo planificado para el transcurso del curso. Se desarrolla según el modelo de clase magistral, con exposiciones del profesorado basadas en la empiria y discusiones con las dudas planteadas por el estudiantado. Y se refuerzan con el debate en el aula de textos complementarios. A través de estas herramientas el estudiantado adquiere los conocimientos teóricos de la materia, que a su vez pueden contrastar con los contenidos adquiridos en otras asignaturas cursadas donde la estructuración social es central.

Un segundo elemento son los seminarios teórico-prácticos, sesiones en las que el estudiantado realiza el artículo científico en grupos (de 3 a 5 componentes). Se considera primordial que el estudiantado tenga la oportunidad de practicar una de las herramientas fundamentales del oficio del sociólogo, es decir, el proceso científico de análisis de la realidad y la divulgación de sus resultados. Las investigaciones que elabora el estudiantado, como hemos dicho, tienen necesariamente como ámbito territorial de referencia el territorio valenciano, plantean una problemática social a estudiar y deben utilizar la perspectiva cuantitativa. Se basan en el análisis de bases de datos secundarias elaboradas por instituciones oficiales (CIS; ARGOS) que les aportan suficiente información para contrastar las preguntas de partida que han fijado en su trabajo. Se trata de un punto de partida importante que aporta potencialidades en el trabajo de análisis, pero sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado ya que también fuerza a poner en activo la formación recibida hasta ese momento en distintas asignaturas dedicadas al aprendizaje de los métodos y técnicas de investigación y a la teoría social del plan de estudios. De esta forma se evita también la excesiva compartimentalización de la que sufrimos a menudo en la estructuración del contenido de los estudios universitarios.

En una primera sesión introductoria, el profesorado presenta las sucesivas fases de la investigación para desarrollar el artículo, así como la base de datos cuantitativa sobre la que versará la investigación. El estudiantado, y como resultado de una discusión de lo que considera relevante y preocupa de la situación social valenciana, elige la variable estructural sobre la que espera verse su análisis (género, nivel de

estudios, lengua de uso, etc.) en función del sistema de desigualdad en el que pretenda centrar el estudio. A modo de ejemplo, y en caso de tener interés en conocer las asimetrías derivadas de las relaciones económicas, pueden utilizar variables dependientes como el empleo, la clase social, la situación socioeconómica, etc. En un segundo momento, se trata de construir el esquema que dará cuerpo al marco teórico sobre el que se asentará la investigación, haciendo uso de los contenidos teóricos vistos en cada uno de los campos analizados; así se plantea la pregunta de investigación, los objetivos de la investigación y el marco teórico. En la tercera sesión se hace un esfuerzo por operacionalizar los conceptos que pretenden trabajar en su propuesta de artículo. Esto significa buscar formas de trasladar la realidad que nos rodea, y que es profundamente compleja y difícilmente alcanzable, a entidades medibles. A este respecto es necesario prestar atención pues el estudiantado además de escoger una variable estructural debe elegir también las variables independientes con las que alcanzará el objetivo de su investigación de entre los temas previamente clasificados por el equipo docente. Es decir, no se utilizan todas las variables incluidas en el cuestionario sino aquellas propuestas por el profesorado y que han sido ordenadas por temáticas y que son comunes para todos los grupos de trabajo. La razón de esta actuación radica en la exposición final de los trabajos dado que esta dinámica permite observar y reflexionar sobre cómo los diversos elementos estructurales construyen las desigualdades sociales en los distintos campos sociales. La cuarta sesión se destina a la construcción de indicadores, partiendo de las decisiones tomadas por el estudiantado en la sesión previa; así pues, se plantea el uso de distintas técnicas de investigación social cuantitativas que facilitan la consecución de los objetivos propuestos en cada una de las investigaciones. Una quinta sesión teórico-práctica se destina a la interpretación de los resultados derivados de la aplicación de las técnicas de análisis y a la resolución de las dudas que se puedan derivar. Y las dos últimas sesiones del curso se centran en la exposición en el aula de cada una de las investigaciones, ordenadas en turnos según la variable estructural y temática escogida para dinamizar la reflexión y debate posterior.

Obviamente, con anterioridad al inicio de los seminarios, es necesario haber constituido los grupos de trabajo. En este sentido es importante que el estudiantado se entrene en la organización consensuada de un trabajo autónomo y colaborativo, donde las decisiones recaen sobre sí mismos/as y que deben programar de manera eficiente. Como señalábamos al inicio del texto, el proceso de investigación científica es un camino en el que se deben tomar continuas decisiones. Creemos importante que sean conscientes de ello y qué, a través del trabajo autónomo, elijan qué referencias bibliográficas leer, cómo enfrentarse al análisis de datos, cómo procesarlos y en último lugar qué enfoque otorgar a los resultados obtenidos y la forma en qué serán plasmados oralmente y por escrito. Pero también se vuelve indispensable el aprendizaje colaborativo, pues los/las estudiantes que conforman cada grupo de trabajo será necesario que se distribuyan las tareas y responsabilidades y discutan las decisiones a tomar durante el desarrollo del artículo. El trabajo autónomo cuenta, sin embargo, con el constante apoyo del profesorado, en la modalidad de sesiones colectivas o tutorías, en referencia tanto al contenido de su análisis como a la organización eficiente del trabajo.

El tercer elemento en el que descansa esta metodología docente son las discusiones, espacios reservados para la presentación de los resultados provisionales de los artículos que se están realizando. A lo largo del curso existen dos citas marcadas para llevar a cabo estas discusiones que se encaran como una sesión de trabajo colectiva de todo el grupo de estudiantes y que supone un trabajo previo por parte de cada uno de los grupos de trabajo sobre la organización de la información recolectada y de clarificación de los resultados provisionales que van alcanzando en su trabajo. En estas discusiones se reclama que los/las compañeros/as intervengan de forma crítica en la presentación de los resultados de los diferentes grupos y que colaboren activamente en el proceso de construcción del artículo. Se pone en valor de esta forma la importancia del debate y del contraste de ideas en espacios claramente definidos para este propósito. Se trata de conseguir que el estudiantado sea hábil en la defensa de sus ideas y trabajos ante un auditorio público, de los que adquieran la habilidad de elaborar sus argumentaciones en defensa de las ideas rehuyendo el personalismo y favoreciendo la

separación entre las ideas y las personas que las defienden, incluida la del propio estudiante. Igualmente, se trata de poner en evidencia la importancia del intercambio de ideas y del enriquecimiento personal que supone el trabajo colectivo.

Un cuarto elemento es la revisión continuada. Con la intención de guiar en el proceso de elaboración del artículo, así como de garantizar la evaluación continua, se consideran tres entregas claramente calendarizadas. Se entregan borradores que son corregidos, valorados y devueltos al estudiantado para contribuir al desarrollo su investigación. La primera entrega consta de la parte teórica del artículo, es decir, los apartados de introducción, objetivos, marco teórico y metodología; el segundo se centra en el análisis empírico, al borrador anterior se incorporan las sugerencias del profesorado y se añaden los apartados de análisis, discusión y conclusiones. Y una tercera entrega, la definitiva, se realiza en la fecha de la prueba escrita, en la que deben estar introducidas todas las mejoras propuestas por el profesorado y aplicadas las normas de formato de la revista.

Un último elemento clave que rige el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura es la revista *Esbossos social. Estructura social del País Valencià* a través de la cual el estudiantado experimenta el procedimiento habitual que requiere la publicación de una investigación: desde su planteamiento inicial, al desarrollo teórico y empírico, su redacción, adaptación a las directivos y formato de la revista y la revisión por pares, hasta su publicación. Se concibe como una herramienta estimuladora para el proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuye a la divulgación del conocimiento científico generado por el propio estudiantado sobre el territorio valenciano, así como al debate público. Una vez entregada la versión definitiva de los artículos, éstos son valorados por el/la docente del grupo siguiendo criterios como el planteamiento riguroso del tema de investigación, la estructura adecuada, la redacción clara, la adecuada adecuación en el uso de la fuente de datos y de su análisis, estructura lógica y coherente, etc. Aquellos artículos que cumplen estos requisitos son trabajos considerados potencialmente publicables y que pasarán a la revisión por pares en abierto que se realiza desde el equipo docente de la asignatura, que actúan como revisores/se.

Considerando los dictámenes y correcciones incorporadas por el estudiantado en las diferentes entregas de los borradores se realiza una selección definitiva de los artículos publicables en la revista *Esbossos Socials*. Hay que remarcar, además, la continua coordinación y discusión por parte del equipo docente que requiere esta práctica. Además, el material generado es reutilizado como modelo en el siguiente curso, sirviendo la labor realizada por el antiguo alumnado como modelo a seguir para los futuros cursos.

## 4. CONCLUSIONES

La metodología docente a través de la que se imparte la asignatura *Estructura i canvi social al País Valencià* está estrechamente ligada al contenido de la materia y pretende contribuir a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores por parte del estudiantado mediante la elaboración de un artículo para la revista *Esbossos Socials*. Esta práctica tiene como objetivo principal que el estudiantado desarrolle conceptos y habilidades para discernir tanto lo general como lo particular de la estructura social valenciana, comparándola con modelos teóricos y empíricos de la estructura social europea y española. Existe un claro vínculo con los conceptos centrales y las competencias señaladas en el SLF, especialmente en relación a las habilidades investigadoras, estableciéndose además como resultados del aprendizaje específicos los siguientes:

- Capacitar al estudiantado para identificar y analizar la posición que ocupan en la estructura social valenciana, y a esta en el contexto global de las relaciones sociales a nivel internacional.
- Desarrollar la capacidad de identificar y analizar las interrelaciones entre los distintos campos de relaciones sociales que condicionan la estructura social valenciana en su globalidad.
- Analizar los aspectos relacionados con la autonomía relativa de los campos y cómo estos influyen en la estructuración de posiciones dentro de cada uno.
- Entender y analizar las interdependencias entre las posiciones sociales, fomentando la capacidad del estudiante para

relacionar cuestiones de desigualdad y diferencia, promoviendo un lenguaje inclusivo y no discriminatorio.

No obstante, nos cuestionamos, al igual que se plantearán anteriormente Atkinson y sus colegas, si: "do students increase their understanding of the basic content of disciplines by analyzing and interpreting data? Can students learn a discipline's basic research skills in the process of doing research?" (2006, p. 55). En la investigación de Atkinson y sus colaboradoras, se plantea la incorporación del análisis cuantitativo a las materias introductorias sobre estratificación y se observan evidencia que sugiere que el estudiantado comprende profundamente qué es la estructura social. A través de esta metodología en la que el estudiantado aplica el análisis de datos a fenómenos sociales próximos, se facilita el aprendizaje de conceptos fundamentales al tiempo que se incrementa su conciencia sobre la desigualdad de género y raza y, por lo tanto, su comprensión de la estratificación al desafiar los prejuicios y las ideas preconcebidas. Desde la metodología didáctica en la que se sustenta la materia de *Estructura y canvi social al País València* podríamos plantear una situación de aprendizaje similar, no obstante, no disponemos de datos (más allá de las elevadas cualificaciones obtenidas y de conversaciones informales con el estudiantado) que corroboren estos resultados de aprendizaje.

Es en este sentido es que planteamos la necesidad de introducir una evaluación por parte del estudiantado de esta práctica docente para conocer su alcance real. Si entendemos, como indica Greenwood (2013), que el desarrollo curricular es un proceso social en el que profesorado y personas especialistas establecen objetivos y resultados de formación, desde esta comprensión de "proceso social" deberíamos también incorporar al estudiantado. En el planteamiento de los planes de estudio, o como en el caso presente de una asignatura, se precisa incorporar la percepción sobre los resultados de aprendizaje del estudiantado a través de distintas prácticas que no sean simplemente evaluativas. En esta línea, Howard i Butler (2018) nos animan a recoger las opiniones del estudiantado en relación a los métodos de enseñanza, la asignación del tiempo, los materiales de lectura y la relevancia de los ejemplos para que el profesorado podamos dar forma a los objetivos curriculares y

prioricemos unos métodos didácticos sobre otros. En el marco de esta asignatura y metodología didáctica, nos planteamos la necesidad de recopilar este tipo de datos para conocer si estos se alinean o no con las propias experiencias y expectativas de aprendizaje y que nos oriente a proporcionar una guía para la continuidad de esta práctica docente.

## 5. REFERENCIAS


Atkinson, M. P., Czaja, R. F. y Brewster, Z. B. (2006). Integrating sociological research into large introductory courses: Learning content and increasing quantitative literacy. *Teaching sociology*, *34*(1), 54-64.

Ballantine, J., Greenwood, R., Howard, E., Pike, D., Schwartz, M., Smith, T. y Zipp, J. (2016). Does the Center Hold? Reflections on a Sociological Core. *Teaching Sociology*, *44*(3):151–162.

Beltrán, M. (2000). "Cinco vías de acceso a la realidad social". En García Ferrando, Ibáñez y Alvira (Eds.) *El análisis de la realidad social* (pp. 189-222). Alianza

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama

Cuban, L. (2001). Encouraging Progressive Pedagogy. En Steen (Ed.) *Mathematics and Democracy: The Case for Quantitative Literacy* (pp. 87-91). National Council on Education and the Disciplines

Ferguson, S. y Carbonaro, W. (2016). "Measuring College Learning in Sociology". En Arum, Roksa y Cook (ed.) *Improving Quality in American Higher Education: Learning Outcomes and Assessments for the 21st Century* (pp. 135–187). Jossey-Bass

Ferguson, S. J. (2016). The center does hold: The sociological literacy framework. *Teaching Sociology*, *44*(3), 163-176.

García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (comp.) (2003*). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial

Greenwood, N. A. (2013). Toward publicly responsive sociology curricula: The role of introductory sociology. *Teaching Sociology*, *41*(3), 232-241.

Himes, C. y Caffrey, C. (2003). Linking Social Gerontology with Quantitative Skills: A Class Project Using U.S. Census Data. *Teaching Sociology*, *31*, 85-94.

Howard, J. y Butler, J. (2018). The sociology literacy framework and students' views of learning in introductory sociology. *Teaching Sociology*, *46*(3), 237-246.

Howard, J. (2010). Where Are We and How Did We Get Here? A Brief Examination of the Past, Present, and Future of the Teaching and Learning Movement in Sociology. *Teaching Sociology*, *38*(2):81–92.

Ibáñez, J. (1994). "Perspectivas de la investigación social: el diseño de la perspectiva structural". En García Ferrando, Ibáñez y Alvira (Eds.) *El análisis de la realidad social* (pp. 31-66). Alianza

Keith, B. y Ender, M. G. (2004). The sociological core: Conceptual patterns and idiosyncrasies in the structure and content of introductory sociology textbooks, 1940-2000. *Teaching Sociology*, *32*(1), 19-36.

Krieg, A. (2024). Teaching the Abstract: An Evaluation of "Social Structure" in Introductory Textbooks. *Teaching Sociology*, *52*(1), 55-65.

Medley-Rath, S. (2022). How Do Sociologists Know What They Know? An Examination of Sociology Textbooks for Evidence of Sociological and Scientific Thinking. *Socius*, *8*. https://doi.org/10.1177/23780231221138728

Messineo, M., y Howard, J. (2021). Models of the Sociology Minor at Institutions of Higher Education in the United States. *Teaching Sociology*, *49*(4), 348-359.

Pike, D., Ciabattari, T., Messineo, M., Monson, R., Salam, R., Wagenaar, T., Chin, J., Ferguson, S., … Sweet, T. (2017). *The Sociology Major in the Changing Landscape of Higher Education: Curriculum, Careers, and Online Learning*. American Sociological Association.

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona

Sayer, A. (1984). *Method in Social Science. A realist approach*. Routlegde

Schneickert, C., Lenger, A., Steckermeier, L. C., y Rieder, T. (2019). The sociological canon, relations between theories and methods, and a latent political structure: Findings from a survey of sociology students in Germany and consequences for teaching. *Teaching Sociology*, *47*(4), 339-349.

Steen, L. (2001). *Mathematics and Democracy*. National Council on Education and the Discipline

Sweet, S. y Cardwell, M. (2016). Editor's Comment: Topic Areas Emphasized in Teaching Sociology Articles and Notes 2009 to 2015. *Teaching Sociology*, *44*(2):69–71.

# INNOVACIÓN EDUCATIVA CON SIMULACIONES INTERACTIVAS Y ESTUDIOS DE CASO: COMPRENDIENDO LAS DESIGUALDADES DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

RAQUEL GUZMÁN-ORDAZ
*Universidad de Salamanca*

AMAIA YURREBASO MACHO
*Universidad de Salamanca*

EVA MARÍA PICADO VALVERDE
*Universidad de Salamanca*

ESTER GARCÍA VALVERDE
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

Analizar las desigualdades sociales como tema en las aulas universitarias es esencial por múltiples razones. En primer lugar, estas desigualdades pueden incidir considerablemente en el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes, marcando un rumbo en su éxito futuro tanto profesional como personal (Deindl *et al*., 2023). Además, la presencia de desigualdades en entornos educativos superiores refleja y, en algunos casos, perpetúa las brechas sociales más amplias presentes en nuestra sociedad, subrayando la urgencia de abordar estas cuestiones en el ámbito educativo (Valiente-Neighbours, 2015).

La investigación sobre la desigualdad en las aulas universitarias arroja luz sobre la interacción de diversos factores, como los materiales, psicosociales y comportamentales, en la experiencia educativa de los estudiantes (Deindl *et al*., 2023). Abordar estas disparidades es crucial para fomentar la equidad y la inclusión en la educación superior, lo que

a su vez contribuye a la creación de ambientes educativos más justos y accesibles para todos los estudiantes (Palardy, 2015).

Asimismo, el estudio de la desigualdad en el contexto universitario permite identificar y enfrentar los elementos que alimentan las brechas de género, raciales, socioeconómicas y de otro tipo que puedan surgir en el ámbito educativo (Brutt-Griffler y Kim, 2017). Una comprensión más profunda de estas disparidades y sus ramificaciones posibilita la implementación de estrategias y políticas efectivas para promover la igualdad de oportunidades y el éxito académico para todos los estudiantes (Palardy, 2015).

En este contexto, el objetivo de este trabajo es explorar cómo las simulaciones interactivas y los estudios de caso pueden ser herramientas efectivas para ayudar al alumnado a comprender las desigualdades desde una perspectiva interseccional en el ámbito educativo. Estas metodologías innovadoras no solo ofrecen una oportunidad única para una comprensión más profunda de las desigualdades sociales, sino que también pueden fomentar la reflexión crítica y promover un aprendizaje más inclusivo y equitativo en el aula universitaria.

### 1.1. La interseccionalidad como lente de análisis de las desigualdades en las aulas

La interseccionalidad, como enfoque analítico y marco teórico-metodológico, se ha consolidado como una herramienta esencial para comprender y abordar las desigualdades en las aulas universitarias. Este enfoque reconoce que las experiencias de desigualdad y discriminación no se producen de manera aislada, sino que son el resultado de la interacción de múltiples factores como género, raza, clase, orientación sexual, discapacidad, entre otros (Collins y Bilge, 2016).

Abordar las desigualdades desde una perspectiva interseccional en las aulas universitarias es fundamental. Los amplios focos de reflexión que aporta la interseccionalidad permiten analizar de manera compleja los diferentes procesos de desigualdad que nos circundan. La dimensión multinivel que este marco teórico-metodológico proporciona ayuda a los estudiantes para comprender de manera más complejas las

disparidades que existen tanto en los entornos macro como micro sociales, abriendo así una ventana hacia una enseñanza más inclusiva y adaptada al reconocimiento de diferencias.

Incorporar la mirada interseccional en las aulas permite construir puentes de empatía dentro de estos espacios, facilitando la identificación de barreras específicas que puedan enfrentar los compañeros debido a la combinación de sus identidades (por ejemplo, discapacidad, identidad de género y raza). Este reconocimiento puede abrir un canal para que las instituciones desarrollen políticas y prácticas que aboguen por la inclusión de manera más efectiva. Además, abordar las desigualdades desde una perspectiva interseccional es crucial para promover la equidad y la inclusión (Sharma *et al*., 2011).

Al reconocer y atender las múltiples dimensiones de la identidad de los estudiantes, las instituciones pueden desarrollar políticas y prácticas que respondan de manera más efectiva a las necesidades específicas de cada grupo. García-Vita y Ricardo (2019) destacan cómo la comunicación en las aulas universitarias puede facilitar la creación de intersubjetividades y la construcción de conocimiento legitimado, factores que son esenciales para una educación inclusiva.

En este sentido, el trabajo de reconocer las dificultades que enfrentan determinados estudiantes en su espacio de interacción puede servir de contexto de reconocimiento y reivindicación desde dentro del aula. Es aquí es donde las actividades educativas enmarcadas en las simulaciones interactivas y estudios de caso cobran un significado crucial. Los resultados de reflexión que estas actividades generan pueden convertirse en argumentos poderosos para promover cambios y mejoras en las políticas de inclusión institucional.

Además, la perspectiva interseccional desafía las normas y estructuras que perpetúan las desigualdades en la educación superior. Mejorar la interacción en el aula a través de enfoques colaborativos y de investigación-acción puede fomentar un diálogo más inclusivo y participativo, permitiendo que las clases vayan más allá de las lecciones magistrales y promoviendo un ambiente de aprendizaje en el que se propicie la reflexión y el intercambio de ideas (Hernández Ortiz de Urbina y Álvarez,

2018). Esta transformación en la dinámica del aula puede contribuir a desafiar las desigualdades interseccionales al promover la diversidad de perspectivas y experiencias. Además, observar la interacción en el aula para comprender cómo se construye el conocimiento, permite cuestionar y transformar las prácticas institucionales y pedagógicas que contribuyen a la exclusión y la marginalización de ciertos grupos.

La importancia de la interacción entre el profesorado y el alumnado es fundamental para entender cómo las desigualdades interseccionales impactan en diferentes ramas del conocimiento (Palomino y Ramos, 2020). La interacción en el aula, cuando se aborda de manera reflexiva y colaborativa, puede ser un medio poderoso para ayudar a los estudiantes a razonar, aprender y cuestionar las normas sociales establecidas (Fontich *et al*., 2022). Al fomentar la interacción entre pares y promover un clima de aula inclusivo, se pueden crear espacios donde las desigualdades interseccionales sean reconocidas, discutidas y abordadas de manera constructiva (Stansberry Brusnahan *et al*., 2023).

Así, los intercambios que surgen en el aula pueden facilitar el diseño de intervenciones más precisas y adecuadas para apoyar a aquellos que se encuentran en situaciones de desigualdades interseccionales, mejorando su experiencia educativa y por ende sus oportunidades de éxito.

La investigación sobre la interacción en el aula también puede revelar patrones microsociológicos que influyen en la construcción de jerarquías y logros en el contexto educativo

Además, analizar, tratar y comprender las desigualdades interseccionales tiene una implicación directa en el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Conocer las dificultades que pueden padecer tanto los alumnos como sectores de la sociedad en general que se encuentran en situación de vulnerabilidad ayuda a romper estereotipos y de barreras que limitan el intercambio y la mejora, no solo dentro del aula, sino en las distintas esferas sociales.

Aprender a incorporar la perspectiva interseccional contribuye a formar ciudadanos más informados y comprometidos con la promoción de la justicia social y la equidad tanto en los espacios académicos, como en las distintas esferas donde se mueven los alumnos.

La incorporación de los estudios interseccionales en las aulas enriquece el ambiente de aprendizaje y fomenta la innovación. No se trata únicamente de trabajar esta perspectiva como un tema más del currículo, sino que se involucrarla como una perspectiva transversal para mejorar el conocimiento sobre las desigualdades y proporcionar herramientas analíticas y experienciales al alumnado, con el objetivo de formar ciudadanos más críticos y comprometidos.

Entender cómo las desigualdades interseccionales afectan el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes es otro aspecto clave. Las universidades pueden implementar estrategias que mejoren los resultados académicos y el bienestar general, beneficiando no solo a los estudiantes directamente afectados, sino también elevando el nivel académico y de satisfacción general en la institución.

Incorporar la interseccionalidad en el estudio de las desigualdades fomenta una mayor conciencia crítica entre los estudiantes sobre las injusticias sociales. Esto contribuye a formar ciudadanos más informados y comprometidos con la promoción de la justicia social y la equidad en sus comunidades y profesiones futuras. Al considerarlas intersecciones de género, raza, clase social, orientación sexual, capacidad y otros aspectos de identidad, se fomenta una comprensión más profunda de las experiencias y necesidades de los estudiantes (Collins, 2015).

La aplicación de la interseccionalidad en las aulas universitarias puede fomentar la equidad y la diversidad al promover la participación de todos los estudiantes y al reconocer la importancia de la representación y la inclusión en el proceso educativo (Super *et al*.,2020)

El análisis interseccional también proporciona datos y evidencias cruciales para la formulación de políticas educativas más justas y efectivas (Muntinga *et al*. 2015). Estos últimos autores destacan cómo la aplicación de un enfoque interseccional en la evaluación del currículum puede mejorar la diversidad y la inclusión en la educación.

Además, la investigación de Gallagher *et al*., (2020) destaca la importancia de abordar cuestiones de equidad, diversidad y justicia social en la educación a través de la investigación y el currículum que promuevan la inclusión.

Basándose en esos últimos estudios se puede argumentar que la integración de la interseccionalidad en el currículum académico universitario puede contribuir a la promoción de políticas educativas más justas al considerar las diversas identidades y experiencias de los estudiantes, así como al abordar desigualdades y barreras que enfrentan diferentes grupos en el ámbito educativo. Así pues, al adoptar un enfoque interseccional en la formulación de políticas educativas y el diseño del currículum se puede trabajar hacia una educación más inclusiva, equitativa y sensible a la diversidad. Se puede decir que las políticas basadas en una comprensión interseccional de las desigualdades tienen más probabilidades de abordar las necesidades complejas y diversas de la población estudiantil, mejorando así la calidad de la educación.

No es menos importante reseñar lo que Arana (2014) sugiere, que integrar la interseccionalidad en entornos educativos puede ayudar a crear una comprensión más completa de los problemas sociales y las dinámicas de poder, permitiendo a los estudiantes analizar críticamente y desafiar los sistemas de desigualdad

Por lo tanto, la combinación de las herramientas experienciales como las simulaciones interactivas y los estudios de caso junto con la aplicabilidad de la perspectiva interseccional permiten trabajar las desigualdades en las aulas universitarias y favorecen un ambiente de aprendizaje inclusivo. La diversidad de experiencias y perspectivas contribuye a un entorno académico más dinámico y creativo, beneficiando a toda la comunidad educativa.

## 2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como propósito central explorar y promover el uso de la interseccionalidad como un marco analítico esencial en la educación superior. En un contexto donde las desigualdades sociales influyen significativamente en el rendimiento académico y en el bienestar de los estudiantes, es crucial entender estas disparidades de manera interdisciplinar y multidimensional. La interseccionalidad, al considerar cómo diferentes formas de desigualdad interactúan y se manifiestan simultáneamente, ofrece una perspectiva más completa y profunda de las

experiencias de los estudiantes. Este enfoque no solo permite una comprensión más rica de las desigualdades, sino que también facilita la creación de estrategias educativas más inclusivas y equitativas.

Para lograr este propósito, el trabajo se enfoca en varios objetivos específicos. En primer lugar, busca introducir y explorar la interseccionalidad como un concepto fundamental en la educación, proporcionando una base teórica que permita a los educadores y estudiantes entender las complejidades de las desigualdades interseccionales. En segundo lugar, se describen la aplicación de simulaciones interactivas y los estudios de caso como herramientas pedagógicas efectivas para enseñar la interseccionalidad. Finalmente, se examinan las posibles aplicaciones y beneficios de estas metodologías en entornos educativos, demostrando cómo pueden contribuir a la creación de ambientes de aprendizaje más inclusivos y equitativos.

### 2.1. Introducir y explorar la interseccionalidad como concepto fundamental en la educación

- Proporcionar una base teórica sólida sobre la interseccionalidad.
- Explicar cómo las diferentes formas de desigualdad (género, raza, clase, orientación sexual, discapacidad, etc.) se interrelacionan y afectan a los estudiantes.
- Resaltar la importancia de una perspectiva interseccional para entender las experiencias de los estudiantes de manera más completa.

### 2.2. Describir la aplicación de simulaciones interactivas y estudios de caso como herramientas para el aprendizaje de la interseccionalidad

### 2.3. Detallar cómo se pueden diseñar y utilizar simulaciones interactivas y estudios de caso en el aula.

### 2.4. Analizar cómo estas herramientas pedagógicas pueden fomentar la reflexión crítica y el aprendizaje activo.

### 2.5. Examinar las posibles aplicaciones y beneficios de estas metodologías en entornos educativos

- Evaluar el impacto de las simulaciones interactivas y estudios de caso en la comprensión de las desigualdades interseccionales por parte de los estudiantes.
- Identificar las ventajas de utilizar estas metodologías para promover un aprendizaje inclusivo y equitativo.
- Explicar la efectividad de estas herramientas en los programas educativos, con el fin de mejorar la equidad y la justicia social en la educación superior.

## 3. METODOLOGÍA

El aprendizaje experiencial es un método educativo basado en la idea de aprender a través de la acción y la reflexión. En este contexto las simulaciones interactivas ofrecen un entorno controlado donde los estudiantes pueden interactuar con modelos que imitan las situaciones de la vida real y los estudios de caso proporcionan una serie de datos que ilustran el efecto y la interacción que han tenido las personas frente a diferentes situaciones de desigualdad (Pu *et al*., 2023).

En este trabajo se propone una metodología que integre este bagaje experiencial desde donde se permita implementar y evaluar la efectividad de las simulaciones interactivas y los estudios de caso como herramientas pedagógicas para trabajar con las posibilidades que la interseccionalidad proporcionan en las aulas universitarias. La siguiente propuesta de acción se puede poner en marcha en cualquier ejercicio dentro de un aula universitaria que desee abordar de manera crítica el significado y las dimensiones de las desigualdades y sus efectos desde una perspectiva interseccional.

### 3.1. Estructura de la simulación interactiva

La simulación interactiva en el ámbito de las ciencias sociales se refiere al desarrollo de entornos generados por computadora o escenarios replicados que reflejan elementos de la vida real, con el objetivo de

facilitar la comprensión y adquisición de conceptos interconectados relacionados con las disparidades (Pu *et al*., 2023). Estas simulaciones permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones complejas y multifacéticas, en las que tienen la oportunidad de examinar varios puntos de vista, tomar decisiones y presenciar los resultados de sus decisiones en un entorno controlado y seguro. Mediante la incorporación de la simulación interactiva en el marco educativo de las ciencias sociales, se promueve el aprendizaje experiencial y la contemplación crítica sobre la encrucijada del género, la etnia, el nivel socioeconómico y otras facetas de la identidad al examinar las disparidades sociales. Esta estrategia educativa tiene el potencial de mejorar el recorrido educativo de los estudiantes al brindarles un encuentro pragmático y significativo que les ayude a comprender y manejar de manera más eficiente la compleja naturaleza de las desigualdades interconectadas que prevalecen en la sociedad contemporánea. La presencia de la simulación social en disciplinas con componentes sociales, como la sociología, la economía, el derecho, entre otras, ha sido destacando por su importancia en la comprensión de fenómenos sociales (Angourakis, 2023).

La propuesta para desarrollar la simulación interactiva implica necesariamente lo siguiente:

- Describir la actividad sobre la que se realizará la simulación.
- Establecer el objetivo de dicha actividad.
- Construir el escenario de simulación, que, al ser interactiva y no virtual, implica describir las características del contexto. El cometido es que se desarrollen simulaciones interactivas basadas en escenarios reales que reflejen la complejidad de las desigualdades interseccionales. En estos escenarios se incluirá una descripción que incluya situaciones de discriminación y exclusión (se puede utilizar contextos educativos, sanitarios, laborales, etc.). Aquí el docente debe realizar una tarea previa de investigación para elegir la problemática y el contexto que estime prioritario para construir la simulación con los alumnos.

- Una vez elegido el contexto, se describe y asignan los roles a los participantes. Los participantes asumirán estos roles asegurando una representación diversa de identidades y experiencias (por ejemplo, diferentes géneros, razas, clases sociales, orientaciones sexuales, capacidades).
- Proporcionar a cada participante una descripción detallada de su rol, incluyendo aspectos como el trasfondo personal, las motivaciones, los desafíos y las experiencias de desigualdad específicas.
- Incluir información sobre cómo las características interseccionales de cada rol influyen en su perspectiva y comportamiento dentro del escenario.
- La dinámica de la simulación se debe dividir en espacios temporales según las necesidades docentes, pero, necesariamente tendrán que realizarse: la presentación del escenario. La formación de grupos y la asignación de roles. La puesta en marcha de la simulación y el análisis de los datos construidos con los argumentos de los grupos.
- La ejecución de la simulación se inicia cuando los grupos ponen en marcha la simulación, interactuando entre ellos según los roles asignados y el escenario presentado. Los docentes dan la señal para comenzar la simulación. Cada grupo, previamente formado y con roles asignados, empieza a interactuar según el escenario presentado.
- Los participantes actúan y reaccionan en función de las características y perspectivas de sus roles, siguiendo las situaciones de desigualdad planteadas en el escenario.
- Los participantes se enfrentan a diversas situaciones que reflejan las dinámicas de desigualdad interseccional descritas en el escenario. Estas situaciones pueden incluir conflictos, decisiones éticas, desafíos colaborativos, etc.

- Durante la simulación, los participantes deben tomar decisiones y actuar de acuerdo con los intereses y limitaciones de sus roles, considerando las interacciones entre género, raza, clase, orientación sexual, discapacidad, entre otros factores.
- Se toman decisiones y se responden a las situaciones de desigualdad planteadas, mientras se documentan las interacciones y resultados.
- Por último, se debate y planifica las estrategias de los grupos. Y los dos últimos pasos tienen que ver con la puesta en común y presentación de resultados. Por un lado, se desarrolla una asamblea grupal donde cada grupo -según su rol- expone su estrategia y por último se elabora una reflexión de toda la clase. Las sesiones de reflexión deben organizarse después de cada simulación en la que los estudiantes comparten sus experiencias y análisis. Es recomendable utilizar guías de discusión estructuradas para asegurar que se aborden los aspectos clave a debatir sobre la temática desde la perspectiva interseccional.

### 3.2. Estudios de caso para ilustrar las desigualdades interseccionales

La relevancia de estudiar las desigualdades interseccionales desde los estudios de caso radica en su capacidad para proporcionar una comprensión profunda y contextualizada de cómo las diferentes formas de desigualdad interactúan y afectan a los individuos en situaciones concretas.

Los estudios de caso permiten explorar en detalle las experiencias vividas por personas que enfrentan múltiples formas de discriminación, ofreciendo una visión rica y matizada de las dinámicas interseccionales. Este enfoque no solo ilumina las complejidades de las desigualdades, sino que también destaca las formas en que estas se manifiestan y perpetúan en diversos contextos sociales, educativos y laborales. Al analizar casos específicos, los estudiantes pueden identificar patrones, factores contextuales y mecanismos subyacentes que perpetúan las desigualdades, desarrollando así una comprensión crítica y empática de los desafíos que enfrentan diferentes grupos.

Además, los estudios de caso facilitan la aplicación práctica del conocimiento teórico, ayudando a los estudiantes a formular estrategias y soluciones efectivas (Yin, 2018) para abordar las desigualdades interseccionales en sus propios entornos educativos y profesionales.

La organización de esta estrategia se puede aplicar de la siguiente manera:

- Selección de casos de actualidad que involucren discriminaciones interseccionales. Se elige más de un caso para asignarlo a los diferentes equipos organizados previamente
- Se asignan los diferentes casos y se fomenta la colaboración intergrupal y se estimula una discusión profunda entre estudiantes.
- La metodología de trabajo involucra que el profesor estimule a los diferentes equipos que, cada uno de sus casos sean explorados con rigurosidad identificando las experiencias de discriminación interseccional.
- Después de esto, comienza la discusión y debate del grupo al completo que comparte las características de los casos analizados y sus resultados de observación e investigación.
- El paso siguiente tiene por cometido que los alumnos planteen soluciones basadas en la evidencia para poder desarrollar respuestas a las discriminaciones y procesos de desigualdad analizados. Estas soluciones puede ser sugerencias en cuanto a diseños de políticas más inclusivas, intervenciones comunitarias, programas de sensibilización, estrategias de educación innovadoras, etc.
- Por último, se invita a los estudiantes a que presenten sus hallazgos a través de formatos creativos como vídeos, podcast o presentaciones interactivas. Esto tiene por objeto que los alumnos desarrollen empatía y conocimiento fundamentado por las temáticas estudiadas.
- La organización temporal para el trabajo con estudios de caso dependerá de las necesidades docentes y de la planificación del profesorado. Se recomienda no prolongarlo en más de tres clases.

## 4. RESULTADOS

Aunque este trabajo no incluye datos empíricos específicos debido a que no se ha sistematizado la recolección de esta información en clase, las simulaciones interactivas y los estudios de caso se han implementado en nuestras diferentes asignaturas. A pesar de la ausencia de datos empíricos formales, la relevancia y el potencial de estas metodologías como herramientas pedagógicas para enseñar la interseccionalidad pueden justificarse sólidamente a través de varios argumentos teóricos y ejemplos hipotéticos. Estas justificaciones están respaldadas por una extensa revisión de la literatura existente, que subraya la efectividad y el valor de estas metodologías en el contexto educativo.

### 4.1. Exploración de la Interseccionalidad

El primer objetivo de este estudio ha sido introducir y explorar la interseccionalidad como un concepto fundamental en la educación. La literatura sugiere que el enfoque interseccional es crucial para comprender cómo múltiples formas de desigualdad interactúan y afectan a los individuos (Collins y Bilge, 2016). La implementación de este enfoque en el aula puede proporcionar a los estudiantes una comprensión más rica y matizada de las desigualdades sociales. Al familiarizarse con la teoría de la interseccionalidad, los estudiantes pueden aprender a identificar y analizar las múltiples capas de discriminación que pueden coexistir en diferentes contextos.

### 4.2. Aplicación de simulaciones interactivas

Las simulaciones interactivas ofrecen una forma dinámica y envolvente de enseñar conceptos complejos. Según la literatura, las simulaciones permiten a los estudiantes experimentar situaciones de la vida real en un entorno seguro y controlado (Angourakis, 2023). En el contexto de la interseccionalidad, las simulaciones pueden diseñarse para reflejar la interacción de múltiples factores de desigualdad, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones y observar las consecuencias de sus acciones. Esto no solo facilita el aprendizaje experiencial, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la empatía.

Ejemplo hipotético:

- Un escenario de simulación podría involucrar a estudiantes que asumen diferentes roles en un contexto laboral donde se enfrentan a discriminaciones basadas en género, raza y clase. A través de la simulación, los estudiantes pueden explorar cómo estas formas de desigualdad interactúan y afectan las oportunidades y el bienestar de los individuos.

### 4.3. Estudios de Caso

Los estudios de caso son una herramienta pedagógica valiosa para ilustrar las desigualdades interseccionales de manera detallada y contextualizada. Yin (2018) destaca que los estudios de caso permiten una exploración profunda de fenómenos complejos, proporcionando a los estudiantes ejemplos concretos que pueden analizar críticamente. Al trabajar con estudios de caso que reflejan experiencias reales de discriminación interseccional, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión crítica y empática de los desafíos que enfrentan diferentes grupos.

Ejemplo hipotético:

- Un estudio de caso podría describir la experiencia de una mujer de color en un entorno educativo predominado por hombres blancos. Los estudiantes analizarían cómo las interacciones entre el género, la raza y el contexto socioeconómico influyen en su experiencia educativa y profesional, y propondrían estrategias para abordar estas desigualdades.

### 4.4. Evaluación general de los beneficios y aplicaciones

Integrar simulaciones interactivas y estudios de caso en el currículo universitario tiene el potencial de enriquecer significativamente el ambiente de aprendizaje. Estos métodos no solo permiten una comprensión teórica más profunda de la interseccionalidad, sino que también proporcionan experiencias prácticas y significativas que preparan a los estudiantes para enfrentar y abordar las complejas desigualdades en la sociedad contemporánea.

### 4.5 Justificación basada en la literatura:

- La literatura sugiere que las metodologías activas, como las simulaciones y los estudios de caso, fomentan un aprendizaje más inclusivo y equitativo. Collins y Bilge (2016) argumentan que la interseccionalidad es esencial para comprender la complejidad de las desigualdades sociales, y las simulaciones y estudios de caso proporcionan una plataforma efectiva para aplicar este conocimiento teórico en situaciones prácticas.
- La implementación de estas metodologías puede ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias clave para la promoción de la justicia social y la equidad, habilidades que son altamente valoradas en los entornos profesionales contemporáneos.

## 5. DISCUSIÓN

La implementación de simulaciones interactivas y estudios de caso en la enseñanza de la interseccionalidad en las aulas universitarias ofrece una metodología prometedora para abordar las desigualdades sociales desde una perspectiva multidimensional. La literatura revisada respalda la relevancia de este enfoque, destacando su capacidad para proporcionar una comprensión más profunda y rica de las experiencias de desigualdad (Collins y Bilge, 2016; Yin, 2018). Aunque este estudio no presenta datos empíricos específicos, la justificación teórica y los ejemplos hipotéticos sugieren que estas metodologías pueden ser altamente efectivas.

Al introducir la interseccionalidad como un concepto fundamental, se facilita una comprensión de cómo las diferentes formas de desigualdad interactúan y afectan a los individuos. Este enfoque permite a los estudiantes desarrollar una visión crítica y empática de las dinámicas de poder y discriminación, lo cual es crucial para la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social (Collins y Bilge, 2016).

Las simulaciones interactivas ofrecen un entorno controlado donde los estudiantes pueden experimentar situaciones de desigualdad de manera segura y reflexiva. La capacidad de tomar decisiones y observar las consecuencias en tiempo real fomenta el aprendizaje experiencial y el

desarrollo de habilidades críticas y empáticas. Como se ha analizado, en los estudios previos reseñados, se sugieren que este tipo de metodologías activas pueden mejorar significativamente el entendimiento de conceptos complejos y promover la participación activa de los estudiantes (Angourakis, 2023).

Por su parte, los estudios de caso proporcionan ejemplos concretos y detallados de cómo las desigualdades interseccionales se manifiestan en diferentes contextos. Esta metodología permite a los estudiantes analizar situaciones reales, identificar patrones y desarrollar estrategias para abordar las desigualdades. La literatura destaca que el uso de estudios de caso facilita la aplicación práctica del conocimiento teórico y fomenta una reflexión crítica sobre las dinámicas sociales (Yin, 2018).

La incorporación de estas metodologías en el currículo universitario no solo fortalece la comprensión teórica, sino que también ofrece experiencias prácticas valiosas. Al involucrar a los estudiantes en actividades que simulan y analizan situaciones de desigualdad, se promueve la reflexión crítica y se desarrollan competencias clave para la promoción de la equidad y la justicia social. Estas habilidades son altamente valoradas en los entornos profesionales contemporáneos y son esenciales para la formación de ciudadanos comprometidos con el cambio social (Collins y Bilge, 2016; García-Vita y Ricardo, 2019).

Se puede decir por tanto que, la implementación de simulaciones interactivas y estudios de caso en la enseñanza de la interseccionalidad en las aulas universitarias se presenta como una estrategia educativa eficaz y necesaria.

## 6. CONCLUSIONES

La incorporación de la interseccionalidad en el currículo universitario mediante simulaciones interactivas y estudios de caso representa un avance significativo hacia la creación de ambientes de aprendizaje más inclusivos y equitativos. Este enfoque multidimensional permite a los estudiantes entender de manera más completa cómo las diversas formas de desigualdad interactúan y afectan a los individuos en contextos reales.

A través de la exploración teórica y los ejemplos hipotéticos, se ha demostrado que las simulaciones interactivas y los estudios de caso son herramientas pedagógicas efectivas para enseñar la interseccionalidad. Estas metodologías fomentan la reflexión crítica, el pensamiento empático y el desarrollo de competencias necesarias para abordar las desigualdades sociales de manera efectiva.

La implementación de estas metodologías en el aula puede transformar la dinámica de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una mayor participación activa de los estudiantes y un entendimiento más profundo de las desigualdades interseccionales. Esto no solo mejora el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes, sino que también contribuye a la creación de una comunidad educativa más justa y equitativa.

Aunque este estudio se basa en una revisión teórica y ejemplos hipotéticos, futuras investigaciones deberían centrarse en la recopilación de datos empíricos para evaluar de manera más concreta la efectividad de estas metodologías. Por ejemplo, incorporar estudios longitudinales que analicen el impacto de las simulaciones interactivas y los estudios de caso en el entendimiento y manejo de las desigualdades interseccionales pueden proporcionar evidencias sólidas que respalde su implementación para trabajar otro tipo de marcos teóricos.

Este tipo de modelo de enseñanza que incorpora como eje conductor la interseccionalidad y el aprendizaje experiencial prepara a los estudiantes para ser ciudadanos más informados y comprometidos con la promoción de la justicia social y la equidad en sus comunidades y profesiones futuras. Al integrar estas metodologías en el currículo, las instituciones educativas pueden desempeñar un papel crucial en la formación de líderes que estén capacitados para enfrentar y superar las desigualdades estructurales en la sociedad y con un alto desarrollo empático.

En definitiva, la aplicación de la interseccionalidad a través de simulaciones interactivas y estudios de caso es una estrategia pedagógica innovadora que tiene el potencial de transformar la educación superior, promoviendo un aprendizaje más inclusivo, equitativo y relevante para la realidad social contemporánea.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo y la colaboración del Centro de Investigación en Derechos Humanos y Políticas Públicas – Diversitas de la Universidad de Salamanca.

## 8. REFERENCIAS

Angourakis, A. (2023). El lugar de la simulación social en arqueología. Vegueta: Anuario De La Facultad De Geografía E Historia, 15-55. https://doi.org/10.51349/veg.2023.1.02

Arana, G. L. (2014). Miradas en estructuras y procesos que producen desigualdad: El desafío del enfoque interseccional en la educación superior En Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior Actas del III Congreso Internacional MISEAL, noviembre, 2014 (p. 181).

Brutt-Griffler, J. y Kim, S. (2017). Gender socialization: from l1 to l2 languacultures. International Journal of Applied Linguistics, 28(1), 102-118. https://doi.org/10.1111/ijal.12186

Collins, P. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. Annual Review of Sociology, 41(1), 1-20. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142

Collins, P. H. y Bilge, S. (2016). Intersectionality. Polity Press

Deindl, C., Diehl, K., Spallek, J., Richter, M., Schüttig, W., Rattay, P. y Pischke, C. (2023). Self-rated health of university students in germany–the importance of material, psychosocial, and behavioral factors and the parental socio-economic status. Frontiers in Public Health, 11. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1075142

Fontich, X., Troncoso, M. y Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. Tavira. Revista Electrónica De Formación De Profesorado En Comunicación Lingüística Y Literaria, (27), 1105. https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105

Gallagher, J., Blaisdell, B., Harris, J. A. y Howard, C. (2020). Call for special issue on equity, inclusion, and diversity in rural schools and communities. Theory & Amp; Practice in Rural Education, 10(2), 141-144. https://doi.org/10.3776/tpre.2020.v10n2p141-144

García-Vita, M. D. M. y Barreto, C. R. (2019) Inclusive Education And Intercultural Competence In Higher Education. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.12

Gómez Parra, M.ª E., Huertas Abril, C. A., Larrea Espinar, A. M., Raigón Rodríguez, A. R., Osuna Rodríguez, M., Bullejos Martín, D., Villamandos de la Torre, F., Zamora Salido, J., González Fernández, A., Gámez Fernández, C. M.ª, Calatayud Tenas, A. M.ª, Martínez Serrano, L. M.ª, Jerez Montoya, T., Tejederas Dorado, M., Martínez Serrano, B., Serrano Ariza, S., Pérez Gracia, E., Almodóvar Antequera, J. M., Merino García, C., Arjona Crespo, E., Palacios Hidalgo, F. J., Hilinger Alegre, A. y Díaz Martín, C. (2019). AICLE en acción: interacciones formativas y profesionales entre el profesorado en formación, el profesorado en ejercicio, el profesorado universitario y los CEP de Córdoba y Provincia. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 8(2), 78-89.

Hernández Ortiz de Urbina, G., y Álvarez, C. Á. (2018). Mejorando la interacción en el aula a través de la investigación-acción colaborativa. Bordón. Revista De Pedagogía, 70(4), 73-87. https://doi.org/10.13042/bordon.2018.60079

Muntinga, M., Krajenbrink, V. Q. E., Peerdeman, S. M., Croiset, G. y Verdonk, P. (2015). Toward diversity-responsive medical education: taking an intersectionality-based approach to a curriculum evaluation. Advances in Health Sciences Education, 21(3), 541-559. https://doi.org/10.1007/s10459-015-9650-9

Palardy, G. J. (2015). Classroom-based inequalities and achievement gaps in first grade: the role of classroom context and access to qualified and effective teachers. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 117(2), 1-48. https://doi.org/10.1177/016146811511700203

Palomino Martín, A. y Ramos Verde, E. (2020). La interacción profesorado-alumnado en las clases universitarias, influencia del clima del aula. Aula, 26, 169–186. https://doi.org/10.14201/aula202026169186

Pu, H. S., Lekuti, M., Baig, Z., Lawrynuik, A., Gowda, R., Baig, J.,... y Luctkar-Flude, M. (2023, March). Showcasing a Student-Led Anti-Racism Virtual Simulation Module for Equitable Learning. en Inquiry@ Queen's Undergraduate Research Conference Proceedings. https://doi.org/10.24908/iqurcp16353

Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Stansberry Brusnahan, L. L., Harkins Monaco, E. A., Fuller, M. y Dixon, K. (2023). Diversity, Equity, and Inclusion: Teaching Intersectional Self Determination Skills with a Focus on Disability, Social Identity, and Culture. TEACHING Exceptional Children, 55(5), 324-336. https://doi.org/10.1177/00400599231155587

Super, L., Hofmann, A., Leung, C. F., Ho, M., Harrower, E., Adreak, N., … y Manesh, Z. R. (2020). Fostering equity, diversity, and inclusion in large, first-year classes: using reflective practice questions to promote universal design for learning in ecology and evolution lessons. Ecology and Evolution, 11(8), 3464-3472. https://doi.org/10.1002/ece3.6960

Valiente-Neighbours, J. M. (2015). Beyond "post-race paralysis": Creatin Critical Dialogue on Race in the Obama Era. Sociology of Race and Ethnicity, 1(2), 331-335. https://doi.org/10.1177/2332649215569605

Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., y Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. Revista Colombiana de Educación, (86), 95-118. https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). Sage Publications

# ESCUELA SOCIAL ITINERANTE. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA VIDA COTIDIANA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE VIDA EN CALLE, EN TIEMPOS DE RENOVACIÓN URBANA

BENICIO ENRIQUE MONTES POSADA
*Universidad Católica de Pereira*

LUIS ADOLFO MARTÍNEZ HERRERA
*Universidad Católica de Pereira*

## 1. INTRODUCCIÓN

Hacia mediados y finales del siglo XX una fuerza transformadora buscaba renovar las condiciones socioeconómicas en el continente latinoamericano. Tal proyecto modernizador pretendía transformar los entornos urbanos propiciando lugares que permitieran el comercio global y sus renovadas energías y alcances globales, que transformara las condiciones de vida de sus habitantes y que perfilara nuevas pautas y formas de acción social. Dicho modelo de "progreso y bienestar" se puede interpretar bajo el doble metacódigo *Relevancia/Opacidad*. Perspectiva teórica que desarrollada por el sociólogo alemán Niklas Luhmann y que distintos autores han intentado replicar para comprender las realidades sociales dentro de los cuales es posible destacar la obra de Juan Luis Pintos (2003) cuando interpreta el imaginario social, y con ello comprender las condiciones que perfilan las realidades actuales. ¿Cómo interpretar el código Relevancia/Opacidad en entornos urbanos en proceso de transformación? ¿Cómo comprender la relevancia y la opacidad para poder explicar las transformaciones del entorno urbano experimentadas en las ciudades intermedias colombianas? y ¿Cómo reconocer el código Relevancia/Opacidad para analizar las violencias

homicidas experimentadas en el centro de la ciudad de Pereira[92] entre los años 1991 y 2004.

En este caso interpretamos la ciudad de Pereira, ciudad capital del departamento de Risaralda, que se encuentra ubicada en el Eje Cafetero y con la cual es posible leer el código Relevancia/Opacidad. Por un lado, se torna relevante en el discurso oficial y mediático, Martínez (2017) un culpable del caos y de la inseguridad en el entorno urbano, se torna *relevant*e un actor que afecta el entorno: el habitante de calle, el niño y la niña en situación de vida en calle, el vendedor ambulante, el desplazado, el inmigrante, actores sociales que fueron denotados como culpables de la inseguridad, el retraso económico y social y de todo aquello que perfilaba la antigua tradición que debía ser transformada bajo la égida del desarrollo y el progreso. Pero este discurso dejaba en la opacidad las verdaderas condiciones de la inseguridad. Dejaban en la opacidad a los actores que realmente construyen prácticas criminales y de las cuales el habitante de calle, el niño y la niña en situación de vida en calle, el desplazado, el vendedor ambulante, era una víctima más. La estructura narcoparamilitar conocida como "Cordillera", se erige como una estructura criminal hegemónica la cual ha monopolizado desde los inicios del siglo XXI hasta la actualidad, un conjunto amplio de mercados criminales entre los que se destacan la extorsión, el sicariato, el préstamo gota a gota, entre otros mercados criminales (Martínez, 2020). En esta condición, un discurso relevante de progreso opacaba acciones violatorias a los derechos humanos con las cuales se pretendía transformar el entorno urbano y con ello perfilar un tipo de ciudadanía que idealizaba la noción de progreso, pero dejaba en la opacidad las condiciones y el costo social, político y económico de dichos cambios, opacando los culpables de la violencia homicida, dejando en la opacidad las transformaciones que la ciudad debería afrontar para construir, realmente, transformaciones sociales. Se idealizaba el progreso del desarrollo y se estructuraba un tipo de ciudadano de segunda categoría,

[92] Pereira constituye un municipio colombiano en cual a su vez se erige como la ciudad capital del departamento de Risaralda, esta última constituye una de las divisiones administrativas que organizan el territorio colombiano en 32 departamentos. Pereira constituye la ciudad más poblada del eje cafetero y se reconoce como pilar comercial y de servicios en dicha región.

denotado como el culpable del caos y del desorden que se pretendía cambiar bajo la égida del desarrollo y la transformación social.

### 1.1. LA ANTIGUA GALERÍA CENTRAL DE PEREIRA

Hacia el año 2001 la población censada del lugar era de 1448 habitantes (Mejía, 2001). El lugar estaba estructurado por pequeños hoteles, hospedajes o residencias que servían de albergue a los nómadas recolectores de café que se instalaron allí en tiempo de cosecha y bonanza cafetera. Todo esto antes de 1989, fecha en que se dio el rompimiento del *Pacto Internacional del Café;* posteriormente, se convirtió en el lugar de residencia de familias desplazadas del campo a la ciudad. Para vivir en el lugar era necesario pagar el hospedaje diariamente. El sector se vio, sustancialmente, afectado en su infraestructura física por dos sismos de intensa magnitud que ocurrieron a mediados de la década de los 90 y finales de esta. El edificio más emblemático de la zona *la Plaza de Mercado* quedó en precarias condiciones físicas, situación que llevó a la administración de la ciudad a tomar la decisión de demolerlo, no obstante, la ciudad desde hacía algún tiempo se había planteado la posibilidad de realizar un proceso de renovación urbana, que se desarrolló en varias etapas. La idea que se tenía se fundamentaba en un ideal de *ciudad moderna*. Pereira se autoproclamaba como la ciudad más importante del eje cafetero y se imponía el propósito de desarrollarse como ciudad líder, pujante y con una notable vocación comercial y de servicio. Sin embargo, el poder económico que existía alrededor de la Plaza de Mercado se fundamentaba en gran parte en el blanqueo de capital, fruto del próspero mercado de drogas ilícitas que habían tomado fuerza gracias a la depresión de la economía cafetera y la connivencia de algunas familias tradicionales de la ciudad con los carteles del Norte del Valle y Antioquía (Marulanda, 2013). Los intereses económicos que estaban en juego no eran de poca monta, el comercio ilícito de drogas, armas y el contrabando se resistía y se autoacomodaba, la demolición de la Plaza de Mercado dio lugar a lo que se denominó el *Plan Parcial Ciudad Victoria*, inversores nacionales (especialmente de Medellín) y extranjeros vieron la posibilidad de participar en el negocio que haría del centro de Pereira una *ciudad vitrina.* Coyunturalmente, el país

estrenaba la ley 388 de 1997 que regulaba el uso del suelo y propiciaba a las administraciones municipales la posibilidad de controlar y sustentar Proyectos de Ordenamiento Territorial (POT).

En el imaginario de los ciudadanos que habitaban el lugar hubo una percepción de lo ocurrido:

> "Ese es un progreso que favoreció a unos pocos empresarios de Medellín y de Pereira. Y bueno, embelleciendo un poquito la ciudad. Bueno, quitaron la Galería. Embellece un poco la Galería. Pero yo no estoy de acuerdo con ese progreso, porque ese progreso es para unos poquitos, unos poquitos y la mayoría de nosotros, la gente de a pie, como nos dice la gente de a pie, los trabajadores para nada nos beneficiamos de ese progreso". (Narrativa de Abiuth Bolívar, campesino, recolector de café que acompañó los procesos de los niños y las niñas de la fundación Hogares Calasanz como casero de la finca de la institución, aunque no tenía formación académica como educador, jugó un papel muy significativo para los niños y las niñas de la Galería, con su ejemplo y con su servicio incondicional. Lo llamaban Don Gilber, actualmente tiene 80 años y sigue en el sector, como comerciante informal de cacharros de segunda debajo del puente de la 9a. con avenida del ferrocarril)

### 1.2. NIÑOS Y NIÑAS DE LA GALERÍA

Según el censo elaborado por la Fundación Cultural Germinando (Mejía, 2001) en el año 2001 en el sector de la antigua Galería de Pereira la población de menores de edad del lugar era de 462. Estos niños y niñas eran hijos e hijas de humildes familias campesinas que se vieron abocadas a desplazarse de las zonas rurales, por la depresión de la economía cafetera, a las zonas urbanas y marginales de la ciudad de Pereira, siendo la Galería el espacio de mayor recepción de este desplazamiento. Uno de los fenómenos comunes de las ciudades latinoamericanas es encontrar gran cantidad de niños y niñas alrededor de sus plazas de mercado, participando de lo que se ha denominado *la economía del rebusque* que consiste en la consecución de dinero, generalmente, utilizado para gastos personales y sustento familiar. Las labores que realizan son de diversa índole: empacadores, vendedores, domicilios, gariteros, entre otros. Esta situación es vista con preocupación por las autoridades de protección de los niños, no obstante, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) considera que los niños pueden ejercer labores provechosas para su desarrollo y el de su familia, siempre y

cuando estas actividades no generen riesgo físico o psicológico y tampoco afecte la normal participación de sus actividades escolares.

En el caso particular de la Antigua Galería Central de Pereira, gran parte de estos niños y niñas eran hijos e hijas de trabajadoras sexuales del sector o, como ya dijimos, de familias procedentes del campo que se establecieron en el sitio como lugar de residencia. Otro de los aspectos que vale la pena resaltar es que, dadas las precarias condiciones físico-estructurales del lugar, los niños y las niñas pasaban la gran mayoría de su tiempo en la calle y solamente, pernoctaban en la residencia o hospedaje para dormir. Esto hacía que tuvieran la condición de *niños y niñas en situación de vida en calle o alta permanencia en ella*[93]. Conseguir dinero para pagar la pieza se convertía en la mayor responsabilidad que asumían los niños y las niñas. Generalmente, sus mamás llegaban al lugar por su condición de consumidoras de sustancias psicoactivas, predominantemente el bazuco (nombrado fuera de Colombia como *crack -droga-*).

A continuación, presentamos el relato de "La Piquiña" (sobrenombre que le tenían sus pares) una niña habitante del sector. Actualmente es psicóloga, especialista. Labora como asesora de varias empresas de Pereira:

> "Luego ella al mes de nacida, me trae para la ciudad de Pereira, al sector que se conocía como la Antigua Galería, a lo que se conocía como las residencias. En las residencias vivían varias familias. En estas había varias habitaciones. Nosotros en ese momento lo conocíamos como piezas. En cada pieza vivía una familia. Vivíamos normalmente, en hacinamiento. Lo que me dicen es que mi mamá llega, (hoy yo hago la lectura que seguramente, por sus condiciones de consumidora de bazuco me deja), dicen que debajo de un colchón y que se va. Y que lo que me daba de alimento durante ese mes era café. Encuentran un tetero (biberón) lleno de café. Ella se va, desaparece".

[93] Definición: Es un programa cuyo objetivo es garantizar el restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes con permanencia o situación de vida en calle, brindándoles una atención integral y cualificada, la cual permita lograr el fortalecimiento de vínculos familiares y la superación de situaciones de amenaza y vulneración de sus derechos. Lineamientos Técnicos ICBF.

El abandono que vivían los niños y las niñas del lugar no era, simplemente, de carácter afectivo-familiar. El abandono, también se representaba a través de las peores condiciones de explotación y violencia, sus cuerpos marcados eran el reflejo de una sociedad que los señalaba y estigmatizaba. A comienzos de la década de los 90 el Señor Obispo de la ciudad, Darío Castrillón Hoyos, denunció la desaparición y muerte de indigentes, muchos de ellos, niños del Sector de la Galería de Pereira. La prensa local reseñaba de la siguiente manera dichas muertes:

***FIGURA 1.*** *Artículo de la prensa local (1994).*

**Baleado perdió la vida otro menor de edad**

El cuerpo sin vida de un menor de edad fue hallado en zona semi rural de la ciudad de Pereira, informaron las autoridades de policía.

El cadáver del niño de 15 años se encontraba en el sector conocido como la Balsora, jurisdicción de El Manzano en la vía que de esta capital conduce a la ciudad de Armenia.

Según el Equipo Técnico de la Policía Judicial, que practicó el levantamiento, el joven fue asesinado de varios disparos al parecer de revólver.

Inicialmente fue reportado como NN, pero ayer en horas de la tarde una señora de apellido Torres, se presentó a la morgue del hospital San Jorge, donde lo reconoció como su propio hijo.

Este es el segundo caso registrado en Risaralda durante la última semana, en el cual otro menor de edad se convierte en una víctima más de la delincuencia, que se suma a los crímenes cometidos en la capital de la República ayer.

La policía de esta parte del país adelanta las primeras averiguaciones tendientes a esclarecer la forma como se cometió el homicicio, así como la captura de los responsables.

En la vía rápida

De otra parte se informó que en el sitio Puente de la Máquina, de la vía rápida variante Sestiadero La Popa, fue hallado el cuerpo sin vida de un hombre que en vida respondía al nombre de José Albeiro Romero Vargas.

El occiso de 39 años era soltero, natural de Pereira.

Al parecer se encontraba en estado de demencia y según testigos varias veces fue visto caminando por dicha vía.

El cadáver que se hallaba en estado de descomposición no presentaba signos de violencia, por lo cual fue descartada la posibilidad de un homicidio, sin embargo las autoridades investigan el hecho.

Fuente: Prensa local

Tristemente, la ciudad de Pereira figura a nivel nacional donde se inauguraron las prácticas de la mal llamada *"limpieza social"* (Rojas, 1996). Algunos jóvenes contraventores (muchos de ellos menores de edad) fueron marcados por las autoridades policiales de la ciudad con tinta indeleble roja, en las manos y la cabeza, posterior a ello, eran hallados muertos de forma violenta en inmediaciones de *la Villa Olímpica* hacia las afueras de la ciudad.

Otro tipo de violencia homicida, vivieron los niños de Pereira, especialmente, los niños habitantes del sector de la Galería. En la sección internacional para Latinoamérica del diario *El País* de España, el 30 de octubre de 1999, la corresponsal en Colombia periodista Pilar Lozano, reseña la siguiente noticia:

> El asesino de 140 niños en Colombia confiesa que actuó por venganza.

> La secuencia de horror duró ocho años y se extendió a
>
> Ecuador.
>
> El 7 de noviembre de 1998, un grupo de niños, jugando al fútbol, descubrió una osamenta en un descampado, en un sector popular de Pereira. Ocho días después, en otro solar de la ciudad, aparecieron otros restos. Juntando huesos, las autoridades armaron 36 cadáveres de niños. El pánico se apoderó de esta ciudad, la más grande del eje cafetero. Humildes mujeres que desde hacía días venían denunciando la desaparición de sus hijos, se agolparon en el depósito de cadáveres para ver si entre los restos estaban sus hijos.
>
> "Salió de madrugada a vender periódicos; no lo volví a ver", lamentó la madre de una de las víctimas.
>
> "Me dijo que ya venía, que le tuviera el almuerzo listo, y jamás regresó". "Salió de madrugada a vender periódicos; no lo volví a ver". "La última vez que lo vi me pidió permiso para ir a traer una vaca. Iba feliz porque se iba a ganar 2.000 pesos por el mandado". Fueron los testimonios, envueltos en lágrimas, de madres de Pereira y pueblos de la zona cafetera.
>
> REDACCIÓN. EL PAÍS. 30 de octubre de 1999

Aunado a la tristeza de esta noticia es que un porcentaje muy alto de los niños asesinados, como ya lo dijimos, era del sector de la Galería, algunos vivían allí y otros eran hijos de sencillas personas que trabajaban como humildes vendedores de víveres y por eso los niños, habitualmente, transitaban por las calles del lugar donde fueron perfilados y contactados por el sicópata asesino de la historia.

Sin embargo, esta violencia afectó tanto a los niños varones del sector como a las niñas quienes también fueron víctimas de estas acciones homicidas, como podemos testimoniar a partir de noticias de la prensa nacional, en el Diario el Tiempo, de mayor circulación en el país, se reseña:

> Asesinada otra menor en Pereira
>
> Ahora, cuando aún marchan lentamente las investigaciones para identificar a los responsables de la muerte de al menos 30 menores entre 4 y 11 años en Pereira, una niña de 3 años entró a formar parte de la lista de víctimas de estos crímenes sin respuesta.
>
> REDACCIÓN EL TIEMPO (ASESINADA OTRA MENOR EN PEREIRA - Archivo Digital de Noticias. 21 de enero 1999)

Además, el director de una de las fundaciones de la sociedad civil que trabajaban en sector de la Antigua Galería nos narra, haciendo referencia a la violencia ejercida contra las niñas del sector:

> "Las niñas del sector también vivieron vejámenes que reflejan igualmente el horror vivido, María del Carmen, de 14 años de edad; hermana de Claudia, que no pudo superar el trauma, por lo que le sucedió a su hermana; que fue violada, asesinada y posteriormente desmembrada. Sus restos fueron arrojados a un basurero del sector, ubicado en un lote de la calle 15 con Avenida del Ferrocarril. Su muerte causó la indignación total de los moradores que después del macabro hallazgo de su cuerpo desmembrado, al terminar una sentida y dolorosa celebración religiosa en la Iglesia del sector, marchamos con su féretro por la calle principal de la ciudad, la Carrera Séptima. La indignación se reflejaba en el silencio sepulcral de la marcha que fue interrumpida; cuando por iniciativa de la gente, que acompañaba a la niña a su última morada, nos detuvimos en el Palacio Municipal, Sede Administrativa, de la Alcaldía y al unísono gritamos: JUSTICIA, JUSTICIA, JUSTICIA… Lentamente, se continuó la marcha hasta el Cementerio San Camilo, tengo presente el rostro de su madre que, con desconsuelo total y lágrimas en los ojos, clamaba al cielo: - ¿Por qué mi niña?" (Narrativa, director. Sociedad Civil. Año 1997. Equipo Galería)

Abiuth Bolívar, personaje mencionado anteriormente y quien fue un educador de calle innato, líder, inteligente y con mucha ascendencia entre los jóvenes de la Galería. En su respuesta a la pregunta: ¿Quién cree usted que asesinó a los niños y niñas de la Galería de Pereira? deja entrever el imaginario social y la representación del mismo, que se hacen los antiguos habitantes de la Galería:

> Quién los mató, ¿Eh? ¿Quién los mató? ¡No! ¡No! ¿Quién los mató? El. El. El mismo Estado. Yo creo que el mismo. Es el mismo Estado. El mismo Estado, El mismo Gobierno, La misma gente del gobierno. Los mandaron a matar.
>
> ¿Por qué pasó?
>
> "Pues los mandaron matar. Porque. Porque ellos. Porque ellos. Alegando que son un como se dice, un parásito para la sociedad, un parásito para la sociedad. Personas que no trabajan, no producen, no sirven, que son un parásito para la sociedad, inclusive para la familia. Entonces yo sí pienso, que el mismo, la misma administración, los mandó matar. Yo sí pienso que ahí está untado el gobernador, el gobernador de turno, el alcalde de turno, el comandante de turno, la policía de turno, todo eso hijos de putas, gonorreas, hijos de putas, están metidos ahí, están untados ahí. Ellos los mataron. ¡Yo sé que sí! ¡Y no hay derecho! ¡Y no hay

> derecho! Porque es que un ser humano, un ser humano, es un ser humano; ¿qué hay más valioso en la vida que un ser humano? ¿Qué hay más valioso? ¡No hay derecho! derecho que una persona. ¿Por qué lo hace? Porque es un parásito para la sociedad. No hay derecho, partida de hijueputas, No hay derecho, no hay derecho. Y me duele y me duele y me duele mucho, mucho. Que me duele porque esos niños que mataron, esos muchachitos que mataron, yo los conocí y yo estuve con ellos y compartí con ellos. Y me duele, me duele enormemente, enormemente" (llanto y lágrimas en su testimonio). (Personaje Representativo del lugar)

### 1.3. Paradigma de la ciudad moderna: Ciudad victoria

El ideal de ciudad moderna rompe con una cultura y una tradición que podríamos decir era fundacional, como lo advierten algunos prestigiosos urbanistas de la ciudad que proponían un cambio, no de carácter sustancial, como ocurrió, sino la posibilidad de mantener un orden que recogiera la tradición histórica y cultural de un pueblo que se fundamentaba en aspectos propios de la colonización antioqueña y caucana, donde la economía se basaba en el comercio de bienes agrícolas y la configuración de los espacios urbanos estaban adaptados para satisfacer las necesidades de ciudadanos del común, principalmente, campesinos, comerciantes, trabajadores agrícolas, pequeños industriales de la confección, entre otros. La ciudad cada día se sumía en la peor crisis económica de su historia, los índices de desempleo alcanzan máximos históricos y la inseguridad y la delincuencia en el centro de la ciudad eran rampantes. La población habitante del sector vivía en extrema pobreza, habitantes de calle, indigentes, prostitutas, recicladores, niños y niñas en situación de calle, vendedores ambulantes y travestis que adornaban los espacios escenográficos de la Galería y el centro de la ciudad, y generaban una imagen no deseada para la configuración de un ideal de ciudad que quería apostar por el progreso y la modernidad. Las decisiones de la Administración Municipal de la ciudad se orientaron hacia un *modelo higienista* del desarrollo humano y urbano (Hernández, 2016, p. 264). El deterioro del espacio físico se convirtió en el detonante de políticas públicas encaminadas al mejoramiento de la salud pública, para ello proponían acciones de limpieza, ornato, adecuación de las fachadas, pero a la vez se intervino a los habitantes de calle del sector a través de jornadas impuestas donde se les llevaba de forma coercitiva a

lugares donde se le obligaba el baño, la peluquería y el cuidado corporal. Todas estas acciones eran violatorias de los Derechos Humanos de los habitantes del sector, dejaban entrever un modelo de ciudad, radicalmente, distinto y alineado a una economía global de mercado, donde se imponen prácticas de exterminio de una forma subrepticia que responden a intereses económicos hegemónicos. El sindicato de vendedores ambulantes de la mano con el Comité Permanente de Derechos Humanos de la ciudad denunció de manera infructuosa la muerte de uno de sus líderes, pero fuerzas oscuras, muy seguramente, aliadas a estas economías legales e ilegales, activaron mecanismos de dilación y ocultamiento de todos estos acontecimientos. La población vulnerable del sector, paulatinamente, a través de sistemáticos operativos policiales de control fue confinada al mínimo espacio, los operativos se incrementaron y la presión para acabar con el último reducto espacial y humano fue notable; los habitantes de la Antigua Galería al fin fueron doblegados, no hubo alternativa, su atomización y desplazamiento, finalmente, se produjo. La Administración Municipal de la ciudad acordonó la zona y dio vía libre al proyecto más ambicioso de transformación urbana, que hasta ese momento se había realizado en ciudad intermedia de Colombia, es tan grande la carga simbólica de poder que allí se representa que el proyecto se llama *CIUDAD VICTORIA.*

El Proyecto fue galardonado:

> El Plan de Renovación obtuvo el Premio Leopoldo Rother en la categoría de ordenamiento urbano y territorial de la XIX Bienal Colombiana de Arquitectura. Los criterios de juzgamiento y premiación fueron los siguientes: "articulación de las propuestas con los instrumentos de planeamiento, gestión y financiación contemplados en las normas nacionales sobre ordenamiento territorial (Ley 388 de 1997), aportes a los procesos de planeación con participación de diversos actores en el contexto de los instrumentos normativos y desarrollo de nuevos elementos e insumos para la gestión urbana" (Vallejo, 2010, p. 226)

En diversos escenarios y en el imaginario de la ciudadanía en general, el proyecto se le atribuye al liderazgo femenino de la alcaldesa de la época, la Señora Martha Elena Bedoya Rendón; cabe anotar, además, que la ciudad históricamente, siempre se ha sentido orgullosa de sus gestas cívicas.

## 1.4. Escuela social itinerante. educación en la vida cotidiana

Los niños y las niñas de la Galería Central de Pereira no tenían acceso a la educación formal de las escuelas aledañas al sector, siendo esta la razón inspiradora para la monja adoratriz hermana Josefina Torres, a comienzos del año 1992, para fundar la *Escuela Hacia el Futuro*, que con una metodología muy particular, totalmente, adaptada a la condición de los niños y las niñas, propuso un modelo distinto de educación, al que se sumaron propuestas de la Fundación Cultural Germinando y Hogares Calasanz que complementaron los procesos educativos y gestaron el colectivo *Equipo Galería.* Cada una de las instituciones contribuía con aportes particulares y matizados; a través de un proceso juicioso de autoevaluación y lectura de la realidad donde se adaptó un modo particular de acercamiento a los niños y niñas de la zona. Esta experiencia retomó el pensamiento teórico y metodológico de tres docentes de la ciudad que sustentaron una propuesta piloto que cuestionó las formas fosilizadas de educación tradicional oficial para establecer un modelo donde la ciudad se convertía en insumo y lugar de aprendizaje. Esta propuesta se llamó *Escuela Social Itinerante* (Acunarte, *2007),* alternativa pedagógica que no tuvo mucha acogida por parte de la Secretaría de Educación de la ciudad, pero que se adaptó, completamente, a la condición de los niños y las niñas en situación de vida en calle de la Galería Central de Pereira.

Las particulares características de los niños y las niñas de la Galería de Pereira hacen posible que su condición pueda ser asimilada a la de un personaje urbano, que Baudelaire exaltó, magistralmente, como una obra de arte, al expresar que más que un cuento, es una verdadera pintura o cuadro, refiriéndose al cuento de Poe *El hombre de la muchedumbre* (Baudelaire, 2021) y que Benjamin, también, lo destacó en *El sueño del paseante* (Benjamin, 2017). Los niños y las niñas de la Galería eran habitantes nativos de la ciudad, hecho que les permitía sumergirse en ella, en medio de *la multitud* con tal experticia que los hacía conocedores de los tiempos y los espacios oportunos; hecho que, sin duda, tenía que ser aprovechado en cualquier proceso educativo en la vida cotidiana con ellos y ellas. Es aquí donde lo urbano adquiere un valor muy significativo y la ciudad, como espacio educativo, se

convierte en un aula abierta que posibilita caminatas al río, a las montañas tutelares, teatros, bibliotecas, recintos gubernamentales, parques y plazas, entre otros.

No podemos dejar de destacar lo que fue la sensibilidad de los educadores de calle, que con paciencia fueron facilitadores, acompañantes y participantes activos de procesos educativos donde todos aprendían, incluso, los educadores más que los niños y las niñas puesto que, la riqueza de la experiencia de ellos era indiscutible. Dentro de los textos producidos en aquella época, uno de los educadores escribía:

> Se nos regaló la convicción de que eran ellos quienes habrían de irnos brindando las claves de cómo educarlos. Nuestra labor fue, pues, estar atento al vivir de ellos y ellas, revisar cotidianamente sus reacciones y dejar entrever en ellas su aspiraciones y necesidades. A través de encuentros, además, dejamos que fueran ellos mismos quienes nos hablarán de sus proyectos, sus sueños, sus gritos, sus dolores y sus alegrías. Los problemas, los momentos de desconcierto y las situaciones de conflicto que a diario vivimos han sido lugares privilegiados para revisar nuestros esquemas ante la realidad y abrirnos a nuevas maneras de proceder y de comprender la vida. (Texto inédito. El Sueño de los niños. Narrativas de liberación. Niños de la calle. Pereira. Autor: Benicio Enrique Montes Posada. 1997)

Continúa diciendo el educador:

> Hemos aprendido, también, que necesitamos cuestionar nuestra jerarquía de valores. En medio de la marginalidad, el único valor fundamental es la persona humana. No hay ningún valor anterior. Además, las crisis nos han ido moldeando e interrogándonos acerca de los modelos pedagógicos fosilizados que traíamos. Ha sido necesario reconstruir nuestras concepciones del ser humano, la pedagogía, Dios, el niño, los valores y la moral. (Texto inédito. El Sueño de los niños. Narrativas de liberación. Niños de la calle. Pereira. Autor: Benicio Enrique Montes Posada. 1997)

En otro testimonio, Martha Vélez, una profesora de institución privada para aquel entonces y quien decidió renunciar a dicho colegio para trabajar como educadora de calle durante aproximadamente 15 años en los procesos de Escuela Social Itinerante, expresa:

> "Claro, no lo sabíamos todo. -Dice una educadora de calle-. Fuimos aprendiendo de otras experiencias de niños trabajadores de Ecuador que estaban asociados con un alto nivel organizacional en pro de sus derechos. Nos dimos cuenta de que la ciudad tenía espacios para que los

> niños y las niñas se tomarán la ciudad como verdaderos ciudadanos. No se imaginan la alegría de ellos cuando entraron por primera vez al teatro Santiago Londoño, donde siempre tuvieron la puerta abierta. Después el escenario, ellos se hicieron protagonistas. Algunos viajaron por el mundo mostrando su baile, su alegría. Realmente sintieron lo que era la verdadera ciudadanía"

El coraje de ser auténticos, decir la verdad, se convirtió en propósito de vida y muchas veces les trajo problemas. En alguna ocasión una de las niñas tuvo que dirigirse al Concejo Municipal, al ver su indiferencia en una sesión donde los niños serían concejales por un día, diciendo: "*No creo que sean como dicen, tan honorables, pues si lo fueran estarían atentos escuchándonos y no hablando entre ustedes y tomando tinto"* (en Colombia, café). Al instante se callaron y tomaron en serio la participación de la niña.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 Visibilizar la violación de los derechos de la infancia en un contexto de renovación urbana, donde primó el paradigma del imaginario de la ciudad moderna. (*Opacidad*)

### 2.2. Establecer aquellos elementos que hicieron relevante el innovador proyecto de *Educación en la vida cotidiana* con niños y niñas en situación de vida en calle donde la ciudad misma se convirtió en escenario de una *Escuela Social Itinerante* (*Relevancia*)

## 3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se propuso desde una propuesta metodológica *narrativa-hermenéutica-política.* Partimos de lo que plantea Walter Benjamin en *El Sueño del Paseante:*

> Si se quisiera dividir todas las descripciones de ciudades existentes en dos grupos según el lugar de nacimiento de sus autores, seguro que se descubriría que las confeccionadas por los nativos constituyen la gran minoría. La motivación superficial, lo exótico, lo pintoresco solo tienen efecto sobre los foráneos. Acceder como nativo a la imagen de una ciudad exige otros motivos más profundos. Motivos de aquel que viaja

> hacia el pasado, en lugar de hacia lo lejos. El libro de una ciudad escrito por un nativo siempre estará emparentado con las memorias, no por nada el escritor pasó su infancia en el lugar… (Benjamin, 2017)

La investigación recoge las narrativas de personajes que definimos como *nativos de la ciudad* especialmente, de los niños y las niñas que vivieron en carne propia un *hecho histórico* ocurrido hace más de 20 años, que se ha leído desde diferentes ópticas: *El Proceso de Renovación Urbana de la Galería Central de Pereira. Plan Parcial Ciudad Victoria.* Desde una perspectiva oficial, este acontecimiento es mirado como un *hito histórico* que ha sido catalogado como *la refundación de la ciudad,* hecho que posibilitó abrazar un ideal de ciudad, totalmente, abierta al progreso y en consonancia con la economía neoliberal de consumo que ordenan sus espacios entorno al sofisticado comercio de bienes y servicios propios de la modernidad y dejando atrás el artesanal comercio de bienes autóctonos y de una tradición cultural agrícola cafetera. Los *ciudadanos nativos* fueron desplazados, atomizados, disgregados a otras zonas de la ciudad. El lugar de manera escenográfica vivió una transformación estética en su urbanismo, pero no resolvió la situación precaria de sus auténticos moradores, por el contrario, causó graves violaciones de sus derechos y fomentó prácticas de exterminio donde los niños y las niñas fueron las víctimas más indefensas.

Interpretando este suceso desde el pensamiento del filósofo alemán Walter Benjamin. Partimos de lo que llamamos el sujeto benjaminiano de la historia:

> Pero el sujeto bejaminiano es central por su debilidad. Es el Lumpen, el que sufre, el oprimido, que está en peligro, pero que lucha, protesta y se indigna. (Reyes Mate, 2006)

> Poco a poco me di cuenta, también, del alcance universal de las proposiciones de Benjamin, su interés para comprender —"desde el punto de vista de los vencidos"—, no sólo la historia de las clases oprimidas, sino, asimismo, la de las mujeres —la mitad de la humanidad —, los judíos, los gitanos, los indios de las Américas, los kurdos, los negros, las minorías sexuales; en resumen, de los parias, en el sentido que Hannah Arendt daba a este término, de todas las épocas y todos los continentes. (Löwy, 2003)

Asimilamos la infancia del sector como uno de los sujetos benjaminianos de la historia y retomamos la definición que hace Benjamin del método histórico:

> El método histórico es un método filológico y a ese método subyace el libro de la vida.» Y acto seguido el filósofo añade: "Leer lo que nunca fue escrito", se dice en Hofmannsthal. El lector en el que debe pensarse aquí es el historiador verdadero. (Benjamin Archiv, Ms 470, citado en Mate, 2006, p. 313).

Así pues, como nos lo recuerda Paula Kuffer, el principal cometido de la historia no es narrarla desde la *épica epopeya de los vencedores*, sino desde la dimensión política de los vencidos que adquiere sentido en el ahora, en el aquí (Kuffer, 2015); siendo esta la lectura que hacemos en esta investigación, recogemos las voces de los niños y las niñas en situación de vida en calle para leer la historia *a contrapelo, "leyendo lo que nunca fue escrito"*

## 4. A MANERA DE CIERRE

Finalmente, presentamos la narrativa de una joven adulta profesional[94], que vivió el proceso de Escuela Social Itinerante, educación en la vida cotidiana, como correlato visible donde lo personal se convierte en político:

> "Digamos que tengo la posibilidad de estar en una empresa donde estoy sembrando, donde estoy trabajando, disciplinada, donde estoy recibiendo otro tipo de ganancia y donde eso me hace exigirme mucho a mí misma, porque es un trabajo muy exigente en tiempo, en conocimiento, porque lideró un grupo de personas que están bajo mi responsabilidad y que muchas de su estabilidad también depende de mí. Entonces eso me hace ser que tenga que estar más equilibrada, ser más inteligente emocionalmente. Lideró proveedores y contratistas. Que ya es un nivel diferente, porque los operarios que trabajan son personas que medianamente saben leer y escribir, pero los contratistas son médicos, ingenieros, son personas ya un nivel académico diferente y sentir que su estabilidad también económica dentro de la empresa depende de mí, pues eso también me hace ser muy exigente, porque me muevo en unos escenarios de todos los niveles y hoy tengo mis proyectos muy claros". (Joven Adulta, profesional que vivió su infancia en la Galería Central de Pereira).

---

[94] Es la misma niña: relato de *joven adulta profesional* que vivió su infancia en la Galería Central de Pereira, numeral: 1.2 *Niños y niñas de la Galería.*

Es así, como luego de analizar todo lo anterior podemos concluir que las acciones realizadas entre los años 1991 y 2004 permiten leer el Código Relevancia/Opacidad, donde los niños y las niñas de la Galería, gracias a la iniciativa de la sociedad civil, *Equipo Galería,* tuvieron la posibilidad de aprovechar *el capital cultural,* incluso en las más extremas circunstancias violatorias de sus Derechos, aspecto que nos permite afirmar de forma contundente que en medio de la *barbarie,* la opción educativa y cultural son una alternativa eficaz para construir *otro mundo posible.*

De esta manera, las pugnas por las memorias sociales alusivas a las transformaciones urbanísticas que modificaron el centro de una de las principales ciudades presentes en la región cafetera, -dinámica transformadora que se desarrolló casi en simultáneo en otras ciudades colombianas, como fue el caso de Armenia, Manizales, Ibagué, Bucaramanga, entre otras, en las cuales el doble juego *relevancia-opacidad* se desarrolló de manera similar, constituyen una evidencia clara de la existencia de un dispositivo institucional que promovió cambios de los entornos urbanos bajo la égida del desarrollo y las prácticas de ocultamiento de graves violaciones a los derechos humanos experimentadas a finales del siglo XX y a inicios del siglo XXI en ciudades colombianas.

Pero ante la emergencia de ejercicios sociales violatorios a los derechos humanos, prácticas sociales educadoras convirtieron *las calles en disputa* en escenarios de resistencia y educación transformadora. El discurso modernizador que justificaba todo acto de reconstrucción *a cualquier precio* no contaba con las fisuras que le dieron forma a lo que fue en la ciudad de Pereira *la Escuela Social Itinerante,* pedagogía renovadora que reconocía en los sujetos olvidados de la historia, los ejes para una educación que ha sobrevivido a pesar de los avatares y las contingencias de aquellos que bajo la fuerza y amparados por el peso discursivo de sucesos parcializados construyeron una *ciudad-vitrina*, arquetipo de ciudad-modelo, la cual nos ofrece en las grietas ocultas otros relatos, otras pedagogías y otras ciudadanías que resisten y se acunan para enfrentar la dureza del frío, la rudeza de la indiferencia y las múltiples capas de olvido presentes en las ciudades latinoamericanas.

## 5. REFERENCIAS


Archivo digital. (21 de enero de 1999). “Asesinada otra menor en Pereira”. El Tiempo.com. https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-854889

“Baleado Perdió la Vida Otro Menor de Edad” (1994). Prensa local

Baudelaire, C. (2021). El Pintor de la Vida Moderna [Crítica Literaria]. Alianza Editorial

Benjamin, W. (2017). La tarea del crítico. Eterna Cadencia Editora

Hernández, G. (2016). Decadencia y Apogeo del Espacio. [Académico]. Revista Horizontes Antropológicos, 22, 249-278, Article 45. http://www.scielo.br/pdf/ha/v22n45/0104-7183-ha-22-45-0249.pdf

Kuffer, P. D. (2015). "Leer lo que nunca fue escrito": hacia una hermenéutica política. Agora, 34(1).

Löwy, M. (2021). Walter Benjamin: Aviso de incendio. Una Lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia" (2ª ed.). FCE

Lozano, P. (30 de octubre de 1999). “El asesino de 140 niños en Colombia confiesa que actuó por venganza”. Diario El País de España

Martínez, L A. (2017). Contrabando, narcomenudeo y explotación sexual en Pereira, Colombia. Revista mexicana de sociología, 79(3), 459-486.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000300459&lng=es&nrm=iso

Martínez L. A. y Berón A. A. (2022). Contrabando, narcomenudeo y explotación sexual en Pereira, Colombia. Revista mexicana de sociología, 79(3), 459-486. Memoria social y transición política. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4284

Martínez y otros (2020). “A las sombras del contrabando desarrollo regional y criminalidad en Colombia: el contrabando y la violencia homicida en el departamento de Risaralda”. http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/12675

Marulanda Gómez, L. F. (2013). La liminalidad de las “ollas”: Relaciones entre la ilegalidad y la legalidad en el mercado de drogas ilícitas de la ciudad de Pereira. Revista de Antropología Y Sociología: Virajes, 15(2), 73–100. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/986

Mejía, W. (2001). El sector de la antigua galería de Pereira como sistema socioeconómico. Proyecto de Renovación Urbana de Pereira Trabajo Censal Sector Antigua Galería Informe Final.

Pintos, J. L. (2003). El metacódigo “relevancia/opacidad” en la construcción sistémica de las realidades. sociología. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, Vol. 2, núm. 2(Construcción de realidad), 21-34.

Rojas R, C. E. (1996). La Violencia llamada “limpieza Social” (C. Borrero, Ed. Segunda ed.) [Derechos Humanos]. CINEP

Vallejo, A. (2010). Ciudad Victoria. En I. Gallo (Ed.), Las Ciudades del Mañana. Gestión del suelo en Colombia (pp. 295). Banco Interamericano de Desarrollo

# ENSEÑANZA DE LA MEMORIA HISTÓRICA: EL ROL DE LOS CÓMICS EN LA EDUCACIÓN DURANTE LA TRANSICIÓN

VÁLERI CODESIDO LINARES
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia contemporánea de España, particularmente la Transición Española, puede resultar crucial para comprender la evolución política y social del país. El historiador José Álvarez Junco proponía la creación de una asignatura creada específicamente para ello dado que se estableció una democracia en una España que se asumía aún, de algún modo, divida, y se debería "enseñar ese orgullo" (Álvarez-Junco, 2023). Cabría apuntar también que "desde 1975 se entra en la Transición, y con ella, ya sin censura, los cómics se convierten en el medio de expresión de la época" (Parra y Pallarés, 2022, pp. 180-181). Esta investigación propone utilizar el formato de cómic como herramienta pedagógica para enseñar y aprender sobre este período tan significativo en la historia nacional.

"El arte es el instrumento que nos ayuda a recuperar tiempos y espacios pasados" (Simarro-Escobar, 2019, p. 108). Los cómics descomponen el argumento y el texto de la historia en partes más pequeñas y manejables, respaldadas por ilustraciones, lo cual simplifica la comprensión e interpretación de manera significativa. El cómic se considera un medio de comunicación masivo, destinado a un gran número de personas para influir en ellas directa o indirectamente (Nieto y Diago, 1989, p. 54). Gracias a sus múltiples códigos, en las historietas se emplea un amplio sistema de signos que pueden transmitir gran cantidad de información y representar diversas situaciones de la vida cotidiana de manera eficaz y concisa (Cuñarro y Finol, 2013, p. 269). La utilización del cómic

como medio educativo permite una aproximación diferente y más accesible a la historia, especialmente para aquellos y aquellas estudiantes que puedan encontrar los textos tradicionales menos atractivos o comprensibles. También, fomenta la creatividad y la expresión artística, permitiéndoles explorar la narrativa visual y el diseño gráfico. "El tiempo, las voces, sonidos, movimientos son elementos que son representados de forma gráfica en el cómic, pero el lector juega un papel activo al descifrar esos elementos en base a su experiencia" (Figueroa *et al*., 2017, p, 75). Los cómics producidos por las y los estudiantes servirán como herramientas educativas útiles no solo para el aprendizaje en el aula, sino también para la sensibilización sobre la importancia de la Transición española y sus lecciones para el presente y el futuro.

### 1.1. Génesis del cómic

Aunque existen referencias de un estilo narrativo gráfico desde tiempos antiguos, como las pinturas rupestres, las ánforas griegas o los tapices, entre otros, los cómics, nacen en la proliferación de las imágenes en el mundo occidental debido con el perfeccionamiento tecnologías, que "las arrebató del aristocraticismo exclusivista de la pintura en ejemplar único y las introdujo en el campo de la cultura de masas" (Gubern, 1987, p 2013). Ya en la primera mitad del siglo XIX, se considera el creador del concepto de historieta moderna a Rodolphe Topffer, teórico semiótico y dibujante.

Si bien el chiste gráfico y la viñeta única anteceden a las tiras de prensa, será gracias a las mismas que tiene lugar la explosión del medio. La tira cómica *The Yellow Kid*, creada por Richard F. Outcault, va a consolidar alguna de las convenciones características de su lenguaje canónico, como la generación de diálogos por medio de "bocadillos" o globos. Publicado por primera vez en los periódicos *New York World* y *Morning Journal* a finales del siglo XIX. A su vez, las creaciones de Frederik Burr Opper, Lyonnel Feringer, Charles Forbell y Cliff Sterrett en el *New York World* y el *Morning Journal* aportaban recursos que enfatizaban la sensación de movimiento en el uso del espacio por medio de líneas cinéticas o la repetición de partes del cuerpo en medio de una acción.

También en España, tras la Revolución de 1868, surgió una proliferación de periódicos y revistas humorísticas como *Mundo cómico* o *La caricatura*. Académicos y artistas de la talla de José Luis Pellicer, el polifacético Apeles Maestres o Eduardo Sáenz Hermúa, conocido por el pseudónimo Mecachis y Augusto, ilustraban historias de su momento actual, caricaturizando el momento económico y político con trazos elegantes y creativos. En aquel entones, Pellicer publicó un relato en viñetas que conformaban una secuencia, lo que se consideró el primer cómic español.

Entre las publicaciones más importantes durante la primera mitad del siglo XX, se encontraba el *TBO*, lanzado en 1917, que ha supuesto todo un referente del cómic en España. La revista abarcaba diversidad de géneros narrativos, desde aventuras en formato horizontal como *El Guerrero del Antifaz* hasta cómics humorísticos, y en vertical, como *Pulgarcito* o *Tío Vivo*. Además de los cómics de aventuras y humor, surgieron publicaciones dirigidas específicamente al público femenino. Estos tebeos para niñas, como *Azucena*, *Florita*, *Sissi*, *Claro de Luna* o *Mary Noticias*, ofrecían un espacio donde adolescentes y preadolescentes podían disfrutar de historias que representaban, al menos supuestamente, sus intereses y preocupaciones. Con toda claridad, había un sesgo de género en cuento al público al que iban dirigidos unos y otros.

### 1.2. La Transición española y el cómic

Popularmente, los límites temporales de la Transición española se suelen establecer en el año 1975, con la muerte de Franco y "hasta febrero de 1981, con el fracaso del intento de golpe de Estado protagonizado por Antonio Tejero y Jaime Miláns del Bosch, o hasta octubre del año siguiente, con el triunfo electoral del PSOE" (Álvarez-Junco, 2022, p. 178). Sin embargo, se tiene también en cuenta el hecho de que historiadoras e historiadores referenciales han apuntado a la relevancia de eventos previos en los años anteriores y posteriores para su delimitación.

En todo caso, en los últimos años de la década de los setenta, el mundo del cómic en España experimentó un florecimiento notable, reflejando la apertura hacia la libertad de expresión y la diversificación cultural. Publicaciones emblemáticas como *El Jueves*, fundada en 1977, se convirtió en un referente del humor satírico y la crítica política en España.

La revista abordaba temas de actualidad con un enfoque eminentemente mordaz para el cual el cómic resultaba un vehículo ideal. Seguidamente, *El Víbora*, fundada en 1979, apostaba, a su vez, por un planteamiento transgresor y vanguardista de notas eróticas y provocadoras. También, *Cairo* ofrecía nuevos espacios para explorar innovadoras formas de expresión y romper con las convenciones tradicionales de la historieta; así como *Madriz*, una publicación nacida en 1984, que servía como crónica de la cultural madrileña, retratando el panorama musical y los eventos contra culturales con un grafismo característico y una narrativa visual audaz. *Ajo Blanco* y *Zona 84* surgieron en el ocaso de la Transición, aportando su propia visión y estilo al panorama del cómic. Estas publicaciones ofrecían una plataforma para artistas emergentes y experimentados por igual, contribuyendo a enriquecer la diversidad y la vitalidad de la historieta patria durante este período. El cómic también proporcionó crónicas de la Transición, como en el trabajo del historietista Carlos Giménez, quien "ofrece una visión pesimista y desencantada de una transición que muchos consideraban como modélica" (Carrillo, 2014, p. 86). En este sentido, llama la atención universitaria internacional en la actualidad, como prueba la disertación de Hazel Scull (2020) en la Universidad de la Habana.

El cómic "refleja aquellos aspectos y/o valores más relevantes de nuestra sociedad" (Nieto y Diago, 1989, p. 57). En la evolución discursiva el cómic español, cabría destacar el discurso feminista que surgió a finales de los setenta. Sus planteamientos necesariamente opera como contestación a la violencia y objetualización sexual que la prensa, y también el cine español despliegan contra la liberación sexual de la mujer, sobre todo entre los años 1978 y 1979 (Codesido-Linares, 2022, p. 278). Artistas como Montse Clavé o Marika Vila publicaron entonces historietas que reivindican el feminismo con audacia y mordacidad como pocos medios coetáneos permitieron.

### 1.3. EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

En términos generales, la falta de interés por la lectura se ofrece como un fenómeno creciente. Miravalles apunta los modos de expresión impuestos como parte de la causa de los deterioros que aparecen en los

ejercicios escolares (1999, p. 175). En todo caso y pese al auge en el ámbito docente que el cómic ha experimentado en los últimos años, continuaría "infrautilizado en educación" (Alonso, 2021, p. 91). El consenso en cuanto a que "el empleo de este tipo de prácticas en el aula supone el acercamiento de la historia al mundo de los medios de comunicación y de masas" (Pastor, 2018, p. 56) parecería claro. En lo referente a la enseñanza de la historia de España, cabría resaltar "que por desgracia aún es una etapa —especialmente la Dictadura— que en general no se estudia lo suficiente en la enseñanza secundaria" (Alonso, 2021, p. 91).

Así mismo, en los últimos años, el cómic ha sido reivindicado como herramienta didáctica no solo en el campo de las humanidades, sino también las ciencias sociales, como serían la historia (Saitua, 2018) o la arqueología (Tobalina-Pulido, *et al*. 2024, p. 34). El empleo del cómic ha servido para la dinamización de la enseñanza de la historia, así como "acercar realidades que las clases magistrales o los manuales impiden profundizar" (Vadillo, 2021, p. 40). Su uso, además de incrementar la motivación del estudiante y mejorar el aprendizaje, puede promover el desarrollo del pensamiento histórico entre los alumnos, dado que "desarrolla esquemas de ordenación espacio-temporal y acerca los contenidos del pasado de forma atractiva" (Guerrero y López, 2021, p. 85). También las ciencias puras se han beneficiado de la elaboración de cómics en las aulas como herramienta didáctica, llegando a ser empleo en la enseñanza de las matemáticas (Sánchez-Barbero y García, 2023).

> Debemos presentar todo este material a los alumnos como si de un juego se tratase. Mostramos así unas matemáticas lúdicas y dinámicas que acaben con los prejuicios asociados a esta materia como algo únicamente formal y distante (González y Simón, 2018, p. 14)

En cualquier caso y "pese a que los docentes que afirman haber experimentado el cómic como recurso pedagógico reportan resultados fundamentalmente positivos, su práctica está aún poco extendida" (Álvarez-Junco, 2018, p. 101). Habría que tener en cuenta la laboriosidad de la tarea y el seguimiento que el alumnado requiere para llevar a cabo trabajos que le pueden resultar novedosos. Por ejemplo, en la enseñanza de las matemáticas, "es conveniente que aprovechemos cada imagen o

página para trabajar el máximo contenido posible y no solo con las operaciones más sencillas" (González y Simón, 2018, p. 14). La proliferación de publicaciones de historietas durante la Transición española pone de relieve cómo el cómic opera de modo transmisor de los eventos que tienen lugar en el periodo, por lo que su recreación encaja con naturalidad en el ejercicio de investigación, comprensión y difusión de los sucesos sincrónicos y su legado.

## 2. METODOLOGÍA

En este proyecto, el cómic se he empleado como práctica narrativa con el estudiantado de segundo curso del Grado de Bellas Artes, con edades generalmente comprendidas entre los 18-21 años y se enfrentan a la asignatura Narrativa Audiovisual. El estudiantado se suele enfrentar a la tarea de la asignatura sin haber creado un cómic con anterioridad y, en numerosas ocasiones, sin haber estado en contacto con la creación de cómics o con el hábito de su lectura. En cursos anteriores, hubo oportunidad de crear cómics con fines divulgativos relacionados con la sostenibilidad y la economía circular, por ejemplo, disponibles en la página web *Climate Warriors*, del grupo de investigación Ciberimaginario. El proyecto se desarrolla a lo largo de un semestre académico e involucrará varias etapas.

En una primera fase, el estudiantado conoce e investiga fuera del aula tanto el contexto histórico, político y social de la Transición Española como la producción artística y cultural coetánea mientras crean las bases de su cómic. Tras una clase teórica introductoria en la que se vieron conceptos relacionados con la creación del cómic y la evolución de su propia historia, se trasmitió la tarea y los requisitos que la tarea del taller debía presentar: el formato eran ocho caras más portada y contraportada, lo que conformaba diez caras en total. En clases previas, se había repasado la estructura aristotélica narrativa en tres actos (2016), así como los puntos de inflexión propuestos en el paradigma de Syd Field (2002).

La propia naturaleza interdisciplinar de la historieta señala la conveniencia de apostar por un análisis flexible que dinamice el estudio de la

narración figurativa. Basándose en la investigación, desarrollarán un guion gráfico que incluye personajes, eventos clave y sus escenarios. Los códigos del cómic son elaborados en las clases teóricas, como los bocadillos o globos, didascalias, disposición de paneles o viñetas, creación de planos y encuadres, la diversidad de perspectivas, etc. "Actividades como la creación de cómics por parte de los alumnos pueden potenciar la toma de decisiones y la elaboración de metáforas que les ayude a desarrollar habilidades para comunicar ideas de forma verbal y visual" (Gavaldón et al., 2020, p. 145). Se incide en el uso del color como elemento narrativo, así como la función expresiva en la tipografía y trazado de los bocadillos. Se pide crear una arquitrama según el concepto de triángulo clásico planteado por Robert McKee (2002, p. 40). Los cómics en proceso son revisados semanalmente para ofrecer retroalimentación con el objetivo de mejorar la calidad y precisión del contenido.

Se pedía un planteamiento, nudo y desenlace a modo de encajar con el concepto de arquitrama planteado por McKee con los puntos de inflexión pertinentes que se adaptara al formato de 8 caras de historieta. En algún momento, debía producirse al menos un salto, atrás o hacia delante, en el tiempo que conformara una analepsis o una prolepsis (Genette, 1989) —un *flashback* o un *flash forward*—, para volver al tiempo presente, y que no fuera, simplemente, una elipsis. En la fase final, el alumnado finaliza sus cómics, integrando los comentarios recibidos, y los presentarán en un formato digital accesible para su posterior difusión.

El alumnado tenía un taller por semana, con un total de ocho sesiones para completar la tarea, que debía llevarse a cabo principalmente en el aula y de manera individual. En las mismas, se hacía seguimiento y se iban poniendo en práctica mejoras en el uso de las convenciones del medio. Estas clases semanales han sido complementadas por otras teóricas, también de dos horas de duración, en las que elaboraba el periodo de estudio y se ofrecían ejemplos de revistas, películas, exposiciones y obras de arte entre una diversidad de creaciones culturales del final del franquismo y el periodo de la Transición. El formato o la forma del cómic, esto es el manejo de los códigos tanto lingüísticos como icónicos reflejarían no solo las destrezas narrativas del alumnado sino su

capacidad creativa (Gavaldón *et al*., 2002, p. 154). Entre los objetivos, estaban:

1. Utilizar el cómic como una herramienta educativa innovadora y atractiva para enseñar sobre la Transición Española.
2. Mejorar la expresión oral y escrita.
3. Desarrollar métodos de investigación histórica.
4. Promover el pensamiento crítico y la reflexión sobre los valores democráticos y la importancia de la participación ciudadana.
5. Fomentar el trabajo creativo entre los estudiantes.

Se pretende, a la vez, integrar los principios de la Agenda 2030, especialmente en lo que respecta a la reducción de la desigualdad con la integración de minorías y comunidades no representadas que tuvo lugar a la llegada de la democracia, además del desarrollo de habilidades artísticas y narrativas.

***TABLA 1.*** *Fases, acciones y objetivos*

| FASE | ACCIÓN | OBJETIVO |
|---|---|---|
| 1 | Elegir género narrativo y crear perfil personaje (¿quién es y qué quiere conseguir?) | Iniciar al estudiantado en la creación narrativa con pasos sencillos que no resulten intimidantes |
| 2 | Dibujar al personaje protagonista varias veces con encuadres diversos | Ensayar el grado de dificultad en el trabajo ilustrativo, comenzar a crear imágenes de forma lúdica. |
| 3 | Diseña, al menos, un escenario para el relato | Buscar la correlación entre la representación del espacio y el género narrativo de elección |
| 4 | Diseñar un planteamiento, nudo y desenlace tentativos | Adquirir cierta estructura narrativa sobre la que comenzar |
| 5 | Diseñar la disposición de las viñetas empezando por una cara, pero tratando de abarcar las ocho de manera tentativa | Descubrir el estilo narrativo visual que se quiere plasmar en la historieta de manera tentativa. |
| 6 | Elegir en qué lugar de las ocho caras tendrán lugar los puntos de inflexión, así como el clímax del relato | En lugar de trabajar cara a cara, diseñar un esquema visual-narrativo en modo borrador del relato en su extensión sobre el que ir trabajando. |

Fuente: elaboración propia

La elección del género narrativo y del tono de la historia, así como los personajes, era libre. Solo se pedía la inclusión de un personaje antropomórfico en al menos, una viñeta, pero no se requerían más condicionantes en cuanto a historia o discurso del relato (Chatman, 1990). El único requisito era que, para quien leyera el cómic, quedara claro que trataba sobre la Transición española.

El uso de aplicaciones o programas específicos tampoco fue restrictivo y una minoría del estudiantado optó por hacerlo de principio a fin en papel. Esto conllevó algunas desventajas, como la dificultad extra para deshacer algo que ya estaba dibujado una vez se había rotulado o pintado con algún material permanente. La otra fue la propia entrega, pues se pedía desde el principio una copia digital para subir al campus virtual en la entrega final, y los trabajos íntegramente en papel perdían invariablemente cierta calidad en el escaneado. De este modo, la mayoría optó por abocetar en papel en un inicio, para volcar seguidamente los diseños a algún programa, como High Paint o Procrate, en el que realizar borradores y la edición final.

En la evaluación del trabajo, la rúbrica contaba con tres categorías principales: contenido, creatividad y calidad del trabajo. En la primera, se tenían en cuenta cuestiones de formato, por ejemplo, si se habían cumplido los requisitos de 10 páginas, por ejemplo: portada, contraportada más ocho caras de cómic, la variedad de los tipos de plano —aspecto en el que se había incidido en el taller—, si la articulación temporal cumplía con las anacronías requeridas —analepsis o prolepsis—, así como la utilización efectiva de elementos retóricos como onomatopeyas y otros recursos visuales para enriquecer la narrativa sobre la Transición española. También se comprobaba la presentación de al menos un personaje antropomórfico, la inclusión de espacios interiores y exteriores que sean relevantes para el contexto de la Transición española y la integración coherente de referencias históricas y culturales relevantes para su contexto.

Dentro de la categoría relacionada con la creatividad, se observó la originalidad en la interpretación del tema de la Transición española, así como la elaboración en la composición de viñetas, el diseño de página y el uso innovador de elementos narrativos y visuales para transmitir la

historia sobre la Transición española. La categoría referente a la calidad del trabajo implicaba la coherencia y fluidez en la narración y la presentación visual, el cuidado en la calidad del dibujo y la coloración y la correcta gramática y ortografía en los textos escritos dentro del cómic.

## 4. RESULTADOS

El alumnado de segundo curso de Bellas Artes eligió una variedad de temáticas para la narrativa de sus cómics, reflejando una rica diversidad de intereses y preocupaciones. Estas elecciones temáticas demuestran la capacidad del grupo para abordar una amplia gama de cuestiones sociales y culturales a través del arte del cómic, creando narrativas que no solo entretienen, sino que también invitan a la reflexión y al debate.

En el seguimiento de los trabajos y la evaluación de los relatos finales, destaca la concienciación general del estudiantado sobre el hecho de que, aunque "el proceso español hacia la democracia está habitualmente catalogado como pacífico, en términos estrictos, estuvo lejos de serlo" como apunta el historiador José Álvarez-Junco (2022, p. 179), quien incide que “los primeros meses de 1977 fueron inesperadamente duros: en sólo una semana, la última de enero, murieron dos estudiantes víctimas de disparos policiales o para policiales, en el curso de sendas manifestaciones” (p. 177). Sin enfatizar estos aspectos en las clases teóricas, entre los eventos propios del proceso transicional en España antes de la democracia, las manifestaciones y protestas callejeras se destacan como escenarios principales en cuatro de los trabajos. Otros dos presentaban una temática meridianamente bélica, junto con otro par que tenía al propio Franco como protagonista. Este se encontraba en el más allá, en proceso de reflexión sobre el pasado o como aparición fantasma que acompaña y cuestiona a un personaje representativo de la figura de Adolfo Suárez.

Del total de los cómics elaborados hasta el momento (37), seis de ellos trataron sobre el conflicto generacional, un aspecto que parece resonarles especialmente. “Una de las principales características del cómic es que exige al lector que involucre su imaginación para experimentar plenamente su mensaje” (López-Prados y Sainz-de-Adana, 2019, p. 4).

Para ello, resulta necesario que los y las historietistas hayan experimentado este mismo proceso previamente, por lo que un enfoque o experiencia que les resuene ayuda notablemente en el proceso. Durante la Transición, la brecha entre la actitud, las posturas ideológicas e incluso el estilo de vida de la juventud en comparación con las generaciones precedentes criadas en el franquismo podía resultar vertiginosa. De algún modo, esto parecía resonar en general con el grupo, lo mismo que el enfoque feminista tuvo una presencia igualmente notable (6). Un grupo significativo de historietas se centró en el rol de la mujer, explorando su situación y evolución desde los últimos años de la dictadura hasta los albores de la democracia. Heroínas cuya pasión es practicar el fútbol en un entorno hostil, las que se horrorizan ante los modos de la juventud con cierta envidia, así como heroínas durante la Transición con súper poderes, surgieron reincidentemente en los relatos.

***FIGURA 1.*** *Fragmentos de los trabajos elaborados por tres alumnas*

Fuente: Imágenes cedidas por María Varela y Candela Roldán

Estas narrativas no solo cuestionaban las limitaciones impuestas a las mujeres durante el régimen, sino que también analizaban sus luchas y avances en la transición a la democrática.

La temática LGTBI tuvo una presencia destacada, con cuatro cómics dedicados específicamente a la homosexualidad femenina durante los años de la Transición. Estas obras abordaron los desafíos y la discriminación enfrentados por personajes queer, así como su búsqueda de identidad y aceptación en una sociedad en cambio.

Entre los rasgos temáticos minoritarios, dos cómics exploraron temas de detectives y cine negro, tejiendo historias intrigantes llenas de misterio y suspense que plasmaban la incertidumbre vivida durante esos años. Otros dos abordaron el conflicto entre las dos Españas, reflejando las divisiones y tensiones históricas que aún resuenan en la sociedad actual. El romance también fue un tema recurrente, con dos cómics centrados en las relaciones pasionales dificultadas por el conflicto de ideales o por causa de un encierro presidiario.

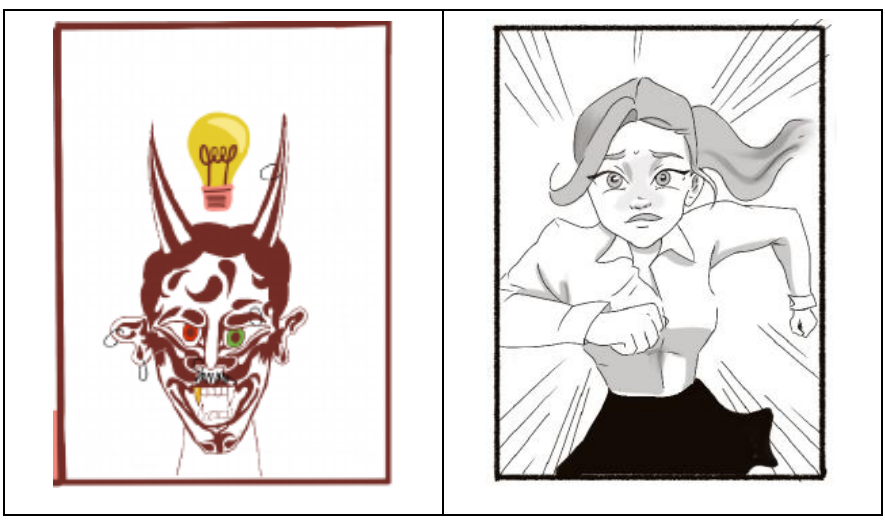
***FIGURA 2.*** *Fragmento de un cómic en clave de humor / sátira*

Fuente: imagen cedida por Bisila Mele

Algunos trabajos abordaron temáticas menos convencionales. Un cómic presentó al personaje quinqui, explorando la vida y los desafíos de este arquetipo marginal. Otro se ambientó en el entorno carcelario, ofreciendo una visión cruda de la vida tras las rejas. También hubo espacio para la política como tema central, con un cómic que incluía posibles monólogos y diálogos de líderes políticos, y otro que contrastaba el entorno rural con el urbano, destacando las diferencias y similitudes entre estos dos mundos con una perspectiva netamente sociopolítica.

No resulta sencillo determinar una franja de edad concreta para el público potencial de los relatos, que podía ser bastante diversa. Las fábulas metafóricas podían tener cabida, por sus matices, como relatos destinados a un público que también podía incluir el infantil. En cualquier caso, resultaron, en su mayoría, para un perfil lector en la adultez o juvenil.

***FIGURA 3.*** *Ejemplos del empleo de convenciones del cómic. Metáforas visuales y líneas cinéticas.*



Fuente: imágenes cedidas por Lluïsa Balle e Irene Valdivia.

Los géneros narrativos son muy numerosos e hibridan con complejidad, por lo que se llevó a cabo la pauta de categorizar los relatos que siguen una tónica mayoritariamente cómica y los que son más dramáticos. En este sentido, algo más de la mitad de los trabajos (19) presenta un tono trágico, pero otros muchos ofrecían una clara clave de humor. Los

estudiantes también se inspiraron en diversos géneros y estilos. Tres cómics mostraron una clara influencia del manga, integrando elementos estilísticos y narrativos característicos de este popular género japonés.

Los trabajos incluyeron convenciones características del cómic, como líneas cinéticas y metáforas visuales. Algunos ejemplos de estas últimas serían la bombilla como símbolo de idea o el serrucho cortando un tronco como sinónimo de sueño profundo.

También se les había pedido diversidad en lenguaje narrativo escrito, con cuadros de texto o cartuchos, así como bocadillos o globos, compuestos de diversas "siluetas" —línea que contiene el texto (Cano, 2009, pp. 18-19)—, si el relato lo permitía. De este modo, jugaron tanto con las líneas que delimitan el texto en la viñeta, como con el "delta" —fecha que apunta a quién habla—, el tamaño y el tipo de grafía, didascalias, etc.

Lo único, tal vez, que se echó en falta fue mayor movimiento que emulara a un travelling, algo que en lo que incidir en próximas ocasiones, teniendo en cuenta que la asignatura trata la narrativa audiovisual. En los casos de bloqueo narrador-creativo, se les proponía que pasaran a la acción diseñando los espacios de cada cara, aunque aún estuvieran deliberando el relato. "El cómic como medio se ve muchas veces resumido en esa imagen icónica de una página subdivida en distintos recuadros" (Bordes, 2017, p. 33), lo que se esperaba que les sirviera de inspiración si les costaba imaginar la historia en una primera fase, lo que solía dar buenos resultados

## 5. CONCLUSIONES

El proyecto de innovación docente, centrado en la creación de un cómic sobre la Transición Española en la asignatura de Narrativa Audiovisual de segundo del Grado de Bellas Artes, ha resultado ser una experiencia positiva tanto para el alumnado como para el profesorado. El seguimiento docente periódico y constante ha probado funcionar productivamente para guiar a los estudiantes en aspectos técnicos y narrativos, asegurando la cohesión y calidad del trabajo final. La interdisciplinariedad del proyecto ha permitido integrar conocimientos de historia,

narrativa y artes visuales, fomentando un enfoque multidisciplinario que ha enriquecido la comprensión global del alumnado sobre la Transición Española. Los estudiantes han valorado favorablemente la oportunidad de trabajar de manera práctica y creativa en un tema histórico tan relevante, desarrollando habilidades técnicas y narrativas que serán valiosas en su futura carrera profesional.

El formato del cómic ha mantenido el interés y la participación activa de los estudiantes, mejorando sus habilidades en narrativa visual, diseño gráfico e investigación histórica. Sin embargo, la creación de un cómic de calidad ha requerido una inversión significativa de tiempo y recursos, y algunos estudiantes han necesitado más apoyo técnico y conceptual. Para quienes pretendan trabajar con cómics como herramienta didáctica en la enseñanza de la historia, es fundamental una planificación detallada, asegurar el acceso a materiales y herramientas adecuados, y fomentar la colaboración entre estudiantes. Los cómics creados tienen un gran potencial de difusión y utilización, pudiendo ser exhibidos en exposiciones, publicados en revistas académicas y utilizados como material de apoyo en futuras clases de historia. La oportunidad de presentar sus historietas en clase sorprendió y entusiasmó al resto del grupo, celebrando el esfuerzo de los creadores y fomentando un ambiente de apreciación y crítica constructiva.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La colaboración en este proyecto de innovación docente ha sido posible gracias a la ayuda JDC2022-049248-I financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por “FSE Invierte en tu futuro” así como por la “Unión Europea NextGenerationEU/PRTR”.

Agradecimientos al Grupo de Innovación Docente Emergente en Nuevas Tecnologías Audiovisuales: Historia y Representación (GIMTAHR) de la Universidad Rey Juan Carlos.

# 7. REFERENCIAS


Alonso, J. (2021). Historia y Cómic. Entrevista a David Fernández de Arriba. sa.

Álvarez-Junco, J. (2022). Qué hacer con un pasado sucio. Galaxia Gutenberg

Álvarez-Junco, J. (2023). Debería enseñarse en los colegios el orgullo de la Transición / Entrevistado por Daniel Ramírez. El Español. https://www.elespanol.com/opinion/20230528/alvarez-junco-deberia-ensenarse-colegios-orgullo-latransicion/766673631_0.html

Aristóteles. (2016). Poética (2ª ed. J. D. García Bacca, Trad.). Programa Editorial de la Coordinación de Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México. http://classics.mit.edu/Aristotle/poetics.html (Documento original publicado 335 A.C.). https://bit.ly/3R2fOme

Bordes, E. (2017). Cómic, arquitectura narrativa. Cátedra

Cano, J. (2009). De la caricatura al manga: un paseo por la historia del cómic. GEEPP

Carrillo, A. (2014). La historieta como transmisora de ideología: España una, grande y libre (Carlos Giménez). Espacio, tiempo y forma. Serie V, Historia contemporánea, 26, 297-314.

Chatman, S. (1990). Historia y discurso. Taurus

Climate Wararriors. (2024). Cómics para la sostenibilidad. [Página web]. https://climatewarriors.eu/project/comics-para-la-sostenibilidad/

Codesido-Linares, V. (2022). El discurso cinematográfico español en la década de los 70: análisis narrativo del tardofranquismo a la Transición. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] https://bit.ly/4aCDnJk

Cuñarro, L. y Finol, J. E. (2013). Semiótica del cómic: códigos y convenciones. Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica, 22.

Field, S. (2002). El manual del guionista: Ejercicios e instrucciones para escribir un buen guion paso a paso. Plot

Figueroa, F., Figueroa, F. y Rojas, G. (2017). El motion cómic como técnica de enseñanza en el aprendizaje por la historia de venezuela. Caso batalla naval del lago. Impacto científico, 12(2), 71-91. https://bit.ly/4dVag6X

Gavaldón, G., Gerbolés, A. M. y Saez de Adana, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (89), 142-166. https://bit.ly/3wSrSj2

Genette, G. (1989). Figuras III (1972). Lumen

González, J. L. y de Simón Romero, F. F. (2018). Relación entre cómic y enunciado matemático. Estudio y caso práctico. Revista Digital: Matemática, Educación e Internet, 18(1), 1-15. Disponible en: https://bit.ly/3yxlOgi

Gubern, R. (1987). La mirada opulenta: exploración de la iconosfera contemporánea. Gustavo Gili

Guerrero, R. y López Serrano, M. J. (2021). El cómic como recurso para el aprendizaje histórico en el grado de educación primaria (Córdoba). Revista San Gregorio, 1(47), 81-94. https://bit.ly/4aCnnHh

McKee, R. (2002). Los principios del diseño narrativo. El guión: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones. Alba editorial

López-Prados, S. y Sáez-de-Adana, F. (2023). El Cómic como herramienta para la sensibilización sobre la necesidad de atender a la diversidad: Una mirada inclusiva. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 22(1). https://bit.ly/4540ETs

Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. Comunicar, (13). https://bit.ly/3wGS8wY

Nieto, M., y Diago, E. (1989). El cómic como recurso didáctico: una reflexión coeducativa. Tabanque: revista pedagógica, (5), 53-66.

Pastor, D. E. (2018). Cine y cómic en la enseñanza universitaria de Historia de Grecia. En L. Jiménez Justicia y A. J. Quiroga Puertas (Coord.), Innovación docente y reelaboraciones del legado clásico (pp. 45-58). https://bit.ly/4bNvhPe

Parra-Gómez, S. y Pallarès Piquer, M. (2022). La historia de la diversidad funcional en cómic: una herramienta educativa para la reducción de desigualdades (objetivo diez de los objetivos de desarrollo sostenible). En L. Vega Caro y A. Vico-Bosch (Coord.), Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación (pp. 172-191). Dykinson. https://bit.ly/3Vj5zwk

Saitua, I. (2018). Enseñando la Guerra Civil española en el País Vasco a través del cómic histórico: una propuesta para la educación secundaria. Clio & Asociados. La historia enseñada (27), 43-58. https://doi.org/10.14409/cya.v0i27.7618

Simarro-Escobar, A. (2019). La inherencia del tiempo y el espacio a través del arte. Convocarte. Revista de Ciências da Arte, (9), 94-111. Disponible en: https://bit.ly/3yF3OAU

Sánchez-Barbero, B. y García, M. J. C. (2023). Aprendizaje de las matemáticas a través del cómic. Uno: Revista de didáctica de las matematicas, (101).

Scull, H. (2020). La representación de la Transición a la democracia española en los cómics de Carlos Giménez. [Tesina inédita, Universidad de la Habana].

Tobalina-Pulido, L., Jiménez, S. y Trevin, V. (2024). Un cómic para la divulgación y enseñanza de la prospección arqueológica. Revista PH, 111.

Vadillo, J. (2021). El cómic y la enseñanza de la historia contemporánea. Apuntes didácticos para la enseñanza de la memoria histórica y los movimientos sociales en distintos niveles educativos. Didácticas específicas, (24), 39-62. https://bit.ly/3Kmu8SI

# WONDER WOMAN. THE TEACHING AND EDUCATION VALUE OF THE ANCIENT FEMALE WARRIOR IMAGE IN CINEMA

ARTURO SANCHEZ SANZ
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCTION

The Amazon myths have survived in the collective Western imagination for more than two millennia as a legendary stereotype (Sánchez Sanz 2023a, p. 3). Something beyond the rational and socially acceptable, but which, perhaps for that reason, generated a special attraction. In the 20th century, Western culture has been shaken by enormous social changes that have not been carried out in a short period of time. The image of women in Western society has been changing little by little, relying on all those cultural icons that could help to offer a new vision of their place. All kinds of influences from art, cinema and TV, comics and videogames have been at work in this process since the 20th century.

All of which have contributed, and still do, to a process that the Greeks themselves tried to avoid. From 1902, when the first feature film dedicated to the Amazon myths (*The March of the Amazons*. UK) directed by George Smith was released, to the recent instalments starring Wonder Woman, more than a century has passed in which the image of the female warrior has undergone a profound change as a consequence of the development of Western society. For this reason, it is now possible to take advantage of the impact of cinematic products as tools capable of offering a new model of education (García Amilburu, 2010, p. 28).

***FIGURE 1.*** *Wonder Woman*

Fuente: DC Comics

The Amazon world aroused the interest of Greek authors since Homeric times, creating various myths throughout history. The persistence of these warrior women in Classical literature generated a stereotypical vision of them and the events surrounding them that became established and perpetuated in the collective imagination. The mythical realm of the Amazons was located at the limits of the known world that was

considered civilised, and they showed different facets always related to the representation of the ideal of the Greek woman totally inverted. Their defeats were used to demonstrate the superiority of the masculine over the feminine even from the Geometric Period (Sánchez Sanz, 2023b, p. 835), showing that patriarchal society was the optimal means of controlling female sexuality and precipitation, which represented the very opposite of what was appreciated by males; even though these, in themselves, would include both masculine (warriors) and feminine (women) aspects.

## 2. OBJECTIVES

- To demonstrate that cinema has undergone a change in terms of the vision of women.
- To analyse the influence of the image of the female warrior created by classical culture through Amazon myths in the world of cinema and its role in this process.
- To demonstrate that it is possible to use the feature and shorts films (Parra Rodriguez and Cruz López, 2022, pp. 60-61) as a tool for teaching history (Fortino, 2012, p. 11).

## 3. METHODOLOGY

We will rely on recent models offered by cultural anthropology associated with comparative cognitive, social and visual analyses of cultural groups in the past and present in order to understand how certain thoughts have originated and how they have developed to reverse their original meaning. We will analyse examples of feature films dedicated to Amazon myths and women warriors based on classical culture in order to understand how a paradigm shift has taken place and how we can use new technologies for teaching innovation (Pulido Polo, 2016, p. 535).

## 4. RESULTS

The results obtained allow us to demonstrate a deep paradigm shift in the status of the feminine in Western culture, as opposed to the image created to define Hellenic society, which until recently had remained unaltered for millennia. This change affects not only our current value system, but also the social, political, economic, conceptual and artistic fields.

Wonder Woman embodies the quintessential heroine. She was created by William Moulton Marston (psychologist and inventor of the polygraph) and her adventures first appeared in DC Comics in 1941. She is an Amazon princess named Diana. Her name evokes the Greek goddess huntress, one of the activities that myth attributes to the Amazons, and her hometown is named after the mythical Amazon capital, Themyscira. Her alter ego is Diana Prince, who possesses extraordinary powers granted by the gods and developed through intensive training. She was created as an archetype of the liberal woman of the time, of what women could do if they managed to free themselves from the role traditionally assigned to them by Western society and, since then, this has been one of her hallmarks, even though many archetypal aspects still remain in the vision of women in cinema (Jiménez-Millán *et al.*, 2020, p. 109).

The success of this female heroine has been enormous. With the exception of 1986, the comic has been published uninterruptedly up to the present day. In her adventures she always appears defending truth, justice, peace and sexual equality, which is quite commendable given the position of women in the era in which she was created. For this reason, her figure also became an icon of feminist movements in several countries.

There is no doubt that one of the aims of creating this character was to attract and address a female public that lacked direct references of women with this type of behaviour, self-confident, sure of their worth and fighting for their independence. However, her creator not only had her act as a nurse after leaving her kingdom, a job traditionally destined for women and well regarded for combining in a profession the typical characteristics of kindness, love, care, etc. associated with women, but the adventures in which she took part were always at the side of her beloved, an American soldier, never autonomously and independently.

Wonder Woman's homeland was on a mysterious and unknown island called Paradise, where a society of women controlled all facets of life, unlike the rest of the world. Diana appears as the daughter of the mythological Amazon queen Hippolyta, and she would have a dark-skinned sister named Nubia. Curiously, in an attempt to bring together the two Hellenistic traditions that speak of the existence of two Amazon tribes, one Asian and the other African.

Her first TV appearance was in 1975 and continued until 1979, but she has also starred in several animated series and a feature film is expected in 2016. Like many other charismatic characters in the comic book world, Wonder Woman has spawned a huge amount of merchandising. Among the various positive aspects that emanate from this female figure, one of them lies in making ancient Hellenic culture and mythology known to the general public.

She possesses several magical items such as a "lasso of truth" that forces her to speak it and can make her lose her memory, two indestructible bracelets and a tiara that she uses as a weapon. As qualities she is presented as having extraordinary strength and great beauty (Iriarte and González, 2008, p. 186), both attributes that classical sources traditionally associated with Amazons[95]. Thus, the same attributes that in Greek society served to exemplify the female anti-model that showed characteristics closer to the male than to the female, are now used to defend female empowerment through the media. It is therefore possible to use the mass media's power of attraction to create new forms of educational innovation.

## 5. DISCUSSION

The Greeks created the Amazon myths with the main intention of presenting an anti-model for women, so that the ideal of the feminine had to oppose all its characteristics in order to accept a secondary role in the patriarchal Greek society. This image has been preserved for millennia, as demonstrated by the world of cinema during much of the 20th

[95] Ps. Callisth. 3. 25-27; Philostr. *Her*. 14.1-2; Q. S. 6. 241–245 and 1. 48-53; Tz. *PH*. 28.

century, although the struggle for equality has managed to develop a change in this paradigm to the point of turning the Amazons into a model of empowered women. Based on this new image, it is possible to use film as a means of teaching innovation in the study of disciplines such as History, Archaeology, Anthropology, etc. (Amar, 2009, p. 134).

Despite the number of films that this new art form had come to generate and the appearance of important characters related to the Amazon myth, between 1900 and 1960 they had not yet aroused the interest that they would later arouse. Even with the emergence of the comic in the 1940s, only six related films had been made (only two of them in the 1950s and 1960s).

Not even when, after the outbreak of the 1st and 2nd World Wars, many countries saw a huge increase in the social and productive importance of women as men were sent to the war fronts, did this reflect an increase in such stories in Western cinema and TV. In 1902, the first Amazon-related work appeared in the UK, if only in its title. All of them coincide in their version of the original myths, showing the existence of a tribe of warrior women living in isolation in the South American jungles.

In the 1960s, the number of films about Amazons increased enormously. In just ten years, as many films were produced as in the previous sixty years. The Amazon myth was beginning to gain strength in the cinema and its fame would not stop growing in the following decades. The 1970s saw the definitive take-off of the Amazon myth in cinema. More than 10 films were produced.

In the 1980s, the strength of the Amazon myth in cinema reached its peak. The world was still producing more than one film a year on this theme. However, the 1990s marked the beginning of the decline and only four films were produced worldwide. References to worlds and eras lost in time now began to give way to the emergence of Amazon societies in post-apocalyptic worlds.

Between 2000-2010, the trend remained low, with only five feature films produced internationally. Similarly, although new works may appear in the years up to 2020, so far, between the films already produced

and others announced, only four productions will see the light of day, including animated works.

While this low trend could continue, we cannot rule out that the appearance of the film version of the heroine Wonder Woman could change it, depending on its success. From animation and the old TV series, the leap to film could mean the return of the legend's importance to the cinema.

As for TV, the representation of the Amazon myth has had little participation. Its main exponents have been *Wonder Woman* and *Xena, the warrior princess*. However, the influence of feminist movements, which came to the fore at this time, also allowed the appearance of powerful and independent female characters who reflected this Amazon character, far removed from the stereotype of the exemplary mother and wife, in important series such as *Charlie's Angels*, *The Bionic Woman*, *Nikita*, etc.

Although, apart from Wonder Woman (DC), the Amazon myth has not had much influence in the world of comics, it has served to promote the appearance of numerous important, albeit secondary, female characters and other protagonists where women with powers or exceptional qualities have become stereotypes (Sanchez Sanz, 2019, p. 14) to be imitated by countless fans. This has allowed some of these characters to make the leap to TV or film, sometimes first in animated works and shortly afterwards in feature films.

Be that as it may, despite the reduction in the number of works of this type, the myth of the Amazons has always been present in the collective imagination, and it soon reached the cinema and never left it. The presentation of these mythical warrior women does not only refer to works that have directly sought to commercially exploit the mention of such an important icon of female strength and independence[96], but for decades, it has been extrapolated to many female characters who, without having a clear reference to the Amazons, have shown the same strength and courage with great success.

[96] Contrary to the image of women among the Greeks, who were physically and mentally always placed below men (Sanchez Sanz, 2020, p. 17).

Thus, if we analyse the majority of audiovisual products starring women that aim to show an image of an empowered woman, we can see that it was not until the 21st century that the new social models aimed at equality had a real impact on the world of cinema. Until then, the vast majority of examples used the female figure as a lure for male audiences, highlighting her more feminine characteristics while showing others such as strength, determination, character and independence.

It is only thanks to advances in women's rights that social change has reached the world of cinema, although the examples that do exist still do not completely abandon the need to capture not only female but also male audiences through the eroticisation of their image. However, it is possible to take advantage of these products to emphasise the attributes that are directly related to female empowerment beyond the sexualisation of their image in order to turn them into tools for teaching innovation, although to do so, it is still necessary to subject them to an important task of analysis, selection and revision.

## 6. CONCLUSION

We believe that it is not only possible to use film as a tool for educational innovation (Pereira Domínguez, 2005, p. 206), but necessary to improve the ways in which knowledge is transmitted. New technologies provide an attractive learning environment that we can use to create new forms of education and learning that in this case focus on the importance of educating in gender equality to consolidate the change of traditional cultural values (Reia-Baptista, 2005, p. 13).

During the 20th century, cinema and TV became the most important media, which have always tried to find interesting and captivating stories for their viewers. The existence of the myth of women warriors fighting against men and their cultural impositions could not be left out of a medium that constantly needs inspirational figures. The success of films, series or documentaries showing combative women, outside their traditionally accepted social position and confronting their own cultural restrictions, has always been successful.

From the USA to China, the myth of the Amazons has been adapted in all kinds of formats, although the aim has never been to depict any of the original myths, but rather versions set in the most diverse times and places and always centred on the fantastic, on the mixture of Greek and Roman mythology adapted to the cultural and political reality of the time in which they were produced.

In the various myths we know about the Amazons, their battles against Herakles, the Athenians, Theseus or Achilles, show strong and brave women who, in spite of this, were never able to achieve victory over their enemies. The history of the Amazons reflected in film and TV, with exceptions such as *Wonder Woman* and *Xena*, shows very similar characteristics. They are combative women who, despite their skills and prowess, are usually defeated.

These stories seem to seek to offer a message very similar to that which the ancient Greeks sought to convey, in relation to the role women were destined to play in their society. Western culture, as heir to those traditions, has not strayed too far in this respect. Films, TV series, etc. have almost always been produced and devised by men and aimed not at a female audience, but at a male one.

The Amazons always showed a strong and determined character (Sanchez Sanz, 2018, p. 222), organising a social system outside the traditions of the predominant cultures both in Asia and in the West, their values were the same as in the heroic legends but their customs were directly opposed to the conventional ones, in the most radical way.

Modern stories, except in those works where they take on a leading role, often depict women with superficial personalities, destined to act as secondary characters. Sometimes they offer a higher degree of independence than the typical housewife, but in most cases their behaviour does not go beyond that. Many comic or film heroines display these characteristics (Lois Lane, etc.), from which, little by little, female characters with characteristics and behaviour closer to those of the Amazons have been generated. The mythical enemies of the Hellenes did not hate men. However, many of these works focus almost exclusively on this hatred, which never really existed. Perhaps this is intended to show them as possessing an irrational character that they never really had.

The Amazons were a clear example of what a woman could become if she allowed her supposedly feminine nature to impose itself on traditional and accepted social norms, but for the Greeks this meant confronting the established order, a trait that characterised barbarians as opposed to civilised societies (Taube, 2013, p. 54; Martini, 2013, p. 182; Ortega Balanza, 2017, p. 193; Saïd, 2013, p. 158; Mercury, 2009, p. 26; Diel, 2004, p. 85). The Greeks understood that, because of their own condition, if they did not integrate in the right way, they would end up being carried away by their indomitable nature.

These kinds of discrepancies have possibly fostered a very deteriorated image of Amazons today, even though characters such as Wonder Woman, the archetypal Amazon in comics and film, have tried to alleviate this.

As such a figure, even this modern Amazon does not have much to do with the real Amazons (Sanchez Sanz, 2017, p. 146). She has special powers that the Amazons never had or needed to defeat the men they faced. As her only weapon she uses a whip, although it is true that the warrior women of the steppes used this type of element, they rarely used it in combat, where they are always represented carrying swords, spears and shields, later opting for the bow, all of them weapons that the Greeks themselves used throughout their history.

In spite of this, this type of figure, together with the advances made by the different feminist waves that followed one another in the 20th century, meant that their values and strength began to penetrate the feminine part of society once again, to the point of showing women as heroines in their own right.

Hollywood has been the main factory that has been most interested in exploiting its own fantastic versions of the Amazon myth. In Asia, on the other hand, there has always been a long tradition of women fighters who very soon moved on to cinema and TV through works centred on martial arts such as: *Red Heroine* (1929), *Swordswoman* (1930) or, more recently, *Crouching Tiger, Hidden Dragon* (2000) and *Legendary Amazons* (2011). Characters such as the protagonist of the Japanese film *Lady Snowblood* (1973) would become the reference for the creation of O-Ren in *Kill Bill*.

And not only that, the reflection of his behaviour in many of his heroines has reached all genres of cinema: from Sigourney Weaver in *Alien*, to Sarah Connor in *Terminator*, *Lara Croft* or the *Kill Bill*, *Resident Evil, Underworld* sagas; or on TV through characters such as *Sheena: Jungle Queen*, *Charlie's Angels* or *Buffy: Vampire Slayer*.

The subsequent boom in this type of work may be related to what was defined as the "second feminist wave" (Sanchez Sanz, 2018, p. 227), a period of increasing struggle for women's rights from 1960-1990 as a new phase of the feminist movement that would change the Western cultural landscape using media such as comics and cinema.

It was during this period that more than 56% of the works related to Amazon myths were produced and presented, compared to 31% in the later period up to the present day and a meagre 13% between 1910-1960. Although it may seem that the role of women in these stories has developed from less prominent characters to more independent and leading ones, we are just beginning to do so. Throughout history, women have always been relegated by the imposition of a patriarchal system that established a socially accepted way of acting; however, that same constraint has always created in them the need to find and emulate those real or mythical characters who rebelled against that reality.

Myths, like all other stories, regardless of whether they come to us through a Homeric poem, the radio, a comic book or a Hollywood film, always revolve around archetypal figures such as the hero, the villain, etc., who offer us guidelines for accepted behaviour destined to be emulated.

Such figures have become the source for showing the possibilities that a change in the traditional social paradigm can offer. More and more female characters achieve relevance in these stories, without having to be associated with or subordinate to their male counterparts. Little by little, society has been changing, but there is still a long way to go. However, it is necessary to go that way in order to achieve a different society, and paradigm shifts related to ideas based on the patriarchal system must become the basis for achieving greater equality.

For this reason, it is important to promote models of empowered women from a non-sexualised point of view, and to take advantage of the appeal of cinema to promote this change in the image of women that

will turn them into a model totally opposed to the original purpose of the Amazon myths. Students need more and more motivation to learn, and we have new tools to transfer the new ethical and moral values to the new society (Marcos Ramos, 2010, p. 306). The media will always be influenced by the end consumer, so it is important to rework their products to take advantage of their impact on society in order to encourage critical thinking (Gonzalez Gonzalez *et al*., 2014, p. 6).

## 8. BIBLIOGRAPHY


Amar, V. (2009). El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento. Enl@ce. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 6(2): 131-140.

Diel, P. (2004). Le Symbolisme dans les Mythes. Payot

Fortino, A. (2012). Using Whole Films To Teach Innovation Management And Technology Adoption Patterns. In J. Billsbery; J. Charlesworth & P. Leonard (Eds.), Moving Images. Effective Teaching with Film and Television in Management. Age Publising

González-González, I.; Gallardo-Gallardo, E. y Jiménez-Zarco, A. I. (2014). Using films to develop the critical thinking competence of the students at the Open University of Catalonia (UOC): Testing an audiovisual case methodology in a distance e-learning environment. Computers in Human Behavior, 30, 739-744.

García Amilburu, M. (2010). Cine y educación: la integridad del docente en Emperor's club. Edetania, 38, 27-40.

Iriarte Goñi, A. y Gonzalez, M. (2008). Entre Ares y Afrodita. Violencia del erotismo y erótica de la violencia en la Grecia Antigua. Abada

Jiménez-Millán, A.; García-Cano Torrico, M. & Hinojosa Pareja, E. (2020). Aprendizaje-Servicio y Mujeres de cine: el Making of en innovación docente. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 9(2), 107-122.

Marcos Ramos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11(2), 303-321.

Martini, W. (2013). Die Visuelle Präsenz der Amazonen in Athen im 6. und 5. Jh. v. Chr. In C. Schubert y A. Weiss (Eds.), Amazonen Zwischen Griechen und Skythen. Gegenbilder in Mythos und Geschichte. De Gruyter

Mercury F. N. (2009). Figures de Femmes de la Mediterranée Ancienne. A. Piazzola

Ortega Balanza, M. (2017). La violencia como constructor de identidad en la gladiatura femenina. In B. Antela-Bernárdez; C. Zaragoza Serrano & A. Guimera Martínez, Placer y dolor. Las mujeres en la Antigüedad (pp. 179-197). Servicio de Publicaciones de la UHA

Parra Rodriguez, C. y Cruz López, Y. (2022). Educating in values with teaching innovation tools. Espirales revista multidisciplinaria de invesitgación científica, 6(2): 55-62.

Pereira Domínguez, M. C. (2005). Cine y educación social. Revista de Educación, 338, 205-228.

Pulido Polo, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. Opción, 32(8), 519 – 538.

Reia Baptista, V. (2005). El valor pedagógico del cine. Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 13-14, 213-229.

Saïd, S. (2013). Le Monde à l'Envers. Pouvoir Féminin et Communauté des Femmes en Grèce Ancienne. Les Belles Lettres/essais

Sanchez Sanz, A. (2023a). La heráldica amazónica. Thersites. Journal for Transcultural Presences & Diachronic Identities from Antiquity to Date, 16(1), 1-82.

Sanchez Sanz, A. (2023b). Identidad y género en el Bronce Griego. En P. Druille y L. Pérez (Eds.), Libertad, Opresión y Confinamiento. Del Mundo Antiguo a nuestros días (pp. 827-836). Ed. Universidad Nacional de la Pampa

Sanchez Sanz, A. (2020). Physis en la Antigua Grecia. En A. Bueno; C. E. Campos y A. Borges (Eds.), Ensino de Historia Antiga (pp. 17-22). Sobre Ontens

Sanchez Sanz, A. (2019). Ars Amazonica. Estudio de fuentes y análisis comparativo. Universidad Complutense de Madrid

Sanchez Sanz, A. (2018). El desarrollo teórico del matriarcado en el s. XIX y los primeros estudios sobre el mito amazónico. Boletín del Museo Arqueológico Nacional, 37, 221-238.

Sanchez Sanz, A. (2017). Mujeres guerreras. El mito amazónico en la Grecia Arcaica y Clásica. En C. Barcellos Dias; S. Corsi Silva y C. E. Costa Campos (Eds.), Expêriencias religiosas no Mundo Antigo (pp. 145-168). Editora Prismas

Taube, C. (2013). Literarische Amazonenbilder der Antike. En C. Schubert y A. Weiss (Eds.), Amazonen Zwischen Griechen und Skythen. Gegenbilder in Mythos und Geschichte. De Gruyter

# EL ARTE COMO CATALIZADOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA CONCIENCIA SOCIAL: INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVA)

JAVIER GARCÍA GARCÍA
*Universidad de Valladolid*

ÁLVARO ELICES ACERO
*Universidad de Valladolid*

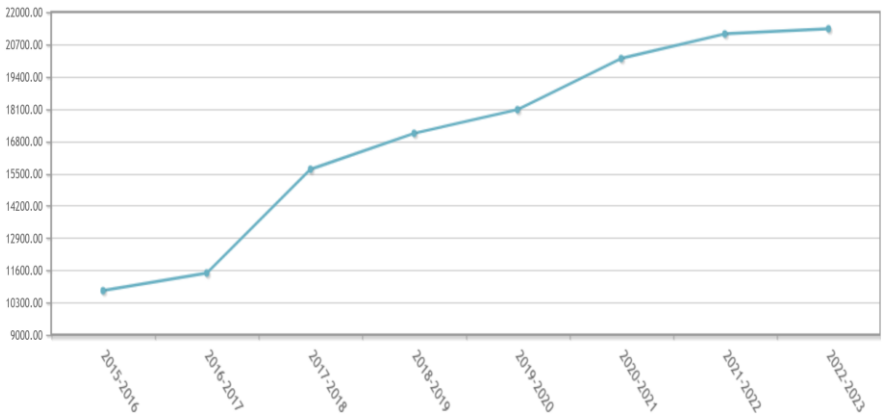
CELIA ALONSO BLANCO
*Universidad de Valladolid*

LUCÍA SAINZ-PARDO RUIZ
*Universidad de Valladolid*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Criminología, como disciplina científica, surge a comienzos del siglo XIX como un intento de implementar el método científico al estudio de los comportamientos desviados y con el objetivo de desarrollar soluciones eficaces de prevención e intervención ante su aparición. Sin embargo, no es hasta mediados de siglo cuando se utiliza por primera vez el término "Criminología" (Wilson, 2015). Desde entonces, la Criminología como ciencia ha tenido un crecimiento exponencial y que es posible contrastar con la evolución y la alta demanda de estudiantes con las que cuenta esta titulación en nuestro país en la actualidad. El gráfico 1 muestra el constante aumento del número de matriculados en los Grados en Criminología en la universidad española para la última década, en la que se ha duplicado la cantidad de estudiantes.

***GRÁFICO 1**. Evolución del número de matriculados en el Grado en Criminología en España. 2015-2023*




Fuente: extraído de UNIVbase

Si bien es cierto que los orígenes formativos de esta disciplina se encuentran en corpus de conocimiento independientes, pero estrechamente relacionados –especialmente del campo del derecho o la psicología–, actualmente la titulación está consagrada como un campo específico de conocimiento dentro de las denominadas Ciencias Sociales y Jurídicas. La tabla 1 refleja los últimos datos disponibles en la aplicación QEDU[97] de los Grados en Criminología en nuestro país.

Esta efervescencia, como consecuencia del alto interés y la alta demanda con la que se encuentran los Grados en Criminología, no escapa a los desafíos a los que debe hacer frente la enseñanza universitaria en general y que así se refleja en el conjunto de la literatura científica al respecto (Durán, 1997; Izquierdo y Mestanza, 2017; Tacca, 2023), siendo especialmente importante el reto de contribuir desde el sistema universitario a la consecución de una sociedad cohesionada, justa y comprometida con el bienestar social.

[97] QEDU es una aplicación impulsada por el Ministerio de Universidades que surge con la finalidad de facilitar el proceso de consulta de los estudiantes sobre las distintas opciones que tienen la hora de cursar un determinado grado universitario en nuestro país. https://www.universidades.gob.es/donde-estudiar/

***TABLA 1**. Datos básicos sobre los Grados en Criminología en España*

| **Nº de Universidades donde se imparte el Grado** | **41** | |
|---|---|---|
| Carácter | Público | 22 |
| | Privado | 19 |
| Oferta de plazas. Curso 2023/2024 | Máximo | 700 |
| | Mínimo | 20 |
| | Media | 119 |
| | Total | 2612 |
| Nota de corte. Curso 2023/2024 | Máxima | 11.8 |
| | Mínimo | 5 |
| | Media | 9.4 |
| Nota de admisión del curso 2022/2023 | Máxima | 12.1 |
| | Mínima | 8.06 |
| | Media | 10.7 |
| Tasa de afiliación a la Seguridad Social al cuarto año (%) | Máxima | 86.9 |
| | Mínima | 48.6 |
| | Media | 65.2 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos[98] de la aplicación QEDU

Esta idea de formar a los estudiantes con la mirada puesta en la consecución de una sociedad justa y socialmente responsable es especialmente importante en el campo de la Criminología. Si bien es cierto que las teorías del delito y la delincuencia estuvieron explicadas en sus orígenes a partir de los factores biológicos desde la psicología (Lombroso, 1876; Sheldon, 1949), la irrupción de la disciplina sociológica en el campo de la desviación y el delito revolucionó esa concepción previa para poner el énfasis en distintos condicionantes sociales. En esta denominada sociología de la desviación se habla principalmente de cuatro enfoques sociológicos (Giddens y Sutton, 2022).

El primero de estos enfoques hace referencia a las denominadas *teorías funcionalistas,* las cuáles justifican la desviación como consecuencia de fallos en la regulación moral de una sociedad y la disparidad entre los

98 Se han utilizado exclusivamente los datos disponibles en la aplicación. Para algunas titulaciones, especialmente del ámbito privado, no hay información disponible al respecto.

deseos de una persona y su consecución (Durkheim, 1893; Durkheim, 1897; Cohen, 1955; Merton, 1957).

En segundo lugar, tenemos las denominadas teorías del "*labelling*" o teorías *del etiquetaje,* las cuáles parten la noción de que los comportamientos desviados y las conductas delictivas se deben a construcciones sociales y, por consiguiente, se centran en el estudio de la definición de dichos comportamientos y conductas. Este grupo de teorías tienen como principales representantes a Howard Becker (1963) y a Edwin Lemert (1972).

El tercer gran enfoque sociológico son las denominadas *teorías del control*, centrando el foco de atención en el estudio e identificación de todos aquellos factores que evitan la comisión de conductas delictivas. Partiendo de la noción de que el ser humano es racional, consideran que las conductas que transgreden la ley surgen cuando se da un desequilibrio con relación a los controles que impiden según qué comportamientos. Travis Hirschi (1969) es el mayor representante de este paradigma sociológico, el cual ha sufrido una gran evolución hasta nuestros días con el desarrollo de la denominada criminología ambiental.

Por último, debemos señalar las denominadas *teorías del conflicto*. A diferencia de las anteriores, estas teorías explican la aparición de conductas desviadas como consecuencia de problemas estructurales ajenos al individuo. Basadas en presupuestos marxistas, rechazan la idea de los factores biológicos o de personalidad y sitúan como causa de las conductas desviadas factores como la desigualdad generada en los sistemas capitalistas (Taylor, Walton y Young, 1973; Bonger y Horton, 2019). Esto ha dado lugar a una perspectiva de la criminología que incorpora en sus investigaciones aspectos relacionados con la influencia del poder y la justicia social, cuestiones que no habían sido abordadas con anterioridad. Son numerosos los estudios que relacionan los determinantes económicos con las conductas delictivas (Muñoz *et al*., 2007), apuntando todos en la dirección de que, a mayor desigualdad o peor coyuntura socioeconómica, mayores tasas de criminalidad. Tanto es el calado de esta idea que en los últimos años estamos asistiendo al surgimiento de un nuevo campo de conocimiento, denominado *zemiología*, centrado en exclusiva al estudio del daño social causado por los

sistemas socioeconómicos y con una alta vinculación al campo criminológico (Dorling, 2008; Sande y Gava, 2019).

Por tanto, debido a la relevancia que está cobrando en el rumbo de la investigación criminológica el acercamiento a las situaciones socioeconómicas es de vital importancia formar al alumnado en dichas cuestiones. Comprender el significado de la pobreza, la exclusión social o la desigualdad, así como sus causas, es una tarea a la que debe hacer frente el profesorado universitario encargado de impartir docencia en los Grados en Criminología. Una de las soluciones más eficaces sería la implantación de un mayor número de asignaturas del campo del trabajo social en los planes de estudio. Sin embargo, la importancia de ampliar en el currículum formativo asignaturas destinadas al conocimiento de la realidad social no exime al conjunto de asignaturas que conforman los planes de estudio de los Grados en Criminología de un requerimiento que continúa pendiente de cumplir: la innovación docente.

En nuestro país son escasas las iniciativas de innovación docente concretamente enmarcadas en los Grados en Criminología, o al menos éstas no están contempladas en la literatura científica especializada. Pero lo que está claro es que una de las formas más eficaces de acercarse a nuestros estudiantes en la actualidad es a través de la implementación de actividades en el aula que rompen con la sesión magistral tradicional. Una manera de contribuir a este acercamiento es a través de actividades que estén en consonancia con su estilo de vida actual. Para ello, se puede utilizar la música, el cine y el arte como estrategias de acercamiento dado la alta impregnación que tienen estas esferas en la vida social de la juventud.

En la literatura especializada en innovación docente es posible visualizar experiencias centradas en el uso de la música en el aula (Conejo, 2012; Rodríguez e Iglesias, 2014; Oriola y Gustems, 2015; Bolívar-Chavez *et al*., 2019; Lee, 2019) con resultados muy positivos especialmente en lo relativo al aprendizaje en valores. También contamos con experiencias positivas de la implementación del cinefórum en el aula (Lorenzo-Lledó y Roig Vila, 2017; Lorenzo-Lledó *et al*., 2020), incluso en el Grado en Criminología (Aparicio *et al*., 2017), que hacen de este recurso pedagógico un instrumento muy útil para incluir en el repertorio

de metodologías docentes. Por último, y también en relación al arte, son numerosas las experiencias de implementación de actividades artísticas (pintura, arteterapia, etc.) que se han desarrollado en las aulas (Garrido, 2009, Araque, 2021; Peraza y González, 2021) con impactos positivos en el proceso de enseñanza del alumnado.

En resumen, cabe destacar que la creciente demanda de los Grados en Criminología, junto con la apremiante necesidad de formar a los estudiantes en cuestiones sociales, exige un esfuerzo que a su vez requiere de la implementación de actividades de innovación docente. Estas actividades deben estar diseñadas para garantizar un aprendizaje significativo, capaz de mejorar la sensibilidad del alumnado y fomentando a su vez su conciencia crítica con respecto a los problemas sociales. Esto además proporcionará una comprensión más profunda y acercada a la realidad del origen de gran parte de las conductas delictivas. Además, hay que recordar que ya no se busca que los egresados sean capaces de identificar y/o analizar aquellos factores que contribuyen a la comisión de actos criminales, sino que es necesario también que sepan y puedan desarrollar estrategias efectivas para la prevención y mitigación de dichos problemas contribuyendo así a la mejora de la sociedad.

## 2. OBJETIVOS

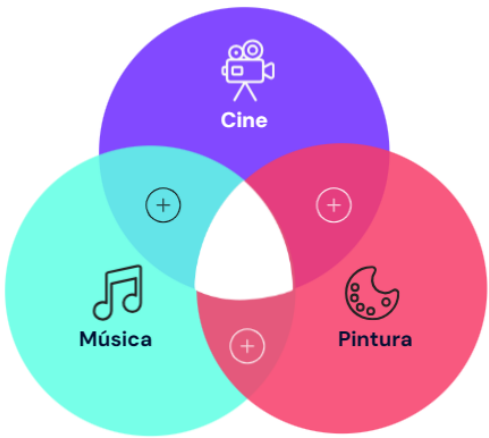
Este trabajo persigue dos objetivos principales: por una parte, visibilizar una experiencia de innovación docente desarrollada en la asignatura de "Política Social y Servicios Sociales" del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid, su diseño, proceso de ejecución y principales características. Por otra, analizar y sistematizar el nivel de satisfacción del alumnado con las actividades realizadas, así como el impacto de las mismas en competencias clave como la empatía, la conciencia social y cultural, el pensamiento crítico y la conciencia política.

## 3. METODOLOGÍA

En el curso 2023/2024 se han llevado a cabo una serie de actividades innovadoras vinculadas de alguna manera a la faceta artística y cultural

de nuestra sociedad. En concreto, hablamos de una triada formada por actividades relacionadas con la música, el cine y la pintura.

***FIGURA 1.*** *Triada artística*




Fuente: elaboración propia

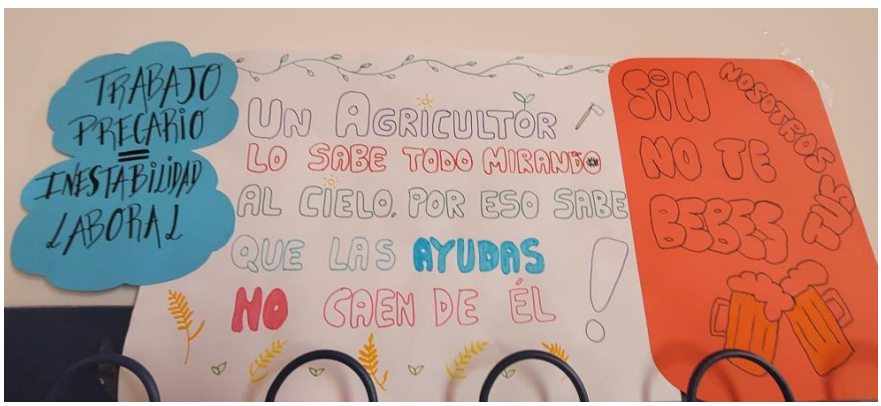
La primera de las actividades que han sido llevadas a cabo en el aula podría denominarse como "música social", cuyo desarrollo ha consistido en que, al principio de cada clase, o bien el profesor o bien el alumnado compartiera con el grupo una canción. Los únicos requisitos que debía cumplir la canción seleccionada atienden al contenido de la misma, la cual debía versar sobre alguna temática relacionada bien con el Trabajo Social o bien con la Criminología, así como el formato de la canción, que debía estar acompañado de un videoclip. De manera previa a la escucha, la persona encargada de compartir la canción seleccionada debía transmitir el motivo por el que había elegido esa canción y, de manera posterior a la reproducción, se procedía a debatir entre todos los miembros presentes en el aula el mensaje y el contenido de la canción, así como su vinculación a la asignatura.

La segunda de las actividades implementadas en la asignatura ha sido el cinefórum. En este caso se han trabajado partes del contenido recogido en la programación de la asignatura a través del visionado de películas y documentales. En concreto se ha visualizado la película "*Las dos caras de la justicia*" para comprender el significado de la justicia

restaurativa, así como casos prácticos donde es recomendable su implementación, así como el documental "*Ouróboros: la espiral de la pobreza*" para comprender mejor la trayectoria vital de las personas que se encuentran en riesgo de pobreza y/o exclusión social, así como las dificultades que existen para salir de esa situación.

Por último, se ha utilizado la pintura como elemento educativo en el aula. La temática específica que ha sido abordada con esta actividad ha sido la relación entre pobreza y empleo en España. Para ello, se ha distribuido al alumnado en grupos pequeños y se le ha entregado a cada uno de ellos testimonios de personas que se encuentran en situación de pobreza pese a estar trabajando. Tras una puesta en común de los testimonios de las personas se procedió a realizar una pancarta reivindicativa bajo la idea de asistir con ella a una manifestación por la dignificación del empleo.

***FIGURA 2.*** *Ejemplo de pancarta reivindicativa*




Fuente: elaboración del alumnado

El proceso de evaluación de cada una de estas actividades ha sido llevado a cabo mediante un cuestionario auto cumplimentado (metodología cuantitativa) que ha permitido la recogida de evidencias empíricas de los estudiantes. Los aspectos fundamentales analizados han sido la satisfacción y el impacto competencial percibido por el alumnado, proporcionando además la posibilidad de justificar las respuestas mediante preguntas abiertas. Para la sistematización y el análisis de los datos se ha empleado el programa Microsoft Excel.

***TABLA 2.*** *Ficha técnica de la investigación*

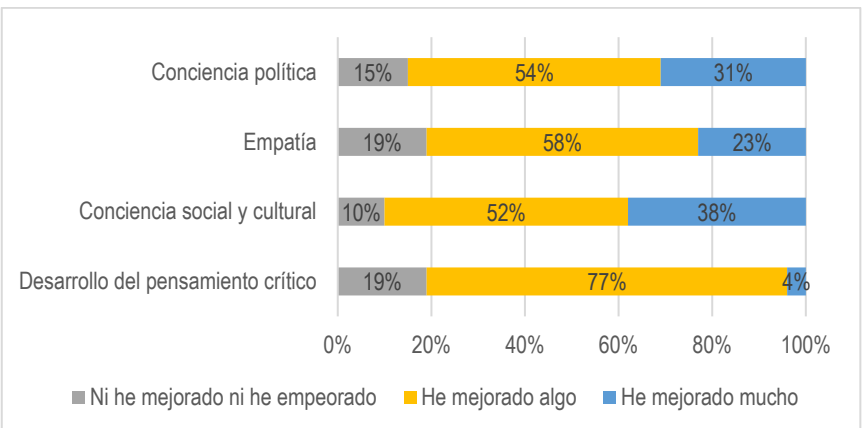
| | |
|---|---|
| **Objeto:** | Satisfacción e impacto competencial percibido por el alumnado de tres actividades de innovación docente basadas en la música, el cine y la pintura. |
| **Metodología:** | Cuantitativa. |
| **Técnicas:** | Cuestionario auto cumplimentado (n=26) |
| **Informantes clave:** | Alumnado de la asignatura "Política Social y Servicios Sociales" del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid. |
| **Recogida de información:** | Marzo y abril de 2024 |
| **Tratamiento de datos:** | Sistematización y análisis con Microsoft Excel |

Fuente: elaboración propia

## 4. RESULTADOS

Mediante el cuestionario auto cumplimentado el alumnado tuvo ocasión de valorar cada una de las actividades de manera individualizada, así como posicionarse en una escala para poder ver su evolución en diferentes competencias. En dicho cuestionario también tuvieron la posibilidad reflejar un comentario personalizado y abierto sobre cada una de las actividades abordadas. El gráfico 2 muestra la mejora competencial percibida por el alumnado en las cuatro competencias clave.

***GRÁFICO 2.*** *Mejora competencial percibida por el alumnado*




Fuente: elaboración propia

En cada una de las competencias clave seleccionadas para este trabajo, al menos un 75% de los encuestados consideran que han mejorado "algo" o "mucho". Son minoría las respuestas que se mantienen neutrales (entre el 10 y 19%), y en ningún caso hay respuestas que se enmarquen en las categorías de empeoramiento de la escala. La conciencia política y cultural fue la competencia que se percibió como más desarrollada (el 38% de los estudiantes manifestaron haber mejorado mucho), seguida de la conciencia política (31%), ambas con una proporción de personas que indicaron haber mejorado algo similar (52 y 54% respectivamente). Por su parte, los estudiantes consideraron que las actividades realizadas habían impulsado mucho su empatía en un 23%, y algo en un 58%, mientras que sólo el 4% consideró que éstas habían impulsado mucho su pensamiento crítico, frente al 77% que valoraron un impulso relativo (algo).

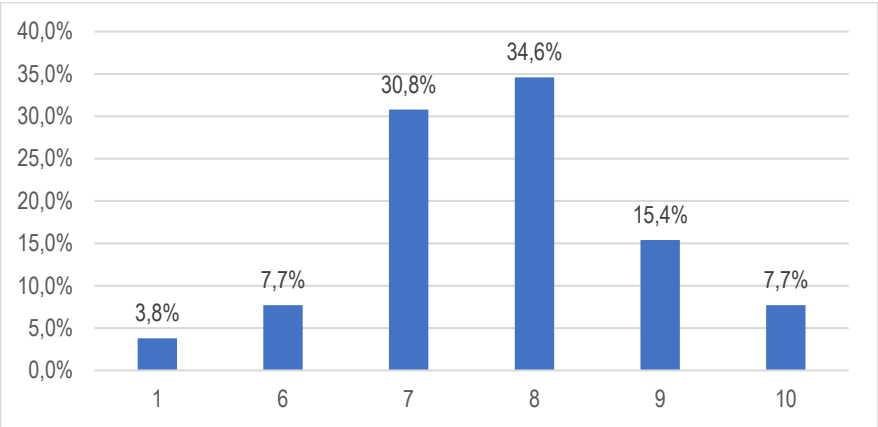
A continuación, se desgranan las valoraciones de cada una de las actividades implementadas en el aula tanto en términos de satisfacción como en el impacto de cara a mejorar la sensibilidad social.

### 4.1. Resultados relativos a la música social como herramienta de aprendizaje

En relación con la música como herramienta de aprendizaje, casi el 90% de los encuestados otorga una nota equivalente a un notable o superior en términos de satisfacción con la actividad. Un 7.7% de los estudiantes consideraran su satisfacción a nivel numérico con un 6 y sólo hay una persona cuya respuesta se encuentra por debajo del aprobado.

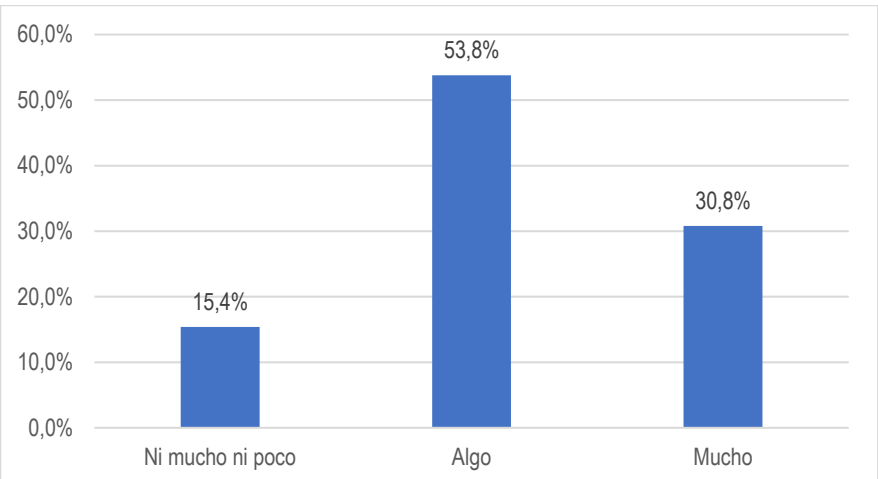
Por otro lado, si se atiende al impacto de esta actividad en la sensibilidad en materia de problemas sociales, algo más de un 30% de los encuestados considera que esta actividad contribuye "mucho" a su mejora. Por otro lado, algo más de la mitad de los encuestados (53.8%) considera que contribuye "algo", y cuatro personas se muestran neutrales. No hay ninguna respuesta para las categorías "nada" o "muy poco" de la escala, aunque sí un 15.4% de estudiantes que optaron por una respuesta neutral.

***GRÁFICO 3.*** *Música Social. Nivel de satisfacción del alumnado*




Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 4.*** *Música social. Impacto competencial*




Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista cualitativo, los comentarios realizados por algunos de los encuestados acompañan y justifican los datos estadísticos, avalando la pertinencia y validez de la metodología empleada con base en motivos como su capacidad para familiarizarse, comprender y ser más sensibles con los temas sociales, o el simple hecho de mejorar la dinámica en el aula, a nivel de concentración y diversión.

> "Me parece que dar a conocer y transmitir lo que se pretende contar sobre la realidad social a través de un medio como la música es un método bastante eficaz para hacer que el mensaje cale de manera contundente entre el alumnado."

> "Creo que hemos analizado más detenidamente canciones que de normal podemos pasar un poco por alto y el tema social que tratan es bastante duro e interesante.

> "Me parece una manera muy correcta de empezar las clases ya que te ayuda de puente a desconectar de lo anterior y a centrarte en lo que va a tratar la clase."

> "Ha sido una actividad bastante entretenida. Siempre pensaba en cual sería la siguiente canción."

Por otro lado, también ha sido posible identificar algún descontento con la actividad, debido principalmente al uso del rap como género musical predominante en las canciones seleccionadas.

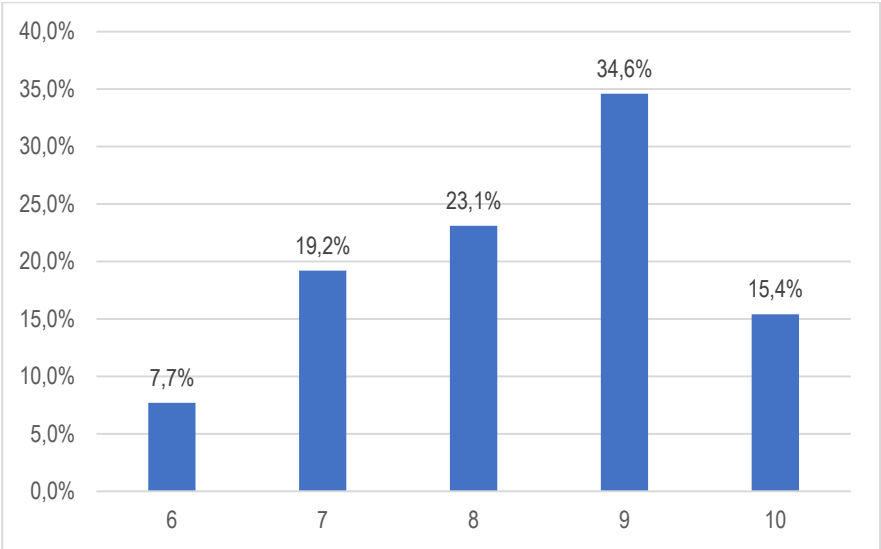
> "Me hubiese gustado más variedad de géneros musicales."

### 4.2. Resultados relativos al cinefórum como herramienta de aprendizaje

Con relación al cinefórum como herramienta pedagógica, el 50% de las respuestas otorgan una calificación equivalente al sobresaliente (9 o 10), el 42.3% una calificación equivalente a notable (7 u 8) y tan sólo el 7.7% una valoración de 6 puntos, no existiendo ninguna puntuación inferior para esta actividad.

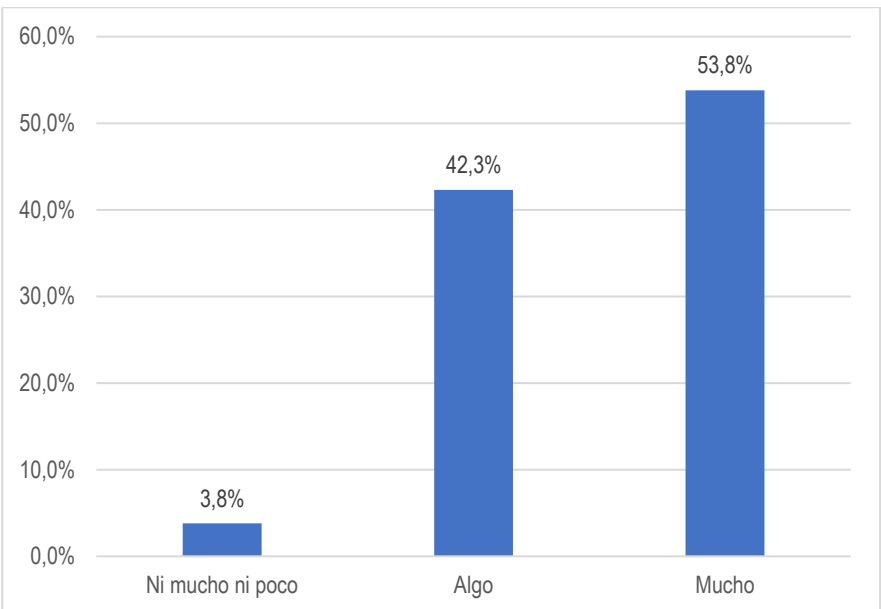
Si se presta atención a la contribución del cinefórum para la mejora de la sensibilidad hacia los problemas sociales, 14 personas han considerado que contribuye "mucho". Sólo hay una respuesta que se posiciona neutral "ni mucho ni poco", y algo más del 42% de los encuestados considera que contribuye "algo". No hay respuestas que se enmarquen en la categoría "nada" o "muy poco" de la escala, lo cual es esclarecedor de la positiva valoración realizada por los estudiantes con respecto a las actividades.

***GRÁFICO 5.*** *Cinefórum. Nivel de satisfacción del alumnado*




Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 6.*** *Cinefórum. Impacto competencial*




Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista cualitativo, los comentarios realizados por algunos de los encuestados acompañan y justifican los datos estadísticos, aunque en este caso la mayoría de los comentarios guardan relación con una de las películas proyectadas, relacionada con la justicia restaurativa:

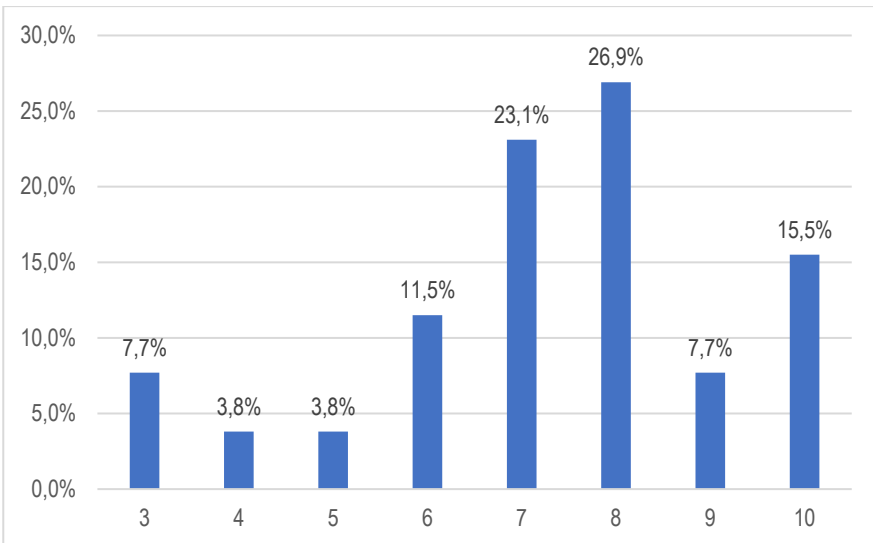
> "Siempre han dicho que una imagen vale más que mil palabras y por tanto la película que vimos sobre justicia restaurativa es un gran ejemplo que nos puede abrir los ojos a la hora de querer centrarnos en el ámbito de la rehabilitación penitenciaria."

> "Nos enseñó un modelo poco conocido el cual nos puede servir a la hora de realizar nuestro trabajo en un futuro."

### 4.3. Resultados relativos a la pintura como herramienta de aprendizaje

Por último, con relación a la satisfacción de la actividad relativa a la pintura de pancartas reivindicativas hay 3 personas que otorgan una calificación inferior a un 5. La mitad de los encuestados (50%) se posicionan en el notable, y algo más del 23% califica con un sobresaliente su satisfacción con esta actividad

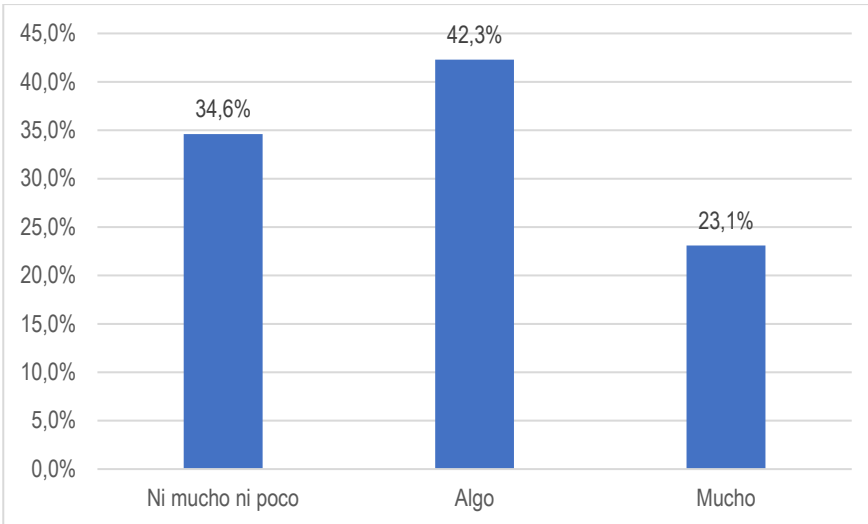
***GRÁFICO 7.*** *Pintura de pancartas reivindicativas. Nivel de satisfacción del alumnado*




Fuente: elaboración propia

Con relación a la contribución de la pintura de pancartas reivindicativas a la mejora de la sensibilidad hacia los problemas sociales, 6 personas han considerado que contribuye "mucho". Un total de 9 personas se posiciona en un lugar neutral de la escala, y algo más del 42% de los encuestados considera que contribuye "algo". No hay respuestas que se enmarquen en la categoría "nada" o "muy poco" de la escala.

***GRÁFICO 8**. Pintura de pancartas reivindicativas. Impacto competencial*




Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestra el comentario realizado por un alumno y que sirve de complemento a los datos recogidos en los gráficos anteriores.

> "Esta actividad nos ha dejado ser creativos y el poder implicarnos bien en el tema sobre el cual queríamos hacer la pancarta."

Para completar la evaluación desarrollada por el alumnado, se les preguntó acerca de diferentes dimensiones sobre cada una de las actividades, tales como si les gustaron, si remendarían que se siguieran realizando en la asignatura durante los próximos cursos, si éstas aumentaron su motivación y asistencia al aula o si consideran que sirvieron para nutrir su marco competencial en el ámbito de la criminología.

***TABLA 3.*** *Valoración de diferentes dimensiones de las actividades desarrolladas*

| | **Música social** | | **Cinefórum** | | **Pintura de pancartas** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sí | No | Sí | No | Sí | No |
| **¿Te ha gustado la actividad?** | 96.2% | 3.8% | 96.2% | 3.8% | 92.3% | 7.7% |
| **¿Recomendarías que se siguiera realizando?** | 96.2% | 3.8% | 100% | – | 92.3% | 7.7% |
| **¿Crees que ha aumentado la motivación en el aula?** | 92.3% | 7.7% | 96.2% | 3.8% | 84.6% | 15.4% |
| **¿Crees que ha favorecido la asistencia?** | 53.8% | 46.2 | 84.6% | 15.4% | 76.9% | 23.1% |
| **¿Crees que ha aumentado las competencias en criminología?** | 34.6% | 65.4% | 92.3% | 7.7% | 61.5% | 38.5% |

Fuente: elaboración propia

La proporción de respuestas positivas es considerablemente alta para cada una de las actividades realizadas. Las tasas más altas de respuestas afirmativas se encuentran concentradas en las 3 primeras dimensiones, vinculadas con el gusto por las actividades, la recomendación de continuidad y el aumento de la motivación (con entre un 84.6% y un 100% de respuestas positivas). En relación con la eficacia de las actividades para favorecer la asistencia al aula, existieron distancias significativas entre actividades, como por ejemplo entre la música social, para la que el 53.8% de estudiantes manifestaron que efectivamente favorecía la asistencia y el cinefórum, donde el porcentaje aumenta hasta el 84.6%. Finalmente, el cinefórum fue la actividad considerada como más eficaz para favorecer el desarrollo competencial en el marco de la criminología (un 92.3% de los estudiantes así lo consideraron), frente al 34.6% que hicieron lo propio para la música social, encontrándose la pintura de pancartas en una posición intermedia.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados arrojados por el cuestionario tanto en términos de satisfacción con las actividades realizadas en el aula, como en términos del impacto de las mismas en las principales competencias analizadas en este

trabajo coinciden por su carácter positivo con los buenos resultados arrojados por otras investigaciones y/o experiencias de innovación docente.

Las percepciones ofrecidas por el propio alumnado están en línea con diversas investigaciones (Gatica-Saavedra y Rubí-González, 2021) que ponen de manifiesto la necesidad de repensar la sesión magistral para introducir metodologías activas que acompañen el proceso de aprendizaje y rompan con la monotonía tradicional de las aulas.

Dentro de estas prácticas novedosas, se observa cómo aquellas basadas en el arte han obtenido buenas valoraciones en el alumnado del Grado en Criminología de la Universidad de Valladolid. Entre ellas, destaca la valoración aportada sobre el cinefórum en todas sus dimensiones (satisfacción, desarrollo de competencias, motivación, etc.), mientras que la relativa a la pintura de pancartas ha sido la menos valorada comparativamente en términos de satisfacción. En todo caso, las 3 actividades se han encontrado dentro de unos márgenes de valoración global positiva, ya que la mayoría de los alumnos/as que han sido encuestados se han posicionado a favor de su desarrollo tanto por la satisfacción generada como por el impacto competencial de las mismas.

Es importante señalar, como limitaciones de este estudio, que no todo el alumnado respondió al cuestionario de evaluación de las actividades, si bien es cierto que han respondido 26 del total de 33 alumnos propios de la asignatura, lo que supone casi un 79% respecto al total.

Algunas de las posibles futuras líneas de investigación en materia de innovación docente podrían ser la réplica de estas actividades en las generaciones posteriores de la asignatura, evaluando de igual forma la satisfacción y el impacto competencial de las mismas en relación con la concienciación de los problemas sociales y comparando resultados. También sería de gran utilidad replicar las actividades en otros Grados Universitarios distintos al de la Criminología para poder realizar un ejercicio de observación conjunta de las valoraciones relativas a las actividades de innovación docente aquí planteadas y así poder contrastar su efectividad, pese a la heterogeneidad del alumnado objetivo.

## 6. CONCLUSIONES

Ante la importancia de formar a los futuros profesionales del ámbito de la Criminología en cuestiones de índole social como pueden ser la pobreza, la exclusión social o la desigualdad y debido a su relevancia en el estudio de los comportamientos delictivos, las metodologías basadas en la tríada artística música-cine-arte resultan eficaces para promover un mayor pensamiento crítico y una sensibilidad creciente ante estas cuestiones entre el alumnado.

Este trabajo ha permitido evidenciar la valoración positiva del alumnado con las actividades que rompen la tradicional sesión magistral, así como su impacto en el proceso de aprendizaje, lo que refleja el potencial de este tipo de actuaciones.

Con los resultados expuestos se anima a los docentes a reflexionar sobre la importancia de aplicar instrumentos de evaluación tras el desarrollo de las actividades innovadoras que llevemos a cabo en nuestras clases. La generación y difusión de conocimientos en materia de innovación docente es más necesaria que nunca para poder alcanzar el potencial de nuestro alumnado, así como mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje. Se trata, en definitiva, de luchar por la consecución de una educación superior de mayor calidad y con efectiva capacidad de hacer frente a las demandas formativas actuales, así como a los retos sociolaborales presentes y futuros.

## 7. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio ha respetado las normas éticas de investigación. Así mismo, se han adoptado todas las medidas necesarias para el pleno cumplimiento con la establecido en ley vigente de protección de datos personales.

## 8. AGRADECIMIENTOS

Los autores desean expresar su profundo agradecimiento al alumnado de la asignatura, cuya participación ha sido crucial para el desarrollo de

esta experiencia de innovación docente, así como para el desarrollo de la presente investigación.

Asimismo, queremos destacar la significativa implicación de Lucía y Celia, coautoras de este trabajo, quienes han contribuido activamente con su perspectiva como alumnas a la presente investigación.

## 9. REFERENCIAS


Aparicio, L., De Paredes, C. y Escamilla, C. (2017). Cinefórum-virtual criminológico como estrategia de aprendizaje teórico-práctico para el análisis del comportamiento criminal en el Grado de Criminología. En In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red. Editorial Universitat Politècnica de València, 1351-1360. https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6874

Araque, J. E. (2021). El arte como herramienta pedagógica en la construcción de una cultura de reconciliación y paz. Quaestiones Disputatae: Temas En Debate, 14(28), 18-51. http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2450

Becker, H. S. (1963). Outsiders: Studies in the sociology of deviance. Free Press Glencoe

Bonger, W. A. y Horton, H. P. (2019). Criminality and economic condition. Wentworth Press

Bolívar-Chávez, O. E., Fernández-Ferrin, C. A., Palma-García, Y. V. y Mendieta-Torres, Y. A. (2019). La música como estrategia pedagógica. Polo del Conocimiento, 4(8), 242-249. https://doi.org/10.23857/pc.v4i8.1059

Cohen, A. K. (1955). Delinquent boys; The culture of the gang. Free Press

Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. DEDiCA, 2(1), 263-277. http://hdl.handle.net/10481/46152

Dorling, D., Gordon, D., Hillyard, P., Pantazis, C., Pemberton, S. y Tombs, S. (2008). Criminal Obsessions: Why Harm Matters More Than Crime (2nd ed.). Harm and Society. Centre for Crime and Justice Studies

Durán, C. R. (1997). El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Anuies

Durkheim, E. (1893). De la division du travail social. Presses Universitaries de France

Durkheim, E. (1897). Le suicide: Étude de sociologie. Félix Alcan

Garrido, A. P. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 4(1), 197-211. https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0909110197A

Gatica-Saavedra, M. y Rubí-González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. Revista Electrónica Educare, 25(1), 321-332. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.17

Giddens, A. y Sutton, P. (2022). Sociología. Alianza Editorial

Hirschi, T. (1969). Causes of Delinquency. Berkeley, University of California Press

Izquierdo, G. y Mestanza, R. C. (2017). Retos de la educación ante la deserción escolar universitaria. Revisión sistemática. Revista Científica Retos De La Ciencia, 1(2), 15–21. Recuperado a partir de https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/111

Lee, S. C. (2019). Integrating entertainment and critical pedagogy for multicultural pre-service teachers: film watching during the lecture hours of higher education. Intercultural Education, 30(2), 107-125. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1534430

Lemert, E. (1972). Human deviance, social problems and social control. Prentice-Hall

Lombroso, C. (1876). L´uomo delinquente. Hoepli

Lorenzo-Lledó, A., Pérez-Vázquez, E., Lorenzo, G., Lledó, A., Bueno, M.J., Rocamora, A.d.C., Gilabert-Cerdá, A. y García, E. (2020). El cine aplicado a la formación universitaria a través de la estrategia didáctica del cinefórum. En R. Roig-Vila (coord.), Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2019-20 = Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20, 995-1002. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant. http://hdl.handle.net/10045/112144

Lorenzo-Lledó, A. y Roig-Vila, R. (2017). El cine como recurso didáctico: percepciones de los estudiantes del Grado de Maestro. En R. Roig-Vila (Ed.), Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa, 305-313. Octaedro. http://hdl.handle.net/10045/71134

Merton, R. K. (1957). Social Theory and Social Structure. Free Press

Muñoz, R., Martín, F. y De Pedraza, P. (2007). Desigualdad y delincuencia: una aplicación para España. Papeles de Trabajo del Instituto de Estudios Fiscales, Serie Economía, 22, 1-67.

Oriola, S. y Gustems, J. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. Revista de Ciències de l'Educació, 2(1), 28-45. https://doi.org/10.17345/ute.2015.2.660

Peraza, M. C. y González, M. Y. (2021). El arte como herramienta pedagógica facilitadora en la educación inclusiva. Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR, 11(1). https://doi.org/10.25087/resur11a7

Rodríguez, A. y Iglesias, L. (2014). La cultura hip hop. Revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. Teoría de la educación: revista interuniversitaria, 26(2), 163-182. http://digital.casalini.it/3039604

Sande, F. J. y Fava, G. C. (2019). Daño social, zemiología y violencia estructural. Nuevos replanteamientos de la cuestión criminal a la luz de los conceptos de conflicto, daño social, y violencias: Neues überdenken der kriminellen Frage vor dem Hintergrund der Begriffe Konflikt, Schaden und Gewalt. Anales De La Facultad De Ciencias Juridicas Y Sociales De La Universidad Nacional De La Plata, 16(49), 030. https://doi.org/10.24215/25916386e030

Sheldon, W. H. (1946). Varieties of delinquent youth: an introduction to constitutional psychiatry. Harper & Bros

Tacca, J. (2023). La mente humana y los retos de la educación universitaria. Desafíos, 14(1),7-9. https://doi.org/10.37711/desafios.2023.14.1.388

Taylor, I., Walton, P. y Young, J. (1973). The New Criminology: For a Social Theory of Deviance. Routledge and Kegan Paul

Wilson, J. R. (2015). The word criminology: a philology and a definition. Criminology, Criminal Justice Law, & Society, 16(3), 61-82.

# MÁS ALLÁ DE LA PANTALLA: LA CONFLUENCIA DE LA TECNOLOGÍA, LA FILOSOFÍA Y LA CIENCIA FICCIÓN EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

ABRAHAM RUBÍN ÁLVAREZ
*Universidade de Vigo*

BRAIS GONZÁLEZ ARRIBAS
*Universidade de Vigo*

## 1. INTRODUCCIÓN

En la encrucijada de nuestra era digital, la sociedad contemporánea se encuentra profundamente inmersa en una realidad mediada por algoritmos, donde la tecnología no solo facilita, sino que a menudo dicta los términos de nuestra existencia. Este panorama, caracterizado por una interacción constante entre el ser humano y las máquinas, nos invita a reflexionar críticamente sobre el papel de la tecnología en la configuración de nuestras vidas, nuestras relaciones y, en última instancia, nuestra humanidad. A través de esta lente, este texto se propone explorar el diálogo entre la filosofía y la ciencia ficción como dos esferas que ofrecen visiones penetrantes y a menudo proféticas sobre nuestra relación con la tecnología. Desde las reflexiones antropológicas de Ortega y Gasset, pasando por la crítica sociopolítica de Marcuse, hasta llegar a las advertencias futuristas de Harari o Žižek, nos adentramos en un territorio donde la filosofía se encuentra con la imaginación. La ciencia ficción, desde la distopía tecnológica de *Blade Runner* hasta la especulativa *Interstellar*, nos sirve no solo como espejo de nuestras inquietudes actuales sino también como ventana a futuros posibles, permitiéndonos cuestionar y, quizás, redefinir nuestro curso.

## 2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este análisis es destacar las preocupaciones éticas, sociales y existenciales que surgen de nuestra relación con la tecnología, e ilustrar cómo la ciencia ficción actúa como un campo de pruebas para las teorías filosóficas sobre la tecnología. Además, se busca ofrecer recursos innovadores para la enseñanza universitaria en materias preocupadas por estos asuntos, situándonos, pues, dentro del ámbito de la Filosofía de la cultura.

## 3. METODOLOGÍA

A través de un análisis interdisciplinar, este texto establece un diálogo entre teorías filosóficas críticas sobre la tecnología y su representación en la ciencia ficción, con el fin de explorar los posibles futuros que nuestras decisiones tecnológicas actuales podrían estar forjando.

Por su parte, la metodología a emplear en el aula se basa en el aprendizaje cooperativo, donde a través de distintas estructuras, el alumnado trabaja por grupos los textos de ciencia-ficción propuestos, contestando una serie de preguntas, que tratan de poner en relación dichos textos con los contenidos filosóficos tratados en las sesiones teóricas de la materia. De este modo, se fomentan estrategias de enseñanza-aprendizaje activas, tanto como la participación activa del alumnado, potenciando al mismo tiempo el trabajo colaborativo.

## 4. DISCUSIÓN

Discutiremos las dualidades inherentes a la tecnología, como su capacidad para liberar y alienar, examinando cómo la ciencia ficción sirve no solo como reflejo de nuestras inquietudes actuales, sino también como un medio para cuestionar y potencialmente redefinir nuestro curso. La discusión abarca temas como la técnica como extensión y crisis de la humanidad, la singularidad tecnológica, la transformación del ser humano en cíborg, y el futuro de la humanidad bajo la dominación de algoritmos.

### 4.1. La técnica como extensión y crisis de la humanidad

Un primer pensador relevante al respecto de la reflexión sobre la tecnología es Ortega y Gasset, que abordó el problema de la técnica desde una perspectiva antropológica en *Meditación de la técnica* (Ortega y Gasset, 1964, pp. 317-378), señalando que gracias a la relación que se establece entre el ser humano y la técnica se puede descubrir la verdadera y auténtica constitución de este, ya que la técnica muestra la capacidad humana de adaptar la naturaleza a sus necesidades. Define la técnica como "el esfuerzo por ahorrar esfuerzo" (Ortega y Gasset, 1964, p. 331). Como la técnica es de por sí un medio para la consecución de unos fines, es el instrumento para la realización de los deseos, y por ello el ejercicio de la misma exige un punto de partida y uno de llegada. El punto de partida es la realidad, la naturaleza, la situación que no corresponde con nuestros deseos. El punto de llegada es el proyecto humano, el deseo. Ambos son anteriores a la técnica y son, respectivamente, condición y guía de la misma. Del mismo modo que sin las condiciones iniciales de la naturaleza no existiría la técnica, sin los deseos humanos esta no tiene sentido.

Desde una perspectiva positiva, Ortega y Gasset identifica en la técnica la expresión sublime de la libertad y creatividad humanas. La técnica emerge como un medio a través del cual los seres humanos adaptan el entorno a sus necesidades, superando las limitaciones naturales para alcanzar un mayor grado de bienestar. Esta capacidad de transformación y adaptación es, para Ortega, una de las manifestaciones más claras de la esencia humana: la técnica como una extensión de la voluntad y la imaginación, permitiendo al hombre realizar sus proyectos de vida y aspiraciones más elevadas. Además, la técnica facilita la vida cotidiana, ahorrando esfuerzo y liberando tiempo y energía para que los seres humanos puedan dedicarse a tareas que consideran más valiosas o satisfactorias.

Sin embargo, esta celebración de la técnica se ve matizada por una crítica aguda a sus posibles repercusiones negativas. Ortega y Gasset advierte sobre los riesgos de una desvinculación del ser humano de sus necesidades y deseos auténticos. En la abundancia técnica, se percibe un potencial para el alejamiento de lo genuinamente humano, una crisis

de deseos donde el ser humano se enfrenta a la paradoja de tener todo a su disposición, pero sin saber realmente qué desea o cómo emplear su tiempo. Este fenómeno apunta hacia una profundización de la crisis de identidad y propósito, en la que la técnica, lejos de ser una solución, se convierte en un factor que complica la búsqueda de significado y realización personal.

Además, la dependencia creciente de la técnica plantea el riesgo de una pérdida de autonomía, donde la simplificación de la vida y la eliminación del esfuerzo podrían mermar la capacidad individual para actuar y pensar de manera independiente. Esta situación plantea un desafío fundamental: cómo gestionar la relación con la técnica de manera que potencie y no comprometa la capacidad de autodeterminación y creatividad que define a lo humano.

Para Ortega, la técnica occidental moderna, independizada de los deseos, ha traumatizado la capacidad de desear de los seres humanos. La poderosa técnica occidental bloquea nuestra capacidad de deseo y de proyecto ofreciéndonos la posibilidad de hacer cualquier cosa. Poder serlo todo se convierte en no ser absolutamente nada. La creciente capacidad técnica del ser humano ha ocultado la capacidad de programar la propia vida, ha contribuido a que el humano "no sepa ya quién es". De ahí la desorientación y desmoralización colectivas de Occidente, personificadas en el "hombre-masa", que lleva una vida carente de proyecto debido al bloqueo del deseo.

Ortega y Gasset, por lo tanto, nos presenta un retrato complejo de la técnica, imbuido de una dualidad intrínseca: es fuente de liberación y realización, pero también de alienación y desafío existencial.

En la novela *Ubik*, de Philip K. Dick, se presenta un mundo donde la tecnología permea todos los aspectos de la vida cotidiana hasta el punto de requerir pago para acceder a bienes esenciales. Por ejemplo, el personaje Joe Chip tiene que introducir monedas para abrir la puerta del frigorífico –incluso la de su casa–. Esta situación ilustra vívidamente la advertencia de Ortega sobre la técnica. Por ello la novela de Dick puede servir como una exploración ficticia de un futuro donde la técnica ha

sobrepasado la guía de los deseos humanos, conduciendo a una crisis de identidad y propósito similar a la descrita por Ortega.

### 4.2. El hombre unidimensional en la era de la replicación

En esa misma línea de análisis se mueve Marcuse, para quien en *El hombre unidimensional* la técnica occidental contemporánea es un medio de opresión (Marcuse, 1993). Esto en principio es un hecho fácilmente defendible: trabajos alienantes, reducción de puestos de trabajo, etc. Pero el análisis de Marcuse va más allá. El problema no es la técnica sino su uso opresivo en la sociedad actual, la "sociedad tecnológica de la abundancia", que reduce al ser humano a una sola dimensión, la del interés económico y el confort. Ello implica la uniformización de los modos de pensamiento, los objetivos y las aspiraciones, y la integración e inutilización de las fuerzas contestatarias. De este modo se ejerce una dominación solapada sobre una masa de gente "satisfecha" (incluso el proletariado industrial, supuesto sujeto revolucionario) en la que se diluyen los antagonismos de clase. La sociedad tecnológica domina mediante la creación y manipulación de necesidades ficticias. La técnica limita la racionalidad a lo instrumental y se manifiesta en la interiorización de valores y necesidades creados y diseñados para convertir a los seres humanos en consumidores de los productos de la técnica (Marcuse, 1993, pp. 262-263).

En el contexto del sistema capitalista se convierte en una de las mayores fuentes de alienación y violencia. El problema de la técnica en el sistema capitalista es una huida hacia adelante: a mayor producción, mayor necesidad de convertir a los trabajadores en máquinas de consumo. Marcuse considera que solamente las capas más marginales de la sociedad (el proletariado *lumpen*) y, especialmente, los jóvenes pueden constituirse en los nuevos sujetos revolucionarios. Esta lucha contra la falsa conciencia y la alienación debe llevarse a cabo en todos los terrenos. Acabar con la opresión y realizar la tarea de la auténtica emancipación de la humanidad, supone una auténtica subversión de todas las estructuras sociales, especialmente de las propias de la organización del trabajo.

La película *Blade Runner*, basada en un libro de Philip K. Dick y dirigida por Ridley Scott, muestra un futuro distópico donde la tecnología

y el capitalismo han convergido para crear una sociedad en la que los seres humanos y replicantes luchan por su identidad y propósito en un mundo definido por la tecnología opresiva. La mayor parte de los habitantes de la Tierra vive en el espacio. En el planeta azul quedan sólo los más pobres e inadaptados. La ciudad de Los Ángeles tiene una atmósfera tan contaminada que el sol no se ve nunca. Cae una incesante lluvia. Cuatro replicantes –criaturas de laboratorio para el servicio de los humanos y a las que se prohíbe pisar la Tierra–, han secuestrado una nave espacial y asesinado a sus tripulantes. Están en la Tierra haciéndose pasar por humanos.

Se presenta un futuro marcado por el hipercapitalismo y las megacorporaciones empresariales. Se publicitan los androides, grandes protagonistas del film, como la tecnología humana más avanzada: "utilice a su nuevo amigo como criado personal o ayuda incansable, el replicante humanoide a medida mediante ingeniería genética, y diseñado especialmente para sus necesidades. Adelante, América, subamos a nuestro equipo...". Esta película puede usarse para ilustrar cómo la tecnología, lejos de liberar, puede servir a los mecanismos de control y represión, un tema central en el análisis de Marcuse.

### 4.3. Colonizando el futuro: capitalismo y la frontera final

Uno de los impulsos utópicos que desarrolla el capitalismo responde a su necesidad de continuar extendiéndose. Dicho más precisamente, el capitalismo precisa de un otro que colonizar. En el momento en que el capital finalice sus movimientos de expansión, el proceso de homogeneidad que vive la sociedad del capital llegará a su fin. En ese momento será necesario fabricar y configurar una alteridad, un exterior que dialécticamente permita que el sistema siga funcionando.

Quizás este sea el contexto que guíe, a nuestro modo de ver, la interpretación de que todos los proyectos que se están formulando al respecto de la posibilidad de que el futuro del humano se encuentre lejos de este planeta, no sea sino un impulso utópico del propio capital. En esta línea se sitúan las tentativas de realizar un viaje tripulado, o incluso el establecimiento de una colonia permanente humana en Marte. Podríamos interpretar que uno de sus objetivos últimos es, en este sentido,

el de encontrar una salida para la continuidad del desarrollo del capital y la instauración a largo plazo de nuevos mercados en otros espacios –al tiempo que se aligeran las cargas asumidas en los mercados terrestres y que pueden dar lugar a un nuevo florecimiento–.

En el fondo, y como en tantas otras ocasiones, estos movimientos fueron trabajados ya hace tiempo en el ámbito literario de la ciencia ficción, en este caso especialmente en la trilogía que Kim Stanley Robinson dedicó al planeta vecino y que comenzó a publicarse en 1992 con su primera entrega: *Red Mars* –a la que siguieron *Green Mars* y *Blue Mars*–.

El primer libro nos muestra el viaje de cien humanos al planeta rojo, en representación del gobierno terrestre, con el objetivo de recoger datos del planeta y comenzar una etapa de preparación con la finalidad principal de que este se convierta en habitable para el ser humano. Pues los problemas en la Tierra son ya insostenibles y se precisa un nuevo lugar, una Nueva Tierra donde trasladar buena parte de los problemas, donde se pueda acomodar, por ejemplo, una parte del excedente de población sobrante en la Tierra y que está provocando la caída del modelo económico. Lo que está detrás de esta opción, o aquello previo a lo que se aspira para poder cumplir la misión, es la adaptación del planeta a las condiciones humanas, su terraformación, lo que sería la reducción de la alteridad (exterior) a la mismidad (interior). Es lo que sucede en *Green Mars* y *Blue Mars*, donde la elección de los colores para definir el planeta vecino no es casual, sino que refiere al color predominante de la vegetación, primero, y el agua, después, en tanto elementos fundamentales de la vida y, por tanto, etapas finales del proceso de terraformación del ya antiguo planeta rojo.

En el Marte de Robinson son precisamente las empresas trasnacionales las que invierten en las infraestructuras, las que toman las decisiones políticas y, en fin, las que convierten Marte en una colonia de excedentes terráqueos que de este modo pueden seguir siendo rentables.

Más allá de las discusiones sobre la viabilidad a medio plazo de las iniciativas presentadas, lo que nos interesa es el hecho de la focalización en el espacio exterior de las proyecciones utópicas capitalistas,

asumiendo luego que el futuro del sistema no puede sino ser una catástrofe absoluta, un inminente desastre natural o ecológico, del que aún se podría intentar huir –al menos como *especie*–.

Esta es la temática tratada en el filme *Interstellar*, dirigido por Christopher Nolan, en el que se teoriza un futuro próximo en el que el cambio climático impide el mantenimiento de las recogidas de cereales, que van poco a poco desapareciendo, aumentando con eso los problemas de abastecimiento y alimento de las poblaciones. En *Interstellar* la NASA trabaja a las escondidas en el proyecto *Lázarus* para identificar un planeta donde las condiciones de vida estén garantizadas mientras desarrollan, simultáneamente, un sistema que permita trasladar ingentes cantidades de población a tal planeta. Incluso en el caso de que este sistema no demuestre su eficacia, las tripulaciones guiadas al nuevo planeta podrían, al menos, evitar la desaparición del ser humano, llevando consigo las muestras genéticas suficientes como para asegurar un futuro de lo humano. Lázaro sobreviviría a su propia muerte. De este modo, los tripulantes son, en el fondo, plenipotenciarios de la especie humana, asumiendo que la Tierra y todo aquel que vive en ella desaparecerá en un breve intervalo de tiempo. La catástrofe es inevitable, y solo resta huir. Esta proyección distópica exige desde un futuro una decisión en el presente.

Pese a que nos parezca improbable la expansión capitalista a Marte, no resulta difícil imaginar los motivos por los que se impulsan este tipo de alternativas: de no haber expansión al espacio exterior, el sistema capitalista queda cerrado, y "en un sistema cerrado pueden pasar todo tipo de cosas" (Jameson, 2012, p. 100).

### 4.4. Tecnología e ideología: Habermas y la tecnocracia Moderna

En esta última línea se desarrolla la reflexión sobre la tecnología en Habermas. Su posición en *Ciencia y técnica como ideología* abunda en el papel de la técnica como sustituta de la ideología en su función de legitimación de la dominación política. La técnica moderna viene a alejar a la población de la discusión sobre las decisiones políticas y facilita la instauración de la tecnocracia (Habermas, 1986, pp. 37-38). La satisfacción de las necesidades sociales se produce gracias a la tecnología,

y el progreso tecnológico se hace sinónimo de progreso económico. La tecnología queda, pues, entronizada como mecanismo de poder para una élite de iniciados: los tecnólogos. El problema radica en que la lógica de la tecnología es cada día más lógica cibernética, una "lógica de las máquinas" y cada vez menos una lógica de los seres humanos, una lógica humana. El sistema científico-técnico-económico se ha vuelto autónomo e independiente de todo control social, y, aun cuando ello sea inaceptable, el argumento que se impone es que determinadas decisiones técnicas, políticas, económicas y militares no pueden ser objeto de discusión pública. Según Habermas, dicho argumento para lo que de verdad sirve es para encubrir determinados intereses (Habermas, 1993, pp. 4-9).

La novela ciberpunk *Idoru*, de William Gibson ilustra esta crítica al mostrar un futuro donde las relaciones humanas se intermedian cada vez más a través de la tecnología, hasta el punto de formar relaciones sentimentales con sistemas operativos avanzados. En el libro, un famoso cantante de rock contrae matrimonio con una Inteligencia Artificial, un ídolo mediático de nacionalidad nipona, llamada Idoru. Este "matrimonio alquímico", tal y como lo denomina Gibson, no es comprendido por el contexto social del personaje, pues la unión sentimental que este construye se hace en un espacio no conocido, a saber, aquel en el que un ser humano y una máquina pueden llegar a sentir intimidad. Es interesante que Idoru sea el resultado de constructos de software que sus programadores llaman "máquinas deseantes" en un sentido literal, es decir, una suma de deseos subjetivos.

Es el mismo planteamiento que casi veinte años después empleó Spike Jonze en el filme *Her*, donde el protagonista sostiene una relación sentimental con un sistema operativo diseñado para satisfacer las necesidades del usuario. En este caso, el espacio no-conocido de interacción llega a ser el de otro ser humano, un huésped o anfitrión empleado por la pareja para poder relacionarse físicamente. El huésped, guiado por un implante con el mismo sistema operativo responsable de la IA, sirve como cuerpo material con el cual esta pueda físicamente interactuar con su novio.

En todo caso, estas proyecciones parecen dictar las necesidades del presente con clarividencia, y no parecen tan alejadas de la realidad en la que interactuamos cada vez más con motores de IA, intercambiando conocimientos, sensaciones, datos y deseos entre el usuario y la IA, que almacena la información, preferencias y aspiraciones de aquel que puede tal vez llegar a ser realmente su asistente personal, a tiempo real, las veinticuatro horas del día.

Por ello, tanto el libro como la película pueden ser vistos como una exploración de la advertencia de Habermas sobre la tecnología como un sustituto de las relaciones humanas reales, reduciendo el espacio para la discusión y deliberación política auténtica.

### 4.5. Heidegger, Matrix y la esencia de la técnica

Martin Heidegger desarrolló un planteamiento crítico sobre la técnica desde una perspectiva ontológica, partiendo de su concepción de la verdad (*alétheia*) como desocultamiento. Desde este enfoque, Heidegger destaca la prioridad ontológica de la técnica sobre la ciencia, ya que el desarrollo de ésta, especialmente de la compleja ciencia contemporánea, solamente es posible a partir de los desarrollos técnicos. Pero tanto la ciencia como la técnica, propias del mundo occidental, son el fruto del olvido del ser, y arrancan del giro que Platón instauró en su concepción de la verdad. Desde entonces el ser humano occidental ha dejado de escuchar al ser para dedicarse a adueñarse del ente. La técnica es el resultado de este olvido del ser que ha conducido al ser humano a dejarse atrapar por las cosas, lo que ha provocado una concepción del mundo como objeto que debe ser explotado y dominado. En *La pregunta por la técnica* dice Heidegger, en este sentido, que la técnica es la plena culminación de la metafísica basada en el mencionado olvido del ser. Este no sólo tiene repercusiones en el pensamiento, sino que, para Heidegger, es la causa de los grandes males de la civilización contemporánea. A causa del olvido del ser el ser humano adopta una actitud impositiva frente a los entes. Los entes que nos rodean pierden su sentido al desvincularse del ser y se convierten en cosas sin valor que el ser humano pone a su servicio. También los humanos acaban por convertirse en meros objetos. El sujeto rodeado de simples objetos acaba

por objetivar a los sujetos mismos. Los humanos ya no valen por lo que son, sino para lo que (me) sirven. Dejan de ser sujetos. Ya no son fines, sino medios. Esta es la esencia de la técnica, que marca la impronta de nuestra civilización (Heidegger, 1997, pp. 111-148).

Si Heidegger discute cómo la técnica moderna transforma al mundo y a los seres humanos en recursos explotables, perdiendo la conexión con el ser, la película *Matrix*, dirigida por las hermanas Wachowski, ofrece una representación dramática de esta idea, donde los seres humanos se convierten literalmente en baterías para las máquinas, y el mundo percibido no es más que una simulación creada por tecnología avanzada. En el mundo planteado en la película, hay una guerra entre humanos y máquinas. Las máquinas han sometido a los humanos manteniéndolos dormidos en unas cubetas, conectados a un mundo onírico y falso procedente de un programa informático llamado *Matrix*. En el mundo *real* sobrevive una colonia de humanos libres, Sión, que intenta liberar a los que están en las cubetas. Para ello han formado un ejército cuyos soldados deben entrar en Matrix en busca de aquellas personas que sospechan que Matrix existe. Así es como encuentran a Neo, el protagonista. Neo duda, no sabe qué mundo es real y qué mundo es Matrix. La película puede servir como una metáfora visual de la crítica de Heidegger a la esencia de la técnica moderna y su llamado a recordar el ser.

### 4.6. La singularidad tecnológica y el amanecer de los cíborgs

La generalización de la informatización de la sociedad y la figura predominante del hiperespacio trazan una tendencia utópica, reservando el papel principal a la tecnología, depositando en ella todas las esperanzas –tanto por parte del capital, en la búsqueda de frenar el colapso, como de las resistencias al mismo, buscando herramientas que puedan ayudar a la emancipación (en primer lugar, mental)–.

Seguramente uno de los conceptos relevantes a este respecto es el de *singularidad*. Pero no se refiere a la dialéctica hegeliana ni al principio de individuación de Duns Escoto, sino que se refiere estrictamente a la aparición de un salto evolutivo provocado por la tecnología. Esto puede ser visto con temor, puesto que la llegada de una Inteligencia Artificial superior a la humana es, por eso mismo, susceptible de enfrentamiento

con esta (futuro distópico), o puede ser visto con optimismo, por las posibilidades que esa IA puede ofrecer al ser humano, refiriéndose a la asunción interna de la tecnología y la maquinaria, que daría lugar a que el ser humano se transformara en cíborg (tecnoutopía). Se conoce con el nombre de *singularidad tecnológica*.

El término, aunque se le atribuye a John von Neuman, lo popularizó el matemático y escritor de ciencia ficción Vernor Vinge, quien formuló la posibilidad de que las máquinas pudieran llegar a igualar y superar el cerebro humano, debido a la aceleración tecnológica, la velocidad creciente del desarrollo de su memoria y cálculo. Fundamentalmente, esta aportación se basa en la creencia de que el desarrollo del hardware informático no es lineal sino exponencial, lo que llevará en pocas décadas a un crecimiento hiperbólico y a un progreso tecnológico infinito, lo que hace que sea inimaginable desde nuestro presente. El primer resultado de esta proyección sería la aparición de una Inteligencia Artificial lo suficientemente potente como para hacer imposible la predicción de los sucesos que acontecerán a partir de ella: la irrupción de una singularidad tecnológica.

La relación de esta singularidad con una teoría que sea capaz de hacerse cargo de la totalidad de fenómenos físicos del universo es evidente, lo que conecta a Vinge con las tentativas de la física teórica de encontrar una TOE ("teoría del todo", en sus siglas en lengua inglesa).

La hipótesis de consecución de este objetivo es con la que trabaja Greg Egan en la novela *Distress* (Aflicción) –traducida al castellano como *El instante Aleph*–, donde se asume que la TOE cambiará el mundo al realizarse la comprensión última de este, lo que modificaría la propia realidad. Los escenarios posibles consecuencia de la TOE serían dos: por un lado, tendríamos la consideración de que esta producción última de realidad cambiaría la existencia y eliminaría la variable del futuro. Es decir, la realización de la TOE conferiría la última etapa de existencia al universo y, por lo tanto, su cumplimiento –o, al menos, no sería posible pensarlo en términos de evolución–. Por el otro lado, la TOE daría lugar a un nuevo renacer, más real, pues sería comprehensivo para todas las personas –cumpliendo la máxima moderna de que la libertad se consigue mediante el conocimiento–. Vinge, por su parte, se mantiene

dentro de este optimismo tecnológico, que sostiene que serán las inteligencias superiores las que impulsarán el progreso humano de una manera más veloz que mediante la evolución natural.

Según la especulación de Vinge, la llegada de la IA definitiva puede llevarse a cabo a partir de distintas vías de acceso. La primera es el desarrollo de computadoras que "despierten" a la conciencia fruto de la aceleración de su inteligencia (ya superior a la del cerebro humano). La segunda son las redes informáticas formadas por multitud de usuarios que en determinado momento sean quien de formar una entidad inteligente colectiva metaindividual. Una tercera vía parte de las interfaces tecnológicas que hagan que sus usuarios humanos cuenten con una inteligencia superior a la humana. Por último, están los avances tecnobiológicos que hagan mejorar de por sí la inteligencia humana por caminos alejados de la evolución natural (Vinge, 2003).

Slavoj Žižek, por su parte, critica la noción de singularidad a través de un lente gnóstico, sugiriendo que representa un deseo moderno de trascendencia y de escapar de las limitaciones humanas. Sin embargo, advierte contra la interpretación de la Singularidad como una salvación tecnológica, argumentando que tal visión ignora las complejidades de la identidad humana y la posibilidad de resultados distópicos (Žižek, 2023, pp. 69-82).

La producción de la subjetividad contemporánea es siempre un proceso de hibridación, y en este momento histórico ese híbrido productivo se produce cada vez más en la interfaz entre el ser humano y la máquina (Hardt & Negri, 1998). La máquina forma parte integrante de la subjetividad, no es un apéndice de ella ni una prótesis con otra calidad; por el contrario, la subjetividad es ser humano y máquina. Si entendemos máquina en un sentido estrictamente tecnológico, el cíborg es hoy un modelo fundamental para entender y teorizar la subjetividad.

En primer lugar, si existe algo así como una subjetividad-cíborg es aquella que percibe "el mundo a través de una pantalla (de televisión, de teléfono móvil, de ordenador)" (Aragüés, 2012, p. 85). El punto de cohesión del término habría que buscarlo en la interiorización de la relación que la subjetividad mantiene con la tecnología, basándose pues

en que las herramientas tecnológicas forman parte de la subjetividad y ya no figuran en un lugar externo a ella.

Toda esta tendencia utópica llevaría consigo una serie de consecuencias que no serían motivo de optimismo. Por ejemplo, la dependencia tecnológica que ya vivimos en las sociedades occidentales contemporáneas. Dicha dependencia facilita la posible llegada de ansiedad o incluso depresiones como respuesta del cuerpo ante la exposición continua a la multitud de estímulos. Lleva consigo, asimismo, la medicalización correspondiente a tales patologías, y no deja de ser frecuente que la imposibilidad de procesar los datos por parte de la subjetividad desemboque en lo que Jameson denomina "conciencia mariposa" (Jameson, 2010, p. 55). Pero esta ya no hace referencia a la "pasión mariposa" de Charles Fourier –aquella basada en la necesidad de cambio, de variar las actividades que el ser humano realiza para que sigan siendo placenteras–, sino la que la subjetividad solo se puede mantener atenta momentáneamente, siempre formando parte de una fuga continua a otro estímulo (Jameson, 2009, p. 296).

Las subjetividades-cíborg son fabricadas de máquina y organismo (Haraway, 1991, p. 254), pero alcanzan su nivel cenital con las interfaces cerebro-ordenador (BCI), que pueden ser invasivas –implantación de chips cerebrales– o no invasivas –cascos u otro tipo de dispositivos electrónicos–. En este último caso aparecen varios de los problemas denunciados por Yuval Noah Harari, especialmente la posibilidad de que el cerebro humano sea, en determinadas circunstancias, *hackeado* (Harari, 2016, pp. 432-437).

La propaganda y la manipulación no son ninguna novedad, desde luego. Antes actuaban mediante bombardeos masivos; hoy, son, cada vez más, munición de alta precisión contra objetivos escogidos. Cuando Hitler pronunciaba un discurso en la radio, apuntaba al mínimo común denominador porque no podía construir un mensaje a medida para cada una de las debilidades concretas de cada cerebro. Ahora sí es posible. Un algoritmo puede saber si alguien ya está predispuesto a creerse una noticia falsa sobre cómo los inmigrantes colapsan el sistema nacional de salud o cómo los indicadores económicos apuntan a una mejora si gana las elecciones determinado partido político. Esto se consigue analizando

los productos que compramos, los lugares que visitamos, las palabras que buscamos en Internet, etc. Todo eso da una información muy valiosa para poder hackearnos y creer que nuestros deseos e ideas son fruto de nuestra libre decisión. No habría engaño mayor, o bien somos incapaces de desear, o bien nuestros deseos están manipulados (Harari, 2019).

Asimismo, Žižek examina críticamente esta tendencia, sugiriendo que, a pesar de las promesas de ampliar nuestras capacidades cognitivas y de comunicación, existen limitaciones inherentes que no solo son técnicas sino también filosóficas. Argumenta que la complejidad de la conciencia humana y la riqueza de nuestras experiencias subjetivas no pueden ser completamente capturadas o mejoradas por sistemas tecnológicos, señalando los riesgos de deshumanización y la pérdida de la autonomía individual (Žižek, 2023, pp. 41-56).

La visión de Harari y Žižek recuerda a la serie *Black Mirror*, creada por Charlie Brooker, y a su exploración de múltiples escenarios futuristas donde la tecnología tiene consecuencias inesperadas y a menudo perturbadoras para la sociedad y la identidad individual.

En nuestra sociedad contemporánea vivimos mediados por algoritmos, es decir, por programas informáticos que ordenan datos para solventar un problema, pero, normalmente, vivimos ignorando este hecho. En el episodio "Nosedive" ("Caída en picado"), dirigido por Joe Wright a partir de una historia de Charlie Brooker, se ilustra de manera excepcional los peligros de un futuro dominado por algoritmos y la tecnología avanzada. Este episodio pinta un mundo donde la posición social y el acceso a servicios están determinados por calificaciones personales que los individuos se otorgan entre sí, basadas en cada interacción social.

La protagonista, Lacie, vive en una sociedad obsesionada con las calificaciones, donde un algoritmo determina el estatus social, las oportunidades económicas y el acceso a diferentes servicios basándose en una puntuación media personal que otros le otorgan. Las calificaciones afectan a todo, desde el tipo de vivienda al que uno tiene acceso hasta la calidad del servicio en el aeropuerto. La trama sigue el intento desesperado de Lacie de aumentar su calificación para acceder a un apartamento de lujo, lo que finalmente conduce a su caída social y emocional.

Este episodio sirve como una crítica mordaz a los peligros de permitir que la tecnología, especialmente los algoritmos, determinen el valor y la identidad de los individuos en la sociedad. La obsesión por las calificaciones y la aceptación en línea refleja preocupaciones actuales sobre cómo las redes sociales y otras plataformas tecnológicas pueden influir en nuestra autoestima y relaciones. Por ello, estas preocupaciones pueden ser vinculadas a la discusión de Harari y Žižek sobre cómo la tecnología podría moldear el futuro de la humanidad de maneras que cuestionan nuestra comprensión de la libertad y la identidad.

## 5. CONCLUSIONES

Al concluir este viaje a través de la intersección entre la filosofía y la ciencia ficción en la contemplación de la tecnología y su papel en la sociedad contemporánea, nos encontramos en un punto reflexivo de gran importancia. Hemos explorado la dualidad inherente a la tecnología, capaz tanto de liberar como de alienar, de conectar como de aislar, de ampliar nuestras capacidades humanas como de desposeernos de lo que nos convierte en humanos. A través de las lentes de pensadores críticos y visionarios de la ciencia ficción, hemos vislumbrado posibles futuros forjados por nuestras elecciones tecnológicas actuales, algunos llenos de promesas y otros de advertencias severas.

La ciencia ficción, lejos de ser mera escapatoria imaginativa, se revela como un campo fértil para la experimentación conceptual y la crítica social, donde los escenarios futuristas sirven como laboratorios para explorar las implicaciones más profundas de nuestras trayectorias tecnológicas. Estas narrativas no solo reflejan nuestras inquietudes y esperanzas, sino que también actúan como catalizadores para el pensamiento crítico sobre la tecnología y su integración en la fibra de la vida humana.

Por otro lado, la filosofía nos ofrece las herramientas para analizar críticamente estas proyecciones, interrogando no solo las condiciones técnicas, sino también las presuposiciones ontológicas, éticas y políticas que subyacen a nuestra relación con la tecnología. Nos insta a preguntarnos: ¿Qué significa ser humano en una era definida por la tecnología? ¿Cómo podemos asegurar que la tecnología sirva a la expansión de la libertad y la creatividad humanas, en lugar de su restricción? ¿Cómo

podemos cultivar una relación con la tecnología que reconozca tanto su potencial como sus peligros?

Así, enfrentamos el desafío y la oportunidad de imaginar y construir un futuro en el que la tecnología no solo avance en términos de capacidad y eficiencia, sino que también se alinee éticamente con una visión de lo humano que valora la autonomía, la conexión genuina y el florecimiento de todas las formas de vida. Tal vez, en este esfuerzo conjunto, la filosofía y la ciencia ficción puedan seguir sirviéndonos como brújulas, guiándonos a través de las complejidades de la era tecnológica hacia un horizonte de posibilidades humanas ampliadas.

## 5. REFERENCIAS


Aragüés, J. M. (2012). *De la vanguardia al cyborg*. Eclipsados

Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos

Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus*. Debate

Harari, Y. N. (2019, 5 de enero). *Los cerebros 'hackeados' votan*. El País. http://bit.ly/3REaWn1

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Cátedra

Hardt, M. y Negri, A. (1998). Mutación de actividades, nuevas formas de organización o del proletariado al hombre-máquina. *El viejo topo*, *119*, 32-35.

Heidegger, M. (1997). La pregunta por la técnica. En *Filosofía, ciencia y técnica* (pp. 111-148). Editorial Universitaria

Jameson, F. (2012). *El postmodernismo revisado*. Abada

Jameson, F. (2010). *Reflexiones sobre la postmodernidad*. Abada

Jameson, F. (2009). *Arqueologías del futuro*. Akal

Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Planeta-Agostini

Ortega y Gasset, J. (1964). Meditación y técnica. En *Obras completas. Tomo V (1933-1941)* (pp. 319-378). Revista de occidente

Vinge, V. (2003). *Technological singularity*. Whole Earth. https://bit.ly/4aI5pU6

Žižek, S. (2023). *Hegel en un cerebro conectado*. Paidós

# DIÁLOGOS DE PAPEL. NUEVAS ESTÉTICAS EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA DENTRO DEL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEDIANTE EL USO DEL PAPEL COMO VEHÍCULO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

MARÍA DOLORES GARCÍA GONZÁLEZ
*Universitat Politècnica de València*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en las posibilidades del papel como material para la creación de propuestas metodológicas de desarrollo individual y colaborativo en los centros de enseñanza superiores de Bellas Artes. Planteándose como una alternativa más sostenible a otras prácticas de mayor tradición escultórica permitiendo además al alumnado un mayor control en los procesos de producción, así como el acercamiento a un mercado actual en auge.

El papel aparece abiertamente en las tradiciones populares que lo han incorporado día a día en sus celebraciones y festejos. Además, son cada vez más numerosos los ejemplos que muestran sus posibilidades expresivas y constructivas tanto en el mundo artístico como en sectores relacionados con la industria del mueble y la decoración.

El alumno no sólo cuenta con la opción de trabajar el formato de la hoja de papel, también puede elaborar su propia pulpa o pasta a través de esta por no mencionar que, actualmente, gracias al desarrollo de la industria y al de la investigación, el mercado ofrece gran variedad de papeles y pastas con base de papel. Estas pastas comercializadas son de fácil manejo y mantenimiento ofreciendo durante su modelado una plasticidad similar al de las pastas cerámicas sin necesidad de una posterior cocción.

Mediante la aplicación de las diferentes técnicas artísticas el papel ha demostrado ser un excelente configurador plástico dando lugar a elementos expresivos de gran complejidad. Las propuestas planteadas en diferentes edades y ámbitos educativos permiten investigar y apoyar la expresividad de cualquier colectivo fomentando el diálogo a través de una experiencia práctica.

### 1.1. ¿POR QUÉ PAPEL?

Si observamos el devenir artístico de los últimos dos siglos, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que son muchos los nuevos materiales que deslumbran al artista con sus posibilidades estéticas y técnicas alejándose del uso de los materiales nobles y duraderos tan buscados en la antigüedad. Para Cerecera (1999) la escultura del siglo XX ha tratado de enfrentarse abiertamente a las normas y a las reglas de toda su tradición, perdiendo no sólo el pedestal y su carácter conmemorativo, sino su materialidad y presencia física hablándose a pesar de todo aún de escultura.

El papel, por un lado, es frágil, débil y ligero, no tiene nada que ver con los materiales que tradicionalmente se han asociado a la escultura, sin embargo, hay papeles que rozan los dos mil años de antigüedad, forma parte de nuestro día a día, de las celebraciones y festejos de la sociedad, de la organización de nuestros hogares y puestos de trabajo. Ha sido la base de la obra de muchos artistas y el soporte y depositario del pensamiento y la historia de la humanidad durante siglos.

De hecho, tenemos un conocimiento funcional de lo que es el papel: sabemos cuánto resiste, qué pasa cuando se moja, lo rápido que se quema… (Muñoz Viñas, 2010, p. 23). Siendo precisamente esta cercanía la que ha hecho que no tengamos consciencia de su importancia (Larrea, 2015, p.10) a pesar de que su invención y desarrollo cambió el mundo.

Toda materia encierra en potencia la posibilidad de redefinirse en hecho artístico si se trabaja con intencionalidad y el papel es un material con un fuerte carácter simbólico que aúna tradición y modernidad permitiendo un gran número de técnicas básicas y sencillas no tóxicas de manipulación con excelentes resultados visuales dando una mayor libertad al estudiante a lo largo de su formación y en su proceso creativo.

El papel puede ser un material delicado o duradero dependiendo de la calidad y el procesamiento de sus materias primas, del modo en el que se ha trabajado o su estado de conservación, pero lo sorprendente de este material es que ambas cualidades, aunque contradictorias, se incorporan al hecho artístico, aportando además su valor como símbolo. Esta particularidad enlaza a la perfección con el momento conceptual en el que se halla la escultura de ahí nuestra elección.

Tras los primeros resultados plásticos conseguidos en el taller con este material, se advierten una serie de posibilidades que nos empujan a enfocar toda una investigación sobre este campo. Quizás por su belleza, por toda la carga emotiva, cercanía y facilidad de procesado o, simplemente, en palabras de Rabal Merola, directora del Museo Molí paperer de Capellades, porque "el papel apasiona a aquellos que se acercan a él" (Fernández Zapico, 2008, p.14).

## 2. OBJETIVOS

Partiendo de estas consideraciones, se plantean a continuación los siguientes objetivos:

- Visibilizar las capacidades plásticas del papel como material y formato.
- Facilitar nuevas prácticas artísticas sostenibles dentro del aula en el marco de las enseñanzas superiores de las Bellas Artes dentro del ámbito de la escultura, la instalación y el diseño.
- Adaptar modelos de aprendizaje tradicionales a este material, mediante proyectos colaborativos de carácter transversal que faciliten una mayor autonomía del alumno.
- Compartir la experiencia de trabajo realizada con alumnos de diferentes niveles educativos dentro y fuera de la formación reglada.
- Acercar al alumno a un mercado en auge dentro de las prácticas artísticas del mercado profesional y a la sociedad del siglo XXI.

## 3. METODOLOGÍA

El proyecto parte de una metodología de investigación mixta con una participación directa en el proceso de recopilación de datos avalada por la selección de materiales de investigación ya existentes.

La investigación de la descripción de los materiales y fenómenos (investigación cualitativa) se ha hecho a través de la observación, el análisis y la revisión de los contenidos bibliográficos ya existentes sobre la materia. La visita a exposiciones, ferias y talleres, así como de la recogida y del estudio de los materiales existentes en el mercado industrial y artístico.

La base de la recopilación y el análisis de los datos cuantitativos parte de un estudio de mercado y trabajo de campo que tiene su origen en la práctica artística profesional desarrollada durante varios años, así como en la experiencia educativa adquirida a partir de experiencias formativas controladas (regladas y no regladas) dentro y fuera del aula-taller con la posterior revisión de los datos obtenidos en ellas.

Una observación participante, así como la búsqueda de una base teórica propia dentro de cada una de las distintas disciplinas artísticas referenciadas, tanto en el mundo de la cerámica como en el del papel o el diseño, ha permitido establecer conexiones procedimentales en favor del hecho artístico.

La interpretación de los resultados extraídos de la observación, estudio y manejo de los materiales utilizados, así como de la valoración de las obras plásticas realizadas se presenta en el apartado de las conclusiones.

## 4. RESULTADOS

El uso de un material está condicionado por su historia y tradición. Una revisión de las características del papel tanto a nivel de materias primas como de procesado nos puede ayudar a entender su paso a través de las diferentes culturas y cómo ha trascendido hacia el plano artístico.

## 4.1 .Papel material y formato

Cuando hablamos de papel, nos referimos siempre de la "hoja" de papel. Cualquier otro tipo de formación o presentación del material recibiría un nuevo apelativo que acotaría nuevamente el término como hacemos al hablar de pasta o pulpa de papel[99], papel maché, etc. (Asunción, 2009). El término papel viene del catalán *paper*, y éste del latín *papyrus*. Esta contradicción[100] pone de manifiesto lo complejo de este material que a la vez se presenta de un modo tan cercano.

Una de las definiciones más acertadas la tenemos de la mano del profesor y restaurador Salvador Muñoz Viñas, que afirma que el papel es un producto de forma laminar que está compuesto por fibras vegetales sueltas, dispuestas de forma aleatoria (Muñoz Viñas, 2010).

De hecho, el papel está básicamente constituido por tres elementos: fibra vegetal (materia papelera), agua (medio de unión) y energía (calor y movimiento). Desde T'Sai Lun[101] a los papeles actuales, la base de la fabricación de papel ha permanecido inmutable (Fernández Zapico, 2008). Siendo dos los procesos básicos para su elaboración: la preparación de la pasta o pulpa a partir del procesado de la materia prima y la formación de la hoja de papel a través de un tamiz o forma (en el método tradicional).

Pero el papel se presenta de muchas y múltiples formas, aunque los dos procesos básicos característicos de la formación del papel son por un lado la preparación de la pasta, por el otro la formación de la hoja de papel. Al hablar de papel estamos haciendo referencia a una hoja realizada con fibra cocinada y recogida con un cedazo. Si no cumple una de estas dos características estaríamos hablando entonces de un proto papel (Larrea, 2015).

---

[99] Hablaremos de pasta de papel cuando se trabaje con fibras recicladas por obtenerse una masa con menos contenido de agua, y de pulpa, cuando la materia prima sean fibras vírgenes ya que se obtiene un producto más líquido.

[100] El papyrus y el papel son dos soportes diferentes.

[101] Considerado tradicionalmente como el inventor del papel.

***FIGURA 1**. Esquema de elementos y procesos básicos relacionados con la formación de la hoja de papel.*

| HOJA DE PAPEL | | |
|---|---|---|
| **Elementos que lo constituyen** | **Proceso** | **Resultado** |
| Fibra vegetal | Separación de las fibras (Limpieza y cocción)<br>Eliminación de elementos no celulósicos (Lavado) | Pasta de papel |
| Agua<br>Energía | Dispersión de la pasta en la batea<br>Uso del tamiz para la recogida de fibra<br>Prensado de la hoja obtenida | Hoja de papel |

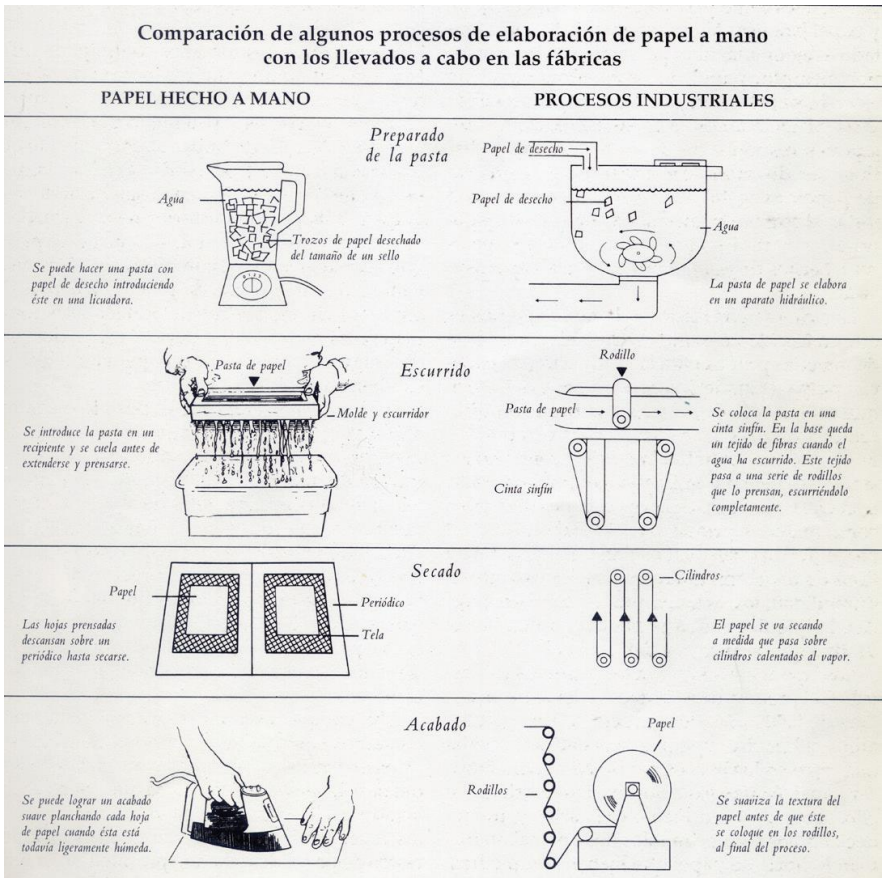
*Nota*: De *Acerca del papel y su potencial como configurador plástico* [Tesis doctoral no publicada] (p.167), por M. D. García González, 2016, Universitat Politècnica de València

El fabricante, por su parte, puede aplicar otros muchos procesos opcionales además de los a descritos para mejorar sus características en función de su uso final. El papel industrial tal y como lo conocemos hoy, está constituido por tres grupos de productos que son: las fibras (60%), la tierra del papel (cargas y pigmentos) y los aditivos (40%).

La suspensión fibrosa formulada en la tina es enviada a la mesa de fabricación sobre una tela sin fin hasta la máquina de hacer papel que se podría decir es una máquina de extraer agua ya que la suspensión entra con un volumen de agua del 90% y sale con un 5 %.

El proceso a través de las distintos rodillos y partes de la máquina se diferencian en una fase estucadora y otra que recoge los acabados del papel el calandrado (brillo) y el encofrado (grabado) hasta que la bobinadora corta el papel continuo en bobinas quedando ya listo para ser empaquetado y enviado en ese formato o cortado en hojas para su posterior empaquetado y distribución.

***FIGURA 2.*** *Comparación de algunos de los procesos de la elaboración de papel a mano con los llevados a cabo en las fábricas*




Nota: De Cómo hacer papel artesanal. Papel hecho a mano con materiales reciclados y componentes naturales (p. 7), por David Watson, 1996, Ediciones Celeste

## 4.2. Historia del papel y otros sistemas de escritura

Con la invención de la escritura muchos han sido los materiales utilizados como soporte gráfico: piedra, madera, tejidos, huesos de animales, hojas de palmera, etc. Las grandes civilizaciones impulsadas por una mayor necesidad de comunicación, control, administración y desarrollo cultural propiciaron la creación de soportes muchos más aptos para la escritura, más duraderos, fáciles de almacenar y transportar.

Así pues, en Mesopotamia se utilizaron las tablillas de arcilla; en Egipto el *papyrus*; en la Antigüedad Clásica y Edad media el pergamino; en el Imperio Azteca el Amatl (papel amate); y en China, el papel. Con ello podemos apreciar que tres soportes fibrosos de características muy similares nacieron de forma independiente en tres focos diferentes del planeta para su utilización en la escritura: el papiro en el Mediterráneo, el papel Precolombino en América y el papel en el Extremo Oriente.

Aunque en recientes excavaciones arqueológicas se han encontrado papeles que datan de antes del siglo II a J.C., se toma el año 105 como la fecha en la que T'Sai Lun, un alto funcionario de la corte del Emperador de China, introdujo el papel como nuevo soporte oficial de la escritura ya que antes de la invención del papel, se escribía sobre tela de seda, un soporte fino y resistente, pero tremendamente caro, o sobre fragmentos de bambú, un soporte grueso, rígido y en general de incómoda manipulación.

En palabras de Larrea (2015) para abordar la historia del papel y su recorrido por el mundo, es conveniente trazar dos líneas principales, ambas iniciadas en China. Una en dirección a Extremo Oriente llegando hasta Japón y la otra siguiendo el recorrido de la ruta de la seda hasta Occidente, adaptándose su elaboración en cada una de las naciones por las que pasó.

En este recorrido diferenciamos tres etapas de seiscientos años, los seiscientos años de ocultación por parte de sus inventores, seguidos por otros seiscientos años de migración hasta su introducción en la cultura europea, terminando tras los seiscientos años que fueron necesarios hasta la invención de la máquina de papel continuo que marca el inicio de la etapa actual.

### 4.3. El papel en la escultura

Los materiales de la escultura son los materiales que le son propios a cada sociedad, hay una relación directa entre estos y la época en la que se desarrollan. Como comenta Albaladejo, (2002, p. 54) si Leonardo nunca llegó a fundir su caballo es porque le tocó una época guerrera y turbulenta donde el fuego y el metal tenían destinos más terribles.

Estos materiales de la vida, pertenecientes al "ajuar cotidiano", han ido evolucionando con la historia de la humanidad hasta llegar al momento en el que nos encontramos, por lo que, si queremos hablar del material en la escultura, debemos referirnos a los materiales que han dado forma a la historia de nuestro desarrollo encontrándose el papel entre los primeros puestos.

A través de la historia encontramos ejemplos más que representativos, de diferentes manifestaciones plásticas en las que el papel es protagonista en mayor o menor medida. Desde los decorados efímeros y los "ingenios" utilizados en las cortes renacentistas ya en el siglo XV, hasta las "esculturas ligeras" realizadas con cartón piedra o caña de maíz conseguidas mediante técnicas mixtas como la castapesta[102] o el papel maché y que se siguen creando en la actualidad (García, 2016).

Los escultores usaban estos materiales para trabajar los modelos que posteriormente serían moldeados y reproducidos con materiales más sólidos aplicándolos también en la reproducción seriada de imágenes mediante la técnica del apretón a partir de moldes ya hechos donde se insertaba la pasta de papel previa aplicación de un agente desmoldeante.

La técnica del papel cortado ya se utilizaba en el siglo XVIII. Los recortables adquirieron gran calidad artística en países como Polonia, Holanda, Japón y Méjico. El collage, incuestionable conquista del cubismo, y las superposiciones fueron posiblemente, una de las técnicas más interesantes y novedosas que introdujeron las vanguardias artísticas del panorama europeo en el siglo XX. Por no hablar de las muñecas y juguetes de cartón cuya fabricación no cayó en desuso hasta la aparición del plástico (García, 2016).

La escultura en papel, el mercado editorial y publicitario, que usa el papel como medio de ilustración, y la fuerza narrativa del libro de artista se suman a una nueva vertiente contemporánea que revaloriza la materia afirmando que, junto con el artista, es quien sugiere y provoca las distintas apariencias estéticas según sus cualidades. De esta manera, el procedimiento técnico se incluye dentro del resultado formal.

---

[102] También conocida como papelón.

La materia ya no es sólo un conjunto determinado de materiales, sino un sistema de lenguajes, conocimientos y tecnologías. Este hecho toma especial relevancia en el papel, por su gran versatilidad y simbolismo. Se plantea entonces el problema de ser capaz de ver, conocer y convertir, junto con nuestra idea, el papel como el material de soporte de la misma.

### 4.3. Técnicas artísticas aplicadas al papel

A continuación, se muestran unas pinceladas sobre las variantes artísticas en las que el papel es protagonista. La clasificación o listado que se propone parte de la hoja de papel tal y como la entendemos y avanza "hasta llegar" a la pasta o pulpa de papel en función de las transformaciones que sufre durante su intervención en el momento creativo.

Esta propuesta se ha elaborado tras el análisis de más de un centenar de obras y pretende ser una guía de intervención a la hora de abordar nuevos proyectos por parte del alumnado. Se presenta como una herramienta más de trabajo para el docente que puede orientarla hacia el desarrollo de su bloque formativo.

#### 4.3.1. Técnicas artísticas aplicadas a la hoja de papel

- Marcado/repujado sobre papel
- Composición pictórica (con papel o elementos de su elaboración)
- Superposición
- Collage pictórico
- Collage fotográfico (panografías o panoramas)
- Pliego de papel
- Papel doblado (origami)
- Corte
- Disección de libros
- Rasgado
- Filigrana de papel (*quilling*).
- Ensamblaje
- Ingeniería del papel/ escultura de papel
- Escultura modular
- Papel cosido

– Papel anudado
– Papel doblado

En una misma obra pueden convivir varías de estas técnicas. Algunas de ellas, de carácter más genérico, como por ejemplo la superposición han sido perfeccionadas hasta tal punto que han dado lugar a otras categorías más específicas tratándose en el ejemplo anteriormente citado del collage o la composición pictórica.

***FIGURA 3.*** *Composición pictórica de Gustavo Torner. La ola de Brighton, 1978*

Fuente: *Pintar con papel*. Catálogo Exposición. Coordinación General Rosa Queralt. Círculo de Bellas artes Madrid. 1886: 55

***FIGURA 4.*** *Pliego de papel de Elisabeth Lecourt. Les robes géographiqes (2011-2012).*

Fuente: https://bit.ly/3X3KgQV

***FIGURA 5.*** *Papel doblado, trabajo de Kristi Malakoff.*

*Fuente*: https://bit.ly/3X3KiZ3

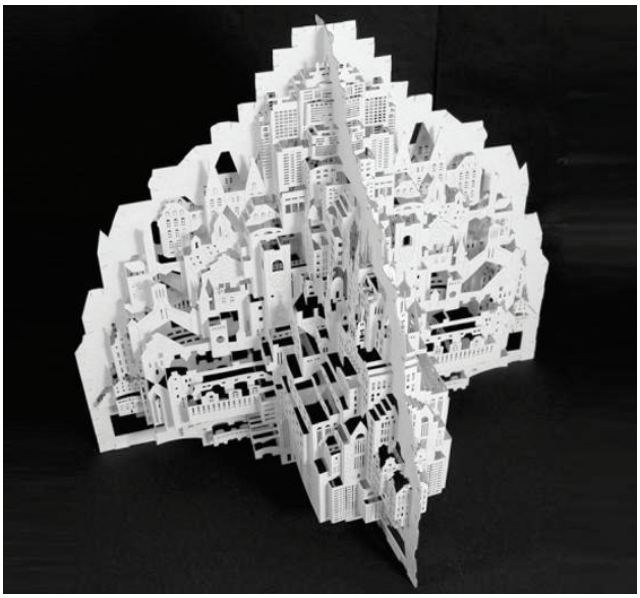
***FIGURA 6.*** *Escultura de papel cortado del artista Ambe, Noriko. A Piece of Flat Globo Vol.4.*

Fuente: https://bit.ly/4dY1ghh

***FIGURA 7****. Ilustración realizada con la técnica del quilling de Julia Brodskaya.*

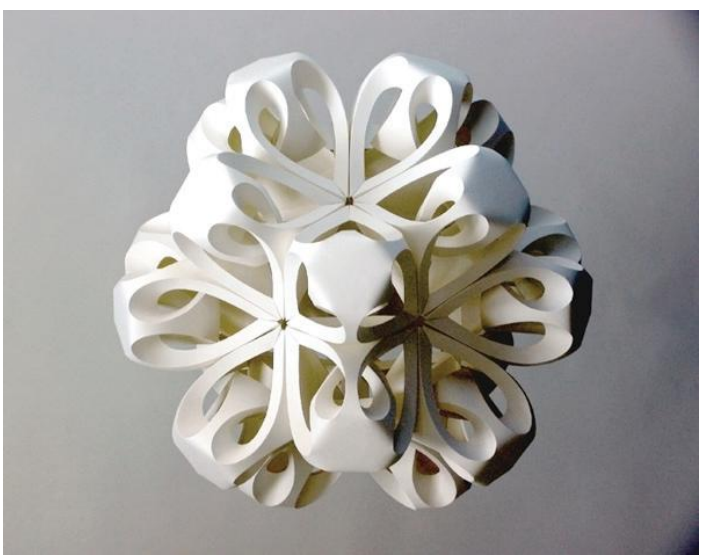
Fuente: https://bit.ly/4bRD3HE

***FIGURA 8.*** *Arquitectura de papel de Ingrid Siliakus. "Big City". 2011.*



Fuente: https://bit.ly/4bCDGoW

***FIGURA 9.*** *Pieza modular de Richard Sweeney 2012.*



Fuente: https://bit.ly/3X506dI

***FIGURA 10.*** *Obra de papel cosido de Anna-Wili Highfield. 2011.*

Fuente: https://bit.ly/3UYCzZp

***FIGURA 11.*** *Papel anudado obra de Mira Schendel. Dronguinhas, 1964-66.*

Fuente: https://bit.ly/4aljznH

### 4.3.2. Técnicas artísticas aplicadas a la pasta o pulpa de papel

Las pastas de papel pueden presentarse con o sin aditivos de igual forma que pueden ser incorporadas como aditivos a otras pastas. En cualquiera de los casos, el papel en pasta o pulpa[103] tiene un comportamiento muy similar al de las arcillas empleadas en el ámbito escultórico y es debido a esta afinidad que se añaden a las pastas calculadas en diferentes proporciones para mejorar su rendimiento.

La arcilla de papel también conocida como papel barro es una arcilla a la que se le ha añadido fibra de celulosa procesada en un 50% (Peterson, 2003). Se comporta prácticamente como una arcilla normal, pero presenta una resistencia mayor al de las pastas tradicionales. También permite el uso de colas entre trozos ya secos admitiendo un gran número de pátinas y acabados sin necesidad de pasar por el horno.

La combinación entre cerámica y papel da paso a nuevas posibilidades estéticas no por lo novedoso de las técnicas empleadas sino por las facilidades que ofrece el papel durante el modelado, secado y cocción de una pieza de barro.

Pero la pasta de papel no está limitada a su uso cerámico. También se puede trabajar sin pasar por un proceso de cocción, admitiendo igualmente un gran registro en el acabado gracias a la ayuda de moldes que se rellenan mediante la técnica del apretón o mezclándose con algodón o cualquier otro material como el yeso (formando cartón piedra) para crear detalles o texturas diferentes.

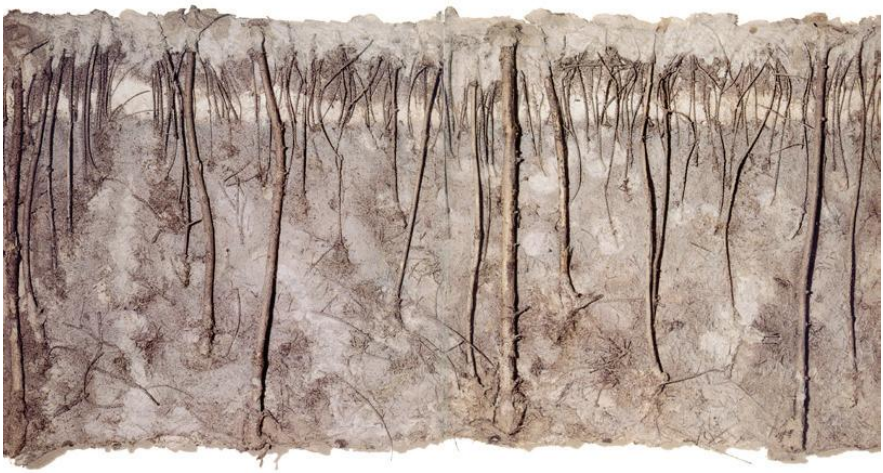
Distinguimos las siguientes técnicas aplicadas al papel como material:

- Composición pictórica.
- Técnicas aditivas de modelado como pasta (con/sin armazón).
- Técnicas cerámicas como papel barro.
- Técnica de apretón para superficies y moldes.
- Técnica de la inmersión.

---

[103] La diferenciación de términos hace referencia al origen de la fibra empleada. En aquellos casos en los que dicho origen no suponga un cambio significativo se generalizará el uso del término *pasta de papel* para evitar redundancia en el texto.

***FIGURA 12.*** *Pasta de papel y componentes naturales. Watson, David. Bosques de Arlingtong Beccott, Exmoor, Devon, Inglaterra*



Nota: De Cómo hacer papel artesanal. Papel hecho a mano con materiales reciclados y componentes naturales (p.78 y 79), por David Watson, 1996, Ediciones Celeste

***FIGURA 13.*** *Instalación de cinta de embalaje por la artista Emma Hardy. Paquetes 2011*

Fuente: https://bit.ly/4e8FyaC

***FIGURA 14.*** *Obra de realizada en papel barro de Alberto Bustos. Psique vegetal*

Fuente: https://bit.ly/3VivKDm

***FIGURA 15.*** *Obra realizada en papel barro por Rafaela Pareja*

Fuente: https://bit.ly/4dUTTqV

4.3.3. Técnicas aplicadas al espacio

En una instalación las obras sólo tienen vida dentro del espacio que las alberga y por definición son efímeras quedando tan sólo en el recuerdo del espectador que ha formado parte de ella. Puede estar pensada exclusivamente para una ubicación o puede ser expuesta en lugares diferentes sin perder su identidad original, permitiendo el empleo de múltiples materiales.

Es aquí donde el papel sorprende en cualquiera de sus formatos permitiendo jugar con el espacio y la imaginación del espectador de un modo en que difícilmente podría hacerlo otro material. Por su ligereza, precio, facilidad de procesado y fuerte carácter simbólico, el papel cautiva y "envuelve" a artistas y espectadores de todas las edades.

***FIGURA 16.*** *Instalación de grandes hojas de papel calado de Manuel Ameztoy*

Fuente: https://bit.ly/3X06QtE

Este tipo de propuestas son ideales tanto para el trabajo colaborativo y de carácter transversal de las asignaturas impartidas en los diferentes ciclos formativos como para la formación en el ámbito profesional ya que una de las premisas más importantes para llevar a cabo una instalación es la del trabajo en equipo. Ya que para cualquier instalación es necesaria la ayuda de un grupo de profesionales que apoyen al artista

para poder llevar a cabo el montaje de su idea. Esta ayuda debe ser mayor cuanto mayor es el proyecto.

***FIGURA 17.*** *Escultura de revistas y periódicos enrollados de Choi Yun-Woo*

Fuente: https://bit.ly/3R1Khkm

***IMAGEN 18.*** *Trabajo acumulativo de David Mach*

Fuente: https://bit.ly/3Vft61i

A la hora de trabajar el papel en el espacio toma especial relevancia el recurso de la repetición y del tamaño de los diferentes elementos compositivos. El papel, permite un dominio total del espacio con volúmenes que pueden mostrase de manera tan delicada como contundente. No solo irrumpe, transforma o traslada espacios, también los vive y atraviesa, generando un lenguaje de contrarios donde el color y las texturas son los protagonistas.

## 5. DISCUSIÓN

Dentro del ámbito de las enseñanzas superiores de las Bellas Artes, a lo largo de sus cuatro cursos, cada facultad destina un número de créditos obligatorios y optativos para la asimilación de las competencias artísticas vinculadas al conocimiento y uso de materiales, técnicas y procedimientos escultóricos.

La adquisición y empleo de la terminología específica, el estudio de las propuestas y acciones de otros artistas contemporáneos asimilando estrategias de análisis formal y discursivo que permitan desarrollar la capacidad de evaluación y autocrítica del trabajo escultórico propio, cierran a grandes rasgos el programa.

Para ello es común dividir la materia en bloques formativos según técnicas o temáticas estando estos relacionados entre sí, asociando conceptos como el espacio o la naturaleza al uso de diversas técnicas como la constructiva o la de modelado, trabajándose por proyectos más o menos pautados.

Es en este marco donde se ha llevado a cabo una serie de propuestas metodológicas planteando el uso del papel como alternativa en la experimentación el hecho artístico y como posible configurador plástico de volumen.

### 5.1. PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Los trabajos que se presentan son una selección de los trabajos realizados por los alumnos del grado de Bellas Artes de la Facultad de San Carlos de la Universitat Politècnica de València y del grado de Bellas

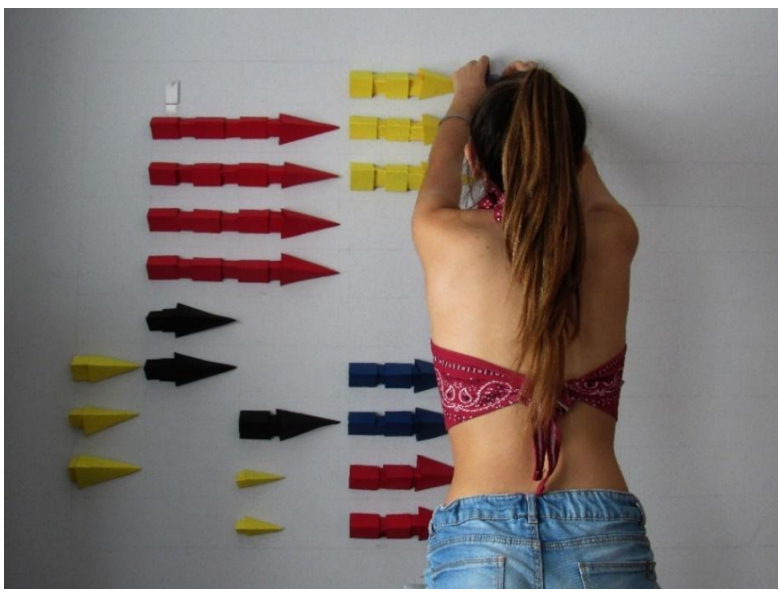
Artes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza.

### 5.1.1. Programa de grado

Los siguientes ejercicios se propusieron en el bloque de *Escultura y Espacio* para la asignatura anual obligatoria de *Escultura* II, a lo largo del curso 2019-2020, en la facultad de San Carlos, en un momento en el que el confinamiento había limitado las clases a un formato en red. Este hecho hizo que se abriera la propuesta a aquellos materiales y técnicas que pudieran realizarse en el ámbito doméstico, uno de ellos el papel.

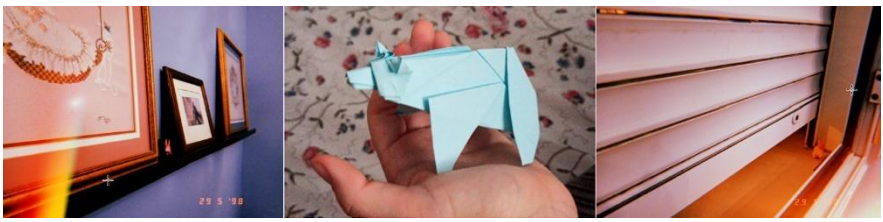
Para la superación del bloque era necesario presentar una propuesta escultórica y dos ejercicios preparatorios a través de una memoria. La técnica se adecuaría en función de la propuesta siendo imprescindible presentar autores de referencia. Se pedía trabajar con una serie de conceptos relacionados con el espacio facilitando un listado de recursos expresivos y técnicas relacionadas.

***FIGURA 19.*** *Trabajo cinético a partir de una obra de Matisse durante su montaje*



Fuente: Imágenes facilitadas por el alumno

***FIGURA 20.*** *Microacciones a través de una pieza de origami. La estudiante asignó a cada miembro de su núcleo familiar características de un animal que realizó con la técnica del origami. Durante varios días estos animales convivían con ellos en los espacios que les resultaban más representativos.*



Fuente: Imágenes facilitadas por el alumno

***FIGURA 21.*** *Fotograma del performance titulado White room. Trabajo basado en la tortura blanca. La realización de este tipo de tortura moderna hace que el detenido pierda la identidad personal a través de largos períodos de aislamiento en los que se le priva de las sensaciones sensoriales. Para ello la alumna pintó de blanco y forró por completo su habitación con folios del mismo color grabándose y permaneciendo tres días en ella.*

Fuente: Imágenes facilitadas por el alumno

Las propuestas que vienen a continuación se realizan en el aula taller de la asignatura anual obligatoria de la misma asignatura, *Escultura II*, durante el curso 2020-2021, esta vez de manera presencial. Utilizándose la sala de exposiciones T4 para su presentación el día de la entrega. Este hecho hizo posible un planeamiento expositivo real de las obras, mejorando considerablemente el acabado de estas.

El bloque en el cual se desarrollan los diferentes trabajos es el de *Escultura y Arquitectura*. En esta ocasión se presentan tres propuestas de ejercicio partiendo de la línea, el plano y el bloque como elementos

constructivos. El alumnado debe diseñar dos ejercicios dentro de las propuestas planteadas y realizar técnicamente al menos uno de ellos, siendo necesaria la construcción previa de una maqueta a escala con unas dimensiones mínimas.

Cada uno de los tres planteamientos presentados tiene asociadas varias técnicas de taller permitiéndose la utilización de materiales ligeros como el contrachapado, el cartón o el cartón pluma en las maquetas y en aquellas propuestas que así lo requieran por sus características propias.

Como en el bloque de *Escultura y Espacio,* anteriormente citado, en este bloque también se facilitan temas a tratar relacionados con la arquitectura junto con un listado de recursos expresivos para su análisis. En ambos casos los resultados formales fueron muy positivos.

***FIGURA 22.*** *Arquitectura de papel. El alumno afronta a través de diferentes planos la construcción de un edificio imposible. Ejercicio 3. Trabajo por planos*

Fuente: Archivo personal

***FIGURA 23.*** *Vista lateral y detalle de la instalación de pliegos de papel realizada por una alumna del curso. Ejercicio 3. Trabajo por planos*

Fuente: Archivo personal

***FIGURA 24.*** *Instalación. El alumno crea una "atmósfera habitada" por cuerpos de diferente tamaño a través de esta instalación realizada con cartulina rasgada e hilo de pescar*

Fuente: Archivo personal

El último trabajo que se presenta es para el bloque de *Escultura y Espacio* dentro de la asignatura de *Taller de escultura*, asignatura optativa anual para alumnos tercer y cuarto año del grado de Bellas Artes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza.

El objetivo era reformular un espacio y generar nuevas visiones e interacciones con él a través de una propuesta escultórica personal y un ejercicio preparatorio ambos recogidos en una memoria y presentados físicamente en las diversas zonas expositivas de la facultad.

La recreación de los espacios de convicencia y el análisis del espacio metafórico a través de los elementos que lo estructuran dieron paso a reflexiones muy interesantes donde el papel aparece como configurador plástico en trabajos de índole más artística donde la técnica queda relegada a un segundo plano.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo de las propuestas planteadas en los distintos cursos se ha podido comprobar como el papel cumplía ampliamente con las expectativas iniciales, mostrando una gran cantidad de posibilidades estéticas adaptables a la dificultad de cada ejercicio y a las habilidades técnicas de cada estudiante.

No obstante, no podemos hablar de una sustitución en lo referente a los materiales y técnicas artísticas tradicionales dentro del ámbito de la escultura formal sino a una suma de recursos expresivos que amplían las posibilidades plásticas del trabajo del alumnado.

Es importante para ello mostrar ejemplos de trabajos de otros artistas que realizan su obra en papel ya que no basta el conocimiento de la existencia de un material "nuevo" para permitir la aparición de nuevas obras de arte.

Se hace necesaria una mirada atenta que recoja las sugerencias y posibilidades de esa "materia" que se presenta como un estímulo para el impulso creativo.

## 6.1. ACERCA DEL MATERIAL

Destacamos las siguientes valoraciones:

- El papel aúna tradición y modernidad.
- Presenta un lenguaje visual-emocional muy arraigado.
- Es un material muy versátil, con tratamientos básicos y resultados complejos.
- Las pastas de papel son una alternativa válida a otras pastas de mayor tradición escultórica.
- Se formula como suma de recursos.

## 6.2 ACERCA DE LA METODOLOGÍA

Destacamos las siguientes valoraciones:

- El papel ofrece una gran libertad al profesor en el planteamiento y realización de sus proyectos.
- Da una mayor autonomía al estudiante por su baja toxicidad y por la simplicidad en sus procesos más básicos.
- Se adapta con facilidad a espacios reducidos.
- Es económico y sostenible.
- Facilita actividades colaborativas.
- Permite trabajar la trasversalidad entre centros y entre asignaturas.
- Se adapta a cualquier edad.
- Muestra excelentes resultados en el ámbito educativo.

Se pone en evidencia la revalorización de la materia artística aceptando que puede llegar a convertirse en signo y con ello en lenguaje, dentro de la obra. Mirar de antemano a la materia como un símbolo con las posibilidades narrativas que ello conlleva, nos ayudará a llenar de valor y significados nuestra obra.

# 7. REFERENCIAS


Albaladejo González, J. C. (2002). Apuntes para una historia de la escultura. Revista de bellas artes: revista de artes plásticas, estética, diseño e imagen, 0, 51-68.

Asunción, J. (2009). El Papel. Técnicas y métodos tradicionales de elaboración. Ediciones Parramón

Cerecera, M. (1999). Hacia un nuevo clasicismo: veinte años de escultura española. Círculo de bellas artes. Generalitat Valenciana

Fernández Zapico, J. M. (2008). La fabricación de las materias papeleras. Selección de materias primas, fabricación, catalogación de productos, comercialización, medioambiente y normativas" 1a ed. Ediciones CPG. Colección: Producción de Proyectos Gráficos

García González, M. D. (2016). Acerca del papel y su potencial como configurador plástico [Tesis doctoral no publicada, Universitat Politècnica de València]. https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/61959

Larrea Jorquera, M. C. (2015). El Papel en el Geido, enseñanza, praxis y creación desde la mirada de Oriente [Tesis doctoral no publicada, Universitat Politècnica de València]. https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/5303

Muñoz Viñas, S. (2010). La restauración del papel. Editorial Tecnos

Peterson, S. (2003). Trabajar el barro. Blume

Watson, D. (1996). Cómo hacer papel artesanal. Papel hecho a mano con materiales reciclados y componentes naturales. Ediciones Celeste

# LA IMPORTANCIA DE LOS APRENDIZAJES ACTITUDINALES DE SOCIOLOGÍA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

AILEEN CHALES-AOUN
*Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde las teorías constructivistas en educación, una forma contemporánea de entender la transposición didáctica de Chevallard es a través del "Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción" (MRPA). Este propone que el docente transforme el contenido en algo enseñable y comprensible para los estudiantes, considerando sus propias características, intereses y preconcepciones. En tanto, el "Conocimiento Didáctico del Contenido" (CDC) implica la capacidad del docente para encontrar y recrear representaciones del contenido que tengan virtualidad pedagógica. Dentro de este proceso es que se suele trabajar con la clasificación de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para la planificación y revisión de contenidos en las distintas asignaturas. No obstante, en el caso de la enseñanza de la sociología, el desglose adecuado de los aprendizajes suele ser desconocido por parte de los docentes. Esto genera, entre otros problemas, que los conocimientos actitudinales –concebidos como el "ser" de la educación– sean muchas veces omitidos en las planificaciones en educación superior.

Considerando lo anterior, este capítulo expone los resultados obtenidos a partir de una investigación e intervención educativa, la cual tuvo como objetivo mejorar los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de estudiantes de la asignatura de Sociología General de un instituto profesional ubicado en el centro-sur de Chile.

### 1.1. Antecedentes contextuales

En Chile, la educación técnico profesional (TP) se ofrece tanto en el nivel medio (secundario) como en el superior (terciario). En el nivel más alto, estos programas se imparten en Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP), así como también en algunas universidades. Si bien aproximadamente uno de cada tres estudiantes del país opta por las modalidades de enseñanza TP (Rucci *et al*., 2015), este contexto constituye uno de menos abordados en términos de investigación e intervención educativa.

Considerando lo anterior, la intervención pedagógica realizada (Chales-Aoun, 2023) tuvo lugar en el Instituto Profesional Santo Tomás (IPST), específicamente en una asignatura del programa de estudios de Servicio Social, perteneciente al Área de Ciencias Sociales. En términos curriculares, la asignatura intervenida, "Sociología General", se ubica en el quinto semestre del programa de estudios, en conjunto con otras materias como "Economía y sociedad", "Planificación Social", "Elementos Teóricos y Metodológicos para la Intervención en Trabajo Social" y "Metodología de la Investigación Social" (IPST, 2023). En particular, Sociología General tributa a la competencia "Elaborar diagnósticos a personas, familias, grupos, comunidades y organizaciones de acuerdo a las diversas situaciones sociales que se encuentren, para fines de intervención social, a través de una postura analítica, crítica y flexible ante las diversas situaciones sociales". Dentro de la planificación, además de conocimientos y habilidades, aparecen las siguientes actitudes a desarrollar: 1) Responsabilidad en la entrega de trabajos asignados; 2) Apreciación de los conceptos aportados por la sociología al trabajo social; 3) Valoración de la diversidad de visiones y conceptos de las distintas corrientes sociológicas; y 4) Apreciación de los distintos escenarios y fenómenos sociales de la región y el país (IPST, 2021).

### 1.2. Antecedentes teóricos

Con el propósito de realizar una intervención pedagógica fundamentada, fue esencial contar con un respaldo sólido que orientara las estrategias a implementar. En este caso, el marco teórico abordó temas

relativos al enfoque constructivista en educación y la didáctica en educación superior.

### 1.2.1. Construtivismo en educación

El modelo educativo del IPST se basa en tres principios de aprendizaje: el Constructivismo, el Aprendizaje Experiencial y el concepto Tomista de educación (IPST, 2020). En primer lugar, el enfoque constructivista concibe el aprendizaje como un proceso, siendo este constructivo, interno y personal, y que se facilita mediante la interacción social y la cooperación. Además, se fundamenta en los conocimientos y experiencias previas del estudiante, generando un conflicto constructivo con lo nuevo que debe aprender. En particular, tiene un importante componente afectivo y se apoya en la creación de puentes cognitivos entre "lo nuevo" y "lo familiar" (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, este enfoque lo entiende como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje (Ortiz, 2015).

La práctica de la pedagogía constructivista implica que el estudiante debe aprender de la experiencia y no solo de la lectura y análisis teórico. Así, se trata de un "aprender haciendo" (Rodríguez y Ramírez, 2014). Esto quiere decir que, en lugar de estudiantes pasivos ante la charla de un profesor, se tiene a un grupo de estudiantes no solo incorpora los conceptos teóricos, sino que también aprenden a través de la práctica y la acción de dichos contenidos en la realidad (Morán, 2017). En el caso del docente de sociología en particular, este "debe partir del supuesto *durkheimiano* de superación de las prenociones vulgares, para construir conceptos específicos con los que poder penetrar en el entramado profundo de los fenómenos sociales" (Llopis-Goig, 2003, p. 106).

### 1.2.2. Didáctica en educación superior

La mayoría de los planteamientos de la educación constructivista realizan propuestas pedagógicas y didácticas que tienen su origen en una o varias teorías del desarrollo y del aprendizaje (Coloma y Tafur, 1999). En consecuencia, uno de los componentes esenciales que permiten que

la enseñanza pueda lograr su cometido, es la didáctica. No obstante, dado que la educación superior tiene su propia concreción, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los estudiantes, quienes, siendo adultos, poseen conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional (Olivos, 2011). En este sentido, "la cultura experiencial previa hay que tenerla en cuenta de manera cuasi estratégica y desde la perspectiva de la eficiencia pedagógica, puesto que ésta actuará como mediadora entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje" (Llopis-Goig, 2003, p. 106).

La enseñanza de las ciencias sociales está determinada, en parte, por el currículo, y se caracteriza por las relaciones establecidas entre el saber social (objeto de enseñanza y de aprendizaje), el alumnado (con sus representaciones previas del saber) y el profesorado (con sus ideas sobre el saber, la enseñanza y el aprendizaje (Pagès, 2002). En relación con la didáctica de la sociología, la investigación de los docentes de esta materia debe ser también un estudio acerca de la didáctica específica presentes en sus prácticas (Oliveira, 2021). De este modo, Pipkin, Sofia y Stechina (2007), identificaron los factores que obstaculizan la enseñanza de contenidos para el análisis de la realidad social en esta asignatura. En primera instancia, aquellos aspectos vinculados con las características del pensamiento y desarrollo cognitivo de los estudiantes que se expresan a través de sus preconceptos, actitudes, prejuicios, capacidades. Por otro lado, ciertos factores didácticos e institucionales, como son los referidos a problemas en el proceso de transposición didáctica por parte del docente, la dificultad en la selección y organización de los contenidos, la ausencia de actividades de aplicación de los conceptos enseñados, entre otros.

## Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción (MRPA)

La transposición didáctica corresponde a la conversión del "saber sabio" o académico en "saber para aprender". Este proceso comprende un conjunto de transformaciones y operaciones intencionales que el docente debería realizar sobre el saber académico, con el fin de remodelarlo y mostrarlo como objeto de aprendizaje (Chevallard, 1991).

Una manera más contemporánea de entender lo planteado por Chevallard es el Modelo de Razonamiento Pedagógico y Acción, propuesto por Lee Shulman (1986). Según este modelo, el docente transforma el contenido en algo enseñable y comprensible para los estudiantes a través de la selección de los materiales que se van a utilizar, los ejemplos, analogías, explicaciones y metáforas, con el fin de adaptar el contenido a los estudiantes, teniendo en cuenta sus propias características, intereses y preconcepciones (Medina y Jarauta, 2013). Esta operación implica una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de los contenidos, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento de los estudiantes y la biografía del docente (Gess-Newsome, 1999).

Actualmente, es posible aplicar una clasificación que comprende tres ámbitos del conocimiento: los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los primeros representan el "saber" de la educación, ya que se refieren al conjunto de hechos, datos, conceptos, principios, símbolos, teorías que constituyen el saber de la ciencia. Por su parte, los conocimientos procedimentales representan el "saber hacer", ya que contemplan las habilidades, estrategias, técnicas, tareas, procesos, procedimientos que el estudiante debe aprender. Para este fin, los contenidos se seleccionan en torno a la solución de problemas que lleven a la comprensión y aplicación de lo aprendido. Por último, los conocimientos actitudinales constituyen el "ser" de la educación. Estos abordan contenidos referidos a creencias sobre aquello que se considera deseable. Por lo tanto, corresponden al marco antropológico que orienta ciertos principios normativos, pautas de conducta y criterios de actuación. Estos, a su vez, derivan de valores determinados que generan actitudes específicas o predisposiciones relativamente estables (García, 1996).

## Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC)

Considerando lo anterior, el denominado "Conocimiento Didáctico del Contenido" (CDC) implica la capacidad de un docente para encontrar y recrear representaciones del contenido que tengan virtualidad pedagógica. El CDC debe entenderse como un tipo de razonamiento pedagógico –muchas veces intuitivo– que permite a los profesores reorganizar y transformar todos los saberes profesionales de los que dispone

para la enseñanza de su asignatura, conduciéndolos a inspeccionar, analizar e interpretar el contenido de enseñanza, buscando información en su conocimiento profesional que les permita representarlo a través de formas adaptadas a los estudiantes, a los objetivos de su asignatura y de la titulación (Medina y Jarauta, 2013).

## 2. OBJETIVOS

Como se mencionó anteriormente, este trabajo presenta los resultados de una intervención educativa basada en un diagnóstico previo (Chales-Aoun, 2023). El objetivo de esta primera etapa fue describir las percepciones de directivos, docentes y estudiantes sobre la asignatura de Sociología General como actividad curricular, además de examinar los roles del docente y del estudiante en el proceso de formación. Una vez obtenida esta información, se procedió a diseñar, implementar y evaluar la realización de una intervención pedagógica destinada a mejorar los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes, utilizando metodologías activas, actividades de aprendizaje colaborativo y una estrategia lúdica sobre conceptos sociológicos (clásicos y contemporáneos).

Considerando lo anterior, este capítulo se enfoca en los resultados obtenidos relacionados al ejercicio docente en la enseñanza de la sociología, específicamente en términos de la didáctica de esta disciplina. De esta manera, se abordaron cuestiones relativas al proceso de transposición didáctica, en particular sobre los aprendizajes conceptuales y procedimentales y, especialmente, importancia de la evaluación de los saberes actitudinales.

## 3. METODOLOGÍA

En términos metodológicos, se aplicaron técnicas de recolección y análisis de datos para ambas etapas del trabajo. En la fase de diagnóstico, se realizó una entrevista semiestructurada a un directivo del programa de estudios, un grupo de discusión con docentes de la asignatura, y el análisis de datos de la Encuesta de Evaluación Docente respondida por los estudiantes. La información obtenida se analizó descriptiva y

triangularmente. En relación con las cuestiones éticas de investigación e intervención educativa (Sañudo, 2006; Espinoza y Calva, 2020), se contó con la aceptación de consentimientos informados por parte de todos los participantes involucrados en ambas etapas.

En la fase de intervención, se diseñaron, implementaron y evaluaron diversas estrategias didácticas para la asignatura de Sociología General, particularmente en la Unidad Didáctica "Orígenes y conceptos centrales de la sociología". En primer lugar, se adaptó el *syllabus* original de la asignatura, creando nueve secuencias didácticas basadas en metodologías activas y aprendizaje constructivo-colaborativo. También se ajustaron y rediseñaron los recursos didácticos y evaluativos para adecuarlos a esta nueva propuesta. Con el fin de evaluar las acciones realizadas, se consideraron los siguientes instrumentos: 1) Autoevaluación Knowledge and Prior Study Inventory (KPSI) (Tamir y Lunetta, 1978); 2) Autoevaluación de saberes (Ruay, Jara y López, 2013); y 3) Evaluación "Plus, Minus, Interesting" (De Bono, 1992). No obstante, sus versiones originales fueron adaptadas en función del contexto y de lo que se buscaba medir acorde a los objetivos.

En relación con el KPSI, este fue adaptado en sus tres dimensiones: saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales). Dada la ineficiencia en la evaluación de las cuatro actitudes originales del programa de la asignatura (IPST, 2021), estas fueron modificas a un total de diez: 1) Participo y colaboro con opiniones fundamentadas en clases; 2) Aporto nuevas ideas a la discusión y a las temáticas de la clase; 3) Respeto y tolero la opinión de mis compañeros y compañeras; 4) Cumplo con los tiempos y plazos de las actividades programadas; 5) Asisto puntualmente a clases; 6) Leo los documentos y textos sugeridos en el curso; 7) Desarrollo estrategias de aprendizaje autónomo y búsqueda de información complementaria; 8) Favorezco el clima de trabajo en la sala de clases; 9) Mantengo relaciones humanas armónicas y de colaboración con mis compañeros y compañeras; 10) Preparo mis evaluaciones con rigurosidad y dedicación (Chales-Aoun, 2023).

Por su parte, la aplicación de la "Autoevaluación de saberes" corresponde a una adaptación del instrumento original (Ruay *et al.*, 2013). Este cuestionario autoadministrado considera reflexiones del estudiante

sobre qué aprendió, cómo aprendió, para qué lo aprendió y qué dudas persisten. En este caso, se les solicitó que respondieran las siguientes interrogantes: 1) "Nombre los conceptos sociológicos que considere más relevantes para su vida personal (pasada y actual) y/o futuro desempeño profesional"; 2) "Relacione estos conceptos sociológicos con alguna experiencia personal que le haya ocurrido en su vida hasta ahora. Elabore un relato que permita describir esta situación involucrando la mayor cantidad de conceptos posibles" y 3) "Reflexione sobre la siguiente pregunta: ¿Para qué sirven estos conceptos sociológicos y cómo los vínculo con mi futuro desempeño profesional? Responda de la manera más completa y profunda posible".

Para la última clase de la unidad didáctica, los estudiantes participaron de un juego de cartas sobre conceptos sociológicos (Chales-Aoun, 2023). Como evaluación de esta actividad final, se adaptó la dinámica *Plus, Minus, Interesting* (PMI) (De Bono, 1992) por una estrategia de cierre "Positivo, Negativo, Interesante" (PNI). Esta consistió en que los estudiantes reflexionaran sobre el juego en particular, y la unidad didáctica en general. Concretamente, se les pidió que escribieran, voluntaria y no calificadamente, aspectos "positivos", "negativos" e "interesantes" de la actividad en notas autoadhesivas.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Resultados del diagnóstico

A continuación, se exponen los análisis de los resultados obtenidos por las distintas técnicas de recolección de datos de la etapa de diagnóstico:

#### 4.1.1. Estamento directivo

En primer lugar, el directivo de programa de estudios se refiere a la ubicación de la asignatura dentro de la malla. En esta cita, se destaca la intención de la formación en el tercer año de la carrera de Trabajo Social, de fomentar un pensamiento más complejo, abierto y crítico:

> "En el tercer año de la carrera, se intenciona que el estudiante abra un poco su mente, amplíe su perspectiva y pueda, como te decía, generar esta elaboración de pensamiento crítico, que le permita leer un paso más

> allá los diagnósticos de intervenciones, evaluaciones y en su quehacer en general" (Directivo)

Lo anterior se confirma con la existencia de varias disciplinas de las ciencias sociales dentro del programa. "Nuestra carrera de trabajo social tiene muchas asignaturas que son de ciencias sociales, tiene sociología, tiene antropología, tiene psicología, entonces recoge elementos de todas las ciencias sociales para poder intervenir en la sociedad" (Directivo). Sobre la asignatura, asegura que esta proporciona herramientas clave para que los estudiantes puedan realizar de mejor manera sus quehaceres como profesionales, y en particular aquellas relacionadas a la competencia de este curso: "Contribuye lógicamente a que el estudiante en este semestre adquiera herramientas que después le permitan realizar intervenciones, diagnósticos con una noción amplia, que no sea solamente meros ejecutores" (Directivo). De igual manera, señala la importancia de la asignatura para entender las diferentes corrientes del conocimiento. Esta comprensión teórica, pese a que no cumple totalmente con sus expectativas, les ayuda a evitar acciones impulsivas en su práctica profesional, fundamentando sus intervenciones en un conocimiento más sólido y diverso.

> "Esta asignatura cumple un rol fundamental porque, si bien no se pasan todas las teorías que nosotros quisiéramos, o todas las teorías que son más propias del trabajo social, el estudiante entiende mucho acerca de donde viene todo esto, a identificar diferentes corrientes, diferentes paradigmas, diferentes nociones del conocimiento entonces siento que desde lo teórico al estudiante le sirve mucho eso como para no actuar visceralmente en su actuar profesional" (Directivo)

Lo anterior, se complementa con lo comentado sobre la imprescindibilidad de esta disciplina de las ciencias sociales: "Yo creo que sociología tiene muchos conceptos que permiten enriquecer los diferentes análisis y que en cierta forma eleva las conversaciones, los debates, las reflexiones que se puedan establecer a un nivel más técnico, y eso claramente aporta un tremendo valor y no se podría conseguir si es que no estuviera una asignatura como esta" (Directivo).

Considerando el objetivo de este capítulo, se le consultó particularmente sobre los aprendizajes actitudinales que desarrolla esta asignatura. Según la autoridad, la asignatura *"debería tratar de instalar*

*también una capacidad de pensamiento crítico en el estudiante ¿ya? Que el estudiante sea capaz de reflexionar y que en el fondo pueda entender cierto que existen diferentes miradas, diferentes posturas"* (Directivo). Sobre el pensamiento crítico en particular, asegura que esta se reflejaría en ciertos comportamientos:

> "Ya no ser el estudiante que dice sí a todo, si no que es capaz de conversar con otros profesionales, de entender puntos de vista de los otros profesionales y entregar también un punto de vista distinto con base cierto y relacionado lógicamente con la intervención que tiene que realizar desde el trabajo social, con una base, en este caso, sociológico". (Directivo)

Por último, se refiere a las facultades del docente en relación con la planificación de la asignatura, particularmente sobre las posibilidades de realizar modificaciones: *"La planificación es una orientación, entonces, en la medida que el docente sienta que él puede hacer modificaciones las puede realizar sin salirse lógicamente de los contenidos que tiene que ver"* (Directivo).

4.1.2. Estamento docente

Se realizó un grupo de discusión con docentes que impartieron la asignatura en años anteriores, particularmente entre 2019 y 2021. En principio, se les consultó sobre temáticas relacionadas al objetivo general del diagnóstico (Chales-Aoun, 2023).

En primer lugar, los docentes se refieren a una problemática que perciben en general en los estudiantes de educación superior, y así también de quienes cursan esta asignatura: *"Siento que es muy importante, que no pasa solo en sociología, si no que en general en estudiantes Santo Tomás, que los chiquillos no tienen cuál es su objetivo personal al estar estudiando una carrera o un ramo particular"* (Docente 2). Lo anterior se conecta con las expectativas que tienen sobre el rol que deberían presentar los estudiantes en relación con su formación: *"Darles un papel, un rol más protagónico a los estudiantes, y más activos a ellos en su propio proceso de aprendizaje para que logren entender. El problema es que no es fácil, porque eso implica mucho más tiempo para ti como profe"* (Docente 3). Por su parte, sobre la dificultad mencionada para

generar un cambio en la implicancia del estudiante, los docentes se refieren a las posibles mejoras en las estrategias utilizadas, tanto en términos didácticos como evaluativos:

> "Estar revisándoles cuestiones clase a clase, es mucho más difícil que hacerles una prueba al final del mes, ¿cachai? O hacerlos que ellos expongan después, o tú hacer la clase expositiva y decirles exactamente qué pensar. Implica mucho más tiempo para nosotros. Implica una actitud de los chiquillos diferente. Que como decía la Profe, de repente se te sublevan. "¡No, profe!" Y se complican, de verdad, en un vaso de agua" (Docente 1)

En relación con esto, los participantes concuerdan en que los estudiantes suelen ocuparse de temas relativos a las evaluaciones y sus calificaciones, pero no en el aprendizaje logrado ni la utilidad de este:

> "No tienen, de repente, no todos, muchos, pero la capacidad de darse cuenta de para qué les va a servir. Tomarle la importancia de que les va a servir algo por sobre la nota. Que les va a servir más el contenido que la nota. Entonces al final ellos ponen primero la nota, siempre la nota. Siempre sacarse la nota pa' pasar y terminar luego este ramo" (Docente 3)

Sobre las actitudes que debería desarrollar esta asignatura, estas corresponden a la responsabilidad en la entrega de trabajos, la apreciación de los conceptos y enfoques revisados, además de los distintos escenarios y fenómenos sociales existentes a nivel local y nacional. Al respecto, los docentes se refirieron a ciertas actitudes que efectivamente coinciden con la planificación de la asignatura entregada por la institución.

En relación con las cuatro actitudes explicitas del programa, se discutió sobre dos de ellas, particularmente debido a las dificultades que presentan los estudiantes para desarrollarlas adecuadamente. En primer lugar, un docente aseveró que los estudiantes *"No ven noticias. O por ejemplo no conocen ciertos conceptos que tienen que ver con problemas sociales importantes para ellos"* (Docente 3). En ese sentido, confirman haber realizado distintos cambios en las secuencias didácticas con el fin de mejorar esta situación:

> "Por ejemplo esto del TikTok que les hicimos hacer, o hacer un video aplicando un concepto, yo creo que eso fue super útil. Ahí los chiquillos aprendieron cómo el concepto de feminicidio, por ejemplo, es diferente del concepto de femicidio que utilizamos acá, y lo pueden aplicar a un problema que van a intervenir ellos después" (Docente 1)

De igual manera, coincidieron en los obstáculos existentes para desarrollar actitudes relativas a la apreciación de fenómenos sociales:

> "Por ejemplo, los chiquillos no conocen, o no leen noticias. Ahí yo me enojo. (…) Les digo "ustedes como trabajadores sociales tienen que estar atentos porque ustedes van a trabajar con estas cosas. Van a trabajar con esta población, tienen que conocer" (Docente 2)

Por su parte, se refirieron a ciertas competencias que consideraron relevantes para la asignatura, pero que sin embargo no aparecen explícitamente en la planificación original. Estas corresponden a la comunicación oral y escrita, y el pensamiento crítico:

> "La capacidad de comunicación escrita y oral que los chiquillos necesitan, y la capacidad de pensamiento complejo. Y eso, yo creo que sí el ramo en lo escrito y oral puede contribuir, porque generalmente los chiquillos -aunque vayan en tercero- de repente no vienen con una buena base" (Docente 1)

Sobre el primero, se refieren a la relevancia de contar con habilidades de comunicación oral y escrita para lograr las competencias atribuidas al profesional del trabajo social: *"Los trabajadores sociales, los principales instrumentos son los que ellos hacen, cómo se comunican, y los informes que realizan. Entonces si no se pueden dar a entender claramente de forma oral o escrita, ¡están super condenados!"* (Docente 1). Al respecto, uno de los participantes agregó la necesidad de abordar igualmente actitudes frente a la exigencia de formatos o normas de publicación:

> "La única forma de que estos conceptos tan abstractos, o de repente las Normas APA, o temas de formato, de ortografía. Yo les digo "chiquillos, ustedes no pueden enviar un informe así". Ustedes, después imagínense están postulando a un proyecto con una agrupación, tienen que cumplir con el formato si no van a quedar fuera de bases ¡y hasta ahí no más van a llegar!" (Docente 2)

Sumado a lo anterior, sobre la comunicación oral: "Yo creo que el ramo sí contribuye a eso, porque sí los hacemos exponer, expresarse, escribir" (Docente 3).

Por su parte, en relación con el pensamiento complejo, y en particular, el pensamiento crítico, este tampoco aparece explícitamente en la planificación original. Sin embargo, es mencionado ampliamente por los docentes:

> "Santo Tomás tiene la idea como de los "principios", que incluyen el pensamiento crítico. Y en realidad a los chiquillos en la carrera los hacen pensar re poco críticamente (…) Creo que lo que falta es interiorizar a la gente qué es el pensamiento crítico, porque creo que ni siquiera tienen un buen concepto o una buena forma de definirlo ellos mismos" (Docente 3)

Una vez identificadas las imprecisiones existentes sobre el pensamiento crítico desde la institución, otra dificultad similar se visualiza en relación con los propios estudiantes. Al respecto, uno de los docentes asevera que:

> "Mis estudiantes no tienen pensamiento crítico. Ellos pueden aprenderse una definición, y tú les tienes que decir exactamente qué decir, qué interpretar, qué hacer. Ellos no tienen idea, no lo ven (…) No pueden, y se complican (...) Al final, qué te sale mejor, enseñarles a los chicos algunos conceptos y hacerles una prueba. Entonces los estudiantes, todos, deberían salir con ese pensamiento crítico, y no lo hacen" (Docente 2)

Por su parte, desde sus roles docentes, los participantes aseveran no disponen de tiempo para desarrollar esta actitud, sino que únicamente se realizaría a través de ciertas actividades de evaluación: "*Entonces, hay poco espacio para eso. Al final hay que pasarles la materia y que se sepan de memoria algunas cosas, pero no aplicar"* (Docente 3). "*Los ensayos son difíciles porque deben sustentar una postura. El pensamiento complejo igual es un poco más complejo (se ríe). Pero yo creo que el ramo sí sirve"* (Docente 2). En síntesis:

> "Entonces pueden aprender conceptos, y los van a tener un tiempo, y a lo mejor alguno se le va a quedar. El que logre ser más significativo, pero la perspectiva global no queda, y el tema del pensamiento crítico no queda creo yo" (Docente 1)

Por último, los profesores se refirieron a las propias actitudes que deberían poseer para realizar adecuadamente la asignatura:

> "Si nosotros no somos capaces de transmitir los contenidos, ahí estamos fallando en esa área. Para mí pasa por eso, la comunicación y la asertividad de cómo comunicas. No sólo decir las cosas sino cómo las estás diciendo" (Docente 2)

4.1.3. Estamento estudiantil

Una parte importante de la triangulación de información se generó gracias a los datos institucionales obtenidos de la Evaluación Docente del año 2019. Considerando una escala de puntaje de 0 a 4, se calcularon las medias, arrojando los resultados presentes en la Tabla 1.

En primer lugar, se observa que el ítem con menor puntuación es la evaluación global del docente (ítem nº11), con un promedio general de 3,18, siendo aún menor en la modalidad diurna, con un puntaje de 3,06. Por su parte, los ítems con mejores resultados, en orden descendente, corresponden a la acción del docente de compartir información relevante de la asignatura (ítem nº1) y su disposición para atender las consultas de los estudiantes durante las clases (ítem nº10).

Los ítems relacionados con cuestiones del campo de la didáctica son, principalmente, los ítems nº3, nº6 y nº9, los cuales obtienen una media general muy similar a la dimensión anterior, con un 3,32, y de solo 3,17 en el caso de la modalidad diurna. Por su parte, los ítems relacionados con el desarrollo de actitudes, como el trabajo colaborativo (ítem nº2), la participación activa y responsable (ítem nº7) y la promoción de un sentido de responsabilidad social (nº8) no superan la media general de 3,33. En el caso de la modalidad diurna, es aún peor, con un promedio de 3,18.

***TABLA 1.*** *Resultados de la Evaluación Docente del año 2019*

| | | **Media** | | |
|---|---|---|---|---|
| Nº | Ítem | D. | V. | G. |
| 1 | Al inicio del semestre el docente entregó la información relevante sobre el curso (programa, aprendizajes esperados, formas de evaluación y bibliografía). | 3,34 | 3,48 | 3,43 |
| 2 | Las actividades del curso facilitan mi trabajo colaborativo con otros estudiantes. | 3,10 | 3,38 | 3,29 |
| 3 | Las actividades del curso se basan en situaciones, ideas, problemas que son propios del estudio de mi carrera. | 3,15 | 3,40 | 3,32 |
| 4 | El docente demuestra conocimientos actualizados sobre las materias y el rubro o sector productivo asociado a la carrera. | 3,26 | 3,38 | 3,34 |
| 5 | Soy evaluado de acuerdo a los instrumentos establecidos en el programa de la asignatura. | 3,21 | 3,44 | 3,36 |
| 6 | El proceso de aprendizaje es apoyado con acciones que considero innovadoras y/o articuladas al desarrollo de la carrera. | 3,17 | 3,33 | 3,28 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7 | El docente estimula mi participación activa y responsable en mi propio aprendizaje. | 3,21 | 3,39 | 3,33 |
| 8 | El docente promueve la realización de actividades que propenden a una formación integral y la adquisición de un sentido de responsabilidad social. | 3,23 | 3,46 | 3,38 |
| 9 | El docente fomenta el uso de recursos de la biblioteca (libros, recursos digitales relativos a mi carrera y campo laboral). | 3,21 | 3,46 | 3,37 |
| 10 | El docente demuestra disposición para atender mis consultas durante las clases. | 3,26 | 3,47 | 3,40 |
| 11 | La evaluación global del académico en la asignatura es | 3,06 | 3,24 | 3,18 |

Fuente: elaboración propia en base a datos analizados

## 4.2. Resultados de la intervención

A continuación, se exponen los análisis de los resultados obtenidos por las distintas técnicas de recolección de datos aplicados en la etapa de intervención, particularmente en la fase de evaluación.

El instrumento de autoevaluación KPSI, fue aplicado al inicio y al final de la unidad didáctica intervenida. Este cuestionario estaba compuesto por un apartado para cada tipo de saber (conceptual, procedimental y actitudinal). Como se aprecia en la Tabla 2, el nivel actitudinal obtuvo el mayor porcentaje de mejora, obteniendo un incremento de 19,56 puntos entre ambas aplicaciones.

***TABLA 2.*** *Resultados KPSI*

| | | **% positivo** | | |
|---|---|---|---|---|
| | Indicador | KPSI (inicial) | KPSI (final) | Dif. |
| Tipo de saber[104] | Media | 73,67 | 89,62 | +15,95 |
| Conceptual | Conceptos | 78,32 | 90,96 | +12,64 |
| Procedimental | Conceptos | 72,18 | 89,64 | +17,46 |
| Actitudinal | Actitudes | 67,33 | 86,90 | +19,56 |

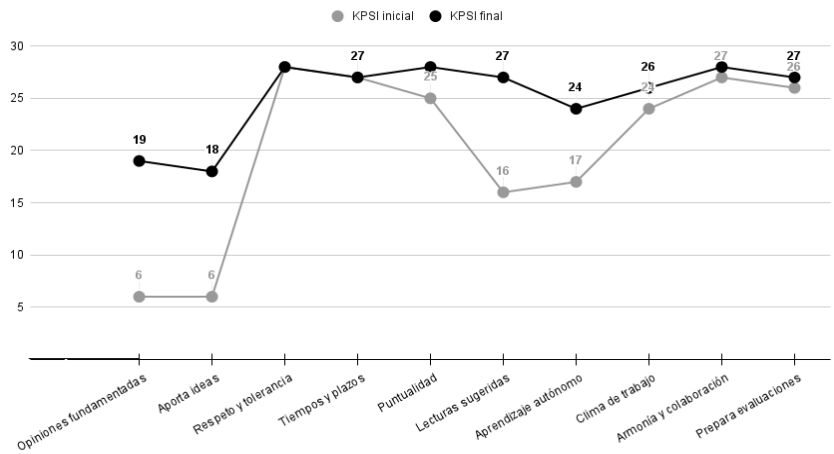
Fuente: elaboración propia en base a datos analizados

Nota: La dimensión conceptual y procedimental considera las categorías “Lo sé bien” o “Podría explicárselo a alguien”, en relación con los 14 conceptos centrales y 24 conceptos complementarios. Por su parte, la dimensión actitudinal incluye las categorías “Siempre” o “Casi siempre”, de las 10 actitudes evaluadas.

[104] Actualmente, se trabaja con una clasificación completa en relación con los ámbitos del conocimiento. Estos son: los saberes conceptuales, los saberes procedimentales y los saberes actitudinales (García, 1996).

En particular, el Gráfico 1 muestra el aumento en las frecuencias obtenidas por las categorías “Siempre” o “Casi siempre” para cada una de las diez actitudes medidas por el instrumento. De esta manera, es posible notar que, a excepción de dos actitudes, casi la totalidad de ellas arrojaron una mejora. Considerando un total posible de 28 casos, la actitud con el incremento más significativo fue: “Participo y colaboro con opiniones fundamentadas en clases”. En tanto, aquellas que se mantuvieron con alta frecuencia, pero sin variación, fueron las relacionadas al respeto y tolerancia entre compañeros y el cumplimiento de plazos para la entrega de evaluaciones.

***GRÁFICO 1.*** *Resultados de la dimensión actitudinal del KPSI*




Fuente: elaboración propia en base a datos analizados
*Nota:* Frecuencia de respuestas “Siempre” o “Casi siempre”

Por su parte, se analizaron los resultados de la versión adaptada del instrumento “Autoevaluación de saberes” (Ruay *et al.*, 2013). En primera instancia, se les consultó por los conceptos revisados durante la unidad didáctica, tanto a nivel conceptual (si sabían lo que significaban) como procedimental (si sabían cómo aplicarlos). Con el fin de evaluar más complejamente la dimensión actitudinal, se les pidió que respondieran dos preguntas (ya especificadas en el apartado de Metodología). Ante la solicitud de relacionar los conceptos sociológicos con alguna

experiencia de la vida personal, algunos estudiantes se refirieron a aspectos de su adolescencia pasada: "*Durante mi adolescencia, en mi etapa de descubrimiento de identidad, me cuestioné muchas cosas. Entre ellas de igual manera creció mi interés por los temas relacionados con el género"* (Estudiante 1). Otros, en cambio, relacionaron ciertos términos con episodios vividos en el ámbito laboral:

> "En mi trabajo tenía una compañera que sufría de bullying por su orientación sexual, la cual muchas compañeras de trabajo la miraban mal por pertenecer al movimiento LGTBQ+ y yo traté de hablar con la jefa para realizar una reunión y poder hablar del tema de mi compañera ya que no debería pasar malos tratos porque somos todos iguales" (Estudiante 4)

En la misma línea, otra situación experimentada en el medio laboral aborda el caso del maltrato ejercido por jefaturas, donde pudieron, en este caso identificar tres de los conceptos revisados: *"En mi trabajo el jefe tiene mal trato y desmerece a sus trabajadores e impone hacer cosas a sus trabajadores. En esta situación podemos ver los conceptos de poder, estatus y clase social"* (Estudiante 15). Por su parte, es posible notar la relevancia de la revisión de conceptos como interseccionalidad, machismo y patriarcado, donde varias estudiantes elaboraron complejos análisis sobre la relación de estos y otros términos y sus propias experiencias: "*Identificar el machismo y cómo el patriarcado influye de gran manera en mi vida. Me hizo darme cuenta cómo la heteronormatividad afecta en mi vida: en mi forma de vestir, siguiendo estereotipos y estigmas sociales"* (Estudiante 2). Así también, otra estudiante declaró:

> "Por otro lado, también me he dado cuenta que todos los conceptos que oprimen a las personas, pueden denominarse "interseccionalidad". Por ejemplo, ser mujer ya es una desventaja en este mundo patriarcal, tener rasgos como ser pobre, ser negra, nacer en un país en donde las ideologías son más restringidas, genera más complejidades que solamente ser mujer" (Estudiante 3)

Ante la solicitud de relacionar los conceptos sociológicos revisados con futuro desempeño profesional, esta se abordó de distintas maneras. En primera instancia, se refirieron espontáneamente a la competencia a la que tributa la asignatura: *"Estos conceptos nos sirven para poder saber cómo apoyar a los usuarios y la elaboración de informes"* (Estudiante

5). Un caso específico se refirió a la utilidad de la asignatura para el estudio adecuado situaciones de vulnerabilidad social:

> "Por ejemplo, cuando tengo que estudiar el comportamiento de una persona con problemas de dependencia de drogas, el qué lo llevó a eso y los factores, así como también al estudiar un grupo familiar que estén teniendo problemas de violencia intrafamiliar" (Estudiante 21).

Por otro lado, uno de los estudiantes destaca el desarrollo de ciertas actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión:

> "Me permite tener una buena comunicación e interacción con otras personas, empatizando desde su propia experiencia sin tomar relevancia en si es más "pobre" o más "rico". Para tener una mirada más objetiva sin juzgar a un otro, entendiendo su situación" (Estudiante 15)

En tanto, una de las respuestas abordó la mención e interrelación de algunos de los conceptos revisados. En particular, se refirió a la utilidad de los distintos tipos de saberes en su futuro como profesional del trabajado social:

***TABLA 3.*** *Resultados de la actividad "P.N.I."*

| Positivo | | Interesante |
|---|---|---|
| "Me gustó ya que pude interactuar de forma positiva con mis compañeras y muy buena forma de aprender bien los conceptos" (Estudiante 20) | "Me gustó la dinámica con las que se realizó las clases, el esfuerzo que hizo para que las clases fueran dinámicas y pudiéramos comprender de mejor forma. Las disertaciones creo que fue de mucha ayuda para comprender mejor cada concepto y que son lo que usamos en la actualidad" (Estudiante 8) | "En lugar de haber competitividad en el equipo de juego, se originó unión para que pudieran entender" (Estudiante 10) |
| "Me gustó poder actuar con mis compañeros" (Estudiante 11) | "Poder "adivinar" los conceptos (identificar) mediante palabras sueltas y sencillas, sin mayor explicación ni definición extensa, el aprendizaje es más rápido. El juego, además de sacar el lado competitivo, nos ayudamos entre todas a acertar" (Estudiante 15) | "Lo interesante fue que se arma un bonito ambiente entre compañeros" (Estudiante 22) |
| "Poder relacionarse con otros compañeros" (Estudiante 2) | "El juego, los conceptos, la disertación y el modo de enseñar super didáctico" (Estudiante 6) | "Me pareció interesante porque fue una manera muy didáctica de aprender" (Estudiante 25) |

Fuente: elaboración propia en base a datos analizados

> "Estos conceptos se vinculan con mi desempeño profesional ya que siempre nos comunicaremos día a día con individuos (sistema social), debemos considerar siempre la intersubjetividad, como también poder y autoridad ya que en la profesión necesitamos tener comportamientos administrativos para "dirigir" un grupo de trabajadores sociales o alguna tarea de nuestro trabajo" (Estudiante 10)

Por último, la estrategia P.N.I. fue utilizada como actividad de cierre del juego sobre conceptos sociológicos. No obstante, algunos de los estudiantes optaron por abordar cuestiones sobre la asignatura en general. De esta manera, se exponen algunas de las declaraciones "positivas" e "interesantes" realizadas sobre aspectos de didáctica y aprendizaje (Tabla 3). Cabe mencionar que los comentarios "negativos" no se incluyen en este caso, puesto que se centraron únicamente en cuestiones del juego de conceptos sociológicos.

## 6. CONCLUSIONES

El presente escrito se enfocó en los resultados relativos a los saberes actitudinales tras la intervención educativa realizada (Chales-Aoun, 2023).

En primer lugar, las respuestas obtenidas en la fase de diagnóstico revelan una serie de cuestiones relacionadas a la asignatura de sociología, y en particular de las percepciones de los distintos estamentos consultados. Sobre el desarrollo de actitudes, la asignatura debería aportar a cuatro en particular, entre ellas, la responsabilidad en la entrega de trabajos, la apreciación de los conceptos sociológicos hacia el trabajo social, así como del análisis de distintos fenómenos sociales. Por parte del directivo, se destaca la relevancia de esta disciplina dentro del programa de estudios, debido a su aporte en la revisión de corrientes teóricas e importantes conceptos, así como el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, el grupo docente considera que estas actitudes, en particular las relativas al pensamiento crítico y apreciación de conceptos, no son posibles de trabajar en la asignatura. La razón de esto sería la gran cantidad de contenidos con los que cuenta la asignatura y, por ende, la falta de tiempo para abordarlos durante el semestre académico. A esto se suma la falta de implicancia de los estudiantes en su proceso de

aprendizaje. En tanto, la actitud más desarrollada en la asignatura es la de comunicación oral y escrita. Por último, en el caso de la consulta a los estudiantes, se resaltan los promedios obtenidos en las dimensiones de didáctica y desarrollo de actitudes, resultando con medias relativamente bajas.

Por su parte, la intervención realizada confirma la necesidad de identificar las brechas existentes en la medición de los distintos tipos de saberes y, en especial, la importancia de la medición de las actitudes. En esta oportunidad, fueron evaluadas de manera tanto cualitativa como cuantitativa. La aplicación de estas técnicas permitió obtener distintas miradas sobre un mismo fenómeno: la carencia en el desarrollo de actitudes de los estudiantes de la asignatura, y la necesidad de su oportuna evaluación y adecuada intervención.

Considerando lo anterior, se insta a los directivos y docentes de las instituciones de educación superior –y en particular de asignaturas de las ciencias sociales– a problematizar e intervenir en el ámbito de la pedagogía. Esto, con el fin de buscar herramientas y estrategias que aporten a la solución de los factores obstaculizadores y el incremento de elementos facilitadores de este proceso (Pipkin *et al.*, 2007).

## 7. AGRADECIMIENTOS

Para llevar a cabo la intervención educativa (Chales-Aoun, 2023), se contó con la participación voluntaria de directivos, docentes y estudiantes del programa de estudios, a quienes se les envía mucho agradecimiento. Asimismo, la tutoría del profesor Dr. Julio Hizmeri Fernández fue indispensable.

## 8. REFERENCIAS

Chales-Aoun, A. (2023). Mejoramiento de aprendizajes de estudiantes de educación superior, a través de metodologías activas, colaborativas y lúdicas sobre conceptos sociológicos. [Trabajo Final de Magíster, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. https://bit.ly/3X35gHv

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique

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

De Bono, E. (1992). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas.* Harpercollins

Díaz-Barriga, F. Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Mc Graw Hill

Espinoza, E. y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(4), 333-340. https://bit.ly/2Wz2Yml

García, F. (1996). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas.* Escuela Española

Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation. En J. Gess-Newsome, y N. G. Lederman (Eds), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 3-17). Springer

IPST (2020). *Proyecto Educativo Institucional.* https://bit.ly/3ytj186

IPST (2021). *Sociología General. Planificación semestral de la asignatura.* https://bit.ly/3Khb4oT

IPST (2023). *Servicio Social*. https://bit.ly/3ytj3wK

Llopis-Goig, R. (2003). La docencia de la Sociología y la cultura experiencial previa de alumnos y profesores. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 8*, 105-124. https://bit.ly/4bQfb74

Medina, J. L. y Jarauta, B. (2013). *Enseñanza y Aprendizaje en la educación superior.* Síntesis

Morán, L. (2017). El constructivismo en la educación universitaria ¿Se practica la pedagogía constructivista en la actualidad?. *Escritos en la Facultad, 136*, 111-114.

Oliveira, A. (2021). En busca de una didáctica de la sociología: aportes desde la educación secundaria brasileña. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 40*, 21-34. https://doi.org/10.7203/dces.40.17651

Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional, 50*(2), 26-54. https://bit.ly/3wDuYaL

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, 19*, 93-110. http://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04

Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo, 30*(1), 255-269. https://bit.ly/3yFUwVd

Pipkin, D., Sofia, P., y Stechina, M. (2007). *La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas.* VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. https://bit.ly/3WUqqYi

Ruay, R., Jara, P. y López, M. (2013). *De una evaluación de contenidos a una evaluación de competencias.* Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)

Rucci, G., Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C. y Juneeus, C. (2015). *Educación técnico profesional en Chile.* Banco Interamericano de Desarrollo. https://bit.ly/3yBnVQi

Rodríguez García, A.B., y Ramírez López L.J. (2014). Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad, 7*(2), 53-63. https://doi.org/10.18359/ravi.318

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos, 6*, 83-98. https://bit.ly/3URZyFp

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Tamir, P. y V.M. Lunetta (1978). An Analyst of laboratory activities in the BSCS. Yellow version. *American Biology Teacher, 40,* 426-428. http://dx.doi.org/10.2307/4446267

# DEL "SABER SABIO" AL "SABER ENSEÑADO": TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE CONTENIDOS DE SOCIOLOGÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

AILEEN CHALES-AOUN
*Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La transposición didáctica corresponde a la conversión del "saber sabio" en "saber para aprender", es decir, poner en evidencia la diferencia entre el saber enseñado y el saber erudito que lo legitima (Chevallard, 1991). De esta manera, para que sea posible la enseñanza de un determinado elemento, este debe experimentar ciertas transformaciones. Ahora bien, diversas evidencias empíricas resaltan ciertos problemas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas que se imparten en educación superior, y en particular de la sociología, tanto a nivel institucional, desde los docentes, así como de los propios estudiantes (Pipkin, Sofia y Stechina, 2007).

El presente capítulo se basa en los resultados obtenidos a partir de una investigación e intervención educativa realizada. Dicho trabajo, buscó mejorar los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de estudiantes de la asignatura de Sociología General de un establecimiento de educación superior del centro-sur de Chile (Chales-Aoun, 2023). De esta manera, se respalda la importancia y urgencia de la formación pedagógica de los docentes de sociología, con el fin de ahondar en los distintos saberes del estudiante, potenciando no solo el aprendizaje conceptual, sino también sus capacidades de aplicación crítica y reflexiva en los distintos contextos de la realidad social.

## 1.1. Antecedentes contextuales

En Chile, la formación superior técnico-profesional (TP) constituye uno de los niveles educativos menos abordados. Por esta razón, junto con su desarrollo y aporte a las necesidades de recursos humanos del país, se requiere de una mayor cantidad de investigación, incluyendo aspectos relacionados con las políticas educativas comparadas y el compromiso social. Considerando lo anterior, el presente trabajo se realizó en el Instituto Profesional Santo Tomás (IPST), particularmente en la carrera de Servicio Social. El IPST asume la educación como un proceso, personal y libre, que responde a las necesidades y problemáticas del ser humano. Su modelo educativo se basa en tres principios de aprendizaje: el Constructivismo, el Aprendizaje Experiencial y el concepto Tomista de educación (IPST, 2020).

La Carrera de Servicio Social, forma parte del Área de Ciencias Sociales. Este departamento se orienta a la formación de personas con vocación social y espíritu crítico, que tienen el objetivo de desempeñarse en ámbitos sociales y jurídicos, aportando favorablemente con los desafíos del país en sus procesos de crecimiento económico y social. A través de un cuerpo docente vinculado con dicho quehacer laboral, busca acercar al estudiante al contexto más cercano de la realidad en la que le corresponderá desenvolverse (IPST, s/f). El programa involucra profesionales de alto nivel, capacitados para diseñar, implementar y evaluar procesos de intervención social en diversos contextos, relevantes para el desarrollo del país y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. En términos curriculares, la asignatura intervenida, "Sociología General", tributa a la siguiente competencia: "Elaborar diagnósticos a personas, familias, grupos, comunidades y organizaciones de acuerdo a las diversas situaciones sociales que se encuentren, para fines de intervención social, a través de una postura analítica, crítica y flexible ante las diversas situaciones sociales" (IPST, 2021, p. 1).

## 1.2. Antecedentes teóricos

Con el fin de realizar una intervención pedagógica fundamentada, se realizó previamente una indagación teórica en el campo del constructivismo educacional, la didáctica en educación superior y en la sociología.

### 1.2.1. Constructivismo en educación

Dentro del campo de la educación, el constructivismo plantea que todo aprendizaje es "constructivo", en el sentido de que este es el resultado de la experiencia directa con el objeto de conocimiento. Este proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: 1) De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver; 2) De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto (Tünnermann, 2011). Dicho de otra manera, "todo conocimiento nuevo que el sujeto adquiere es producto de un proceso constructivo en su interior, es decir, se apoya en conocimientos anteriores y supone una actividad por parte de quien lo adquiere" (Delval, 2001, p. 356). En palabras de Coll et. al. (1999):

> El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos y potentes (p. 65).

A diferencia de otros enfoques educativos, en el constructivismo, es el propio estudiante quien va fabricando su conocimiento y, por tanto, participa activamente en del proceso. De esta manera, no es un sujeto pasivo ni mero receptor de estímulos del exterior. Con cada nueva interacción o experiencia, el estudiante "va desarrollando sus estructuras mentales de forma acumulativa, es decir, genera nuevo conocimiento a partir del ya existente" (Reyero, 2019, p.113). Considerando lo anterior, este enfoque plantea una interacción entre el docente y los estudiantes, "un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo" (Ortiz, 2015, p. 94).

No obstante, bajo el espejismo de lo constructivo, los planes y programas de estudio se encuentran plagados de aforismos y máximas que envuelven una retórica indescifrable para el docente, particularmente el de nivel superior, el cual en un gran porcentaje adolece de la formación pedagógica o andragógica que se necesita para decodificar los complejos algoritmos semánticos que suelen integrar las propuestas de los grandes teóricos constructivistas (Villarruel-Fuentes, 2012). De esta manera, en el proceso y enseñanza de la sociología, el estudiante aporta un conjunto de prenociones: conocimientos previos, creencias, expectativas y actitudes. Por su parte, el docente de sociología "debe partir del supuesto *durkheimiano* de superación de las prenociones vulgares, para construir conceptos específicos con los que poder penetrar en el entramado profundo de los fenómenos sociales" (Llopis-Goig, 2003, p. 106).

### 1.2.2. Didáctica en educación superior

Los planteamientos constructivistas en educación son, en su mayoría, propuestas pedagógicas y didácticas que tienen su origen en una o varias teorías del desarrollo y del aprendizaje (Coloma y Tafur, 1999). Si bien existen una serie de definiciones del término "didáctica", se optó por considerar una versión sintetizada por otros autores. Esta ciencia se dedica a integrar los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados al estudio de soluciones y mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho mecanismo implica emocional y físicamente a dos protagonistas: docentes y estudiantes. Los primeros corresponden a guías y conductores del proceso, capaces de crear y desarrollar estructuras de participación que se sustenten en el diálogo y la retroalimentación, facilitando el aprendizaje a través de la explicación, relación, demostración y aplicación de los conocimientos necesarios para la vida práctica. Los segundos, por su parte, se conciben como sujetos de su propio aprendizaje, capaces no solo de aprender el contenido de las asignaturas, sino también de valorar críticamente los métodos y estrategias aplicadas para conseguirlo (Abreu *et al.*, 2017).

Entendiendo que la educación superior tiene su propia concreción, se requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias

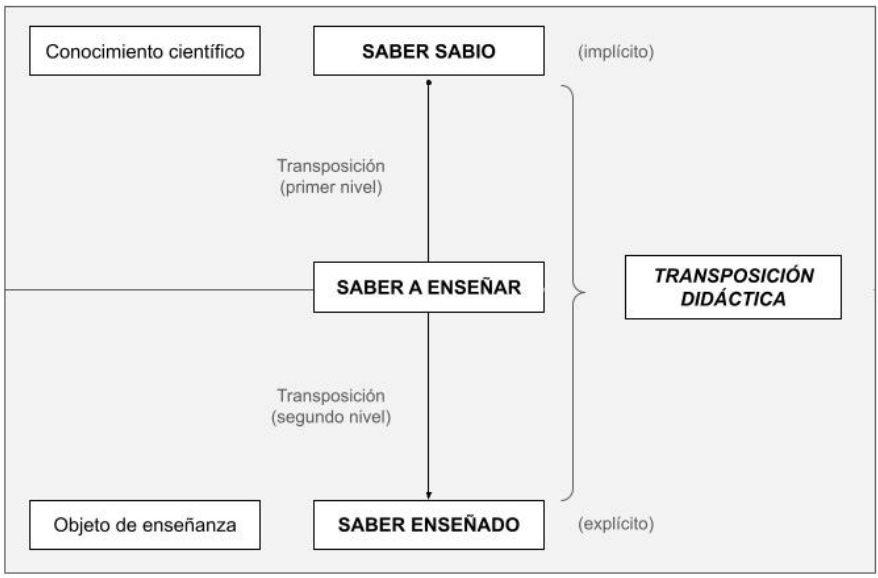
previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional. Aunque existen distintos enfoques y propuestas didácticas, hay ciertos planteamientos que parecen coherentes a la actualidad (Olivos, 2011). En este sentido, "la cultura experiencial previa hay que tenerla en cuenta de manera cuasi estratégica y desde la perspectiva de la eficiencia pedagógica, puesto que ésta actuará como mediadora entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje" (Llopis-Goig, 2003, p. 106). De esta manera, la didáctica en educación superior es un campo de estudios especializado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel de estudios (Zabalza, 2007).

Actualmente, la didáctica en educación superior cuenta con un menú amplio de métodos y dispositivos para organizar y gestionar el trabajo en el aula. Estos recursos buscan promover una participación activa de los educandos en su proceso formativo. Como se mencionó anteriormente, todas estas propuestas demandan un rol distinto del profesor, el cual se convierte en guía, mediador, facilitador y orientador del proceso, ubicando al estudiante como protagonista y responsable de la construcción de su propio aprendizaje (Olivos 2011). Pese a lo anterior, dentro de los obstáculos de los docentes en la enseñanza de la sociología, sobresalen aquellos vinculados con el campo de la didáctica, específicamente ciertas dificultades manifestadas en el proceso de transposición de los contenidos revisados en este tipo de asignaturas (Pipkin et al., 2007).

### 1.2.3. Transposición didáctica de la sociología

Desde el enfoque constructivista, se fomenta la generación de un discurso pedagógico que conjugue razonamientos y estrategias para la promoción de los aprendizajes del estudiante. Así, desde una formación integral del docente, se busca una interacción y participación continua entre los actores involucrados (Maddah, Rodríguez e Izzeddin, 2009). De esta manera, el saber didáctico no se reduce a la mera formulación de un tratado o método acerca de lo que se enseña, sino que se constituye en un campo específico del quehacer docente, que cubre toda una gama de reflexiones en torno a la relación de este con sus alumnos, y las condiciones en las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gaitán, López, Quintero y Salazar, 2012).

*FIGURA 1. La transposición didáctica*




Fuente: Adaptado de Develay (1985) y Chevallard (1991).

La transposición didáctica corresponde a la conversión del "saber sabio" al "saber para aprender" (Chevallard, 1991), es decir, poner en evidencia la diferencia entre el saber enseñado y el saber erudito que lo legitima. Este proceso comprende un conjunto de transformaciones y operaciones intencionales que el docente realiza sobre el saber académico para remodelarlo y mostrarlo como objeto de aprendizaje. En efecto, para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea posible, ese elemento deberá experimentar ciertas transformaciones que lo harán apto para su enseñanza (Figura 1). Específicamente, comprende dos niveles: Un primer nivel en el que se produce una selección de ciertos aspectos del conocimiento científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículum universitario. Esta distinción, *a priori*, es importante porque el saber enseñado responde al conocimiento que los profesores tienen de sus materias de enseñanza y de un conjunto de nociones y cuestiones que forman parte de un programa docente. Existe entonces un primer proceso de mediación entre el saber científico y el saber curricular, en el que influye el modo particular que los docentes tienen de entender el contenido y su aprendizaje. Por su parte, un segundo nivel

implica las transformaciones que el docente realiza en el saber designado como contenido a enseñar para convertirlo en objeto de abordaje didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Considerando lo anterior, lo que un docente de educación superior genera en este nivel educativo, corresponde a una forma adaptada de conocimiento. Esta hazaña sólo se produce si los profesores: 1) poseen una elevada comprensión del contenido y de las características del aprendizaje del alumnado; 2) un cierto conocimiento relativo a estrategias y modos de intervenir en el aula; 3) una clara disposición hacia el análisis y revisión constante de la práctica docente, de sus objetivos y planes de enseñanza (Medina y Jarauta, 2013).

## 2. OBJETIVOS

Como se mencionó al inicio del capítulo, este trabajo aborda los resultados de una investigación educativa (Chales-Aoun, 2023). El diagnóstico abordó la descripción de las percepciones de directivos, docentes y estudiantes sobre la asignatura de Sociología General como actividad curricular, además de los roles del docente y estudiante dentro del proceso de formación.

Una vez obtenida esta información, se procedió a diseñar, implementar y evaluar una intervención pedagógica que tuvo como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes, a través de metodologías activas, actividades de aprendizaje colaborativo y una estrategia lúdica sobre conceptos sociológicos clásicos y contemporáneos.

Considerando lo anterior, el presente texto se refiere particularmente a aspectos relacionados con la didáctica y la transposición didáctica.

## 3. METODOLOGÍA

En términos metodológicos, se consideraron diversas técnicas de recolección y análisis de datos para ambas etapas del trabajo, tanto cualitativas como cuantitativas. Para la etapa de diagnóstico, se realizó 1) una entrevista semiestructurada a un directivo del programa de estudios; 2) un grupo de discusión con docentes que impartieron la asignatura en el

pasado reciente[105]; y 3) el análisis de datos secundarios a partir de la Encuesta de Evaluación Docente respondida por los estudiantes de asignatura[106]. La información obtenida se analizó de manera descriptiva y triangular. Por su parte, en términos éticos (Sañudo, 2006; Espinoza y Calva, 2020), se contó con consentimientos informados por parte de todos los participantes involucrados, tanto para la etapa diagnóstico como para la etapa de intervención.

La fase de intervención consistió en el diseño, implementación y evaluación de distintas estrategias didácticas realizadas en la asignatura de Sociología General, en particular en la Unidad Didáctica titulada "Orígenes y conceptos centrales de la sociología" (IPST, 2021). En primer lugar, se adaptó el *syllabus* original de la asignatura, elaborando secuencias didácticas basadas en metodologías activas y de aprendizaje constructivo y colaborativo. Así también, se rediseñaron los recursos didácticos y evaluativos pertinentes para esta nueva propuesta didáctica.

Por último, con el fin de evaluar las implementaciones realizadas, se adaptaron y aplicaron los siguientes instrumentos: 1) Autoevaluación *Knowledge and Prior Study Inventory* (KPSI) de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Tamir y Lunetta, 1978); 2) Autoevaluación de saberes (Ruay, Jara y López, 2013); y 3) Actividad "P.N.I." (del inglés *Plus, Minus, Interesting*) (De Bono, 1992).

## 4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los análisis de los resultados obtenidos por las distintas técnicas de recolección de datos aplicados tanto en la etapa de diagnóstico como en la de intervención:

[105] Específicamente, se refiere a tres docentes que impartieron la asignatura en modalidad presencial durante los años 2019, 2020 y/o 2021.

[106] La asignatura en modalidad presencial, antes de las modificaciones realizadas por la pandemia por COVID-19. Esto corresponde a los resultados obtenidos de la Encuesta del año 2019.

## 4.1. Resultados del diagnóstico

En este apartado, se describen los resultados arrojados por los instrumentos considerados en la etapa de diagnóstico:

### 4.1.1. Estamento directivo

A continuación, se presenta el análisis de la entrevista semiestructurada realizada a uno de los directivos del programa de estudios. Los objetivos de la investigación original abordaban tres temáticas: la Sociología General como actividad curricular dentro del plan de estudios, además del rol de los docentes y estudiantes dentro del proceso de formación. No obstante, las interpretaciones que se presentan abordan el discurso relacionado específicamente con temas de didáctica, docencia y capacidades de transposición.

La planificación y la formación pedagógica son pilares fundamentales para el éxito del proceso educativo, como lo menciona el directivo entrevistado. En primer lugar, la planificación se presenta como una guía flexible para los docentes. En sus palabras: "*la planificación es una orientación, entonces en la medida que el docente sienta que él puede hacer modificaciones las puede realizar sin salirse lógicamente de los contenidos que tiene que ver*" (Directivo). Esta flexibilidad es crucial para adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes, en coherencia con sus propios contextos.

Por su parte, la formación pedagógica del profesor es otro aspecto vital en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, el directivo enfatiza la importancia de considerar tanto los estudios iniciales como permanente del docente. Al respecto, menciona que: *"Cuando nosotros buscamos la persona para impartir la asignatura cierto tenemos que considerar la formación o pregrado, ojalá que tenga un posgrado, ojalá que también tenga experiencia dentro de la docencia cierto o facilitando o siendo relator"* (Directivo). Además, reconoce la necesidad de proporcionar oportunidades de desarrollo profesional para los docentes en ejercicio.

Por último, la autoridad participante recalca la relevancia del rol del estudiante en el proceso educativo. Destaca que, aunque un docente

pueda elaborar una buena planificación, el estado emocional y la motivación del estudiante influyen de manera significativa en el resultado final. Al respecto, declara que: *"Quizás tú puedes tener una clase planificada de mil maravillas, con estrategias innovadoras, qué sé yo. Pero si el estudiante llega desmotivado, está cansado, y no quiere participar, entonces tu clase se va a la B ¿viste?"* (Directivo). Esta afirmación resalta la importancia de considerar la implicación del estudiante como elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### 4.1.2. Estamento docente

Se realizó un grupo de discusión con docentes que impartieron la asignatura de Sociología General entre los años 2019 y 2021, ya fuera en modalidad presencial, *flexclass* o virtual, en jornada diurna o vespertina. Considerando los objetivos originales, se les consultó sobre la asignatura de Sociología General como actividad curricular dentro del plan de estudios, la formación pedagógica del docente y su rol en el proceso de enseñanza, y la postura del estudiante y su rol dentro de su proceso de aprendizaje. Ahora bien, para los fines del presente capítulo, se consideraron las temáticas relacionadas a planificación, didáctica y formación pedagógica.

En relación con la planificación, los docentes coincidieron en que existe una gran cantidad de contenidos en el programa de la asignatura. Además, señalan que este documento es elaborado de manera centralizada por la institución, lo que dificulta la adaptación a cada contexto:

> "Santo Tomás te envía la planificación, "en esta semana usted haga esto". Te envía la rúbrica, te mandan todo, yo creo que para facilitarte un poco. El problema es que muchas veces esas rúbricas no apuntan a lo que deberían apuntar, tienen problemas, o la planificación es como "ya, usted pase Durkheim y funcionalismo esta semana, y la próxima pase marxismo al tiro, y después pase a este otro" y es como ¡espérate, en qué momento!" (Docente 2)

Además del alto volumen de contenidos a abordar por la asignatura, se hizo hincapié en que estos podrían, además, estar desvinculados entre sí, sin mencionar la carencia de oportunidades donde estos pueden aplicarse a la vida cotidiana de los estudiantes:

> "Y yo creo que eso es el problema de que tenga tanto contenido. Porque como hay que pasar tanta materia, tanto concepto, se terminan pensando desvinculados entre sí y no se les permite aplicarlos a escenarios actuales. Yo siento que igual nosotras intentamos hacer eso con los ensayos, con los trabajos, pero eso no es lo que viene en el programa" (Docente 1)

Relacionado con el aspecto de planificación, se abordaron igualmente comentarios vinculados a la formación pedagógica de los docentes. En ese sentido, todos los participantes de la conversación reconocieron que no contaban con estudios de base relacionados a la docencia y que, sumado a esto, no necesariamente tendrían vocación pedagógica:

> "Sí, en ese sentido, también es reconocer que "pedagogos" no lo somos, sino que somos profesionales de las ciencias sociales que se desarrollaron por necesidad, vaya una a saber, en el rubro de la docencia (se ríe). No es como que un día yo me levanté y dije "uy, quiero ser profesor". Fue como que "uh, me pasó". Entonces por supuesto que hay herramientas que no tenemos, pero de formación de base" (Docente 3)

No obstante, este hecho -según declaran- no sería una cuestión particular ni personal, sino que sería proyectable a las instituciones de educación superior en general: *"Que nosotros no seamos pedagogos es super claro, y en realidad nadie, casi nadie en las instituciones de educación superior. A menos de que les estén haciendo pedagogía, o que enseñe cosas curriculares"* (Docente 2). Esto revela que la mayoría de los profesores universitarios no tienen una formación formal en pedagogía, salvo aquellos dedicados específicamente a esta disciplina. En ese sentido, y como posible solución, los docentes coinciden en la necesidad de una formación continua en temas de docencia, especialmente en áreas como la didáctica y la evaluación de aprendizajes. Un docente expresa:

> "Sobre nuestras habilidades docentes, yo creo que sí, obviamente hay cosas que nos faltan, que de repente hay cosas precisamente más didácticas que es el punto débil que tenemos (…) sobre todo de esta parte de la aplicación del contenido, de lo empírico, que quizás ahí estamos débiles. Todos." (Docente 1)

Además, la falta de una visión integral de la docencia es otro punto mencionado:

> "Entonces a lo mejor esa otra visión del aprendizaje, de la docencia como un proceso más integral, más allá de transmitirles ciertas perspectivas es lo que no tenemos. Y a lo mejor eso es lo que la pedagogía, espero, nos dé. Porque igual conociendo a algunos profes, a algunos pedagogos de verdad, tampoco es que la tengan. O a lo mejor la tienen, pero es el sistema el que te corrompe" (Docente 3)

Esta reflexión acentúa la existencia de una carencia en la visión holística de la enseñanza, más allá de la mera transmisión de conocimientos.

En tanto, se reconoce la necesidad de que los docentes desarrollen mecanismos propios para mejorar su eficacia en la enseñanza:

> "Entonces, si nos vamos a dedicar a la docencia, tenemos que encontrar también nosotros mismos los mecanismos para poder, no sé po', ser más asertivos, transmitir mejor la información. Eso es tarea pa' la casa. Más personal. Pero también siempre teniendo presente que igual, respecto a un pedagogo de formación, no estamos equiparados, nos podemos equiparar en el camino" (Docente 2)

Este comentario subraya la responsabilidad que tienen los docentes en mejorar sus conocimientos y habilidades pedagógicas en general, y en particular en aquellas personas que no tuvieran una formación de base sobre docencia. No obstante, otro participante incorpora un aspecto poco abordado sobre las formaciones entregadas por la institución para los docentes de turno, las cuales muchas veces suelen repetitivas y poco novedosas, cuestionando su efectividad real:

> "Lo que yo siento sí es que a nosotros nos hacen hartos cursillos, que siempre son online (se ríe). Como que aprendamos a "ya, si usted tuviera que evaluar un contenido en que necesita pasar mucha materia, entonces cuál de estas estrategias de evaluación usted utilizaría". Yo he hecho ese curso más de 5 veces en mi vida" (Docente 1)

En relación con la pregunta sobre el proceso de transposición didáctica, los participantes coincidieron en entender este concepto como la capacidad de aplicar los contenidos teóricos con ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes. En ese sentido, uno de ellos reconoció que este corresponde a una solicitud realizada por el estamento directivo del programa de estudios:

> "Esto de los ejemplos era lo que más nos pedían. Yo me acuerdo de nuestro director de carrera diciendo "ya, tienes que dar más ejemplos", ¡todo el rato! "Da ejemplos, da ejemplos, da ejemplos". Porque así los

> chiquillos pueden aterrizarlo, pueden entenderlo. Y en realidad ¡funciona! Funciona dar el ejemplo, pero tiene que estar pensado, pero está dado por ti, si ese es el problema. Entonces, ¿entienden? Sí. Y después, ¿lo aplican? No." (Docente 3)

En relación con esto, el problema de la entrega de aplicaciones o ejemplos por parte del docente al estudiante es que genera una disposición más bien pasiva por parte de este último, dificultando el desarrollo de aprendizajes procedimentales:

> "Una vez hice un ejemplo de algo, no recuerdo en qué materia fue, en alguna de las teorías. La pasé, la expliqué, di un ejemplo. Y yo sentí que había sido claro. Y por lo que me comentaba la mayoría del curso. Sí, entendió. Sin embargo, apenas terminé de decir el ejemplo, una niña levanta la mano y me dice "Profe, ¿puede dar un ejemplo?". Y yo quedé como… (se ríe), "¡acabo de dar un ejemplo!". Y era un ejemplo que lo traté de aterrizar al máximo, y, sin embargo -bueno, de más que algunos engancharon- pero otros no. Ella claramente no. Entonces, di otro ejemplo. E igual les fue mal ahí. Al curso en general" (Docente 1)

En suma, una de las soluciones planteadas por el estamento docente en relación a los desafíos en términos de transposición didáctica es el de intentar generar ejemplos simples y aplicaciones cotidianas sobre los saberes sabios. En consecuencia, además de una mejor comprensión por parte de los estudiantes, esto aportaría al desarrollo de su propia capacidad de aplicación de los contenidos teóricos abordados:

> "Siento que incluso al irlo vinculando con algo medio mundano para los chiquillos, así muy, hasta con chistes, con hacer ejemplos hasta medios absurdos, básicos, siento que ahí enganchan más. Casi que un meme. Ahí enganchan más los chiquillos. Como que les queda, les queda la idea. A lo mejor no van a comprender toda la complejidad de la teoría, pero por lo menos les va a quedar una noción de qué se trataba. Entonces, a lo mejor con el tiempo lo van a digerir. A lo mejor haciendo eso de aterrizarlo tanto, tanto, tanto, les va a terminar haciendo que lo vinculen solitos con otras cosas con el tiempo. Espero." (Docente 2)

No obstante, pese a la medida planteada anteriormente, los profesores coinciden en que, si bien el proceso de enseñanza de un contenido depende en gran parte del trabajo realizado por el docente, así también, depende también de la disposición que tengan los estudiantes en relación a su formación en general, y en particular con la asignatura:

> "Entonces, pensé, claro, nosotros les traemos el ejemplo porque en nuestra mente nos hace mucho sentido. Y lo encontramos perfecto y maravilloso. Pero en su mente a lo mejor no, pero no porque no pudieran hacerlo, sino más que nada porque no tienen la disposición de hacerlo. En el sentido de que ¡están en otra po'!" (Docente 1)

Un último punto abordado por los docentes correspondió al tema del rol del estudiante en el proceso de aprendizaje. Esto, además, se relaciona con el tema de la didáctica en general, y de la transposición didáctica en particular. Ambos igualmente desarrollados en los párrafos anteriores.

> "Yo creo que eso es algo que igual estamos al debe. Darles un papel, un rol más protagónico a los estudiantes, y más activos a ellos en su propio proceso de aprendizaje para que logren entender. El problema es que no es fácil, porque eso implica mucho más tiempo para ti como profe. O sea, estar revisándoles cuestiones, clase a clase, es mucho más difícil que hacerles una prueba al final del mes, ¿cachai? (…) Implica mucho más tiempo para nosotros. Implica una actitud de los chiquillos diferente." (Docente 3)

Sobre las estrategias didácticas utilizadas, además del poco tiempo y desconocimiento del docente para planificar clases con recursos didácticos adecuados, uno de los participantes atribuye su desinterés en dedicarse a esto ante la dejación evidenciada por parte de los estudiantes:

> "Me pasa de repente cuando veo pruebas o veo trabajos, que hay cosas que yo se los dije ¡hartas veces! Literalmente, les dije "chiquillos, esto es importante", como, "no hagan esto". Y van, ¡y hacen eso!. Entonces al final, tu corazón, tu alma, como que se oscurece y se parte un poquito. Entonces después, ¿qué ganas te dan de planificar algo novedoso?" (Docente 3)

Dentro del entramado de la enseñanza, la reflexión sobre la didáctica, la planificación y el rol del estudiante emerge como un ejercicio esencial para mejorar el proceso educativo. Desde la perspectiva de los docentes, la implementación de metodologías lúdicas se presenta como un desafío, pues, como señala uno de ellos,

> "Si bien al final no puedes hacerlo todo tal lúdico porque no te lo van a resistir, quizás ahí nosotros como formadores bajar un poco la expectativa de cómo queremos transmitir y tratar de hacer un mix que nos sirva también a nosotros para reflexionar" (Docente 1)

Esta reflexión lleva a considerar la necesidad de ajustar las expectativas sobre cómo transmitir conocimiento, buscando un equilibrio entre la innovación y la efectividad pedagógica. De esta manera, es crucial observar el impacto de la práctica docente en el aprendizaje de los estudiantes, lo que implica una constante evaluación y adaptación de las estrategias utilizadas.

Por otro lado, la rigidez de las planificaciones preestablecidas puede limitar la profundidad del aprendizaje, como lo evidencia un docente al afirmar que

> "El tema es que la planificación semanal no nos satisface, e incluso si tú quisieras cumplir al pie de la letra, ¡es super difícil que lo puedas hacer! Porque si lo haces, lo haces de una forma muy superficial. No hay espacio para preguntas. Tienes que exponerlo todo, y como ¡ya, listo!" (Docente 2)

Sin embargo, existe la oportunidad de ajustar estas planificaciones para satisfacer las necesidades específicas del aula, manteniendo los objetivos educativos, pero permitiendo cierta flexibilidad para mejorar la experiencia de aprendizaje. Esta adaptabilidad, como sugieren los educadores, es esencial para cultivar un entorno de enseñanza más dinámico y significativo.

Por último, en cuanto al rol del estudiante, uno de los docentes enfatiza en la importancia de fomentar la autonomía y el compromiso del estudiante en su propio proceso de aprendizaje:

> "Te piden como que tú hagas una clase perfecta en todo tiempo, y de repente hay ciertos ramos ¡que no pueden ser pasados de otra manera! Que va a tener que ser una clase expositiva, o una clase inversa, pero el tema es que la clase inversa termina siendo expositiva, porque tú le diste a los chiquillos leer un texto, les diste una tarea, y no la trajeron" (Docente 3)

En resumen, la reflexión sobre la didáctica, la planificación y el rol del estudiante revela la complejidad y la necesidad de adaptación en el campo educativo. Es imprescindible encontrar un equilibrio entre la innovación y la efectividad pedagógica, ajustando nuestras prácticas docentes para satisfacer las necesidades cambiantes del aula. Solo así podremos crear un entorno de aprendizaje enriquecedor que impulse el crecimiento académico y personal de nuestros estudiantes.

### 4.1.3. Estamento estudiantil

Una parte importante de la triangulación de información se obtuvo a través del análisis de resultados de la última Evaluación Docente elaborada por el IPST y respondida por los mismos estudiantes en el último año presencial antes de la pandemia, es decir, el año 2019. El instrumento original está compuesto por tres dimensiones: 1) Evaluación Docente; 2) Infraestructura, y 3) Evaluación Personal, siendo abordadas de manera cuantitativa como cualitativa. No obstante, para efectos de esta investigación, solo se analizaron los resultados de la primera dimensión. En base a una escala de puntaje de 0 a 4, se calcularon los promedios obtenidos en cada curso, arrojando los siguientes resultados (Tabla 1).

***TABLA 1.*** *Resultados de la Evaluación Docente del año 2019*

| | | **Media** | | |
|---|---|---|---|---|
| N.º | Ítem | D. | V. | G. |
| 1 | Al inicio del semestre el docente entregó la información relevante sobre el curso (programa, aprendizajes esperados, formas de evaluación y bibliografía). | 3,34 | 3,48 | 3,43 |
| 2 | Las actividades del curso facilitan mi trabajo colaborativo con otros estudiantes. | 3,10 | 3,38 | 3,29 |
| 3 | Las actividades del curso se basan en situaciones, ideas, problemas que son propios del estudio de mi carrera. | 3,15 | 3,40 | 3,32 |
| 4 | El docente demuestra conocimientos actualizados sobre las materias y el rubro o sector productivo asociado a la carrera. | 3,26 | 3,38 | 3,34 |
| 5 | Soy evaluado de acuerdo a los instrumentos establecidos en el programa de la asignatura. | 3,21 | 3,44 | 3,36 |
| 6 | El proceso de aprendizaje es apoyado con acciones que considero innovadoras y/o articuladas al desarrollo de la carrera. | 3,17 | 3,33 | 3,28 |
| 7 | El docente estimula mi participación activa y responsable en mi propio aprendizaje. | 3,21 | 3,39 | 3,33 |
| 8 | El docente promueve la realización de actividades que propenden a una formación integral y la adquisición de un sentido de responsabilidad social. | 3,23 | 3,46 | 3,38 |
| 9 | El docente fomenta el uso de recursos de la biblioteca (libros, recursos digitales relativos a mi carrera y campo laboral). | 3,21 | 3,46 | 3,37 |
| 10 | El docente demuestra disposición para atender mis consultas durante las clases. | 3,26 | 3,47 | 3,40 |
| 11 | La evaluación global del académico en la asignatura es | 3,06 | 3,24 | 3,18 |

Fuente: elaboración propia en base a datos analizados

El ítem con menor puntuación es la evaluación global del docente (ítem nº11), con un promedio general de 3,18. En orden ascendente, los ítems que le siguen con menor puntuación obtenida son todos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje, y en particular relativo al uso de recursos didácticos innovadores por parte del docente (ítem nº6), la transposición didáctica y la aplicación de los contenidos aplicados a problemas o situaciones propias de la carrera (ítem nº3) y la facilitación de aprendizajes actitudinales (ítem nº7). Por su parte, es importante señalar que los ítems con mejores resultados, en orden descendente, corresponden a la acción del docente de compartir información relevante de la asignatura (ítem nº1) y su disposición para atender las consultas de los estudiantes durante las clases (ítem nº10).

### 4.2. Resultados de la intervención

A continuación, se presentan los análisis de los resultados obtenidos mediante las diversas técnicas de recolección de datos utilizadas durante la etapa de intervención, específicamente en su fase de evaluación.

En primer lugar, se detallan los resultados tras la aplicación del instrumento de autoevaluación KPSI (ver Tabla 2). En primer lugar, como ya se decía, este cuestionario fue aplicado al inicio y al final de la unidad didáctica intervenida, y estuvo compuesto por apartados de nivel conceptual, procedimental y actitudinal.

**TABLA 2**. *Resultados KPSI.*

| | | % positivo | | |
|---|---|---|---|---|
| | Indicador | KPSI (inicial) | KPSI (final) | Dif. |
| Tipo de saber[107] | Media | 73,67 | 89,62 | +15,95 |
| Conceptual | Conceptos | 78,32 | 90,96 | +12,64 |
| Procedimental | Conceptos | 72,18 | 89,64 | +17,46 |
| Actitudinal | Actitudes. | 67,33 | 86,90 | +19,56 |

Fuente: elaboración propia en base a datos analizados

[107] Actualmente, se trabaja con una clasificación completa en relación a los ámbitos del conocimiento. Estos son: los saberes conceptuales, los saberes procedimentales y los saberes actitudinales (García, 1996).

El nivel conceptual tuvo una mejora de 12,64 puntos, mientras que el nivel procedimental obtuvo un aumento de 17,46 puntos en promedio. Por su parte, el nivel actitudinal casi alcanza la meta propuesta, al obtener una mejora de 19,56 puntos de diferencia positiva entre ambas aplicaciones.

Respecto a la "Autoevaluación de saberes", se analizaron de manera descriptiva los resultados obtenidos a partir del formulario en papel de la adaptación hecha al instrumento original (Tamir y Lunetta, 1978). En términos estadísticos, la Tabla 3 detalla las principales cifras resumidas de las respuestas dadas por los estudiantes. De un total de 36 matriculados en la asignatura, 28 asistieron a la clase final donde podían resolver el formulario. Por su parte, se revisaron un total de 38 conceptos en clase. De manera espontánea, todos los conceptos revisados en clase –sin excepción– fueron mencionados de mayor o menor manera por los estudiantes del curso.

***TABLA 3.*** *Resultados estrategia de cierre P.N.I*

| Categoría | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|
| Positivo | 27 | 100,0 |
| Negativo | 19 | 79,2 |
| Interesante | 19 | 79,2 |
| Total | 27 | 100,0 |

Fuente: elaboración propia en base a datos analizados

La última actividad realizada consistió en la ejecución de la estrategia adaptada "P.N.I." (De Bono, 1992). En este contexto, se solicitó a cada uno de los estudiantes que escribieran en notas autoadhesivas aquellos aspectos que les parecían positivos, negativos e interesantes sobre la actividad del juego de cartas, desde su diseño hasta su implementación. Con un total de 36 estudiantes, de los cuales 27 se encontraban presentes el día de la actividad, se lograron recopilar 27 opiniones positivas, 19 negativas, y 19 interesantes (Tabla 3). Los aspectos positivos comentados por los estudiantes estuvieron relacionados con la facilidad del hecho de aprender conceptos sociológicos a través de un juego, así

como también la adquisición de aprendizajes de manera “didáctica” e “interactiva”:

> “Me gustó la dinámica con las que se realizó las clases, el esfuerzo que hizo para que las clases fueran dinámicas y pudiéramos comprender de mejor forma. Las disertaciones creo que fue de mucha ayuda para comprender mejor cada concepto y que son lo que usamos en la actualidad” (Estudiante A)

> “Me gustó los conceptos que toda persona debe estar familiarizado. El juego, los conceptos, la disertación y el modo de enseñar super didáctico” (Estudiante B)

## 5. CONCLUSIONES

La investigación e intervención realizada evidenció parte de las distintas problemáticas presentes en la asignatura intervenida, en tanto actividad curricular, siendo esta analizada tanto desde el rol del docente como del estudiante. Si bien se reconocieron los aportes del curso a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, se exhibieron falencias propias del programa de la asignatura respecto a su elaboración desvinculada, desestructurada y sobrecargada. En relación al rol del docente, se evidencian carencias a nivel pedagógico, didáctico y evaluativo. Por último, desde la vereda de los estudiantes, se reconoce una postura descontextualizada, pasiva y desorientada respecto al aporte de la asignatura en su proceso formativo actual y futuro.

En suma, se respalda la necesidad imperante de una reestructuración de la asignatura de sociología. En lo que refiere a esta intervención, se recomienda la adecuación de su planificación, acorde a los tiempos y antecedentes reales del contexto, aportando a una mejor orientación del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje a través del cuestionamiento constante y la (de)construcción y reflexión crítica de estos. Así también, se confirma la urgencia de ahondar en los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de las asignaturas de este tipo.

Pretender una educación estimuladora de todas las capacidades de los estudiantes, supone dotar al trabajo docente de contenidos variados, cuya riqueza se entienda en la medida que busque el saber, el saber hacer y el ser, es decir, conocimientos que formen parte de la sociedad

y que potencien las capacidades individuales y procuren el desarrollo de una personalidad armónica (García, 1996). El diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza trasciende a las decisiones aleatorias. Estas deben configurarse como un conocimiento propio y singular de cada área, integrando y adquiriendo el sentido de la didáctica del saber, el currículo de formación y los problemas sociales y culturales pertinentes. Esto permitirá que sean trabajados por los estudiantes en su contexto, involucrando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las disciplinas y profesiones (Escobar y Torres, 2002).

Desde la educación superior, se deben fortalecer aprendizajes para el futuro profesional. Estos deben incluir valores y actitudes concernientes al Ser, al Saber y al Saber Hacer. De esta manera, la enseñanza y aprendizaje requiere del rol activo de sus dos protagonistas: docentes y estudiantes. Desde el enfoque constructivista, la transposición didáctica debe entenderse no solo como un proceso, sino también como un diálogo. Solo de esta manera, podrá ser capaz de "transformar" el saber académico en saber enseñado. No obstante, esto requiere que el estudiante haga su parte, relacionando sus conocimientos previos con el contenido enseñado. Este enfoque permite al estudiante llegar a una comprensión profunda del saber y, potencialmente, contribuir a él a través de un trabajo reflexivo y empírico. En suma, esta formación humana y científica generará personas con alto sentido ético, comprometidos con su profesión, con la institución que los ha formado, la sociedad y el país (Escobar, 2019).

## 6. AGRADECIMIENTOS

Para la realización de este trabajo, participaron voluntariamente directivos, docentes y estudiantes del programa de estudios intervenido, a quienes se agradece enormemente su tiempo y disposición. Igualmente, se contó con la imprescindible tutoría del profesor Dr. Julio Hizmeri Fernández.

## 7. REFERENCIAS


Abreu, O., Gallegos, M. Jácome, J. y Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria, 10*(3), 81-92. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009

Chales-Aoun, A. (2023). *Mejoramiento de aprendizajes de estudiantes de educación superior, a través de metodologías activas, colaborativas y lúdicas sobre conceptos sociológicos.* Trabajo Final de Magíster. Universidad Católica de la Santísima Concepción. https://bit.ly/3X35gHv

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique

Coll, C. *et al*. (1999). *El Constructivismo en el aula (9º ed.).* Graó

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

De Bono, E. (1992). *Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas.* Harpercollins

Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *EDUCERE, 5*(15), 353-359. https://bit.ly/3wNBWd4

Develay, M. (1995) Le sens d'une épistémologie scolaire. En M. Develay (Dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 17–31). Kluwere Academic Publishers

Escobar, D. (2019). Didáctica universitaria y configuraciones didácticas, bases para la formación en la educación superior. *El toldo de Astier, 8*(15), 60-70. https://bit.ly/3QY960z

Escobar, R. y Torres, G. (2002). *Elementos para la reflexión sobre la didáctica en las ciencias de la salud.* Cátedra Agustín Nieto Caballero

Espinoza, E. y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(4), 333-340. https://bit.ly/2Wz2Yml

Gaitán, C., López, E., Quintero, M. y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media.* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://bit.ly/3UXr3xC

García, F. (1996). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas.* Escuela Española

IPST (2020). *Proyecto Educativo Institucional*. https://bit.ly/3ytjl86

IPST (2021). *Sociología General. Planificación semestral de la asignatura.* https://bit.ly/3Khb4oT

IPST (2023). *Servicio Social.* https://bit.ly/3ytj3wK

IPST (s/f). *Sobre el Área de Ciencias Sociales*. https://bit.ly/4bSCFIL

Llopis-Goig, R. (2003). La docencia de la Sociología y la cultura experiencial previa de alumnos y profesores. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 8,* 105-124. https://bit.ly/4bQfb74

Maddah, S., Rodríguez, J e Izzeddin, R. (2009). Efecto del enfoque constructivista en estudiantes universitarios. *Educere, 13*(46), 689-700. https://bit.ly/3wPm4al

Medina, J. L. y Jarauta, B. (2013*). Enseñanza y Aprendizaje en la educación superior.* Síntesis

Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional, 50*(2), 26-54. https://bit.ly/3wDuYaL

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, 19*, 93-110. http://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04

Pipkin, D., Sofia, P., y Stechina, M. (2007). *La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas.* VII Jornadas de Sociología. Universidad de Buenos Aires. https://bit.ly/3WUqqYi

Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación,* (12), 111-127. https://doi.org/10.51302/tce.2019.244

Ruay, R., Jara, P. y López, M. (2013). *De una evaluación de contenidos a una evaluación de competencias.* Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos, 6*, 83-98. https://bit.ly/3URZyFp

Tamir, P. y V.M. Lunetta (1978). An Analyst of laboratory activities in the BSCS. Yellow version. *American Biology Teacher, 40,* 426-428. http://dx.doi.org/10.2307/4446267

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades,* 48, 21-32. https://bit.ly/4axX84N

Villarruel-Fuentes, M. (2012). El constructivismo y su papel en la innovación educativa. *Revista de Educación y Desarrollo, 20*, 19-28. https://bit.ly/4bKZA8W

Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón, 59*(2-3), 489-509. https://bit.ly/4dTnnp5