

ANA VELASCO MOLPECERES
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA
(Editores)

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Descubrir oportunidades en los desafíos



Universidad de Valladolid

Innovación docente en la universidad:
descubrir oportunidades en los desafíos

ANA VELASCO MOLPECERES
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA
(Editores)

Innovación docente en la universidad:
descubrir oportunidades en los desafíos



EDICIONES
Universidad
Valladolid



Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)

LOS AUTORES. Valladolid, 2025
EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN 978-84-1320-339-3

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	
Ana Velasco y Pedro Pablo Ortúñez.....	15
I PRIMERA PARTE. REFLEXIONES EN TORNO A LOS DESAFÍOS Y LAS POSIBILIDADES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA	
1. Éticas discentes en la enseñanza universitaria y la irrupción de la inteligencia artificial generativa. David Asenjo Conde	35
2. El uso ético de las herramientas de inteligencia artificial en la confección de trabajos académicos en la universidad española: una reflexión crítica. Sergio Mena Muñoz.....	51
3. Programas y propuestas de IA para el estudiante de Publicidad y Relaciones Públicas: formación académica y devenir profesional. Graciela Padilla-Castillo y Alberto Monroy-Trujillo	65
4. El “MANUALUMNO”. Creación e implementación de instrumentos wiki e IA en la enseñanza de la historia económica. Un proyecto de innovación docente. Simone Fari.....	79
5. “Tienes que saberlo”. El pódcast como herramienta de aprendizaje multidisciplinar y colaborativo: aplicación desde la inteligencia artificial. Cristina Gómez Cuesta.....	93
II SEGUNDA PARTE. HERRAMIENTAS Y PROPUESTAS INNOVADORAS PARA LA DOCENCIA EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y LAS CIENCIAS DE LA SALUD	
6. El proyecto transmedia como vehículo para el aprendizaje en la asignatura ‘Multimedia’. Jorge Miranda-Galbe.....	109

7.	Docencia un viernes por la tarde: Recursos para captar la atención y mejorar el desempeño del alumnado. César Zarza Herranz y Félix J. López Iturriaga	121
8.	La comunicación del marketing en el periodismo y el reto de ser referente informativo para los nativos digitales. Adolfo Rubio Pascual-Muerte	135
9.	Proyectos de asignatura innovadores y motivacionales para los/as estudiantes: diseño de la identidad visual e interfaz de usuario/a de una Plataforma OTT. Roberto Gamonal Arroyo y Sergio Mena Muñoz	149
10.	Adaptación de juegos para la enseñanza de idiomas: estrategias didácticas y propuestas prácticas. Celso Miguel Serrano Lucas.....	163
11.	El intercambio lingüístico como forma de fomentar la expresión e interacción oral en LE. Sara Beatriz González Rivera	173
12.	Experiencia e innovación docente en las prácticas de técnico medio en cuidados auxiliares de enfermería en el hospital asociado universitario de Guadarrama. Laura Martín Losada, Estela Muñoz González y José Enrique Hernando Navarro	181

III TERCERA PARTE. EL PASADO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: PROPUESTAS Y EJEMPLOS

13.	Impartir asignaturas de Humanidades en grados de Ciencias Sociales: reflexiones y propuestas para la práctica educativa. Esther Márquez Martínez y José Emilio Pérez Martínez	199
14.	Relato contra realidad: modos de aprender y desaprender Historia en el Grado de Relaciones Laborales. Jorge Vilches	209
15.	Dirigir Trabajos Fin de Grado de Historia Económica: planteamiento, retos y una propuesta. Jorge Lafuente del Cano.....	219
16.	Innovando en la Universidad y en la Escuela: Proyecto PastPort VR. Carolina Chávez Preisler, Pablo Caro Carreño, Gabriel Cerda Núñez y Nicolás Flores Giorgia.....	231
17.	Teatro y pedagogía: acciones-personaje e historia contemporánea. Mariano Monge Juárez, Andrea Salinas Soto y Inés Ballina Romero	247
18.	Gibraltar a golpe de clic. Diseño de una clase práctica para enseñar historia internacional con fuentes primarias digitalizadas. Luis G. Martínez del Campo, Misael Arturo López Zapico, Carlos Sanz Díaz y Alan Granadino González	259

19.	Historia comprometida. Un enfoque crítico para desentrañar la raíz del mal y la violencia sistémica. María José Vilar y Carmen M ^a Montoya Nicolás	273
IV CUARTA PARTE. LA EDUCACIÓN DESDE EL ALUMNADO: OPINIONES, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS DISCENTES		
20.	Experiencias de doctorandas en comunicación y ciencias sociales: vocación, desafíos y expectativas. Olga Soriano Ortega, Isabel Perales Medina, María Prieto Muñoz.....	287
21.	De los Cárpatos a los Andes: estudiar historia más allá de la frontera. Helena de la Peña Muñoz y José Antonio Sánchez Martínez	297
22.	La radio universitaria: experiencia de las tres voces en la noche electoral de las presidenciales estadounidenses de 2024 (Inforadio, Universidad Complutense de Madrid). Humberto Azpurua Salom, Sofía Hidalgo y Marina Soler	307
23.	Cómo han pasado los años: experiencia académica y profesional de un estudiante de periodismo en la Universidad Complutense de Madrid. Gonzalo Garrido Miguel	319
24.	Inforadio UCM: Creciendo juntos, sintiendo la radio. Maribel Valero de Bernabé Ferrer y Luis L. Gorría.....	331
EPÍLOGO		339

PRÓLOGO

La educación se encuentra en un punto de inflexión. La irrupción de la inteligencia artificial, la evolución de las metodologías didácticas y la transformación del papel del alumnado están redefiniendo la manera en que enseñamos y aprendemos. En este contexto de cambio acelerado, la innovación docente se convierte en una necesidad ineludible, una herramienta fundamental para repensar la enseñanza sin perder su esencia humanística y formativa.

Este libro, concebido como un espacio de reflexión y propuesta, reúne las aportaciones de docentes de diversas universidades nacionales e internacionales, junto con las voces de estudiantes que han vivido en primera persona estos cambios. A través de sus cuatro partes, se ofrece un análisis crítico y ejemplos concretos de cómo la educación puede adaptarse a los desafíos contemporáneos sin perder su compromiso con la excelencia académica y humana.

La primera parte, *Reflexiones en torno a los desafíos y las posibilidades de la inteligencia artificial en la docencia*, aborda un tema crucial: el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza. Con una mirada ética y reflexiva, los autores analizan el uso responsable de estas tecnologías y su aplicación en el ámbito universitario. Desde los dilemas morales que plantea la IA en la enseñanza, hasta su impacto en la confección de trabajos académicos, cada capítulo nos invita a cuestionar nuestra relación con esta tecnología. A ello se suman propuestas concretas sobre su aplicación en la formación de estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas, el uso de wikis e IA para la enseñanza de la historia económica y el potencial de herramientas como los pódcast en el aprendizaje multidisciplinar. En conjunto, esta sección nos reta a imaginar un futuro educativo donde la inteligencia artificial no sustituya, sino complementa y fortalece la labor docente.

En la segunda parte, *Herramientas y propuestas innovadoras para la docencia en el área de las ciencias sociales, la enseñanza de idiomas y las ciencias de la salud*, el foco se traslada a estrategias y metodologías aplicadas en diferentes disciplinas. Desde el aprendizaje transmedia en asignaturas de comunicación, hasta el reto de captar la atención del alumnado en sesiones de clase desafiantes, los capítulos ofrecen una diversidad de enfoques prácticos para dinamizar el aprendizaje. Se exploran también la conexión entre periodismo y marketing en la era digital, la creación de

proyectos motivacionales en diseño de plataformas OTT, y el papel del juego en la enseñanza de idiomas. Asimismo, se presentan experiencias innovadoras en la interacción oral en lenguas extranjeras y en la formación sanitaria en entornos hospitalarios.

La tercera parte, *El pasado y la enseñanza de la historia: propuestas y ejemplos*, nos sumerge en el estudio de la Historia y las Humanidades desde enfoques renovados. ¿Cómo se puede hacer que el estudio del pasado sea más interactivo y comprometido con el pensamiento crítico? Esta sección ofrece respuestas a esta pregunta a través de experiencias que integran tecnología, análisis crítico y narrativas innovadoras. Se reflexiona sobre la enseñanza de las Humanidades en grados de Ciencias Sociales, y se proponen nuevos enfoques para aprender y desaprender historia en la universidad. Además, se abordan los retos de la dirección de trabajos fin de grado en historia económica y el uso de realidad virtual en la enseñanza histórica. La aplicación del teatro como herramienta pedagógica, el uso de fuentes digitalizadas para enseñar historia internacional, y la historia como herramienta para comprender la violencia sistémica completan una sección que reivindica el papel del pasado en la educación del presente.

Finalmente, la cuarta parte, *La educación desde el alumnado: opiniones, perspectivas y experiencias discentes*, da voz a los estudiantes, protagonistas esenciales en cualquier proceso de innovación educativa. Desde testimonios de doctorandas que comparten sus desafíos y expectativas en el mundo de la investigación, hasta relatos sobre el impacto de la movilidad internacional en la formación en Historia, esta sección nos ofrece una mirada auténtica desde la perspectiva de quienes aprenden. También encontramos experiencias en medios universitarios, como la cobertura de una noche electoral en Estados Unidos desde la radio universitaria, reflexiones sobre el recorrido académico de un estudiante de periodismo y un análisis del crecimiento y evolución del alumnado en Inforadio UCM. Estas páginas nos recuerdan que la educación no solo se transforma desde la teoría y la práctica docente, sino también desde la vivencia y la voz del alumnado.

Este libro no pretende ofrecer respuestas definitivas, sino abrir un debate necesario sobre el futuro de la educación. La enseñanza es, y debe seguir siendo, un espacio de exploración constante, de creatividad y de compromiso con el aprendizaje significativo. Esperamos que estas páginas sirvan de inspiración para docentes, investigadores y estudiantes que buscan nuevas formas de construir conocimiento en un entorno en constante evolución. Porque innovar en educación no significa abandonar la tradición, sino encontrar nuevas maneras de enriquecerla y hacerla más accesible, inclusiva y relevante para las generaciones del presente y del futuro. Al menos, ese es el objetivo del Proyecto de Innovación Docente Social E-Learning: Ciencias sociales y Humanidades digitales de la Universidad de Valladolid.

INTRODUCCIÓN

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: PENSAR EN EL ALUMNADO (Y EN LA ESFERA DIGITAL)

ANA VELASCO MOLPECERES

PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

Coordinadores del proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid
Social E-Learning: Ciencias sociales y Humanidades digitales

anamavel@ucm.es

portunez@uva.es

Resumen: Este trabajo trata sobre el proyecto de innovación docente Social E-Learning: Ciencias sociales y Humanidades digitales de la Universidad de Valladolid. Presenta un resumen de su actividad y de sus logros, desde su inicio en el año 2020 hasta el 2025.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; innovación docente; profesorado; aprendizaje; España; Inteligencia Artificial; proyecto de innovación docente; alumnado; universidad

1. INTRODUCCIÓN

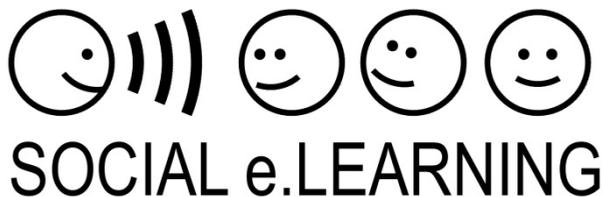


Imagen 1. Logo del proyecto

Fuente: Elaboración propia

La educación se encuentra en un momento de transformación acelerada, un punto de inflexión marcado por la irrupción de la inteligencia artificial, la evolución de las metodologías didácticas y el impacto de la digitalización en la enseñanza. En 2020, con el confinamiento debido a la pandemia del COVID-19, los docentes se sorprendieron al descubrir que, a pesar de ser nativos digitales, muchos de sus estudiantes carecían de habilidades críticas en el entorno digital. Su relación con la tecnología se limitaba, en su mayoría, al entretenimiento, especialmente a través de redes sociales como Instagram y TikTok, sin hacer un uso adecuado de las herramientas digitales para su formación académica. En este contexto, la necesidad de desarrollar competencias digitales en los estudiantes se volvió evidente, no solo para que pudieran usar internet de manera más eficiente, sino también para que comprendieran la importancia de la investigación crítica y el trabajo con fuentes rigurosas.

Este desafío de la falta de alfabetización digital y el uso superficial de las tecnologías se convierte en el núcleo de un proyecto de innovación docente que busca cambiar la forma en que los estudiantes se relacionan con el entorno digital. A lo largo de los años, se observó que muchos estudiantes utilizaban herramientas como Google, pero sin saber cómo buscar y evaluar información de calidad. Su enfoque se limitaba a consultar los primeros resultados que les ofrecía el buscador, sin cuestionar la fiabilidad de las fuentes. En muchos casos, recurrían al ‘copia y pega’ para completar sus trabajos, sin tener una reflexión profunda sobre el valor de las fuentes o el proceso de investigación que implica la creación de un trabajo académico. Además, los sistemas tradicionales de detección de plagio, como Turnitin, aunque útiles, resultaban insuficientes para abordar un problema más profundo relacionado con la falta de formación en el uso adecuado de las fuentes.

El proyecto de innovación docente, impulsado por la Universidad de Valladolid, se centra en mejorar las competencias digitales de los estudiantes, con el objetivo de guiarlos en el uso adecuado de internet para la investigación académica. En lugar de limitarse a detectar el plagio después de que ocurre, el proyecto propone una formación previa que enseñe a los estudiantes a identificar, evaluar y citar correctamente las fuentes, así como a manejar herramientas especializadas como Google Scholar o Dialnet, que les permitan acceder a información académica de calidad. Además, el proyecto busca integrar el uso de las redes sociales en el proceso educativo, ya que son una parte fundamental del mundo digital de los estudiantes. A través de plataformas como Twitter, Instagram o perfiles de universidades y grupos de investigación, los estudiantes pueden acceder a contenido académico y divulgativo que conecta con sus intereses y les abre las puertas a fuentes más rigurosas. Este enfoque no solo busca hacer la enseñanza más atractiva, sino también proporcionar a los estudiantes las herramientas para desenvolverse de manera crítica y reflexiva en un entorno digital saturado de información.

En paralelo, el proyecto también hace hincapié en la formación continua del profesorado en nuevas tecnologías, ya que, como se evidenció durante la pandemia, muchos docentes aún no estaban completamente preparados para aprovechar el potencial de los campus virtuales y otras herramientas digitales. Si bien algunas asignaturas ya incorporaban métodos innovadores, la mayoría seguía aferrada a una enseñanza tradicional, a menudo desconectada de las realidades digitales que enfrentan los estudiantes. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales de este proyecto es ayudar a los docentes a integrar de manera efectiva las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas, no solo como un recurso adicional, sino como una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El impacto de esta iniciativa ha sido significativo, permitiendo que los estudiantes no solo mejoren sus habilidades digitales, sino también que se enfrenten de manera más crítica al entorno académico. La idea es que, al final de su formación, los estudiantes no solo sean consumidores pasivos de información digital, sino que también sean capaces de crear y gestionar conocimiento de forma independiente y rigurosa. Esto no significa abandonar la enseñanza tradicional, sino enriquecerla con nuevas herramientas que ayuden a los estudiantes a navegar de manera más efectiva en el mundo digital, puesto que este es igualmente 'real'. En este capítulo, como en este proyecto, se reflejan las experiencias y resultados del proyecto y se ofrece una reflexión crítica sobre cómo la educación superior debe adaptarse a las demandas de la era digital. A través de la integración de nuevas tecnologías y una formación más profunda en el uso adecuado de las herramientas digitales, se busca construir una educación más accesible, inclusiva y relevante para las generaciones presentes y futuras. La transformación educativa no se trata solo de incorporar nuevas herramientas tecnológicas, sino de repensar el rol de los docentes y los estudiantes en este nuevo contexto, y de fomentar un aprendizaje significativo y de calidad, con diversos métodos que aúnan los elementos de la clase tradicional teórica.

2. EL CURSO 2020-2021: CONTEXTOS PANDÉMICOS

En primer lugar, el objetivo principal del proyecto era continuar mejorando la docencia en las áreas de ciencias sociales y humanidades en la Universidad de Valladolid, especialmente a través del uso de las humanidades digitales. Este enfoque pretendía no solo modernizar los métodos de enseñanza, sino también ayudar a los estudiantes a adquirir herramientas digitales que les permitieran acceder de manera más eficiente a la información científica y académica. De esta manera, se fomentó la capacidad crítica de los alumnos, alentando una reflexión rigurosa frente a la pseudociencia y promoviendo vocaciones científicas. Además, se buscaba mejorar su conocimiento de los recursos electrónicos y del entorno online, tanto para su desarrollo académico como para su vida personal, con especial énfasis en el uso adecuado de las redes sociales.

En paralelo, el proyecto tenía como uno de sus objetivos clave el fomento de la transferencia de conocimiento desde la universidad hacia la ciudad y la región. Esta colaboración no solo se limitó a los campus de la UVa en Valladolid y Segovia, sino que también incluyó la participación de instituciones públicas y culturales. Este trabajo conjunto permitió estrechar vínculos con entidades como el Ateneo de Valladolid y otras universidades españolas, lo que promovió la transferencia de conocimiento y la creación de redes entre diferentes actores del ámbito educativo y cultural.



Imagen 2. Conferencia en el Ateneo de Valladolid sobre posverdad y mal uso de las redes

Fuente: Elaboración propia

El proyecto también aspiraba a generar conocimiento y contribuir a la investigación en el campo de la innovación educativa. Entre las metas específicas se encontraba la publicación de al menos un artículo científico indexado en revistas de alto impacto, como aquellas incluidas en JCR o SCOPUS, en los niveles 1 y 2 reconocidos por la ANECA. Además, se proyectaba la publicación de un volumen colectivo firmado por los miembros del PID, centrado en la experiencia del proyecto y en la investigación educativa relacionada con la excelencia docente. Esta publicación tenía como objetivo abrir la investigación a otros expertos en el campo, complementado con la posibilidad de coordinar un dossier en una revista de prestigio. Estos proyectos se fueron concretando en los cursos siguientes.

La evaluación del proyecto y sus resultados también jugó un papel fundamental, no solo en cuanto a la falta de destreza *online* de los alumnos y la mejora de sus habilidades y sentido crítico en el aula, sino también en la medición de los avances y logros obtenidos por el PID. A través de encuestas tanto a los estudiantes como a los miembros del PID, y con el apoyo del estadístico del grupo, se buscaba obtener una visión clara de los horizontes alcanzados y la pertinencia de los resultados obtenidos, con la posibilidad de planificar la continuidad del proyecto a largo plazo. En la actualidad, varios cursos después, esto se ha conseguido.

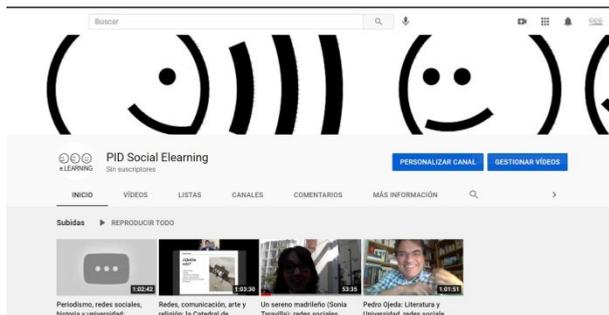


Imagen 3. Canal de Youtube y algunas de las jornadas
Fuente: Elaboración propia

En relación con la difusión de los resultados, se propuso una amplia estrategia de visibilidad a través de congresos sobre innovación docente y humanidades digitales, en particular en la red de Humanidades Digitales Hispánicas (HDH). Se planificó también la creación de una página web asociada al proyecto, que serviría como plataforma para informar sobre los logros y las actividades desarrolladas a lo largo del curso, y que se actualizaría periódicamente para mantener al público informado sobre los resultados y avances del proyecto. Además, se apostó por una activa presencia en redes sociales, como Twitter e Instagram, y por la gestión de un canal de YouTube, para llegar a un público más amplio.

Si el proyecto se desarrollaba con éxito, se pretendía crear un título propio o un título de posgrado oficial relacionado con las humanidades digitales, empezando con la implementación de un MOOC que sirviera de piloto. Esta iniciativa se consideraba una oportunidad para consolidar la oferta educativa de la UVa en este campo emergente y está actualmente en desarrollo, debido a las complejidades y exigencias de su realización.



Imagen 4. Cartel I Jornada

Fuente: Elaboración propia



Imagen 5. Cartel II Jornada

Fuente: Elaboración propia



Imagen 6. Cartel III Jornada

Fuente: Elaboración propia



Imagen 7. Cartel IV Jornada <https://www.youtube.com/watch?v=IMC2aXXxyMk>

Fuente: Elaboración propia

El impacto del proyecto se esperaba no solo a nivel local, dentro de la Universidad de Valladolid, sino también a nivel nacional, gracias a las colaboraciones con otras universidades y entidades culturales. Los principales beneficiarios del proyecto serían los alumnos y profesores de la UVa, quienes recibirían formación y recursos innovadores relacionados con las humanidades digitales y el combate contra la pseudociencia y los bulos. Además, se preveía que el proyecto generara una transferencia de conocimiento que llegara a un público más amplio, a través de publicaciones en acceso abierto y participación en congresos internacionales, así como con actividades para la comunidad universitaria y el público general.

Finalmente, se destacó la experiencia de los coordinadores y miembros del proyecto en innovación docente, así como su participación en otros proyectos PID de la UVa, lo que aseguraba la coherencia y consistencia del trabajo propuesto. Estas experiencias anteriores proporcionaron la base necesaria para el éxito del proyecto, avalado por colaboraciones con instituciones de prestigio y la participación activa en la divulgación del conocimiento, así como la implementación de los objetivos del PID en más de cincuenta asignaturas de la Universidad de Valladolid.

3. EL CURSO 2021-2022: EL INICIO DE LA TRAYECTORIA

El proyecto que presentamos para el curso 2021-2022 experimentó una importante evolución desde su inicio, y con la renovación concedida, sus objetivos iniciales fueron ampliados para afrontar nuevos retos y dar respuesta a las necesidades de nuestra comunidad educativa. Continuamos las tareas de adaptar la docencia al contexto digital en constante cambio, profundizar en la alfabetización audiovisual y digital del alumnado y en la lucha contra la desinformación, los bulos

y la pseudociencia. Nuestra meta fue, de nuevo, proporcionarles los recursos y conocimientos que les permitieran hacer un uso crítico y responsable de la información en línea, favoreciendo el acceso a fuentes científicas y colaborativas, especialmente a través de museos, archivos y revistas científicas en formato digital que, a su vez, serían útiles para la elaboración de las tareas propias de su formación en las diferentes asignaturas.

A lo largo del desarrollo del proyecto, impulsamos una serie de iniciativas que no solo mejoraron la formación del alumnado, sino que también ampliaron la comunidad universitaria mediante la colaboración entre profesores, expertos e instituciones. En el ámbito docente, extendimos el uso de recursos digitales, especialmente enfocados en las humanidades y las ciencias sociales. Los profesores del PID trabajaron de manera continua para integrar las TIC y la virtualización en sus encargos docentes, con el objetivo de mejorar la enseñanza y optimizar el aprendizaje a través de herramientas multimedia que sirvieran de puerta de entrada en las diferentes materias y que les permitieran generar interés en el alumnado que, tras ver completamente alterados sus ritmos por la pandemia y la pospandemia, retornaba a las aulas con escepticismo y desánimo.

Uno de los logros más significativos de este curso fue la creación de una red de colaboración interinstitucional que incluyó universidades, museos, archivos y otras entidades culturales y científicas. Este enfoque permitió al alumnado acceder a recursos valiosos que, de otro modo, habrían permanecido fuera de su alcance. Establecimos alianzas con el Ateneo de Valladolid, la Fundación Municipal de Cultura, el Museo del Prado y la Catedral de Segovia, lo que proporcionó a nuestros estudiantes una visión más profunda y directa del mundo académico y científico, permitiendo realizar además diversas actividades de divulgación que contaron también con la presencia de influencers como Sonia Taravilla, mejor conocida en redes como el Sereno de Madrid.

A nivel práctico, a las 50 asignaturas impartidas por los profesores del PID se sumaron nuevas materias y todas ellas se enriquecieron con actividades que promovieron el uso ético y crítico de las fuentes online, así como el debate y la reflexión sobre temas de actualidad. A través de jornadas, conferencias y el uso de plataformas digitales como una web y un canal de YouTube, logramos una amplia difusión de los objetivos y resultados del proyecto. Una de las iniciativas clave fue la realización de una macroencuesta entre el alumnado para conocer mejor sus hábitos y prácticas en el uso de las redes sociales y los recursos digitales. A partir de los resultados obtenidos, se realizaron investigaciones y se previeron publicaciones futuras basadas en las experiencias docentes y los datos de las encuestas, que en la actualidad continúan siendo ampliados y difundidos.

La elaboración de publicaciones también fue un logro importante. Un ejemplo de ello fue el artículo *Innovación docente: recursos y patrimonio en las aulas* (Velasco Molpeceres y Ortúñez Goicolea, 2021), que recogió el trabajo realizado en

torno a los recursos educativos y la alfabetización digital. Este fue solo el inicio, ya que, tras un análisis de la experiencia del primer año, se generaron nuevos recursos y publicaciones que ampliaron el impacto del proyecto en los años posteriores.

Tras el primer año de implementación y toma de contacto, planificamos la expansión y ampliación del PID para abarcar más áreas y docentes, construyendo sobre las bases ya establecidas. El proyecto creció y se fortaleció, lo que nos permitió mirar al futuro con optimismo. En el curso 2021-2022, el PID se encontraba en una etapa de renovación, con importantes novedades. En primer lugar, uno de los objetivos clave fue diseñar una herramienta para incorporar el uso de las redes sociales en las guías docentes de todas las asignaturas, lo que permitió a los profesores sistematizar el uso de estas plataformas como medio para fomentar la construcción crítica del conocimiento. Además, con la mejora de la situación sanitaria, se intensificaron las actividades del PID y se creó una agenda más completa e intensa que respondiera a las necesidades del alumnado.

Proyecto de Innovación Docente "Ciencias sociales y humanidades digitales: social e-learning"

SOCIAL e LEARNING

EL PERIODISTA, LA DIRECCIÓN DE UN PROGRAMA Y LA DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTO

CURSO TALLER PARTICIPATIVO CON
CHEMA GARCÍA LANGA (RNE)
 Viernes 5/11/2021 16:00 – 18:00
 (más turno de preguntas)

AULA 107 (Facultad de Filosofía y Letras, UVa)

EL GALLO QUE NO CESA.
rne

INSCRIPCIÓN

UVa

Imagen 8. Cartel del taller impartido por el periodista Chema García Langa
 Fuente: Elaboración propia

Uno de los grandes cambios que se introdujeron en ese año fue la incorporación de nuevos miembros al equipo del PID, una tarea en la que no se ha cesado, lo que permitió reforzar los objetivos y dar cabida a nuevas perspectivas. También se potenciaron la cooperación interdisciplinaria y la creación de redes de trabajo con otras instituciones, fortaleciendo aún más la base colaborativa del proyecto. Asimismo, se incluyó una mayor atención a la diversidad y la accesibilidad digital,

abordando el uso ético de internet y la comprensión de las desigualdades de acceso que existen, especialmente en áreas rurales o entre personas con discapacidades.

Este enfoque renovado se basó en la experiencia y evaluación de los resultados obtenidos durante el curso anterior. La idea fue transformar las actitudes y el uso de las redes sociales por parte del alumnado, orientándolos hacia una comprensión más profunda de cómo internet podía ser utilizado no solo como una herramienta de entretenimiento, sino también como un recurso para el aprendizaje y el acceso a la cultura y la ciencia. El proyecto, por lo tanto, no solo pretendió mejorar la formación digital de los estudiantes, sino también contribuir a un cambio cultural más amplio que permitiera una mayor inclusión y un uso más ético y responsable de las tecnologías. Nos dimos cuenta que, en las clases, los temas relativos a la incorporación de tareas relacionadas con los temas del PID eran bien recibidas por el alumnado que las identificaba con momentos más distendidos frente a las clases habituales. Esta cuestión era un arma de doble filo pues, si bien servía a sus fines, no queríamos que el proyecto quedase como una cuestión frívola. En ese tema decidimos ahondar en el tercer año del proyecto.

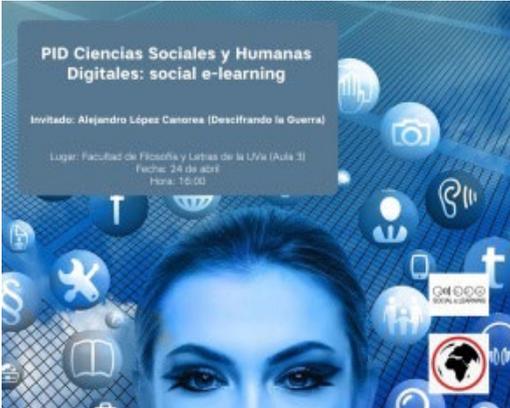
Así, con estos nuevos objetivos y la continuidad de los trabajos previos, el PID se consolidó como un motor de transformación para la educación universitaria, en la que la virtualización y el uso de las redes sociales no solo se vieron como un desafío, sino como una oportunidad para construir un aprendizaje más colaborativo, accesible y, sobre todo, crítico.

4. EL CURSO 2022-2023: LA CONSOLIDACIÓN

Este proyecto tuvo un gran interés y alcanzó un notable grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los cursos anteriores. Se esperaba que tuviera una larga trayectoria, tanto en su aplicación en el aula como en actividades para toda la comunidad y la sociedad, motivo por el que se solicitó su renovación para el curso 2022-2023. Ese curso se basó en la interdisciplinariedad, integrando las humanidades y las ciencias sociales, en un tema que se consideró, y se considera, una labor imprescindible en la educación universitaria, especialmente en la UVa. El PID abordó en su tercer año una cuestión crucial y cada vez más relevante: la intersección entre educación y democracias contemporáneas, en especial ante el avance de nuevas formas de información y educación (tanto formal como informal) y, por otra parte, se centró en el impacto de la inteligencia artificial, con herramientas u ofertas como ChatGPT, que difuminó los límites tradicionales en el proceso educativo y amplificó los retos de los docentes, y también de los discentes.

En este sentido, este PID se presentó como un proyecto indispensable en las aulas universitarias, ya que se aplicó a todas las áreas que se imparten en la Universidad de Valladolid, incluyendo las ciencias de la salud. Todos los profesores

y estudiantes convivieron con las nuevas tecnologías y estuvieron alfabetizados digitalmente en las asignaturas de los profesores miembros, además de ser críticos con los recursos y herramientas tecnológicas con que se relacionaban tanto en su vida universitaria como personal. Este fue uno de los principales objetivos de la Unión Europea ese año, un tema que continúa en la actualidad y que cada vez cobra más relevancia, pues cada vez tenía más interés en sus proyectos legislativos en enfrentarse a los problemas de la (falta) de libertad y pluralismo de los medios de comunicación y en la propuesta de un marco regulador sobre la inteligencia artificial y la esfera digital.



PID Ciencias Sociales y Humanas Digitales: social e-learning

Invitado: Alejandro López Canorea (Descifrando la Guerra)

Lugar: Facultad de Filosofía y Letras de la UVA (Aula 3)

Fecha: 24 de abril

Hora: 16:00

CÓMO HACER UN PODCAST EXITOSO Y CON CONTENIDO DE CALIDAD

INSCRIPCIÓN: portanez@uva.es

Un día de libros

el podcast de Ana Ballabriga

Con Ana Ballabriga

Sesión online: miércoles 26 de abril

13:00-15:00

SOCIAL e LEARNING

Imagen 9. Algunas de las conferencias, visitas y talleres
Fuente: Elaboración propia

Además de responder a las preocupaciones de las democracias internacionales, se observó una excelente acogida y un gran interés por parte del alumnado en la

formación sobre alfabetización digital y redes sociales. En las encuestas y evaluaciones realizadas, más del 30% de los estudiantes expresaron que no conocían bien cómo consultar y utilizar fuentes de información adecuadas, y un 74% consideró que debía hablarse más sobre redes sociales e Internet en la universidad. Este dato subrayó la relevancia y necesidad del proyecto, que tuvo un impacto directo en todas las titulaciones de la universidad, y de otras nacionales, y el PID estuvo vinculado a los nuevos desafíos educativos y mediáticos, como las plataformas Twitch, TikTok y la inteligencia artificial (ChatGPT) que se trataron en clase y se ofrecieron también, a modo de actividades de formación, a los miembros del proyecto.



Imagen 10. Algunas de las conferencias (Comisión Europea), visitas a museos (Fundación Telefónica) y talleres abiertos al público

Fuente: Elaboración propia

Entre los desafíos del PID se encontraron de nuevo las habituales limitaciones presupuestarias, así como de la carga de trabajo para los coordinadores, y aún se notaba la reciente puesta en marcha del proyecto que, al ir incorporando cada curso novedades y tener poca trayectoria, exigía un gran nivel de atención y de innovación. No obstante, se consideró que el proyecto había comenzado con éxito y que el PID tenía una gran proyección a futuro, con un volumen considerable de actividades y publicaciones, que llegaron a más del centenar en conjunto. La generalización del proyecto a otras titulaciones universitarias y para otros profesores tuvo un alto éxito,

dado que el PID se centró en tres aspectos esenciales, que continuarían desarrollándose los siguientes cursos: 1) la motivación del alumnado, 2) la formación de los docentes en TIC, y 3) la digitalización, abarcando temas como la ética, los problemas y las tendencias actuales. Estos fueron aspectos clave para la formación de un ciudadano universitario competente y crítico, al que se ofreció, también fuera de las aulas y para público no académico, un gran número de actividades de transferencia y divulgación, completamente gratuitas, que se podían seguir en diferido, y en forma presencial.

5. EL CURSO 2023-2024: LA EXPANSIÓN

Este curso el proyecto fue una continuación y expansión del PID anterior, cuyo objetivo fue potenciar la alfabetización digital y la integración de competencias transversales en la formación universitaria. Si el origen del proyecto estuvo profundamente vinculado a la experiencia vivida durante la pandemia del COVID-19, cuando se produjo una digitalización "forzosa" en la enseñanza, en 2023, ante la emergencia de la IA gratuita, se percibió de nuevo que el uso de plataformas sociales, de motores de búsqueda de información y de programas o aplicaciones como Chat GPT limitaba la experiencia digital del alumnado al entretenimiento y, en el caso de su labor académica, a la superficialidad de los primeros resultados obtenidos o a las propuestas de Chat GPT, sin evaluar la fiabilidad de las fuentes. Esto provocó una gran preocupación en la comunidad universitaria, que se intensificó con la generalización del uso de la IA por el alumnado que encontraba en Chat GPT una herramienta (usada acríticamente) que, al no vulnerar la propiedad intelectual y no ser detectada por programas antiplagio como Turnitin, fue empleada de forma masiva y recurrente.

Es por ello que, con el PID, se buscó formar a todos los miembros de la comunidad universitaria en el uso adecuado y crítico de los entornos digitales, impulsando la alfabetización digital y, en especial, en temas de inteligencia artificial. El proyecto tuvo una clara base interdisciplinaria, involucrando tanto a humanidades como a ciencias sociales, lo cual se vio reflejado en la colaboración entre departamentos y universidades de diversas áreas: desde la Universidad de Valladolid (Uva), participaron docentes de diversos departamentos de la Facultad de Económicas, del Departamento de Historia del Arte, de Historia Moderna y Contemporánea, de Periodismo, así como de la Facultad de Arquitectura, de Educación, de Publicidad y Relaciones Públicas, entre otros, en un esfuerzo conjunto para abordar la educación en el siglo XXI.

El PID estuvo también vinculado a diversas instituciones y organismos, así como a profesionales de los mismos, como la Fundación Municipal de Cultura, el Museo del Romanticismo, el Museo del Prado, la Catedral de Segovia y el Ateneo de Valladolid, que apoyaron y contribuyeron con sus recursos. En conjunto con estas

entidades, se llevaron a cabo actividades para el alumnado y la sociedad, como talleres y exposiciones que promovieron la crítica a las *fake news*, el buen uso de las redes sociales y el análisis de la información disponible en Internet. Además, el equipo de trabajo contó con una amplia colaboración de profesionales del ámbito cultural y científico, entre ellos, el *influencer* El Sereno de Madrid, que también es técnico de museos en el Museo del Romanticismo, el periodista Nacho Álvaro de Radio 3, Adolfo Rubio, director de comunicación de la Catedral de Segovia, que ese año comenzó a desarrollar actividades de realidad aumentada y gamificación, y expertos como Carlos Navarro, conservador del Museo del Prado, entre otros.

ESCAPE ROOM
**EL OTRO LADO
DEL PALACIO**
¿CONSEGUIRÁS SALIR?



Número de jugadores
2-6

Duración
75 minutos

Edad recomendada
12+



Imagen 11. *Escape Room* que colabora con el Proyecto (Palacio Episcopal, Catedral de Segovia)

Fuente: Catedral de Segovia

El proyecto tuvo como principales objetivos la mejora del desarrollo del alumnado, la búsqueda de la excelencia docente y la colaboración con diversas entidades. Se implementaron, en más de cien asignaturas impartidas por los miembros del PID, recursos digitales para la investigación y la formación del alumnado, con una especial atención al uso de plataformas multimedia y la integración de contenidos audiovisuales en el aula, así como de la IA. Ese año se incorporaron herramientas como *escape rooms* en las clases, que se utilizaron para promover habilidades transversales entre los estudiantes, como la resolución de problemas y la colaboración.

La formación en el uso de la inteligencia artificial generativa, como el caso de Chat GPT, fue otro de los aspectos clave del proyecto. Se ofrecieron cursos específicos tanto para docentes como para estudiantes, con el objetivo de que comprendieran el potencial de estas herramientas y cómo usarlas de manera ética y eficiente en la educación. De igual manera, el empoderamiento del alumnado se llevó a cabo mediante el uso de redes sociales, donde se formó a los estudiantes en la creación de contenidos científicos y educativos, utilizando plataformas como TikTok, Instagram y Twitch, con el fin de promover una educación más dinámica, accesible y participativa.

Dentro de las actividades que se desarrollaron en el marco de este PID, se incluyó también la creación de píldoras audiovisuales que se pusieron a disposición de la comunidad universitaria. Estas piezas sirvieron como recursos educativos para apoyar el aprendizaje de competencias digitales en diferentes áreas. Además, se llevó a cabo la participación en congresos sobre innovación docente, incidiendo en el ámbito de la educación digital y la tecnología aplicada a la enseñanza. En este evento, se presentaron los resultados obtenidos durante los años de duración del proyecto, con especial énfasis en los avances realizados en la incorporación de las nuevas tecnologías en la docencia.

Un objetivo clave de ese curso fue la publicación de un dossier colectivo o un volumen que recogiera todas las experiencias y resultados del PID, así como la producción de artículos científicos en revistas especializadas, como *Societies* y *Sustainability*. Estas publicaciones contribuyeron a la difusión de los resultados obtenidos y a la consolidación del proyecto como un referente en el campo de la innovación educativa.

Asimismo, se promovió la colaboración institucional, con actividades y salidas a instituciones colaboradoras como el Ateneo de Valladolid, la Casa Zorrilla, la Fundación Municipal de Cultura, la Catedral de Segovia y los Museos del Prado y del Romanticismo. También se intensificaron las salidas académicas, dado el éxito de las actividades realizadas en años anteriores, como las visitas a la Fundación Telefónica y a la Comisión Europea, en las que se discutieron temas clave como la digitalización y la libertad de expresión en la UE. Estas experiencias enriquecieron la formación de los estudiantes y permitieron que vivieran en primera persona los retos

y oportunidades de la educación digital. También se colaboró con proyectos de investigación, como el llamado HISTWOMERY financiado por el Ministerio de Igualdad, para crear contenido divulgativo de calidad para redes sociales.

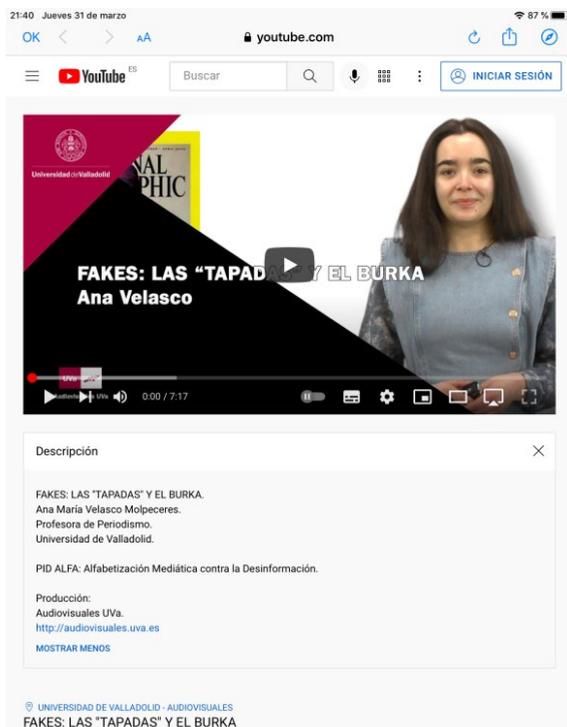


Imagen 12. Colaboración con el PID ALFA combatiendo *fake news*

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el proyecto tuvo como misión no solo seguir ampliando las actividades y resultados previos, sino también fomentar una red de colaboración docente interuniversitaria y, de cara al alumnado, trabajar sus *power skills* a través de la creación de contenidos digitales. Se prestó especial atención a la formación en el uso de redes sociales como medios educativos, así como a la integración de la inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a una educación más crítica, innovadora y adaptada a los tiempos actuales.



Imagen 13. Colaboración con el proyecto financiado por el Ministerio de Igualdad (Histwomery) para divulgar en redes sociales

Fuente: Elaboración propia

6. EL CURSO 2024-2025: PROYECTOS DE FUTURO

El PID para el curso 2024/25 tiene como eje central la mejora del desarrollo educativo del alumnado, la excelencia docente y la colaboración entre entidades. Con una mirada puesta en la digitalización y el empoderamiento personal, se busca fomentar las *power skills*, el pensamiento crítico y el uso de herramientas digitales, consolidando un espacio de enseñanza en el que la innovación sea el motor de cambio. Para ello, el proyecto implementará en más de 100 asignaturas la formación en recursos digitales para la investigación y el aprendizaje. Se mantendrá y ampliará la colaboración con instituciones de referencia como el Ateneo de Valladolid, la Catedral de Segovia, la Fundación Municipal de Cultura, el Museo del Prado, el Museo del Romanticismo y destacados profesionales de la comunicación e influencers en redes sociales. Además, se gestionará una página web, un canal de YouTube y distintos perfiles online, que servirán de plataforma de divulgación y formación para docentes y estudiantes.

El curso también estará marcado por la generación de contenido audiovisual, con la preparación de materiales educativos accesibles, el desarrollo de un podcast

transmedia y la continuidad de talleres de formación en Inteligencia Artificial, redes sociales y digitalización. Se coordinarán dos libros colectivos tras la publicación del primer volumen en 2024, y se organizará un congreso centrado en los desafíos de la innovación docente. La lucha contra la pseudociencia y la desinformación continuará siendo una prioridad, promoviendo el uso de fuentes científicas y recurriendo a estrategias innovadoras como la aplicación de humanidades digitales en la evaluación y el diseño de rúbricas que fomenten la accesibilidad y la autogestión del aprendizaje. Además, se reforzará el uso de redes sociales como herramienta educativa, en una estrategia similar al uso de serious games para la investigación y el aprendizaje.

El proyecto también consolidará la red de colaboración entre profesores de distintas disciplinas y universidades, extendiéndose a instituciones de interés público, científico y cultural. Se continuará con la incorporación de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y Aprendizaje-Servicio (ApS), haciendo uso de las TIC para potenciar el aprendizaje personalizado.

Uno de los objetivos más ambiciosos del curso es la consolidación de actividades que dinamicen la enseñanza y la difusión del conocimiento. Se prevé organizar una decena de escape rooms, siguiendo la experiencia piloto del *escape room* del curso anterior. A esto se suma la grabación de un curso MOOC y múltiples píldoras audiovisuales para facilitar el acceso a recursos educativos abiertos.

La difusión de los resultados también jugará un papel clave en este nuevo ciclo. Se publicará un artículo indexado en JCR Q1 sobre las líneas de investigación del PID, así como se está trabajando en la coordinación de un monográfico vinculado al congreso previsto. El proyecto también se abrirá a la colaboración con medios de comunicación, incluyendo la participación de sus miembros en programas de radio comercial.

Con la vista puesta en el futuro, el PID aspira a consolidarse como un referente en innovación docente, generando impacto más allá de las aulas y ampliando su influencia en el ámbito académico y cultural. La digitalización, la colaboración y la investigación seguirán siendo los pilares fundamentales de un proyecto que busca transformar la enseñanza universitaria y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. Este libro es una muestra de ese compromiso.

PRIMERA PARTE

**REFLEXIONES EN TORNO A LOS DESAFÍOS Y
LAS POSIBILIDADES DE LA INTELIGENCIA
ARTIFICIAL EN LA DOCENCIA**

ÉTICAS DISCENTES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y LA IRRUPCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

DAVID ASENJO CONDE

Universidad Rey Juan Carlos

david.asenjo@urjc.es

Resumen: Una premisa verosímil -la hipotética escala ética del alumnado si pudiese autoevaluarse en un examen-, ha permitido reflexionar sobre un cuestionamiento deontológico paralelo y actual: ¿qué papel deben tener las herramientas de inteligencia artificial generativa en la realización de tareas universitarias? Para contestar, se ha indicado primeramente cómo los ocasionales usos inadecuados de programas como ChatGPT prolongarían riesgos ya existentes de falta de prospección crítica, de limitación del tiempo y esfuerzo invertidos, y de disimulo del plagio. A continuación, se ha ensayado con la versión gratuita del *software* de OpenAI identificando características de los textos suministrados: una limpidez retórica y redaccional que sigue patrones homogéneos y no se ajusta a normas de citación, contenidos a veces imprecisos y que requieren siempre verificación humana. Para esquivar derivas y aprovechar juiciosamente la IA generativa se concluye que -junto a la integridad personal- hace falta más alfabetización como acicate de usos éticos.

Palabras clave: IA generativa, ética, estudiante, docente, universidad

1. UNA ENCRUCIJADA ÉTICA

Como inicio de la reflexión, permítaseme una parábola elucubrando plausibles líneas de conducta éticas (o no) entre el estudiantado basadas en observaciones, experiencias y meditaciones durante varios años de docencia y formación. Retrotráigase, pues, quien lee estas líneas a un examen de convocatoria extraordinaria de la única asignatura pendiente de aprobado del último curso de una titulación

oficial, al que se presenta un joven universitario¹. Es decir, a la prueba de evaluación que le separa de la obtención del diploma tras varios años de dedicación exclusiva. Dado que el número de examinandos en esa ocasión es bajo, el examinador ha optado por una entrevista oral, individual y presencial, con sus posibles ventajas (empatía, negociación, improvisación) e inconvenientes (menor tiempo de reflexión, presión del cara a cara) para el evaluado. La materia a examen no es otra que la Ética de la profesión para la que ha estado estudiando (y, sin que lo sepa todavía, la ética con la que está ejerciendo su ocupación de ese momento: estudiante).

Empieza la prueba de recuperación. El evaluador inquiriere sobre puntos teórico-prácticos de la asignatura en una batería de preguntas. El examinado responde como buenamente puede y sabe. Transcurren 20 minutos. La perorata llega a término y callan. Pero en vez de despedirse, el profesor añade una última cuestión: “Ahora, dígame si merece aprobar o suspender, y con qué nota. Rellenaré y firmaré las actas con la calificación que, fiel a su conciencia, usted me indique”. La pregunta clave del examen acaba de aflorar².

Idealmente, el educador estaría frente a un discípulo aplicado y competente, que ha hecho una exposición brillante y reclama merecidamente no sólo el aprobado sino nota alta. Este supuesto –motivo sin duda de satisfacción para docente y discentecarece de dilema ético al alinearse en perfecta sintonía méritos, autoevaluación y calificación. Una vez señalado -y alabado- no cabe detenerse aquí si lo que se busca es conocer respuestas fruto de una disyuntiva deontológica.

Entonces... ¿qué casuísticas podrían darse en el marco descrito cuando el maestro se topa con un pupilo menos diligente, que demuestra conocimientos más limitados?, ¿qué determinaciones puede adoptar éticamente el evaluado a la hora de autocalificarse? Dependerá de lo que resulte del libre examen de su fuero interno.

Si después de la autoexploración la balanza se inclina a su favor, el imperfecto aspirante al título valorará que, aun con un desempeño limitado, ha sido capaz de asimilar y exponer al menos las nociones fundamentales del temario tras consagrar

Agradecimientos del autor: A Diego Mayoral Martín y a Mari Carmen Gonzalo Angulo por la lectura del borrador y por enriquecer el debate con sus comentarios críticos.

¹ En el ejemplo descrito, el autor (varón cis) de este texto hace un ejercicio *fregolista* de interpretar alternamente arquetipos de docente y estudiante, de ahí el uso del masculino singular para ambos personajes -y para el segundo en sus distintos avatares-. Se estimula, no obstante, a quienes leen esto a declinar a su libre conveniencia -y según cuáles hayan sido sus experiencias- los géneros de ambos figurantes sin restringirse necesariamente al masculino universal que es todavía norma lingüística en castellano (aunque esté crecientemente cuestionado y contestado).

² La parábola expuesta tuvo como antecedente una pregunta de examen al autor en su época de estudiante. Dicha anécdota de partida sólo sirve de inspiración y detonante de situación, puesto que el desarrollo, la propia cuestión planteada y las opciones de respuesta son distintas a las acontecidas realmente y constituyen ficciones. Ahora bien, su trasfondo pretende ilustrar actitudes observables en el día a día.

el tiempo y esfuerzo requeridos al aprendizaje de la asignatura. Pasado el momento de duda e inseguridad, estimará con justa medida la dedicación y la base que ha adquirido asignándose un aprobado raso.

Más problemático es cuando el peso adverso de las evidencias se impone en el repaso interior del examinado, y entra en disonancia cognitiva con el objetivo buscado: graduarse. Siendo un alumno íntegro se decantará -muy a su pesar- por el suspenso, priorizando la honestidad sobre sus intereses particulares. Esta decisión -loable- le penalizará en los baremos de excelencia educativa y profesional (a menudo basada en plazos estrictos y cuantificaciones). Al no incorporar un nuevo mérito en el tiempo estipulado, perderá oportunidades de colocación y de puntuación en procesos concursales, de oposición, de obtención de becas y premios...

No es de asombrar entonces que le pueda tentar la solución anti-ética, oportunista y pícaro -autojustificada en la "pura supervivencia" o en el coste de la matrícula- de engalanarse con un aprobado inmerecido aprovechando la inusual coyuntura que le permite elegir su puntuación. Si el interrogado no tuviese en esa ocasión suficiente probidad y/o madurez ética, aprovecharía la facilidad que se le brinda para superar el obstáculo "sin mácula" aparente. Lo que no ha previsto el inexperto discente es el peso del remordimiento ni el impacto sobre su autoestima, compañeros insospechados con los que cargaría por haber atajado con un engaño el aprobado de la asignatura en primera instancia, y la obtención del título a continuación. Ahí es donde el docente espera que se operen en diferido la lección y aprendizaje éticos pendientes de interiorización. Y que el incómodo y desasosegante recuerdo le lleve a la rectitud, a no volver a obrar sin franqueza en sus futuras actuaciones profesionales (y vitales). Sería una forma de aprobar a posteriori la asignatura de Ética mediante una redención íntima un tanto victorhuguesa.

Cabe, por el contrario, la posibilidad de que el hipotético estudiante al que se ha dotado de una agencia extralimitada sobre su expediente académico permanezca ajeno en el presente y en el futuro a consideraciones morales, y persiga únicamente una teleología maquiavélica en la que "el fin justifica los medios". Ahí, el experimento didáctico del docente habría fracasado estrepitosamente. De hecho, en estas dos últimas opciones del listado cabría lamentar que el discente no haya correspondido en el ejercicio de confianza propuesto por el docente. El pedagogo habría sido instrumentalizado y hecho cómplice "contra su voluntad" tras asumir ese riesgo. Para no llegar a ese punto, el profesorado trataría de evitar situaciones que den pie a derivas no equitativas y arribistas; y se esforzaría por aunar el arbitraje activo con maneras de infundir razonadamente al alumnado un proceder íntegro en el día a día de la enseñanza³.

³ Igualmente, el conjunto de estudiantes debe velar por su derecho a que el cuerpo docente cumpla con sus correspondientes deberes éticos. Aunque en este texto se ponga el acento en el/la/le discente, no se busca responsabilizarle colectivamente, ni desproporcionadamente, de malas prácticas de integrantes particulares del grupo. Desde

El esquema de un presunto panorama ético del estudiantado al que el enseñante se confrontaría si concediera libre albedrío para autoevaluarse no es sino una simplificación arquetípica de la escala ética de la sociedad en su conjunto⁴. Tales encrucijadas no necesitan de situaciones atípicas como la planteada, sino que están presentes de forma cotidiana en la actividad educativa y en la relación docente/discente. Ahora, precisamente, la disyuntiva ética que interroga con más fuerza la validez de los procesos de aprendizaje y calificación universitarios es el uso de la Inteligencia Artificial (IA) generativa en la producción académica del estudiantado (también en la del cuerpo docente e investigador). Sobre ella se pone el foco a continuación.

2. ¿RUPTURA O CONTINUIDAD?

Desde que a finales de 2022 se hizo accesible y masivo el uso de Chat GPT de Open AI, se ha hablado mucho de cómo la inteligencia artificial generativa transformaba los procesos educativos. Se le ha atribuido un gran impacto en el ejercicio presente y futuro de la enseñanza. Y es cierto que obliga al profesorado a cambiar el diseño de la docencia, el formato de los trabajos individuales que solicita al estudiantado, la evaluación de los mismos...

Sin negar la evidencia, mi argumento es que, si bien revolucionaria (y a la par, distópica en razón de la despersonalización y maquinización digital de los procesos que rodean el aprendizaje), la incorporación de la inteligencia artificial generativa no ha cambiado -todavía- la cuestión ética de fondo evocada en el epígrafe precedente: las relaciones de confianza entre docente y discente, y el que el estudiantado haga (o no) honestamente una producción académica fruto de un proceso de aprendizaje sólido, de calidad y crítico, resultante del esfuerzo y la dedicación personal. Desde mi personal punto de vista, el dilema ético que ahora pone sobre la mesa la IA generativa ya tenía un largo recorrido previo, y continúan latentes tres derivas en su seno: 1) la superficialidad en la consulta documental, 2) el argumento del ahorro de tiempo y esfuerzo en la realización de tareas mecánicas, y 3) la invisibilización del plagio.

aquí se invita, además, a una reflexión ética equivalente y compartida sobre la docencia y sobre la ordenación del sistema educativo.

⁴ Un/a/e estudiante puede no tener siempre un proceder ético monolítico y adoptar posiciones diversas según el contexto y la evolución personal a lo largo de su trayectoria académica.

2.1. La superficialidad en la consulta documental: cómo la IA generativa *continúa* la tendencia a limitarse a la lectura de resúmenes secundarios

Las herramientas de IA generativa proporcionan “resúmenes secundarios” - como resultado de su interlocución interactiva- cuando se les pide información básica sobre un tema. Es decir, sirven como instancias auxiliares que facilitan síntesis descriptivas a quienes hacen la consulta librándoles de elaborar directamente laboriosos “resúmenes primarios” a partir del -en ocasiones muy extenso- corpus bibliográfico existente. La posición de oráculo popular del conocimiento que ha adoptado la IA generativa (“tú pregunta” que la sibila automatizada⁵ “te responde”) no es nueva. La habían ocupado anteriormente las enciclopedias impresas de la era pre-internet, los artículos incluidos en ciertas páginas *web* y *blogs*, y -en las últimas dos décadas- enciclopedias digitales, libres y colaborativas como Wikipedia. Eso sí, lo hacían con una interacción y bidireccionalidad más reducidas, mediadas mayormente por personas, y sin la nueva instantaneidad del “razonamiento” logarítmico.

Como la función de los “resúmenes secundarios” es facilitar una consulta puntual o una primera toma de contacto generalista que sirva de arranque a una exploración más amplia, profunda y exhaustiva; el acceso a ellos mediante IA generativa no tendría por qué ser, desde esta óptica, intrínsecamente pernicioso. Por algún lado hay que empezar a informarse sobre algo, y el estudiantado actual (en su mayoría, nativos/as/es digitales) percibe que *software* como Chat GPT está a su alcance -al menos, en su versión gratuita-.

El problema estriba en que, en ocasiones, el compendio y condensado informativo entregado por la herramienta de IA generativa -como también ocurría con las antecesoras ya mencionadas- puede dejar de ser un preámbulo y punto de partida bibliográfico para convertirse en punto de llegada y en la ÚNICA FUENTE consultada⁶. Si la recensión documental e informativa en la preparación de un trabajo tuviese como sola procedencia un resumen secundario automatizado, se asumiría

⁵ Miao *et al.* (2021: 31-32) han destacado un sesgo de género y de reproducción de modos sociales patriarcales de sumisión y servidumbre en el hecho de que, en general, se atribuyan nombres y caracterizaciones femeninas a *chatbots* y asistentes virtuales de voz.

⁶ El hecho de que las respuestas del *chatbot* del programa de IA generativa no remita automáticamente a fuentes y referencias bibliográficas limita el incentivo a ampliar la prospección documental de sus consultantes. Y constituye una diferencia significativa respecto a obras de consulta impresas y en línea (diccionarios, enciclopedias...), que sí incluyen la mención de los documentos que sirvieron de fundamento y apoyo en la redacción de sus entradas onomásticas y temáticas. Sin embargo, en las consultas a ChatGPT se le puede pedir que “indique las fuentes que utiliza”. Y, aunque no siempre sea capaz de facilitarlas, o las fuentes y recomendaciones aportadas sean aproximativas, sí permitirían encaminarse hacia alguna pista bibliográfica y visibilizar la necesidad de una búsqueda más extensa.

acríticamente la ¿exactitud? de presupuestos que pueden ser incorrectos, estar desactualizados, tener algún sesgo ideológico, o incluso ser un disparate⁷. Se olvidaría el necesario ejercicio de ampliación/ revisión/ crítica/ corrección/ descarte que resulta de cotejar fuentes distintas, diversas y de calidad. A diferencia de la labor editorial (no siempre perfecta) que hace enmiendas y cuida de la calidad en las publicaciones impresas, y de la subsanación colectiva de errores en las *wikis* (a veces parsimoniosa e incompleta); las respuestas de un *chatbot* no tienen filtros a posteriori de verificación y esta labor recae en exclusiva sobre el/la/le usuario/a/e, que no siempre dispone de los conocimientos previos necesarios para hacerlo. De ahí que sea imperioso el chequeo con otras fuentes adicionales, y que se ponga en entredicho el prometido ahorro de tiempo y esfuerzo con la IA generativa si lo que se busca es una información completa y verificada, y forjarse una visión propia⁸.

Durante el estudio y la realización de ejercicios, el potencial grado de conformismo, credibilidad y aceptación inmediata de la respuesta instantánea ofrecida por el *chatbot* podría llevar incluso a no comparar el esquema sintético que ofrece la herramienta de IA con los temas del programa oficial de una asignatura (ese otro resumen secundario “legitimado” por profesores titulares) para ver si hay contradicciones significativas entre ambos contenidos. Y, a veces, las hay, pudiendo confundir al estudiantado en su aprendizaje teórico. De modo que las herramientas de IA generativa constituyen tanto una fuente de información como de desinformación según lo afinado que esté su proceso de alimentación, recuperación y organización de datos en cada materia/asunto específico y en cada idioma. Deben, por ello, recibirse y utilizarse con cautela.

2.2. El viejo argumento del ahorro de tiempo y esfuerzo en la realización de tareas académicas anodinas y mecánicas, ¿es acertado?

Apuntado unas líneas más arriba, el ahorro de tiempo y esfuerzo es una de las justificaciones más insistentes que esgrimen y repiten persuasivamente quienes defienden el uso de la IA generativa en todos los ámbitos -y también en la enseñanza-. Se basa en la promesa de que la IA generativa resuelve y alivia la carga de tareas áridas y mecánicas permitiendo concentrarse en aspectos más creativos y enriquecedores. Se repite así la misma muletilla con cada salto en los procesos

⁷ Esto no es atribuible únicamente a la IA generativa, la distancia crítica debe estar presente frente a los contenidos de wikis, e incluso frente a los textos de referencia de los manuales impresos.

⁸ La supervisión por personas de los resultados suministrados por programas de IA -particularmente, de aquellos con mayores repercusiones- puede relacionarse con recomendaciones de la UNESCO (2022: 22). Un diagrama de flujo elaborado por Aleksandr Tiulkanov (véase en Sabzalieva y Valentini, 2023: 6) muestra que, para hacer un uso seguro de ChatGPT, es necesaria una cualificación previa que permita verificar la información.

industriales y tecnológicos, cada vez que la máquina adquiere facultades y atribuciones con las que podría relevar parcialmente a las personas⁹.

En el seno de los claustros docentes se ha debatido asimismo sobre la conveniencia (o no) de permitir el uso instrumental, de apoyo, y como recurso educativo de programas de IA generativa para la realización de tareas académicas por el estudiantado. Y si bien aventuro un consenso del profesorado sobre la necesidad de alfabetización en el manejo y configuración de herramientas de IA generativa de cara a la inserción en el mercado laboral, a la prevención de una nueva brecha digital y a consolidar una ciudadanía informada¹⁰; existen también puntos de disenso. Como docente, expongo mis dudas respecto a una normalización de su uso en los estadios formativos más básicos. El recurso a estas herramientas por parte de estudiantes principiantes que no saben todavía hacer por su cuenta esas tareas universitarias, que no han alcanzado aún cierto nivel de experiencia y autonomía, y que sólo pueden adquirirlo invirtiendo tiempo y esfuerzo en la labor encomendada, podría tener efectos inadecuados. Estudiantes que no diserten, no entenderán cómo funcionan las estructuras narrativas y discursivas. Estudiantes que no se sienten a escribir, no sabrán redactar y serán ágrafos. Estudiantes que no se hayan instruido sobre el tema de la tarea, no sabrán identificar y corregir errores ni incongruencias generadas residualmente por la máquina, no tendrán criterio para coincidir o disentir con el enfoque presentado. Estudiantes que no compongan las diapositivas de una presentación, no sabrán narrar visualmente ni utilizar *software* especializado para diseñarlas. Si se quisiera, continuaría alargándose a voluntad la lista de ejemplos en los que la enseñanza no debe excluir a las personas de incorporar conocimientos y habilidades antes de delegar en la tecnología y en su creciente capacidad de desempeño...

Una vez completada la iniciación y adquisición elemental de destrezas y competencias, el dilema vuelve a plantearse. ¿Es recomendable la utilización de herramientas de IA generativa como apoyo técnico y accesorio -nunca como elemento sustancial de ejecución- por estudiantes de niveles más avanzados que ya saben realizar todas esas tareas sin necesidad de recurrir a tecnologías auxiliares pero que, con su ayuda, pueden optimizar la eficiencia y rendimiento? Es difícil responder globalmente sin analizar caso por caso. Habría que respetar cuanto menos dos pautas: garantizar la efectiva supervisión humana del trabajo robotizado, y tener en cuenta la

⁹ Miao *et al.* (2021, pp. 15, 22, 28, 33) plantean cómo la implantación de la IA para ejecutar tareas antes realizadas exclusivamente por personas puede afectar al mercado laboral reduciendo plantillas y eliminando perfiles en ciertas categorías de trabajadores/as al tiempo que salvaguarda y fomenta otros puestos y habilidades. Los autores se interrogan sobre hasta qué punto la IA podría llegar a disminuir los cometidos asignados a docentes, y defienden que su labor y permanencia es fundamental.

¹⁰ Sobre alfabetización en AI se amplía información en Holmes *et al.*, 2022, pp. 26-32.

cuestión clave de la atribución de autoría de la tarea (sobre la que se reflexiona en el epígrafe siguiente).

2.3. ¿Invisibilización del plagio?: cómo la IA generativa *sigue* complicando el problema

Hasta ahora no se ha tocado una de las cuestiones más espinosas en torno a la IA generativa: la propiedad intelectual. El uso de la IA generativa para la elaboración de un trabajo académico puede implicar presuntamente plagio a dos niveles: el del contenido sincrético y anonimizado proporcionado por la herramienta; y el del usuario/a/e (en este caso, estudiante) que se adjudique ese contenido sin mencionar la procedencia.

La posibilidad de plagio a nivel de la herramienta de IA generativa no es directamente imputable a quien la usa, puesto que son los propios resultados -ofrecidos por la herramienta tras procesar la ingente masa de datos e información de la que se ha alimentado- los que no suelen diferenciar ni manifestar explícitamente el origen y fuentes de los mismos. De hecho, hay un complejo debate legal abierto en torno a la IA generativa, a sus implicaciones y a su regulación en materia de propiedad intelectual¹¹ que excede el marco abarcado por este capítulo, pero que enseñantes y aprendientes debieran tener presente. Cuando en un trabajo universitario (y en cualquier otra obra) se incluyen aportaciones, resúmenes, creaciones... proporcionadas por una herramienta de IA, convendría saber en qué conjunto de documentos y obras se han basado/apoyado para su confección, y acreditarlos¹².

Lo que sí depende del usuario/a/e es la transparencia sobre los elementos obtenidos con herramientas de IA generativa que inserta y reutiliza dentro de su propia obra. Quien se sirva de estos programas con opacidad incurriría en plagio al incorporar indiferenciadamente el texto que le proporcionan como si fuera parte de su propio trabajo intelectual y redaccional. Y por hacerlo: a) sin mencionar que está reproduciendo respuestas literales -o adaptadas- de un *chatbot*, b) sin citar y entrecomillar los extractos obtenidos por esta vía, y c) sin incluir la referencia al *software* utilizado en la bibliografía final del trabajo.

Previsiblemente, ha habido cierto número de ejercicios académicos en los que no se señalaba el uso de herramientas de IA generativa como fuentes de información. Al invisibilizarlo, se están reproduciendo los mecanismos del plagio tradicional a sabiendas de que los *software* antiplagio durante un tiempo no están detectando con la misma precisión y garantías un texto redactado artificialmente con procedimientos

¹¹ Véase OMPI 2024.

¹² Esta reflexión quizá vaya en consonancia con el principio de transparencia en los procesos y en la metodología de los sistemas de IA que recomienda la UNESCO (2022: 22). Véase también la nota al pie 6.

de IA que las coincidencias con fragmentos de texto procedentes de otros documentos rastreables en línea¹³. A ello se suma que no todos los/as/es docentes hemos tenido aún a nuestra disposición las nuevas funcionalidades de los programas antiplagio; y que quienes recurren a procedimientos inadecuados en sus ejercicios y lo ocultan, no reconocerían fácilmente haber incurrido en una infracción grave.

La percepción de una impunidad provisional ha sido motivo de prevención y aviso en el profesorado universitario, llevándole a desarrollar -con dificultad- tipologías de ejercicios y estrategias de evaluación que aseguren un trabajo personal intransferible¹⁴. Se ha buscado limitar así las potenciales dimensiones que pudo haber alcanzado el problema, dado que la enseñanza universitaria reglada en España requiere actualmente a cada estudiante un trabajo de fin de estudios de cierta profundidad y extensión tanto en grado como en máster. Es decir, un ejercicio escrito más ambicioso que los elaborados breve y rutinariamente en el marco de otras asignaturas. La utilidad y razón de ser de todos ellos quedaría invalidada si quienes tienen encomendada su realización les privasen de originalidad y ética (investigadora) a la hora de materializarlos.

3. EL “AROMA” DE LA IA GENERATIVA

A título personal, la irrupción de una herramienta de IA generativa accesible no despertó mi inmediata curiosidad. De hecho, no me decidí a experimentar con el pionero programa ChatGPT hasta ahora que, escribiendo sobre su repercusión en mi experiencia docente, necesitaba incursionar empíricamente en su dinámica dialógica. El contacto con ChatGPT me había llegado de forma indirecta y oblicua en los dos años que van desde su puesta a disposición pública, mediado por patrones estructurales y formales novedosos que había observado ocasionalmente y a los que atribuía un “aroma” de IA generativa. Con la intención de olfatear con más certeza su supuesta “fragancia”, he “conversado” con ChatGPT (en su opción gratuita) pidiendo al bot que defina algunas nociones incluidas en los temarios de las asignaturas que imparto y que resuelva ejercicios. En el curso de mis ensayos con la herramienta pude distinguir componentes como una perfección despersonalizada en el estilo de redacción, unas estructuras narrativas estereotipadas, inadaptación a normas básicas de elaboración de trabajos académicos y, también, equivocaciones -de mayor o menor calado- en el contenido. Sobre cada uno de estos elementos me extendo a continuación describiendo mis impresiones.

Lo que he denominado “perfección despersonalizada en el estilo de redacción” se concreta en que la IA generativa produce escrituras impolutas, extremadamente correctas, uniformes y neutras, en las que desaparecen estridencias estilísticas

¹³ Véase una recopilación de artículos de la revista *Wired* sobre el tema en Rogers, 2024.

¹⁴ Véase Sabzalieva y Valentini 2023, p. 11.

personalizantes y no se aprecian diferentes grados de habilidad en la redacción, tampoco erratas (como repeticiones de palabras, errores al teclear, lapsus, autocorrecciones del procesador de textos...), ni interrupciones en el curso de la escritura (como frases inacabadas o tachones...), propias de la escritura humana.

La nitidez redaccional se acompaña a menudo de una retórica abstracta, ambigua o excesivamente teórica que -al no concretar ni comprometerse con aspectos tangibles e individualizables- queda hueca de sustancia definida, y resulta intercambiable y válida para distintos estudios de caso convirtiéndose en un socorrido comodín. La explicación intuitiva y sin valor demostrativo a este fenómeno se sustenta en que la herramienta de IA generativa proporcionaría resultados menos exactos cuando se le pidiese aplicar nociones teóricas a situaciones u objetos de estudio muy específicos y menos conocidos, poco analizados desde ese enfoque en publicaciones actualmente disponibles en línea. Si así fuera, eso llevaría a que su respuesta se refugiasse en la teoría, en presupuestos generalizables, en imprecisas líneas temáticas que sí ha identificado sobre el ejemplo o, incluso, a que aplicase rasgos de un referente de gran notoriedad que pudiera asemejarse. En ocasiones, ChatGPT se muestra aún más prudente y esquivo con respuestas en condicional del tipo “si el ejemplo cumpliera tal premisa, entonces sí se aplicaría el principio teórico en cuestión”.

Junto a esas divagaciones -con frecuencia, introductorias-, afloran otras “estructuras estereotipadas en la composición de textos” como descripciones que tienden a la hiperesquemización, a listar de forma más o menos escueta las características de un tema, los rasgos de un ejemplo, las fases de un proceso, los fundamentos de un proyecto... resultando en una enumeración lacónica, generalmente correcta pero con una explicación breve que rehúye, de nuevo, toda ilustración concreta, palpable y en detalle. La interpretación que aventuro al fenómeno -junto al espíritu de síntesis inherente a la función del *software* auxiliar- es el espacio limitado de respuesta del que dispone el *chatbot* de ChatGPT para cada petición -al menos, en su versión gratuita-.

Para mi sorpresa, no sólo los contenidos teóricos presentan una tendencia a organizarse en listados. Si se le pide a la herramienta un solo ejemplo práctico o una sola propuesta creativa -como en las instrucciones de actividades con las que probé-, ésta no siempre se circunscribe ni conforma con la solicitud en singular sino que prefiere ofrecer varias opciones y alternativas esbozadas someramente. Lo que constituiría una virtud de la herramienta al ofrecer más posibilidades de elección -tan útiles, por ejemplo, para hacer una “lluvia de ideas” (*brainstorming*) en busca de inspiración-, se desvía del enunciado de algunos ejercicios.

Otro tic contemplado en la articulación narrativa que facilita la herramienta de IA generativa es que el texto suministrado concluye con una frase de estímulo (a veces, exclamativa) para mantener vivo el entusiasmo e interés de la persona consultante por el tema consultado. Fuera del contexto servicial de la herramienta

informática, los cierres “optimistas” resultarían artificiosos y extraños si los trasladásemos a un registro académico alejado de efusiones apoloéticas.

Cambiando de tercio, los textos con los que ChatGPT trataba de satisfacer mis demandas se han configurado “sin algunas de las convenciones básicas de los trabajos académicos”. En particular, en ausencia del entramado de referenciación, citación y comentario/ alusión/ discusión de otras obras que ocupa un espacio ineludible en la redacción científica y argumentativa universitaria. Así, un trabajo de investigación - o incluso, ensayístico- que no presente ninguna cita directa o indirecta y carezca de bibliografía resultaría muy inhabitual, pero es común en los textos sintéticos que produce el *chatbot*¹⁵.

Cerrando este repertorio de pautas identificables, el “perfume” de la IA generativa se aprecia también en “errores disparatados”, como el de desvirtuar el argumento de una obra literaria, teatral, audiovisual... con localizaciones, situaciones, personajes o caracterizaciones que no se corresponden exactamente con su mundo narrativo, y sin entender ironías dramáticas y juegos metatextuales. En otras ocasiones, el dislate consiste en una reformulación inesperada de principios ampliamente reconocidos con los que autores/as eminentes han descrito un concepto clave y novedoso alcanzando gran impacto, difusión y discusión en el seno de su área de conocimiento. Esto último queda ilustrado a continuación con un ejemplo. Después de escoger al azar un elemento teórico del temario de una asignatura que imparto, con fecha de 6 de septiembre de 2024 hice una petición a ChatGPT. “¿Cuáles son los principios de las narrativas transmedia según Henry Jenkins?”, le pregunté. En su contestación se demostró que la herramienta, pese a los logros innegables en su funcionamiento y resultados, requiere -en su estado actual- de la certificación humana antes de darla por buena. En esta ocasión, no sólo no coincidía la enunciación de cada una de las características recogidas por ChatGPT con las acuñadas por Jenkins en 2009, sino que variaba incluso su número pasando de 7 a 5. En su descargo, hay que reseñar que, si bien no quedaban plasmados los principios tal como los propuso Jenkins, al menos los rasgos con los que se suplantaban se solapan parcialmente y son igualmente reconocibles en las narrativas transmedia.

¹⁵ Véase en nota al pie 6 la posibilidad de solicitar a ChatGPT las fuentes utilizadas.

RESULTADO DE PREGUNTARLE A CHAT GPT EN ESPAÑOL¹⁶ CUÁLES SON LOS PRINCIPIOS DE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA SEGÚN HENRY JENKINS. Fecha de consulta: 06/09/2024	PRINCIPIOS DE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA SEGÚN LOS FORMULÓ HENRY JENKINS EN DOS ENTRADAS DE SU BLOG¹⁷ [Entre corchetes, su adaptación al castellano por Carlos A. Scolari en las pp. 39-42 del libro <i>Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan</i> (2013)]
1. <i>Diversidad de medios [...]</i> 2. <i>Expansión de la historia [...]</i> 3. <i>Participación del público [...]</i> 4. <i>Coherencia narrativa [...]</i> 5. <i>Accesibilidad [...]</i>	1.- <i>Spreadability vs. Drillability [Expansión vs Profundidad]</i> 2.- <i>Continuity vs. Multiplicity [Continuidad vs Multiplicidad]</i> 3.- <i>Immersion vs. Extractability [Inmersión vs Extraibilidad]</i> 4.- <i>Worldbuilding [Construcción de Mundos]</i> 5.- <i>Seriality [Serialidad]</i> 6.- <i>Subjectivity [Subjetividad]</i> 7.- <i>Performance [Realización]</i>

Tabla 1. Comparación entre los resultados de ChatGPT al preguntarle cuáles son los principios de las narrativas transmedia según Henry Jenkins y la propuesta de principios que efectivamente hizo Jenkins en su *blog*

Fuente: elaboración propia

4.- REFLEXIONES FINALES

No se ha pretendido aquí sentar cátedra sobre ética, ni sobre educación e inteligencia artificial, áreas de conocimiento con especialistas que aportan datos más sólidos y confiables. Lo que se ha propuesto, en cambio, es el relato introspectivo y experiencial de un solo profesor ante retos conexos planteados en su ejercicio docente. O lo que es lo mismo, se ofrecen reflexiones y vivencias subjetivas -con algún elemento provocador de debate- en vez de un estudio con una metodología científica y rigurosa. Sin aspirar, pues, a la validez, veracidad y universalidad; con esta exploración informal y asistemática -no exenta, posiblemente, de imprecisiones o errores- se espera enriquecer la conversación y el intercambio sobre cuestiones que afectan al profesorado universitario.

Retomando en el cierre el panorama de plausibles actitudes éticas de un estudiante autoevaluándose con el que se abrió el capítulo, probablemente se encontraría una gradación semejante en relación a la utilización de la inteligencia

¹⁶ La URL es <https://chatgpt.es>

¹⁷ Las dos entradas del blog de Henry Jenkins con fecha de 12 de diciembre de 2009 se titulaban *The Revenge of the Origami Unicorn*:

1º Entrega.- https://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

2ª Entrega.- https://henryjenkins.org/blog/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html

artificial generativa en tareas académicas. Si bien es de prever que amplios sectores continúen elaborando sus trabajos y actividades con honestidad, motivación y transparencia; los usos inadecuados y fraudulentos de la IA podrían estar afectando a la calidad de los resultados y del rendimiento escolar de quienes no mantengan esa postura de integridad deontológica.

De resultas de mis ensayos con ChatGPT -véase epígrafe 3-, los clichés en su producción textual -como la homogeneización retórica, la estandarización del estilo de redacción, los errores inesperados de calado o el incumplimiento de las normas de citación- deben ser tenidos en cuenta. Estos fallos e imperfecciones de una herramienta -en proceso continuo de implementación- sólo impactan negativamente si no se valora de forma adecuada lo que el programa puede o no ofrecer en la actualidad, ni para qué (y para qué no) debería utilizarse¹⁸. O dicho con otras palabras, las potenciales repercusiones indeseables provendrían de la baja alfabetización sobre inteligencia artificial (generativa) y en el manejo de sus herramientas; y de su uso con baja conciencia ética.

En lo que atañe a la alfabetización, es necesario capacitar a aprendientes y mentores/as para entender la función consultiva y asistencial de la herramienta y sus límites creativos e innovadores, saber qué y cómo preguntar, cuándo se está produciendo un sesgo y de qué tipo, en qué idiomas la información es todavía mejorable, fomentar que no sea la única fuente consultada... Y también para concienciar sobre la necesaria supervisión de los resultados y de que esa revisión sólo la puede hacer satisfactoriamente quien tenga conocimientos previos y un criterio suficientemente forjado sobre ese asunto (o esté dispuesto a adquirirlos para examinar el texto). En contenidos de alta complejidad y especialización, la labor de verificación de resultados puede ser tan ardua para principiantes -cuando no inviable- que lleve tanto tiempo como hacerlo por su cuenta sin emplear la herramienta de IA.

Aun fuera de este supuesto, una respuesta del *chatbot* nunca va a estar plenamente adaptada a las necesidades. Va a precisar una reelaboración, matización, profundización, concreción... En suma, dejar de ser la respuesta de un robot y convertirse en una respuesta humana.

Desde una óptica de enseñante albergo, si no la certeza, sí la convicción de que la alfabetización puede impulsar una utilización mejor y más ética de la IA generativa por la mayoría de discentes y docentes. Pero la última palabra la tienen las personas.

¹⁸ Estas palabras coinciden con las de Miao y Holmes en 2021 (véase Holmes *et al.*, 2022, p. 29).

BIBLIOGRAFÍA

- ChatGPT Español. <https://chatgpt.es/>
- Comisión Europea (2022). *Directrices éticas sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA) y los datos en la educación y formación para los educadores*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-01aa75ed71a1/language-en>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I.-A., Wasson, B., Dimitrova, V. (2022). *Artificial Intelligence and Education. A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd>
- Inteligencia artificial y educación. Recursos enlazados desde el sitio web del Ministerio de Educación español. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2023/julio/inteligencia-artificial-y-educacion-ii.html>
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., Zhang, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376/PDF/379376spa.pdf.multi>
- OMPI (basándose en trabajo encargado a Matt Hervey). (2024). IA generativa. Cómo abordar la propiedad intelectual. OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual). <https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/wipo-pub-ri2024-8-es-generative-ai-navigating-intellectual-property.pdf>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Rogers, R. (2024, 1 de mayo). Esto es lo que debes saber sobre los detectores de IA para ChatGPT. *Wired*. <https://es.wired.com/articulos/esto-es-lo-que-debes-saber-sobre-los-detectores-de-ia-para-chatgpt>
- Sabzalieva, E., Valentini, A. (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior. Guía de inicio rápido*. UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa/PDF/385146_spa.pdf.multi

UNESCO (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación. Documento final de la Conferencia Internacional sobre la Inteligencia Artificial y la Educación “Planificación de la educación en la era de la inteligencia artificial: dirigir los avances”*. 16-18 de mayo de 2019. Beijing, República Popular China. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303/PDF/368303qaa.pdf.multi>

UNESCO (2022). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. Adoptada el 23 de noviembre de 2021*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa/PDF/381137_spa.pdf.multi

Wikipedia. La enciclopedia libre (en español). <https://es.wikipedia.org/>

6. GLOSARIO DE ALUSIONES ALEGÓRICAS

Disonancia cognitiva: Noción propuesta por el psicólogo León Festinger para referirse al estrés y desgaste psíquico que puede suponer a una persona la implicación en decisiones, actividades y tareas contrarias a sus creencias, valores, deseos y necesidades. Véase https://es.wikipedia.org/wiki/Disonancia_cognitiva.

Fregolista [de *fregolismo*]: Adjetivo en alusión al transformista italiano Leopoldo Frégoli, que fascinó a los públicos europeos de comienzos del S.XX con su nítida caracterización de innumerables personajes y su veloz paso consecutivo de uno a otro a lo largo de un mismo espectáculo escénico. Véase https://es.m.wikipedia.org/wiki/Leopoldo_Fregoli

Libre examen: Cuestionamiento de la realidad fundado en el razonamiento individual sin asumir automáticamente como ciertas las verdades transmitidas por la tradición y/o el prejuicio. Esta noción ha tenido un peso fundamental en la modernidad occidental y en su desarrollo científico, político, social y cultural. Véase <https://es.wikipedia.org/wiki/Librepensamiento>.

Maquiavélico: Adjetivo referido a una falta de frenos y escrúpulos a la hora de maniobrar cuando lo que se busca es cumplir con el objetivo programado. El vocablo ha sido aceptado por el diccionario de la Real Academia Española y se puede consultar la definición del sustantivo correspondiente en <https://dle.rae.es/maquiavelismo>.

Victorhuguesco: Es una alusión a la redención transformadora de personajes como Jean Valjean, ideados por el escritor francés Víctor Hugo en su gran clásico de la literatura impregnado de romanticismo *Los miserables*.

EL USO ÉTICO DE LAS HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA CONFECCIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

SERGIO MENA MUÑOZ

Universidad Complutense de Madrid

smenamun@ccinf.ucm.es

Resumen: La inteligencia artificial (IA) en el sector superior de la educación en España ha llegado para quedarse. La llegada de herramientas tan populares como ChatGPT lo ha revolucionado casi todo. A día de hoy no existe un criterio homogéneo sobre el uso de la IA en el mundo académico, aunque algunas universidades sí han elaborado directrices internas para prevenir el plagio. Sin embargo, pocas de estas normas abordan específicamente su uso ético, que también existe. Mientras que los estudiantes afirman que la IA les es un recurso útil, muchos docentes temen que la usen de forma abusiva. En este capítulo se presenta una descripción del estado actual del uso ético de la IA en las aulas universitarias españolas aportando una serie de consideraciones y soluciones al enorme reto que supone la automatización de una actividad intelectual y su encaje en el marco educativo universitario.

Palabras clave: Inteligencia artificial, IA, Ética, Universidad, Trabajos de clase

1. INTRODUCCIÓN

La Academia, ese mundo heterodoxo, riguroso, científico y rígido donde la ciencia y el intelecto sirven de motor de evolución social, se ha despertado de su letargo procedimental con la llegada a su campo de maniobra de una herramienta conceptual e intangible que ha rasgado las vestiduras de los más puristas. Estamos hablando de la aparición de la inteligencia artificial (IA en sus siglas en español) y de sus implicaciones éticas en el ejercicio de servir como instrumento de ayuda a los estudiantes universitarios en la confección de sus trabajos de investigación. Las

dinámicas ortodoxas del proceso profesor-alumno se han visto afectadas por la incursión de esta nueva tecnología en la ruptura de las formas tradicionales de la educación universitaria por las cuáles los estudiantes acceden al conocimiento, realizan un procesamiento de la información y terminan elaborando un discurso narrativo en forma de presentación. La masa crítica universitaria ya no se siente deudora de las maneras habituales (hasta ahora) de investigar y redactar, sino que gracias a la irrupción de estas herramientas pueden generar más contenidos, de forma más rápida, con resultados más rigurosos de una forma más eficiente sin que exista un cuestionamiento sobre lo original del trabajo. Y esto no deja de ser todo un desafío. Es, por tanto, necesario e imperativo abrir un debate profundo sobre cuáles debe ser los límites en el uso de la IA, qué posibilidades constructivas pueden tener, qué consecuencias a medio y largo plazo va a tener en la producción científica y en el aprendizaje de nuestros estudiantes (y, a la postre, de la sociedad del futuro en general) además de reflexionar sobre qué y cómo se están ya usando estas tecnologías en el devenir diario de las clases de universidad de España.

Asegura Caldevila (2024) que el “uso ético de la inteligencia artificial en la educación superior debe ir más allá de la simple prevención del plagio y enfocarse en la formación de competencias críticas para su uso responsable”, por ello, una de las principales preocupaciones en el mundo académico es si es posible usar estas tecnologías manteniendo al mismo tiempo los estándares del rigor académico que son esenciales en el entorno universitario. No solo se trata de cumplir con las expectativas formativas, sino también de salvaguardar la integridad personal y académica, así como de respetar las normas y directrices que rigen la producción intelectual dentro de las universidades. Este aspecto cobra especial relevancia cuando los trabajos elaborados son evaluados y tienen un impacto en el desarrollo formativo y profesional de los estudiantes. Las herramientas de IA no solo facilitan el acceso a la información, sino que también permiten a los usuarios generar textos de calidad que, a primera vista, pueden parecer resultado de un esfuerzo académico tradicional, lo que complica la identificación de trabajos que no hayan sido realizados mediante un proceso autónomo y auténtico de investigación. “El camino no es ignorar ni prohibir el uso de ChatGPT o aplicaciones similares, sino capacitar tanto al profesorado como al estudiantado para un uso correcto y ético, así como revisar los planes de estudio para primar el pensamiento crítico y sacar el máximo rendimiento a estas herramientas.” (Llorens-Largo, Vidal *et al.*, 2023: 3)

En España, este debate sobre el uso de la IA en el ámbito de la educación superior ha adquirido un papel central en las discusiones académicas y esto se debe a que la presencia de herramientas de este tipo en la vida cotidiana de estudiantes y profesores ha crecido de manera exponencial en los últimos años. “El pánico a la Inteligencia Artificial (IA) se está extendiendo por el sector educativo. La última oleada podría ser una de las mayores y más rápidas transformaciones en el mundo académico” (Cordón, 2023). Cada vez más, los estudiantes recurren a estas tecnologías para optimizar sus procesos de aprendizaje, lo que genera la necesidad de

establecer marcos regulatorios claros que aborden el uso de estas herramientas sin limitar o impedir su potencial beneficioso. Las instituciones educativas se encuentran en una posición delicada: por un lado, deben garantizar que el uso de la IA no comprometa los principios básicos de la educación, como la originalidad, el aprendizaje crítico y el esfuerzo individual, pero también deben reconocer los beneficios pedagógicos que estas tecnologías pueden aportar.

El desafío radica en equilibrar ambos aspectos, regulando de manera efectiva el uso de las herramientas de IA sin obstaculizar las innovaciones que pueden mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Y este equilibrio no es fácil de conseguir porque la IA a este respecto, sobre la creación de políticas éticas sobre su uso ético en las universidades españolas, se ha convertido en una prioridad que requiere una reflexión profunda, tomando en consideración tanto los riesgos como las oportunidades que estas tecnologías traen consigo.

Este artículo tiene como propósito central explorar y analizar de manera crítica cómo se puede emplear la IA de manera ética en la creación de trabajos académicos dentro del contexto universitario español. Se abordarán tanto la situación actual, en la que estas herramientas están integrándose de manera progresiva en el entorno educativo, como los desafíos que ello supone, particularmente en términos de equidad, originalidad y aprendizaje genuino. Al mismo tiempo, se examinarán las oportunidades que estas herramientas ofrecen, especialmente cuando se emplean de manera complementaria a los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, y no como sustitutos de ellos. El objetivo final es proporcionar una visión equilibrada y constructiva sobre cómo las universidades españolas pueden adaptarse a esta nueva realidad tecnológica, garantizando que el uso de la IA contribuya al desarrollo formativo sin comprometer la integridad académica.

2. EVOLUCIÓN DEL USO DE LA IA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La IA ha emergido en los últimos años como una de las disciplinas más transformadoras y revolucionarias en una variedad de sectores, y la educación no ha sido una excepción a esta tendencia “El difícil equilibrio entre la docencia y la investigación es un elemento característico del profesorado universitario y debe ser contemplado y convenientemente valorado por nuestras instituciones” (Prendes, Gutiérrez, *et al.*, 2018). Estas herramientas combinan diversas tecnologías como los algoritmos avanzados, el aprendizaje automático (en inglés *Machine Learning*), y el procesamiento del lenguaje natural (también en inglés *Natural Language Processing*), generando una serie de herramientas que permiten optimizar y mejorar procesos que tradicionalmente se realizaban de manera manual “cuando hablamos de educación tenemos que hablar de multialfabetización que incluye una convergencia de alfabetizaciones íntimamente unidas, esto es, alfabetización digital y tecnológica, alfabetización lectora, alfabetización en información y alfabetización en medios

sociales” (Alfaro y De Juan, 2014). En el contexto académico, estas herramientas están brindando nuevas formas de acceder al conocimiento y de realizar tareas que antes requerían un considerable esfuerzo. Los estudiantes pueden ahora utilizar la IA para diversas funciones, como la generación automática de textos, la confección de presentaciones, la corrección gramatical avanzada o la búsqueda de información relevante de manera más rápida y eficiente. Estas capacidades, que han sido recibidas con entusiasmo por muchos usuarios, también han despertado preocupación y han generado dilemas éticos en torno a aspectos clave del proceso educativo, como la originalidad del trabajo presentado, el desarrollo de un aprendizaje autónomo y la equidad en los procesos de evaluación.

La IA tiene el potencial de redefinir cómo se concibe el aprendizaje y la enseñanza en las universidades. Los avances tecnológicos permiten que los estudiantes no solo obtengan información rápidamente, sino que también elaboren sus propios contenidos de manera más sencilla, sin necesidad de pasar por etapas tradicionales de investigación y redacción que forman parte fundamental del proceso educativo “La Inteligencia Artificial, (...) está inmersa cada vez más en el campo de la educación por lo que puede convertirse fácilmente en la mejor aliada de los estudiantes y docentes, proporcionando no solo contenidos pedagógicos personalizados, sino tutorías y asistencia personalizadas en el momento necesario” (Flores, y García Peñalvo, 2023). Este fenómeno ha suscitado una discusión sobre cómo el uso de estas herramientas puede impactar la calidad del aprendizaje, si los estudiantes llegan a depender en exceso de ellas. También plantea interrogantes sobre la equidad, ya que no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a tecnologías avanzadas, lo que podría aumentar las desigualdades en el rendimiento académico, aunque no se ha de “adoptar una actitud derrotista o de resistencia al cambio (lo cual de nada serviría), o abrazar las oportunidades que esta tecnología nos brinda en el entorno educativo” Gallet, Zapata *et al.* (2023). Por lo tanto, la integración de la IA en la educación superior no puede evaluarse solo desde una perspectiva tecnológica, sino que requiere una reflexión ética profunda.

El uso de estas tecnologías ha experimentado una evolución notable en el ámbito de la educación superior en los últimos años. En sus primeras etapas, el papel de la IA en el entorno académico se limitaba principalmente a ser una herramienta de apoyo “como el análisis de datos de aprendizaje para mejorar la toma de decisiones educativas, la creación de materiales educativos personalizados y la identificación de problemas de aprendizaje, teniendo el potencial de revolucionar la educación al brindar un aprendizaje más personalizado, accesible y efectivo para todos los estudiantes” (Martín y Bartolomé, 2024). Por ejemplo, los correctores gramaticales automáticos como Grammarly o los motores de búsqueda avanzada eran utilizados por estudiantes y docentes para optimizar sus procesos de escritura e investigación. Estas herramientas facilitaban ciertas tareas, pero no intervenían directamente en la creación de contenido. Sin embargo, con el avance de los modelos de lenguaje generativo, como GPT-3 y GPT-4, la capacidad de la IA para producir textos

coherentes, argumentativos y casi indistinguibles de los escritos por humanos ha alcanzado un nivel sin precedentes “es imprescindible ofrecer recursos concretos que sirvan e inspiren al conjunto de la comunidad universitaria, de manera que puedan hacerse las preguntas adecuadas y tener claros los criterios e instrumentos que les permitan llevar a cabo la introducción de la IA en la docencia universitaria con ética y pedagogía” (Alonso, Ayose *et al.*, 2023). Estos avances han transformado el modo en que los estudiantes realizan trabajos académicos y han puesto sobre la mesa un nuevo conjunto de desafíos éticos y académicos.

En el contexto español, esta evolución tecnológica ha generado un aumento en las preocupaciones por parte de los docentes y autoridades educativas “Aunque la IA está llegando rápidamente a todos los públicos, no se puede afirmar que se esté democratizando, ya que esos públicos no solo han de poder usarla, sino que también deben poder entenderla” (Franganillo, 2023). Aunque algunos profesores reconocen que las herramientas de IA pueden mejorar la calidad de los trabajos presentados y facilitar la investigación, otros temen que su uso desmedido pueda tener efectos contraproducentes. Por ejemplo, se ha planteado que la dependencia excesiva de la IA podría fomentar prácticas de plagio, minimizar el esfuerzo intelectual que los estudiantes invierten en sus tareas y debilitar la adquisición de habilidades fundamentales como el pensamiento crítico o la capacidad de argumentar de manera lógica aunque “es innegable que esta tecnología ofrece una valiosa ayuda para agilizar una buena cantidad de labores en las que el ser humano es menos eficiente” (Franganillo, 2023). Además, la rapidez con la que estas tecnologías avanzan ha superado la capacidad de las universidades para desarrollar políticas claras que regulen su uso, dejando una importante laguna normativa.

Por todo ello las universidades se enfrentan a un desafío significativo, que consiste en regular el uso de estas herramientas tecnológicas mientras se exploran sus amplias posibilidades para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la eficiencia en la realización de tareas académicas. No obstante, este proceso de regulación y adaptación plantea numerosas cuestiones éticas que deben ser cuidadosamente consideradas.

A pesar del creciente interés en la regulación del uso de la inteligencia artificial en los trabajos académicos, hasta la fecha no existe una normativa unificada a nivel estatal en España que aborde específicamente esta cuestión. Esto significa que el marco legal en torno a la IA en el ámbito educativo es aún fragmentado y poco definido, lo que deja a las universidades la responsabilidad de gestionar el tema de manera individual. Muchas instituciones españolas han comenzado a desarrollar directrices internas con el objetivo de enfrentar este fenómeno. Estas políticas, generalmente, se centran en cuestiones relacionadas con la prevención del plagio y la promoción de la originalidad en los trabajos de los estudiantes, pero son pocas las universidades que han desarrollado guías específicas que aborden en profundidad el uso ético de la IA.



Imagen 14. Imagen producida por la IA como resultado de pedir la elaboración de una escena universitaria compuesta por estudiantes españoles

Fuente: IA

El marco normativo que rige actualmente en las universidades españolas se basa, en gran medida, en códigos de ética y conductas académicas preexistentes. Sin embargo, estas normativas no siempre contemplan las particularidades y complejidades asociadas al uso de herramientas de inteligencia artificial, que pueden no ajustarse a las nociones tradicionales de plagio o mal uso de fuentes. Algunas instituciones, como la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad Autónoma de Barcelona, han iniciado discusiones sobre la necesidad de actualizar y adaptar sus políticas para regular el uso de la IA en trabajos académicos. Estas discusiones sugieren un creciente interés en abordar este tema de manera más formal y estructurada.

Para implementar un enfoque ético y riguroso en el uso de la IA en la educación superior, es crucial que las universidades fomenten el desarrollo de políticas claras y bien definidas. Estas normativas deben contemplar no solo la prevención del plagio, sino también el uso responsable y transparente de las herramientas de IA. Asimismo, también es fundamental que se ofrezca tanto a estudiantes como a docentes una orientación clara y accesible sobre cómo utilizar estas tecnologías de manera adecuada y ética en sus respectivos ámbitos académicos.

El uso de la inteligencia artificial en la confección de trabajos académicos ha generado una amplia variedad de opiniones, tanto entre los estudiantes como entre los docentes de las universidades españolas. Entre los estudiantes, muchos ven las herramientas de IA como un recurso extremadamente valioso que les permite mejorar la calidad de sus trabajos, optimizar el tiempo dedicado a la investigación y la redacción, y gestionar mejor sus obligaciones académicas. Para estos estudiantes, la IA se convierte en una ayuda que facilita la realización de tareas complejas, y en un apoyo que les permite alcanzar resultados más sólidos en sus trabajos.

Sin embargo, otros jóvenes ponen de manifiesto sus preocupaciones éticas sobre el uso de la IA, temiendo que su empleo pueda ser percibido como deshonesto o poco

ético, especialmente si no se revela de manera explícita que se ha utilizado esta tecnología. Esta percepción revela la necesidad de educar y formar a los estudiantes sobre las implicaciones éticas del uso de IA, ya que muchos de ellos desconocen los riesgos potenciales y los dilemas asociados con estas prácticas. En un estudio reciente realizado en varias universidades españolas, se encontró que un porcentaje significativo de estudiantes desconocía las implicaciones éticas y académicas del uso de herramientas de IA en sus trabajos. Este dato refleja una clara carencia de educación en este ámbito, lo que subraya la urgencia de abordar este tema en los programas formativos (Ruiz, Miramonte *et al.*, 2024).

Por otro lado, muchos docentes han expresado su preocupación ante la dificultad de detectar el uso de IA en los trabajos presentados por los estudiantes. A medida que las herramientas de IA se vuelven más sofisticadas, los profesores enfrentan el reto de evaluar con precisión el nivel de conocimiento y esfuerzo que cada estudiante ha puesto en la realización de sus tareas. Algunos temen que estas tecnologías puedan socavar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los estudiantes depender excesivamente de la IA y limitando el desarrollo de habilidades esenciales, como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.

Esta disparidad en las percepciones de estudiantes y docentes pone de relieve la necesidad de promover el diálogo y la educación sobre el uso ético de la IA en el entorno académico. Las universidades tienen un papel fundamental en la creación de un entorno de aprendizaje donde tanto estudiantes como profesores comprendan los beneficios y riesgos asociados con estas herramientas. Asimismo, deben estar capacitados para utilizarlas de manera responsable, asegurando que la IA se convierta en un recurso complementario y no en un sustituto del esfuerzo intelectual.

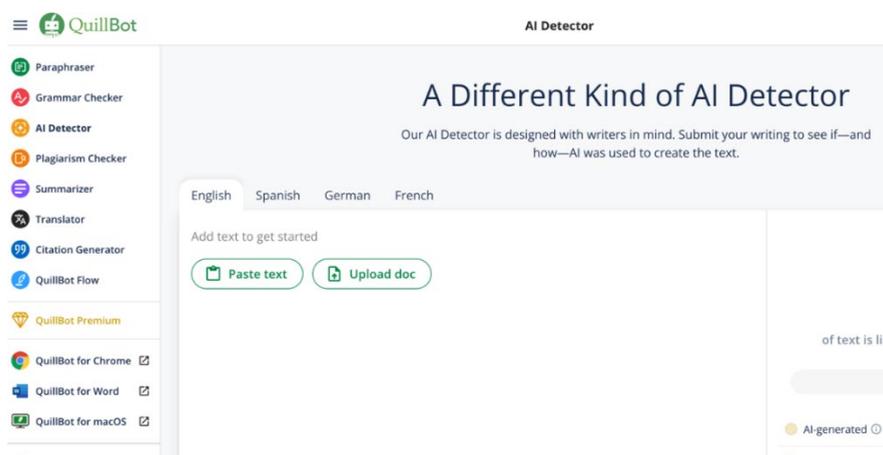


Imagen 15. Captura de pantalla de la herramienta QuillBot que rastrea e identifica texto escrito por IA

Fuente: AI Detector

3. DESAFÍOS ÉTICOS ASOCIADOS AL USO DE IA EN TRABAJOS ACADÉMICOS

El empleo de la inteligencia artificial en la confección de trabajos académicos plantea una serie de desafíos éticos que deben ser cuidadosamente considerados por estudiantes, profesores y las instituciones educativas. Estos desafíos, si no se abordan adecuadamente, podrían tener implicaciones graves para la calidad de la educación superior y la integridad académica. Uno de los dilemas éticos más importantes relacionados con el uso de la IA en la elaboración de trabajos académicos es la cuestión de la originalidad. Las herramientas de IA tienen la capacidad de generar contenido textual a partir de vastas bases de datos de información, lo que permite a los estudiantes producir trabajos bien estructurados y redactados en un corto periodo de tiempo. Sin embargo, esto plantea preguntas sobre si el contenido generado por estas herramientas puede considerarse verdaderamente original o si los estudiantes están simplemente reutilizando ideas y construcciones generadas por un algoritmo.

El problema del plagio, definido como la apropiación no autorizada de ideas o textos ajenos sin el debido reconocimiento (Echavarría, 2014), adquiere nuevas dimensiones en este contexto. Aunque las herramientas de IA no copian directamente fragmentos de texto de fuentes existentes, su capacidad para generar contenido automáticamente a partir de patrones existentes puede generar una falsa impresión de originalidad “No todo lo que es posible imaginar con una IA es real en este momento. Hay que ir analizando cada una de las opciones que aparecen y situarlas en el marco de utilidad adecuado” (García Peñalvo, Llorens *et al.*, 2024). Esto puede llevar a los estudiantes a presentar trabajos que no reflejan su propio esfuerzo intelectual, sino que son el producto de la intervención de una máquina.

En España, las universidades han comenzado a enfrentar este problema desarrollando mecanismos para detectar el plagio, pero el rápido desarrollo de las tecnologías de IA ha hecho que las herramientas tradicionales, como Turnitin, no siempre sean efectivas para identificar contenido generado por IA. Esto dificulta la detección de trabajos en los que se ha utilizado IA sin la debida transparencia, lo que supone un desafío para los docentes a la hora de evaluar el trabajo real de los estudiantes. Sí existen aplicaciones, *software* o páginas *web* que ya identifican y argumentan que un texto o una imagen ha sido confeccionada con IA generativa (como QuillBot, AI Detector, Copyleaks o Smodin), pero en muchos casos el nivel de profundidad es muy superficial al ser herramientas gratuitas y los presupuestos universitarios raramente contemplan el pago de cantidades destinadas a este fin.

Otro desafío ético relevante es la desigualdad en el acceso a las herramientas de inteligencia artificial. No todos los estudiantes tienen acceso equitativo a estas tecnologías avanzadas, lo que puede agravar las brechas en el rendimiento académico. Los estudiantes que pueden permitirse suscribirse a plataformas avanzadas de IA, o que cuentan con recursos tecnológicos de mayor calidad, tienen

una clara ventaja frente a aquellos que no disponen de estas facilidades, lo que pone en cuestión la equidad en la evaluación académica. En el contexto español, el acceso a las tecnologías educativas no es uniforme. Las disparidades en el acceso a la tecnología se reflejan no solo entre diferentes universidades, sino también entre comunidades autónomas o dentro de grupos socioeconómicos. Algunos estudiantes pueden beneficiarse de herramientas de IA avanzadas gracias a suscripciones de pago o el acceso a recursos tecnológicos de alta gama, mientras que otros se ven limitados a utilizar versiones gratuitas con funciones más reducidas o menos efectivas. Esta disparidad en el acceso tecnológico puede tener un impacto considerable no solo en el rendimiento académico actual de los estudiantes, sino también en sus futuras oportunidades de desarrollo profesional.

Para abordar este desafío, es crucial que las universidades proporcionen acceso equitativo a las herramientas tecnológicas necesarias para la educación y que ofrezcan programas de formación que enseñen el uso responsable y ético de la IA. Solo de esta manera se puede garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito, y que el uso de la tecnología no contribuya a ampliar las desigualdades preexistentes en la sociedad.

El uso generalizado de herramientas de IA en la elaboración de trabajos académicos también puede tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Aunque la IA puede facilitar la redacción de textos y mejorar su calidad formal, existe el riesgo de que los estudiantes lleguen a depender en exceso de estas herramientas, sin desarrollar habilidades fundamentales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la capacidad de argumentar de manera lógica y coherente “deben ayudar a los estudiantes a pensar, no a apoderarse de su cognición simplemente descargándola o haciendo todo el trabajo por ellos. No deben realizar las funciones ejecutivas de los estudiantes (por ejemplo, la toma de decisiones), sino facilitar un pensamiento más profundo aprovechando sus acciones epistémicas” (Fuentes, 2024).

El proceso de enseñanza en la universidad no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que también tiene como objetivo formar habilidades cognitivas y sociales que preparen a los estudiantes para enfrentar de manera autónoma los desafíos de su vida profesional y por ello “el docente debe orientar de manera reflexiva al estudiante sobre su uso ético, utilizándola como una herramienta valiosa y no como un mecanismo fácil para elaborar actividades escolares” (Martínez, 2023). El uso indiscriminado de herramientas de IA en la elaboración de trabajos puede debilitar este proceso formativo, ya que los estudiantes podrían saltarse etapas esenciales de la investigación, la reflexión crítica y la escritura, que son fundamentales para un aprendizaje profundo y significativo. Por lo tanto, este desafío ético destaca la necesidad de establecer límites claros en el uso de la IA en los trabajos académicos. Las universidades deben promover una cultura de aprendizaje autónomo y responsable, donde las herramientas de IA se utilicen como un apoyo

complementario, pero no como un sustituto del esfuerzo intelectual que los estudiantes deben realizar para desarrollar su conocimiento y habilidades.

La transparencia es un principio ético esencial en el ámbito académico. Los estudiantes tienen la obligación de atribuir de manera adecuada las fuentes que utilizan en sus trabajos, y esto incluye también el uso de herramientas de inteligencia artificial. Sin embargo, en muchos casos, los estudiantes no revelan si han utilizado IA para generar partes de sus trabajos, lo que genera problemas en cuanto a la transparencia y la integridad académica. La falta de atribución adecuada del uso de herramientas de IA puede considerarse una forma de engaño, ya que los profesores no pueden evaluar de manera precisa el nivel de habilidad y conocimiento real del estudiante. Además, la atribución adecuada no solo es importante para evaluar de manera justa el desempeño académico, sino también para fomentar un entorno de responsabilidad y ética en la investigación académica. Por tanto, es necesario que las universidades implementen políticas claras que especifiquen cómo deben los estudiantes informar sobre el uso de la IA en sus trabajos. Esto ayudará a asegurar la transparencia y permitirá a los docentes evaluar con mayor precisión el trabajo de los estudiantes, al mismo tiempo que se fomenta el uso ético y responsable de estas herramientas.

4. POSIBLES SOLUCIONES

Para hacer frente a los desafíos éticos que plantea el uso de la inteligencia artificial en la confección de trabajos académicos, las universidades españolas deben adoptar un enfoque proactivo, multidimensional y adaptable a la evolución de las tecnologías. Primeramente, es esencial que las universidades implementen programas educativos, talleres y cursos que aborden el uso ético de la inteligencia artificial. Tanto los estudiantes como los docentes deben recibir formación sobre cuestiones relacionadas con la originalidad, la atribución adecuada de fuentes y los riesgos del uso desmedido de IA. La sensibilización sobre estos temas puede ayudar a mitigar los problemas éticos y a fomentar un uso más consciente de estas herramientas tecnológicas.

Por otro lado, las instituciones académicas deben crear políticas bien estructuradas que regulen el uso de la IA en los trabajos académicos. Estas normativas deben especificar claramente en qué contextos y bajo qué condiciones es aceptable el uso de herramientas de inteligencia artificial, estableciendo, además, las consecuencias del uso inadecuado o deshonesto de estas tecnologías. Las normativas también deben tener en cuenta la transparencia y la atribución, asegurando que los estudiantes informen de manera clara cuándo han utilizado IA en sus trabajos.

Al igual que existen sistemas diseñados para detectar el plagio, las universidades deben invertir en tecnologías capaces de identificar el uso de IA en los trabajos

académicos. Estas herramientas permitirían a los docentes evaluar con mayor precisión el trabajo original de los estudiantes y garantizar que los trabajos presentados reflejen el esfuerzo intelectual y las capacidades reales de cada alumno.

Por último, es crucial fomentar una cultura académica basada en la integridad y el esfuerzo personal. Las universidades deben animar a los estudiantes a reflexionar sobre el proceso de creación de sus trabajos, comprendiendo el valor del esfuerzo intelectual y el desarrollo de habilidades a través de la investigación y la escritura.

5. CONCLUSIÓN

El uso de herramientas de inteligencia artificial en la confección de trabajos académicos ofrece tanto oportunidades como desafíos éticos en el contexto de la educación superior en España. Estas herramientas tienen el potencial de facilitar el aprendizaje, mejorar la calidad de los trabajos y optimizar el tiempo de los estudiantes. Sin embargo, también plantean riesgos importantes en términos de originalidad, equidad y transparencia, que deben ser abordados de manera clara y rigurosa.

Es fundamental que las universidades españolas desarrollen políticas éticas y claras para el uso de la IA, educando a los estudiantes sobre la manera adecuada y responsable de emplear estas herramientas. Al mismo tiempo, deben asegurar que la IA no comprometa el proceso de aprendizaje ni amplíe las desigualdades en el acceso a la educación. En definitiva, la clave para un uso ético de la IA en el ámbito académico reside en encontrar un equilibrio adecuado entre la innovación tecnológica y el respeto por los principios fundamentales de la educación y la investigación. Solo a través de un enfoque ético y riguroso será posible garantizar que las herramientas de IA contribuyan a mejorar el aprendizaje, sin poner en peligro su esencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro Torres, P., & de Juan Juárez, T. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAE: Revista de Unidades de Información*. (ISSN 2254-7177), (6).
- Alonso Sainz, T., Ayose Cancela Val, D., Barrio Maestre, J. M., Casas Bañares, M., Esteban Bara, F., García Villamisar, D. A., ... & Rappoport Redondo, S. (2024). ChatGPTeaching: usos éticos y pedagógicos de la IA en la docencia universitaria. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

- Caldevilla Domínguez, D. (2024). Usos éticos de la IA en la universidad moderna: Más allá del plagio. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional De Educación Y Aprendizaje*, 12(1), 57–65. <https://doi.org/10.62701/revedu.v12.5184>
- Cordón García, O. (2023). Inteligencia Artificial en Educación Superior: Oportunidades y Riesgos. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (15), 16–27. <https://doi.org/10.6018/riite.591581>
- Echavarría Arcila, M. A. (2014). ¿Qué es el plagio? Propuesta conceptual del plagio punible. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 44(121), 699-720.
- Espinosa, M. P. P., Porlán, I. G., & Sánchez, F. M. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56).
- Flores Vivar, J. M. F., & Peñalvo, F. J. G. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista científica de comunicacion y educacion*, (74), 37-47.
- Franganillo, J. (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. *methaodos. revista de ciencias sociales*, 11(2), 15. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710>
- Fuertes i Alpiste, M. (2024). Enmarcando las aplicaciones de IA generativa como herramientas para la cognición en educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2024, vol. 71, p. 42-57. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107697>
- Martín Gomez, S., & Bartolomé Muñoz de Luna, A. B. M. de L. (2024). Uso Eficiente de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: Perspectivas desde la Cienciometría y la Escucha Social. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-728>
- Martínez González, M. A. (2023). Uso responsable de la inteligencia artificial en estudiantes universitarios: Una mirada renoética. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 172-178. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2008>
- Llorens-Largo, F.; Vidal, J. y García-Peñalvo, F. J. (2023). Ya llegó, ya está aquí, y nadie puede esconderse: La inteligencia artificial generativa en educación. *Aula Magna 2.0* [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/14389>

Ruiz Mendoza, K. K., Miramontes Arteaga, M. A., & Reyna García, C. (2024). Percepciones y expectativas de estudiantes universitarios sobre la IAG. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-357>

PROGRAMAS Y PROPUESTAS DE IA PARA EL ESTUDIANTE DE PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS: FORMACIÓN ACADÉMICA Y DEVENIR PROFESIONAL

GRACIELA PADILLA-CASTILLO

Universidad Complutense de Madrid

gracielp@ucm.es

ALBERTO MONROY-TRUJILLO

Universidad Complutense de Madrid

almonroy@ucm.es

Resumen: El proyecto de innovación docente “Programas y propuestas de IA para el estudiante de Comunicación”, de la Universidad Complutense de Madrid, integra herramientas de inteligencia artificial en la formación académica de los estudiantes, enfatizando su uso ético y creativo. Reconocido por el Vicerrectorado de Calidad, para el curso 2024-2025, aborda los desafíos que presenta la IA, como el riesgo de fraude académico y la generación de contenido irrelevante. Sin embargo, también resalta las oportunidades, como la automatización de tareas y la mejora en habilidades de escritura. La inclusión de ChatGPT y otras herramientas permite a los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas, concretamente, familiarizarse con estas tecnologías, promoviendo un uso responsable y crítico. La experiencia, comentada en las líneas siguientes a través de las opiniones libres de los estudiantes, ha demostrado que la IA puede enriquecer el aprendizaje y preparar a los estudiantes para su futuro profesional.

Palabras clave: Inteligencia Artificial, Publicidad, Innovación, Empoderamiento, Creatividad, *Portfolio* profesional

1. INTRODUCCIÓN A LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE: POR QUÉ LA IA EN UN AULA UNIVERSITARIA

El proyecto de innovación docente titulado “Programas y propuestas de IA para el estudiante de Comunicación: formación académica y devenir profesional” aborda las herramientas y los programas de inteligencia artificial (en adelante, IA) para conocer y explotar sus posibilidades en estudios de Comunicación, desde una perspectiva ética, creativa y empoderadora para el estudiante universitario, en las aulas, en las prácticas profesionales y en el primer empleo. Recibió el reconocimiento y financiación del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, para la Convocatoria 2024-2025, con la referencia de Proyecto 488.

La llegada de ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer, en inglés, originalmente) ha intensificado los desafíos y dilemas que la Inteligencia Artificial presenta en la educación universitaria. Este modelo de lenguaje avanzado se ha convertido en una herramienta poderosa para la generación de texto, pero también ha generado preocupaciones entre los docentes. Entre las principales inquietudes se encuentran la posibilidad de que el modelo produzca contenido aleatorio o irrelevante, así como el riesgo de que los estudiantes utilicen la herramienta para realizar trabajos sin un esfuerzo significativo, lo que podría afectar su desarrollo en habilidades esenciales como la lectura, la redacción y el autoaprendizaje.

Además, el fraude académico se convierte en una preocupación, dado que los métodos tradicionales de detección de plagio no son efectivos frente al contenido generado por IA. En este contexto, se ha abierto un debate sobre el papel de la Inteligencia Artificial en la educación, incluyendo la posibilidad de que automatice ciertas tareas o incluso reemplace a los docentes en el futuro. Parte del profesorado manifiesta verdaderas preocupaciones sobre el impacto que la tecnología como ChatGPT podría tener en su rol y en la calidad de la educación; así como en la motivación del alumnado.

No obstante, este Proyecto de Innovación Docente número 488 analiza esos problemas y retos desde un enfoque más positivo, especialmente bajo la experiencia de los proyectos docentes subvencionados en los cursos anteriores (2022-2023 y 2023-2024), que obtuvieron excelentes resultados y que estuvieron formados por el mismo equipo. El objetivo es seguir ahondando en la búsqueda y análisis de las herramientas positivas que la IA y ChatGPT, entre otras inteligencias artificiales, pueden brindarnos. ChatGPT proporciona un acceso rápido a una amplia gama de información sobre diversos temas relacionados con la comunicación. Esto puede ser muy útil para la investigación de proyectos, la redacción de ensayos o la preparación de presentaciones, de profesorado y de alumnado.

Al mismo tiempo, el proyecto de innovación docente anterior también nos mostró que la IA sirve para generar ideas, sugerencias y perspectivas; revisa la escritura y edición de textos, y puede ayudar a mejorar las habilidades de escritura y

redacción; obliga a los usuarios a actualizarse, informarse y estar al día de de las últimas tendencias y tecnologías; y prepara a los estudiantes para el mundo laboral, al obligarles a desarrollar más habilidades y herramientas tecnológicas, que mejoran sus currículos y pueden ser beneficiosas en sus futuras carreras profesionales.

Para ello, se analiza y explota, en las aulas de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, las funciones de la famosa herramienta ChatGPT y otras herramientas de IA que son útiles para la docencia, el aprendizaje y la preparación profesional de estudiantes del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y, más concretamente, en la asignatura obligatoria de segundo curso, Ética y Deontología Profesional. Las otras herramientas propuestas, entre otras, son: Brainly, Dragon Speech Recognition, Grammarly, Satisfactory, Wolfram Alpha, Altitude Learning, Cognii, Know-ji (generalistas) y Lumen5, Hugging Face, Canva, DAL-E, Midjourney, CopyAI, DMINR, new/s/leak, Varia, Prismas, Jasper, Artssy, Runway, Fliki, Resemble, Capcut, Gradescope, Scribble Diffusion, Midjourney, Wombo, Crayon. Todas ellas conforman el proceso creativo completo de creación de textos y contenidos de comunicación, con todos los posibles ingredientes: texto, imagen, vídeo, voz, avatares, ilustraciones, dibujos, interacciones. No se pretende que la máquina trabaje por el comunicador, sino que la máquina inspire, guíe y corrija un contenido humano y humanizado.

La experiencia de proyectos anteriores nos ayuda a pensar que la IA es útil en nuestras aulas por las siguientes razones, que ya hemos vivido y validado: automatización de tareas repetitivas (la inteligencia artificial puede ayudar a automatizar tareas como la búsqueda de información, la verificación de datos, la redacción de informes básicos, la traducción de textos, la corrección de textos, la lluvia de ideas, o la generación y calendarización de publicaciones y contenidos de medios y redes); obtención y análisis de *big data* o grandes conjuntos de datos (pues la IA procesa y analiza grandes cantidades de datos de forma rápida y eficiente, lo que ayuda a los comunicadores a identificar tendencias, patrones y anomalías que podrían ser relevantes para sus historias, publicaciones y crónicas); inspiración y nuevas formas de contar historias (realidad virtual, realidad aumentada, metaverso, vídeos con voz generada por IA); lucha y desmontaje de la desinformación, *fake news*, *deepfakes* y *cheapfakes* (pues estas herramientas pueden ayudar a comunicadores y usuarios a verificar la información y a identificar noticias falsas, generando una alfabetización mediática completa y necesaria para avanzar social y cívicamente). Para validar y recordar la pertinencia del equipo, se comenta que los docentes del grupo de trabajo son expertos del área, con probada experiencia; y los estudiantes ya trabajan o han trabajado en las áreas del proyecto.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y CONTEXTO DE LAS HERRAMIENTAS DE IA EN EL PROYECTO

La introducción de la IA como parte esencial tanto del temario como de la propia evaluación de la asignatura suponía un importante número de retos. El más importante de todos era normalizar el uso de la inteligencia artificial en la universidad, manteniendo un enfoque ético. Algunos estudiantes consideran que el uso de inteligencia artificial en sus trabajos se debe considerar plagio (Díaz Arce, 2023; Garrote Jurado, Pettersson y Zwierewicz, 2023; Livberber, 2023). Estas actitudes vienen de la mano de la inclusión de ChatGPT en el conjunto de aplicaciones de uso cotidiano. A menudo es resultado del desconocimiento de las muchas otras inteligencias artificiales disponibles en la actualidad (Martínez Olmo y González Catalán, 2024; Ramírez Martinell y Casillas Alvarado, 2024).

Otro de los elementos que tomamos en cuenta a la hora de confeccionar la asignatura fue el de enseñar a los estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas, que el uso de las inteligencias artificiales no está necesariamente asociado a la pérdida de capacidad crítica; más todavía tratándose de la asignatura de Ética y Deontología Profesional. Precisamente, esa posible pérdida está recogida en investigaciones como la de Castillejos López (2022), por lo que consideramos fundamental fomentar un uso responsable de dichas herramientas. Para ello, se presentó la inteligencia artificial, ya en las primeras clases, desde un punto de vista muy general, para que se pudieran entender las características de todas ellas y para que los estudiantes pudieran tomar decisiones informadas sobre cuáles utilizar en sus trabajos, de acuerdo a sus intereses académicos y profesionales.

La primera diferencia es aquella que distingue entre la inteligencia artificial conocida como “débil” (*weak AI*), capaz de realizar aquellas tareas que requieren una especialización superficial, sin autoconciencia y con aplicaciones vinculadas a la automatización de tareas repetitivas (Albornoz, 2021; Quaresma, 2021; del Cerro, 2022). Ejemplos de ello serían Amazon Alexa, Apple Siri o Microsoft Cortana, que han estado presentes por un periodo de tiempo mayor y han dejado de ser consideradas como inteligencia artificial por los usuarios, de acuerdo a sus limitaciones. Por otro lado, la inteligencia artificial fuerte (*strong AI*) se presenta como aquella que tiene una capacidad de aprendizaje, ganando autoconciencia potencial y con mayores posibilidades de gestión de datos complejos (Álvarez Verdugo y Palayer, 2024; Arriola Ríos, 2024; Echarte Alonso, 2024). En este segundo campo, se han experimentado los mayores avances en los últimos años y era el que los estudiantes tenían un mayor interés por conocer y desarrollar.

En el ámbito de la inteligencia artificial fuerte, los alumnos de la asignatura estaban familiarizados con ChatGPT de forma muy general. La capacidad de esta herramienta se basa, principalmente, en el procesamiento de texto y gestión masiva de datos, lo que se expresa en la generación de texto. Sin embargo, en la clase se optó

por presentar otra herramienta similar, de trayectoria más discreta, pero con capacidades importantes como es Perplexity. Las capacidades más significativas de esta herramienta residen en su polivalencia. El usuario puede elegir el tipo de búsqueda y generación de texto que desea, ya sea académico, general, o redes sociales, entre otros. Está conectada a internet de forma constante y en su versión de pago, ofrece la posibilidad de elegir entre diferentes inteligencias artificiales para el desarrollo de las tareas. Dentro de Perplexity, también se puede encontrar la posibilidad de generar imágenes complejas, lo que resulta especialmente útil para los estudiantes de la asignatura.

La introducción de Perplexity se hizo con la intención de ofrecer una herramienta de entrada en el complejo mundo de la inteligencia artificial. Se insistió a los estudiantes que, en sus trabajos, innovaran y buscaran herramientas diversas que les ayudasen a confeccionar el pódcast final de la asignatura. Como resultado, en las entregas finales se pudieron recoger tres tipos de usos, de dificultad oscilante:

1. **Generación de audio.** Uno de los usos genuinos y, hasta cierto punto, previsible. Los estudiantes utilizaron la IA para generar conversaciones ficticias. La herramienta más utilizada fue Speechify.
2. **Investigación.** La búsqueda de información se produce de una forma más natural y efectiva utilizando la IA, por encima de un buscador convencional como Google. La herramienta preferida fue Perplexity, seguida por ChatGPT.
3. **Clonación de voces.** Para dar más credibilidad a los pódcast, algunos estudiantes decidieron recurrir a la inteligencia artificial para clonar las voces de personalidades famosas y así poder entablar conversaciones que de otro modo serían de difícil acceso. Para esta tarea utilizaron, en todos los casos, ElevenLabs. Esta herramienta requiere de unos conocimientos técnicos mayores, por lo que la inversión de tiempo es proporcional a su dificultad. La elección de los cortes de voz a la hora de la clonación es fundamental para garantizar su calidad.

En resumen, los estudiantes sintieron que el uso de la inteligencia artificial para la elaboración de sus pódcast, así como la elección de temas relativos a los conflictos éticos y morales del uso de la IA en la Publicidad y las Relaciones Públicas fue muy positivo. La estigmatización de estas herramientas no favorece la educación y formación en un uso responsable de las mismas. Las inteligencias artificiales son una realidad que se ha instalado en la vida cotidiana de todos los sectores sociales, entre los que se incluye la educación. Es responsabilidad de los educadores promover una integración de estas herramientas que no ponga en peligro la capacidad crítica y analítica de los estudiantes.

3. RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Tras la explicación del proyecto, y como parte de su evaluación, preguntamos a los estudiantes su opinión sobre la experiencia en el proyecto. Dichas opiniones fueron entregadas en línea, a través del Campus Virtual, con una extensión libre y como respuesta a una pregunta abierta. Dicho espacio se dispuso al final del formulario del ensayo-examen final de la asignatura, con las siguientes instrucciones: “Comenta en un párrafo libre, y sin nota, qué te parece esta forma de evaluar, si te gusta, si crees que ayuda a aprender o a formarte profesionalmente; y todo lo que desees para mejorar la asignatura en este aspecto. Además, expón tus impresiones sobre la incorporación de la IA al temario de la asignatura y al trabajo grupal”. En las líneas siguientes, comentamos las respuestas más enriquecedoras e inspiradoras.

En primer lugar, nos concentramos en lo que el proyecto suponía en materia de innovación pedagógica y la adaptación a las nuevas tecnologías, como elementos cruciales en la educación universitaria y de acuerdo a las experiencias anteriores y presentes. En este contexto, los estudiantes, en general, reconocieron el pódcast y la IA como estrategias didácticas novedosas en su asignatura universitaria, al combinar el estudio de la Inteligencia Artificial (IA) con la creación de un pódcast como método de evaluación.

Esta aproximación generó una serie de respuestas positivas por parte del alumnado, que reflejan el impacto significativo de esta metodología en su proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Los comentarios revelan una apreciación generalizada por la dinámica interactiva de la asignatura y el enfoque práctico adoptado. Destacan la relevancia del tema de la IA en el contexto actual, así como la efectividad del pódcast como herramienta para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Los alumnos valoraron especialmente la oportunidad de aplicar sus conocimientos de manera práctica y la ausencia de la presión tradicional asociada a los exámenes finales.

Además, subrayaron la importancia de tratar temas de actualidad y utilizar ejemplos reales, lo que facilita la comprensión y asimilación del contenido:

1. “En mi opinión, ésta ha sido la mejor asignatura del cuatrimestre y, seguramente, de todo el curso. Se da de una forma muy dinámica y hace que todo sea sencillo de entender. Los conceptos se explican muy bien y el uso de tantos ejemplos ayuda a estar atento y no perder el hilo en clase. Creo que hacer partícipe al alumno es la mejor manera de aprender para nosotros, ya que así seremos capaces de recordar lo que pasó en clase, y no sólo estudiar todo, tal cual, en el folio. Además, creo que la idea de hacer un pódcast para entender el temario es muy original y buena”.
2. “Creo que aplicar a la materia la elaboración de un pódcast, al ser una actividad práctica, promueve la creatividad y el pensamiento crítico. El hecho de elaborarlo alrededor de un tema tan actual como la Inteligencia

artificial, nos ha permitido aprender bastante sobre ella de una manera más amena, e incluso divertida. En definitiva, me parece un buen sistema para la asignatura, ya que la IA es un tema en desarrollo y que será crucial para el futuro de la comunicación”.

3. “La idea de un trabajo sobre un pódcast, al principio, me pareció complicada. Pero a medida que fui haciendo el trabajo, me pareció fácil e interesante, además de ser muy llevadera, ya que puedes discutir temas y lleva una conversación y participación grupal que no todos los trabajos tienen. Me parece que es una manera muy buena de evaluar porque, al final, el resultado del trabajo son las reflexiones y pensamientos que tenemos. No es sólo buscar información y contarla, sino poner la personalidad de cada una y los pensamientos y plasmarlos en un trabajo”.
4. “Creo que es una manera diferente de evaluar, ni mejor, ni peor. La evaluación del pódcast me ha parecido divertido y original, porque sí ha sido de mi agrado. En cuanto al tema de la inteligencia artificial, sí que lo considero importante, porque está en auge y seguirá desarrollándose. Por ello, me ha gustado aprender de ella, ya que no tenía ni idea. No sólo me ha gustado saber cómo la puedo aplicar a la publicidad y toda su teoría, sino que también su práctica. No había abierto ChatGPT hasta que entré en esta clase, no sabía ni cómo funcionaba. Así que, como conclusión, sí que ha sido una asignatura que me ha gustado mucho, sobre todo cuando empezábamos la clase hablando de noticias actuales”.
5. “La idea de realizar un pódcast para el trabajo final me parece una forma muy creativa de aprender sobre los conflictos éticos y morales de la inteligencia artificial. De igual manera, que la inteligencia artificial sea el tema principal del pódcast es muy práctica y útil, ya que la IA se desarrolla día a día y es crucial para el futuro profesional y más para el nuestro, porque el sector publicitario está en auge en cuanto a técnicas de IA. Además, al realizar el pódcast se nos brinda de creatividad y trabajo en grupo, cosa que es muy importante practicar en nuestra carrera. Por lo tanto, me ha parecido una muy buena forma de mejorar la asignatura, si otros años no se ha hecho”.
6. “A mí, personalmente, esta forma de evaluar me ha resultado muy interesante, muy dinámica y didáctica. El hecho de que no exista la presión de un examen final, para el que hay que estudiarse el temario letra a letra, hace que la asignatura sea mucho más relajada, y me ha permitido afrontarla de otra manera, con la que he aprendido mucho más. Incluso, tratar temas de actualidad y el uso de tantos ejemplos reales me ha facilitado la comprensión del temario y su asimilación. Me ha hecho considerar la asignatura mucho más útil porque seré capaz de aplicar lo que he aprendido en el futuro con mucha más facilidad”.

7. “Me parece que tratar temas actuales como la IA es algo positivo, así como comentar ejemplos de la actualidad. Además, considero que es una buena idea que el trabajo sea un pódcast, aunque tal vez yo habría puntuado (no mucho, pero algo) la parte técnica del pódcast, porque así se obliga a los alumnos a preocuparse por esa parte, que también es importante para nuestra carrera, aunque entiendo que la asignatura es de ética”.
8. “Me ha gustado mucho, ya que es un tema totalmente de actualidad, que lleva consigo muchas cuestiones que son necesarias de comentar”.
9. “Me gustó mucho la interacción, los *kahoots* que hacíamos, la charla de la *influencer* y, sobre todo, el trabajo del pódcast. Mis compañeras y yo nos lo pasamos muy bien haciéndolo y fue bastante divertido. No se me ocurre nada que mejorar”.

En segundo lugar, sobre su desarrollo profesional, *portfolio* y herramientas que les servirán en un futuro próximo, la implementación de un proyecto basado en la creación de pódcast sobre Inteligencia Artificial (IA) ha demostrado ser una estrategia pedagógica innovadora y efectiva. Este enfoque ha contribuido significativamente al desarrollo profesional de los estudiantes, enriqueciendo sus *portfolios* y dotándoles de herramientas valiosas para su futuro próximo, en el campo de la comunicación y la publicidad. Los comentarios de los estudiantes reflejan una evolución en su percepción y apreciación de la IA y el formato pódcast a lo largo del curso. Inicialmente, algunos expresaron dudas o reticencias, pero a medida que avanzaba la asignatura, descubrieron el valor y la relevancia de estos elementos para su formación y futuro profesional.

Los estudiantes también han adquirido conocimientos cruciales sobre la IA, reconociendo su importancia en el sector de la comunicación y la publicidad. Esta comprensión les prepara para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que la IA presentará en su carrera profesional. La experiencia de producir un pódcast ha proporcionado a los alumnos habilidades técnicas y creativas valiosas, ampliando su conjunto de competencias profesionales. Además, el proyecto ha fomentado la reflexión sobre las implicaciones éticas y prácticas de la IA, desarrollando su capacidad para evaluar críticamente las nuevas tecnologías. Los alumnos también han experimentado la importancia de mantenerse actualizados con las tendencias tecnológicas, una habilidad crucial en el cambiante panorama mediático.

En último término, la creación colaborativa de pódcast ha reforzado las habilidades de trabajo en equipo y comunicación, esenciales en el entorno profesional:

10. “Al principio de la asignatura, cuando se propuso el trabajo sobre la AI y el formato de pódcast, debo decir que no me apasionaba mucho la idea. No comprendía la relación con nuestra carrera y esta herramienta y grabar

un pódcast me daba mucha vergüenza. Según pasaba el tiempo, íbamos viendo ejemplos de la AI en clase y en nuestro tiempo libre; y cuanto más investigaba y aprendía, más me daba cuenta de los que supone un futuro laboral con esta herramienta”.

11. “Profesionalmente, en un futuro, puede ser nuestro mejor amigo o nuestro peor enemigo. Por ejemplo, como creativo puede ayudarte a desarrollar difíciles tareas creativas o como community manager, darte ideas de contenido. Sin embargo, si eres representante de un famoso y sale un vídeo realizado con AI, donde tu cliente esté diciendo un mensaje negativo, debes conocer la herramienta a la hora de preparar un discurso y enfrentarte a esta crisis. Respecto al formato de pódcast, una vez te pones a grabarlo con tu grupo resulta bastante gracioso las tomas falsas y reírse entre todas de nuestros errores al probar algo nuevo. Además, creo que es un formato que posiblemente usemos mucho en el futuro. La asignatura, en general, me parece bastante esencial para nuestra formación, pues trabajamos un sector cara el público donde todo nuestro trabajo repercute en otras personas. Es por esto que a la hora de crear, debemos tener en cuenta el contenido que ponemos a disposición del público y las consecuencias que éste puede tener en la sociedad”.
12. “La idea de hacer un pódcast como una forma de evaluar me parece muy original, ya que, en primer lugar, nos acerca a la Inteligencia Artificial y al estudio sobre ella. Considero que para mi labor como futura publicitaria, necesito conocer todas las oportunidades y amenazas que me voy a encontrar. Por lo tanto, hacer un trabajo sobre la Inteligencia Artificial y averiguar cómo se usa para incorporarla, me ha ayudado mucho. Además, que este concepto estuviera incluido en el temario me ha hecho darme cuenta de que, con regulación, puede ser una herramienta de trabajo muy útil y me ha servido para darme cuenta de lo rápido que avanza y de todos los nuevos cambios que se están produciendo. Me ha gustado aprender sobre ella y ser consciente de qué me puedo encontrar en un futuro, ya que si evitas el problema, luego la realidad te pillará por sorpresa”.
13. “La asignatura, en general, me ha parecido una asignatura completa. Considero que el tema de las redes sociales y de la inteligencia artificial ha sido muy bien explicado en las clases. Creo, además, que el mandar un trabajo relacionado con aquello que hemos estado viendo durante el curso, es un acierto. Sin embargo, a la hora de crear un pódcast, he encontrado dificultades respecto a encontrar información relacionada con el mundo de la publicidad y la inteligencia artificial. Igual, me habría gustado una guía o un poco más de ayuda a la hora del pódcast, pero creo que también se me hizo un poco más complicado debido al tema seleccionado y a que es un aspecto muy reciente en la actualidad.

Considero que las exposiciones en clase estuvieron muy bien, sobre todo el utilizar ejemplos actuales y preguntarles a los estudiantes hace que mantener la atención sea muy fácil. Me ha parecido una asignatura interesante y a la que le voy a poder dar uso en mi día a día y en mi carrera profesional”.

14. “Elaborar un pódcast como trabajo similar ha sido interesante, ya que es un formato por el que nunca me habían evaluado antes. Es divertido porque te permite desarrollar un proyecto distinto, e innovador, con mis compañeras de clase. Pensaba que hacerlo sobre la IA sería aburrido porque, inicialmente, no me interesaba mucho, pero realmente ha sido más interesante de lo que me esperaba. Además, siento que tengo una visión más optimista respecto a lo que nos depara a nosotras como publicistas que vamos a compartir nuestro espacio de trabajo con las IA”.
15. “En mi opinión, el tema de IA y la realización de un pódcast me sirvió como plus, ya que antes desconocía del tema y de cómo realizar un pódcast. Éste forma parte también de comunicación y es muy posible que lo necesitaremos en un futuro”.
16. “Me ha encantado la dinámica que ha tenido esta asignatura. La forma de evaluación me ha parecido muy justa, ya que hemos tenido la oportunidad de ser creativos con el pódcast y hemos retenido información con el examen. Añadir el tema de la IA me ha parecido un acierto, ya que es una herramienta que ha venido para quedarse y en nuestra profesión vamos a tener que trabajar con ella, y que mejor que conocerla desde dentro”.
17. “Me ha parecido un trabajo muy interesante de hacer, pues crear un pódcast es familiarizarse con algo que se está poniendo muy de moda, ya que es la evolución de una radio, pero con contenidos visuales y pudiendo ver cualquiera cuando quieras. También me ha enseñado a que es más sencillo de lo que parece y que cualquiera que tenga algo que contar podría hacer uno y me llama mucho la atención, porque eso me trasmite libertad. Además, he aprendido mucho sobre la IA, porque hemos indagado tanto en las partes positivas como en las negativas, ya que era un debate necesario. Me ha ayudado a estar al día y a tener una opinión propia, pues cuento con sus pros y sus contras, y gracias al trabajo he llegado a una conclusión propia”.

Por otro lado, la experiencia ha demostrado ser una estrategia efectiva para romper tabúes y cambiar percepciones sobre la IA entre los estudiantes universitarios. Los comentarios de los estudiantes reflejan una transformación significativa en su actitud hacia la IA, pasando de la inicial aprensión o desinterés a una apreciación más profunda y optimista de su papel en el futuro profesional. Esta forma de trabajo y de evaluación ha logrado desmitificar la IA, presentándola no como una amenaza, sino

como una herramienta valiosa que los estudiantes deberán dominar en su futuro laboral. Al abordar el tema de manera práctica y creativa a través de la producción de pódcast, los alumnos han podido explorar las aplicaciones reales de la IA en su campo, lo que ha contribuido a una comprensión más matizada y menos temerosa de esta tecnología.

Al respecto, los estudiantes destacan la relevancia y actualidad del tema, apreciando cómo la IA se integra en el contexto más amplio de sus estudios y futura carrera profesional. Esta conexión con la realidad actual ha ayudado a romper la barrera inicial que algunos tenían hacia la IA, permitiéndoles verla como una parte integral de su desarrollo profesional, en lugar de un concepto abstracto o amenazante. Además, el formato innovador de evaluación a través de pódcast ha contribuido a hacer el tema más accesible y atractivo. La experiencia también ha fomentado una reflexión crítica sobre los aspectos éticos de la IA, ayudando a los estudiantes a desarrollar una perspectiva equilibrada que reconoce tanto las oportunidades como los desafíos que presenta esta tecnología.

Este enfoque ha sido fundamental para romper el tabú de la IA como una fuerza que podría reemplazar el trabajo humano, permitiendo a los estudiantes verla como un complemento a sus habilidades profesionales:

1. “Creo que hablar acerca de la IA es muy bueno para nosotros, ya que seguramente en el futuro tengamos que usarla a diario para nuestros trabajos o vida diaria. En general me ha encantado la asignatura y me he sentido muy participe en ella”.
2. “Elaborar un pódcast como trabajo similar ha sido interesante, ya que es un formato por el que nunca me habían evaluado antes. Es divertido, porque te permite desarrollar un proyecto ameno con mis compañeras de clase. Pensaba que hacerlo sobre la IA sería aburrido porque inicialmente no me interesaba mucho, pero realmente ha sido más interesante de lo que me esperaba. Además, siento que tengo una visión más optimista respecto a lo que nos depara a nosotras como publicistas que vamos a compartir nuestro espacio de trabajo con las IA”.
3. “Personalmente, me pareció muy útil la incorporación de la IA en el temario, ya que es una realidad a la que debemos adaptarnos para sacarle el mejor provecho, sin llegar a sobrepasar ningún límite ético. También ayuda a romper el tabú de la inteligencia artificial y apreciarlo como una herramienta, sin sustituir el trabajo humano. El método de evaluación con el pódcast me parece una forma creativa y diferente, que permite explorar otras habilidades”.
4. “En mi opinión, la asignatura se ha llevado por un camino muy beneficioso para el alumnado, puesto que se ha conseguido enlazar los contenidos de la asignatura con lo más actual. También, considero que

ayuda mucho a aprender usar ejemplos que vemos cercanos y reales. Por otro lado, el estudio de la IA viene como anillo al dedo a la corriente de actualidad que se ha seguido en el temario”.

4. CONCLUSIONES GENERALES Y PROSPECTIVAS PARA EL FUTURO

La implementación de la Inteligencia Artificial (IA) y la creación de pódcast como método de evaluación en la asignatura de Ética y Deontología Profesional ha demostrado ser una estrategia pedagógica innovadora y efectiva. Los estudiantes del proyecto, en la Universidad Complutense de Madrid, han desarrollado una comprensión más profunda y práctica de la IA, superando temores iniciales y reconociendo su relevancia en su futuro profesional. Esta experiencia ha fomentado habilidades críticas, creativas y técnicas, preparando a los alumnos para un entorno laboral cada vez más influenciado por la tecnología.

El proyecto también ha logrado desmitificar la IA, presentándola como una herramienta valiosa, en lugar de una amenaza. Los estudiantes han aprendido a utilizar diversas herramientas de IA de manera ética y creativa, desarrollando una perspectiva más equilibrada sobre sus aplicaciones en el campo de la comunicación. La creación de pódcast, al mismo tiempo, ha permitido una exploración práctica y atractiva de temas complejos, mejorando la retención de conocimientos y el desarrollo de habilidades comunicativas, de acuerdo a sus opiniones, comentadas en líneas anteriores.

A pesar de los resultados positivos, el proyecto presenta algunas limitaciones, que resultan sugerentes e inspiradoras para seguir mejorando. La rápida evolución de la tecnología de IA puede hacer que algunas herramientas o conceptos enseñados queden obsoletos rápidamente, lo que requiere una actualización constante del contenido del curso. Además, la dependencia de herramientas tecnológicas puede presentar desafíos para estudiantes con acceso limitado a recursos digitales, creando disparidades en la experiencia de aprendizaje. Otra limitación detectada es la dificultad para evaluar de manera objetiva y estandarizada los proyectos de pódcast, dada su naturaleza creativa y variada. Además, existe el riesgo de que algunos estudiantes se enfoquen más en los aspectos técnicos de la producción del pódcast y el uso de IA, en detrimento de una comprensión profunda de los conceptos éticos y deontológicos, que son el núcleo de la asignatura.

APOYOS

Proyecto Innova-Docencia UCM, número 488. Título: “Programas y propuestas de IA para el estudiante de Comunicación: formación académica y devenir profesional”. Duración: 01/10/2024-30/06/2025. Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid. IP: Graciela Padilla Castillo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, M. M. (2021). El titular de datos personales, parte débil en tiempos de auge de la Inteligencia Artificial. ¿Cómo fortalecer su posición? *IUS: revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 15(48), 209-242. <https://doi.org/10.35487/rius.v15i48.2021.715>
- Álvarez Verdugo, M. y Palayer, J. (2024). La inteligencia artificial en perspectiva comparada. *Cuadernos de estrategia*, (224), 183-214. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_224/CE_224_Cap07.pdf
- Arriola Ríos, V. E. (2024). Inteligencia artificial para la educación del ser humano. *Relingüística aplicada*, (34). [https://relinguistica.azc.uam.mx/no034/no034art01\(Arriola\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no034/no034art01(Arriola).htm)
- Castillejos López, B. (2022). Inteligencia artificial y los entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9-24. <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.001>
- del Cerro, M. (2023). Transparencia y eficiencia algorítmica en un escenario de «IA Fuerte»: ¿hacia un cambio inminente de paradigma en la ciencia jurídica? *AIS: Ars Iuris Salmanticensis*, 10(2), 11-26. <https://doi.org/10.14201/AIS20221021126>
- Díaz Arce, D. (2023). Inteligencia artificial vs. Turnitin: implicaciones para el plagio académico. *Revista Cognosis*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i1.5517>
- Echarte Alonso, L. E. (2024). Inteligencia artificial emocional en el reverso del test de Turing. Al borde de la singularidad tecnológica son precisas cuatro nuevas leyes para la robótica. *Revista Iberoamericana De Bioética*, (25), 01-22. <https://doi.org/10.14422/rib.i25.y2024.003>

- Garrote Jurado, R., Pettersson, T., & Zwierewicz, M. (2023). Students' attitudes to the use of Artificial Intelligence. *ICERI2023 Proceedings*, (1), 514-519. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.0191>
- Livberber, T. (2023). Toward non-human-centered design: designing an academic article with ChatGPT. *Profesional De La información*, 32(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.12>
- Martínez Olmo, F. y González Catalán, F. (2024). Revisión sistemática de tendencias en la aplicación de la inteligencia artificial al ámbito de la escritura académica en las ciencias sociales. *Digital Education Review*, (45), 37-42. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/46530>
- Quaresma, A. (2021). Inteligencia artificial débil y fuerza bruta computacional. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional De Tecnología, Ciencia Y Sociedad*, 10(1), 67-78. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v10.2815>
- Ramírez Martinell, A. y Casillas Alvarado, M. A. (2024). Percepciones docentes sobre la Inteligencia Artificial Generativa: El caso mexicano. *Revista Paraguaya de Educación A Distancia (REPED)*, 5(2), 44-55. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art4>

EL “MANUALUMNO”. CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE INSTRUMENTOS WIKI E IA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ECONÓMICA. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

SIMONE FARI

Universidad de Granada

fari@ugr.es

Resumen: El capítulo describe un proyecto de innovación docente en la Universidad de Granada, denominado "Manualumno", que busca mejorar la enseñanza de la historia económica mediante el uso de herramientas digitales como wikis e inteligencia artificial. El proyecto, dirigido por un equipo de seis profesores, se implementará formalmente en el curso académico 2024/25, aunque ya se realizó una fase experimental en el segundo semestre de 2023/24. Los objetivos incluyen desarrollar material didáctico colaborativo (un manual y un glosario), involucrar a los estudiantes en su creación, y fomentar el uso consciente de herramientas digitales. Durante la fase experimental, se observó una mejora en las notas y el interés de los estudiantes, aunque también se identificaron desafíos, como la baja utilización de la bibliografía adicional y herramientas de IA. Se concluye que, a pesar de las dificultades, el proyecto tiene un potencial significativo para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas históricas.

Palabras Claves: Innovación docente, Historia económica, Manualumno, Herramientas wiki, Moodle

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo describe las características de un proyecto de innovación docente presentado a la convocatoria interna de la Universidad de Granada la primavera pasada. El proyecto ha sido aprobado provisionalmente en la reciente resolución del

2 de septiembre de 2024, y por esta razón, se pondrá en marcha durante el año académico 2024/25. Sin embargo, como coordinador del grupo docente, formado por seis profesores de historia económica, he adelantado, de forma experimental, la aplicación del “Manualumno” durante las clases de prácticas de dos cursos de Historia Económica del primer año en la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, durante el segundo semestre del curso 2023/24. Este capítulo explica los rasgos principales, la metodología y los resultados esperados del proyecto de innovación docente. Además, se describen las características, así como los aspectos positivos y negativos encontrados durante la fase experimental del pasado semestre.

2. ASPECTOS GENERALES

El proyecto surge a raíz de dos problemáticas identificadas por los profesores que imparten la asignatura de Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo, la cual es fundamental dentro de los programas de grado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales: 1) la dificultad que encuentran los alumnos para estudiar manuales extensos y extraer la información necesaria; 2) la complejidad de implementar clases prácticas en disciplinas narrativas como la historia. Durante el primer semestre, los integrantes del equipo investigarán cómo implementar la nueva modalidad de clases prácticas con el objetivo de abordar estas problemáticas. Luego, durante el segundo semestre, los alumnos deberán elaborar su propio manual y un glosario, utilizando para ambos casos las herramientas wiki disponibles en la plataforma Moodle (Prado) de la Universidad de Granada. Los estudiantes deberán basarse en los apuntes de clase, en el material bibliográfico sugerido por el profesor y en publicaciones derivadas de investigaciones individuales. El empleo de las herramientas wiki en la plataforma Prado facilita el seguimiento continuo y la evaluación por parte del profesor. Durante las clases prácticas presenciales, el docente revisará, sugerirá y debatirá con los alumnos sobre el texto wiki y el glosario. Para la revisión y elaboración del texto, el profesor permitirá el uso de inteligencia artificial, previa explicación general de sus fortalezas y limitaciones. Los objetivos generales del proyecto son: 1) desarrollar material didáctico más adaptado a las necesidades de los estudiantes; 2) involucrar activamente a los alumnos en la creación de sus propias herramientas de aprendizaje; 3) experimentar con una nueva modalidad de clases prácticas; 4) fomentar el uso deliberado y fundamentado de herramientas digitales por parte de los alumnos (en particular, herramientas wiki e IA); 5) mejorar el nivel de preparación de los estudiantes a través de una participación intelectual activa.

A pesar de la experiencia de los miembros en la coordinación y participación en numerosos proyectos de innovación docente, el presente proyecto no se origina ni se vincula a un PID anterior. Por el contrario, las problemáticas de las cuales surge el

proyecto —manuales extensos y prácticas en las disciplinas históricas— han aparecido debido a un cambio radical en el personal docente del Área de Historia Económica, causado por numerosas jubilaciones y una profunda renovación de la plantilla. La diversidad generacional entre los nuevos profesores y los veteranos ha derivado en un rico e interesante debate sobre el papel de las nuevas herramientas digitales en la enseñanza de nuestras asignaturas.

3. ANTECEDENTES

El proyecto surge de un debate interno entre los profesores de la disciplina, en el que se identificaron dos problemas principales que dieron origen a esta iniciativa. Por un lado, se observó una dificultad por parte de los alumnos para estudiar manuales extensos y densos en información, situación agravada por el hecho de que nuestra asignatura es la única de carácter histórico obligatoria en las carreras de económicas y empresariales. Por lo tanto, surgió la necesidad de buscar material didáctico que se adaptara mejor a las exigencias de los alumnos para el examen. Por otro lado, los profesores del área también coincidieron en la dificultad de organizar clases prácticas en una asignatura de historia, debido al carácter eminentemente narrativo de la disciplina. A lo largo de los años, el equipo ha probado diversas tipologías de clases prácticas, como trabajos grupales e individuales, exposiciones de mapas conceptuales, debates en el aula y ejercicios de comprensión de textos y conceptos. Además, los miembros del equipo han coordinado y participado en proyectos de innovación docente para mejorar las clases prácticas. Sin embargo, persiste el interés en mejorar este aspecto de la asignatura, con el objetivo de encontrar prácticas que se ajusten mejor a la teoría y que sean coherentes tanto con la disciplina como con las exigencias de las titulaciones de económicas y empresariales. Estas reflexiones confluyeron con el creciente uso de herramientas digitales, impulsado drásticamente por la pandemia. A partir de este punto de encuentro, surgió la idea de crear clases prácticas basadas en la elaboración de material didáctico, específicamente un manual y un glosario, utilizando herramientas wiki y con la ayuda de la inteligencia artificial.

Las herramientas wiki, como las disponibles en plataformas como Moodle, permiten la creación colaborativa y la edición de contenido de forma sencilla. En entornos educativos universitarios, estas herramientas son útiles para fomentar la colaboración entre estudiantes, permitiendo la creación conjunta de material de estudio, proyectos de investigación y documentación académica. Además, facilitan la organización y estructuración del conocimiento, promoviendo la participación y el intercambio de ideas entre los alumnos. Asimismo, las wikis pueden servir como un recurso para el seguimiento y la evaluación del progreso de los estudiantes, ya que permiten realizar un seguimiento de las contribuciones individuales y del trabajo en equipo. Por último, estas herramientas fomentan el desarrollo de habilidades digitales

y la autonomía del estudiante, al ofrecerles la oportunidad de gestionar y compartir información de manera efectiva en un entorno virtual colaborativo. Por estas razones, las reflexiones que se generen a partir de la implementación de este proyecto serán muy útiles no solo para los profesores de historia económica, sino en general para todos los docentes de disciplinas históricas y económicas.

4. OBJETIVOS

Los objetivos generales del proyecto son los siguientes:

1. Desarrollar material didáctico más adaptado a las necesidades de los estudiantes.
2. Involucrar activamente a los alumnos en la creación de sus propias herramientas de aprendizaje.
3. Experimentar con una nueva modalidad de clases prácticas.
4. Fomentar el uso deliberado y fundamentado de herramientas digitales por parte de los alumnos (en particular, herramientas wiki e IA).
5. Mejorar el nivel de preparación de los estudiantes a través de una participación intelectual activa.

1) Desarrollar material didáctico más adaptado a las necesidades de los estudiantes

Este objetivo es, a su vez, un resultado esperado de la implementación del proyecto. La experimentación de este nuevo tipo de clases prácticas generará de inmediato al menos dos instrumentos didácticos: i) un manual colaborativo en una plataforma wiki y ii) un glosario. Se espera que la naturaleza colaborativa de este material conduzca a instrumentos más adecuados a las necesidades de los alumnos, sin perder el rigor necesario. El doble papel de escritor y revisor que desempeña cada alumno permite plasmar el texto siguiendo las exigencias de aprendizaje del alumnado y adaptándolo a su nivel de instrucción. Por el contrario, la presencia constante del profesor en el proceso de creación/revisión del texto permite el control de la calidad de los productos finales. Los miembros del equipo podrán utilizar el material didáctico una vez finalizado el curso tanto con fines de enseñanza como de investigación docente.

2) Involucrar activamente a los alumnos en la creación de sus propias herramientas de aprendizaje

Los profesores siempre deseamos lograr la máxima participación intelectual de los alumnos. Involucrarlos en la creación de su propio material didáctico representa un estimulante desafío, pues los impulsa a elaborar un texto que puedan comprender y utilizar para prepararse para el examen final. Además, la creación de un glosario les permite identificar y definir concretamente los conceptos clave de la asignatura. La naturaleza colaborativa del texto wiki permite a los alumnos desarrollar un proceso continuo de creación, control y revisión que resulta en un producto final fruto del trabajo colectivo. Si un alumno no está satisfecho con el texto o detecta errores o lagunas, puede intervenir. Si surgen conflictos en el proceso creativo, estos pueden resolverse en el aula durante la clase práctica y, si es necesario, con la mediación del profesor. Un posible efecto esperado es que, gracias a una participación directa, los alumnos sientan la necesidad de profundizar en los aspectos que más les interesan. En este caso, el profesor podrá proporcionar la bibliografía y las instrucciones necesarias para comenzar un trabajo de investigación.

3) Experimentar con una nueva modalidad de clases prácticas

Este tercer objetivo es muy concreto y surge de una demanda específica de los profesores que imparten el curso de Historia del Desarrollo. Se planea e implementa una modalidad de clases prácticas que no se ha utilizado hasta el momento. Esta modalidad se adapta perfectamente a las necesidades teóricas de una disciplina histórica y económica, fortaleciendo tanto los aspectos narrativos como los conceptos teóricos. La clase práctica propuesta se ajusta especialmente al curso de Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo. Sin embargo, este modelo de práctica puede ser fácilmente exportable porque: 1) se basa en herramientas wiki que se encuentran en la plataforma Prado, es decir, en cualquier plataforma de tipo Moodle; 2) utiliza herramientas de inteligencia artificial accesibles y abiertas; 3) implica la construcción de un manual y un glosario de la asignatura, por lo que puede adaptarse a cualquier temario de cualquier disciplina.

4) Fomentar el uso deliberado y fundamentado de herramientas digitales por parte de los alumnos.

La relación entre los alumnos y las herramientas digitales es compleja, como muestran algunas de las publicaciones docentes del equipo. A pesar de que son nativos digitales, la mayoría de ellos no sabe cómo aplicar herramientas digitales a sus tareas académicas. Además, la universidad no siempre se mantiene actualizada ni

enseña a los alumnos cómo manejar las últimas innovaciones. Por ejemplo, la primera reacción ante la difusión de la inteligencia artificial fue vetar trabajos realizados con ella. Los profesores del equipo son partidarios de la tesis opuesta, es decir, que el uso de ChatGPT y otras IA es inevitable, al igual que lo fueron en su momento los buscadores de internet (Netscape, Explorer, Google, etc.). Por esta razón, durante la implementación de las prácticas colaborativas, los profesores fomentarán el uso de la IA, enseñando sus riesgos y oportunidades y haciendo uso del Manual ChatGPT de los profesores de la UGR (ver: <https://influscience.eu/proyecto/chatgpt-en-la-academia/>). También las tecnologías *wiki* no se utilizan mucho en el ámbito académico, pero tienen un alto potencial. Su incorporación en Moodle (y en Prado) permite utilizarlas también para la evaluación de tareas prácticas. Además, la tecnología *wiki* se utiliza ampliamente en la *web*, como demuestra la difusión y el desarrollo de Wikipedia, por tanto, su conocimiento representará una aportación esencial en el porfolio de capacidades de los alumnos.

5) Mejorar el nivel de preparación de los estudiantes a través de una participación intelectual activa.

La mejora del nivel de preparación de los alumnos es el objetivo final del proyecto. La tendencia general del alumnado es estudiar mediante la memorización de nociones, conceptos e instrucciones para superar el examen. Al asignar a los alumnos la creación del material didáctico, se traslada la atención de la nota final al contenido que ellos deben aprender. Dando mayor importancia a la 'personalización' del proceso de aprendizaje, se espera que el examen final pueda transformarse de un objetivo a una evaluación objetiva de las capacidades adquiridas.

5. METODOLOGÍA

El proyecto se fundamenta en la metodología característica de las disciplinas histórico-económicas, con un enfoque abierto, optimista y propositivo hacia la integración de herramientas digitales en las actividades docentes. Este enfoque busca desarrollar nuevas competencias digitales en el profesorado, preparándolos tanto para la enseñanza presencial como para la enseñanza en entornos virtuales. La integración de herramientas digitales no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara al cuerpo docente para adaptarse a las demandas de la educación contemporánea. Esto incluye el uso de recursos en línea, plataformas de colaboración y métodos innovadores de evaluación que complementan y fortalecen la enseñanza tradicional. El proyecto se divide en dos fases distintas: 1) Reflexión teórico-pedagógica y planificación de las prácticas; 2) Implementación de las prácticas.

Fase 1: Reflexión teórico-pedagógica y planificación de las prácticas

Durante el primer semestre del proyecto (septiembre 2024 - febrero 2025), el equipo llevará a cabo al menos tres reuniones para organizar prácticas colaborativas. Se analizarán experiencias previas y se definirán detalles técnicos para implementar las propuestas. Esto incluirá la determinación del número de grupos participantes, la selección de los profesores responsables, la elaboración de una bibliografía provisional para los alumnos, así como pautas éticas y técnicas para el uso de la inteligencia artificial en la elaboración y revisión del material colaborativo. También se establecerán roles y responsabilidades para los profesores durante la fase de elaboración del material, dependiendo de la aprobación del POD del departamento.

Fase 2: Implementación de las prácticas

Durante el segundo semestre del año académico 2024-2025, los profesores responsables implementarán las prácticas colaborativas según lo planificado en la primera fase. Se llevarán a cabo al menos dos reuniones para discutir el progreso y analizar los resultados parciales. Al finalizar el curso académico, se celebrará una reunión final para analizar la experiencia en su totalidad. Además, se organizará un seminario abierto a la comunidad universitaria para presentar los resultados finales del proyecto y difundir el material elaborado. Durante ambas fases, los miembros del equipo participarán en al menos un congreso docente nacional y un congreso docente internacional para compartir las teorías, metodologías y resultados del proyecto.

Crterios de evaluación del proyecto

La evaluación de los objetivos se efectuará mediante tres modalidades: 1) evaluación cuantitativa, 2) evaluación cualitativa, 3) evaluación por pares.

Evaluación cuantitativa

Se fundamenta en tres instrumentos básicos: i) las encuestas externas de los alumnos; ii) las encuestas internas de los alumnos; iii) las notas finales.

Encuestas de los alumnos: se dividirán en dos tipos:

a) Externas al proyecto: Encuestas promovidas por la Unidad de Calidad del Vicerrectorado Docente de la Universidad de Granada. La comparación de los resultados relativos a los cursos donde se aplica la innovación y los cursos de los años anteriores permitirá una percepción inmediata acerca de la calidad y de las mejoras

aportadas. Si la calidad general del curso aumenta, se evidenciará el cumplimiento de los objetivos 1 (experimentar con una nueva modalidad de clases prácticas) y 5 (mejorar el nivel de preparación de los estudiantes a través de una participación intelectual activa).

b) Internas al proyecto: El equipo docente se encargará de la preparación de una encuesta interna para medir la participación y la satisfacción de las novedades introducidas por parte del alumnado. El equipo tiene capacidades y experiencia suficientes para la preparación de encuestas básicas fundamentadas en respuestas múltiples cuyo valor se expresa en una escala de 1 a 5. Las encuestas internas se enfocan principalmente en medir la calidad de las prácticas innovadoras (a diferencia de las encuestas externas que miden la calidad total del curso). El equipo preparará encuestas para medir el cumplimiento de los objetivos 1 (experimentar con una nueva modalidad de clases prácticas), 2 (involucrar activamente a los alumnos en la creación de sus propias herramientas de aprendizaje) y 5 (mejorar el nivel de preparación de los estudiantes a través de una participación intelectual activa).

c) Notas de las prácticas y notas finales: Las notas siguen siendo un instrumento de primer orden para medir la preparación final de los alumnos. Por tanto, la media general y su comparación con los resultados de los años anteriores permitirá una percepción inmediata del impacto de las prácticas innovadoras. Una media alta de las notas, o su mejora respecto al pasado, registrará un buen impacto de la innovación docente. En detalle, las notas permiten medir el cumplimiento del objetivo 5 (mejorar el nivel de preparación de los estudiantes a través de una participación intelectual activa).

Evaluación cualitativa

Se fundamenta en dos modalidades:

Encuestas internas: El equipo preparará encuestas con preguntas abiertas que se refieran específicamente al impacto emocional e intelectual de las nuevas prácticas por parte del alumnado. La interpretación de los elementos cualitativos de las encuestas llevará a la evaluación del cumplimiento de los objetivos 2 (involucrar activamente a los alumnos en la creación de sus propias herramientas de aprendizaje) y 3 (desarrollar material didáctico más adaptado a las necesidades de los estudiantes).

Observación directa de los profesores: Este segundo indicador cualitativo se fundamenta en la percepción del docente, a diferencia de las encuestas que se basan en la perspectiva de los alumnos. Con este instrumento se evaluará el cumplimiento de los objetivos 2 (involucrar activamente a los alumnos en la creación de sus propias herramientas de aprendizaje) y 3 (desarrollar material didáctico más adaptado a las necesidades de los estudiantes). La observación directa se registrará en una memoria elaborada por los profesores.

Evaluación por pares

Los objetivos del proyecto de innovación docente necesitan una evaluación externa al equipo, realizada por otros docentes expertos. Esta evaluación tendrá lugar en dos ocasiones distintas:

1. Un seminario abierto a la comunidad universitaria (interna).
2. Al menos una comunicación en un congreso docente nacional y otro internacional (externa). Estos dos instrumentos de evaluación se refieren a los objetivos 1 (experimentar con una nueva modalidad de clases prácticas), 3 (desarrollar material didáctico más adaptado a las necesidades de los estudiantes) y 4 (fomentar el uso deliberado y fundamentado de herramientas digitales por parte de los alumnos).

El logro de los objetivos se evaluará combinando las tres modalidades de evaluación. Un resultado positivo en las tres evidenciará el cumplimiento de todos los objetivos del proyecto y su éxito final. Esta evaluación final tendrá lugar en la última reunión del equipo y sus resultados se registrarán en la memoria final.

Resultados esperados

Los resultados del proyecto se concretarán a través de tres productos:

1. Un paper presentado a un congreso docente nacional.
2. Un paper (en inglés) presentado a un congreso docente internacional.
3. Un manual docente (monografía), evolución del documento preparatorio del seminario a la comunidad universitaria.

Estos resultados se evaluarán principalmente utilizando el método “por pares” (*peer-review*). Los papers presentados a los congresos nacional e internacional recibirán críticas, sugerencias y comentarios de otros docentes universitarios que se tendrán en cuenta para la publicación del artículo de investigación docente. El documento preparatorio del seminario a la comunidad UGR recibirá comentarios de otros profesores invitados y asistentes. También en este caso, el equipo incorporará los comentarios a la versión final del manual docente.

Productos esperados

Los productos derivados del proyecto son:

- 1) Recursos didácticos para los alumnos:
 - i) Manual colaborativo
 - ii) Glosario colaborativo

Ambos recursos se refieren a la disciplina de historia económica contemporánea y, por tanto, se podrán utilizar en todos los cursos afines en los años siguientes. En los años siguientes, se podrán reutilizar o exportar estos recursos o, por el contrario, repetir la experiencia docente produciendo nuevos recursos.

2) Recursos docentes:

i) Un manual para profesores de disciplinas históricas y económicas, donde el equipo explica cómo aplicar en el aula los instrumentos wiki y de IA para la elaboración de material didáctico.

ii) Un artículo de investigación docente, donde se describen la metodología, la implementación y los resultados del proyecto de innovación. El artículo será la evolución de una ponencia presentada en congresos docentes.

Fase experimental del Manualumno en el segundo cuatrimestre del año académico 2023/2024

Como coordinador del proyecto docente (en ese momento en fase de evaluación), decidí implementar experimentalmente las nuevas prácticas durante el segundo cuatrimestre del año académico 2023/24. Los resultados de esta experimentación se utilizarán durante la fase 1 del proyecto de innovación docente, cuando todos los miembros del equipo decidirán los instrumentos pedagógicos y docentes más adecuados para la implementación del proyecto.

La práctica del Manualumno se introdujo en dos cursos básicos de Historia Económica del primer año de grado de dos titulaciones que se imparten en la Facultad de Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada (Grado en Administración y Dirección de Empresas y Grado en Marketing e Investigación de Mercados). Al inicio del curso, se propuso a los alumnos la elaboración colaborativa de dos instrumentos didácticos: un glosario y un manual.

Durante las clases teóricas, el profesor impartía una clase tradicional y los alumnos tomaban apuntes. Además, por cada tema, el profesor proporcionaba a los alumnos textos y bibliografía esencial para profundizar los contenidos de las clases. Cada alumno debía elaborar el contenido de sus apuntes, integrándolo con la información extraída de la bibliografía esencial, y colaborar en la elaboración constante del manual. Las clases de prácticas (una hora por semana) se dedicaban a la revisión colectiva (profesor y alumnos) y puntual del manual y del glosario. El producto final de las clases prácticas fueron un manual y un glosario que los alumnos utilizaron para la preparación del examen final. Al mismo tiempo, el profesor evaluó todas las aportaciones de cada alumno al manual y al glosario con una nota entre 1 y 4, ya que la nota de prácticas representaba el 40% de la nota final de la asignatura, mientras que la nota del examen valía el 60%. La evaluación de cada alumno por parte del profesor fue sencilla, ya que Moodle permite al administrador del texto *wiki*

(el profesor) visualizar todas las modificaciones del manual y del glosario, identificando también al autor.

La experimentación del Manualumno permitió identificar algunos aspectos positivos y algunas dificultades importantes que se tendrán en cuenta durante el próximo semestre, cuando se activará la primera fase del proyecto de innovación docente.

Aspectos positivos

1. Mejora de las notas del examen

Los alumnos obtuvieron, en promedio, notas más altas en el examen y la proporción de suspensos disminuyó. A pesar de que se trató de una fase experimental, estos datos demuestran que la creación del material didáctico puede aumentar la capacidad de asimilar, metabolizar y describir los conceptos aprendidos. El aumento de las notas del examen se debe, sobre todo, a la mejora en cómo los alumnos responden a las preguntas de desarrollo. Probablemente, el hecho de escribir el manual y el glosario a lo largo del curso también fomentó una mejora en la capacidad de redacción por parte de los alumnos.

2. Aumento del interés y la atención de los alumnos durante las clases teóricas

La necesidad de transformar los apuntes en un manual y saber que se recibiría una evaluación por ello (nota de las prácticas) incrementó considerablemente el nivel de atención e interés respecto a los años anteriores. Los alumnos necesitaban entender bien, y esto también estimuló una mayor profundización en nuevos temas.

3. Aprendizaje de las herramientas *wiki*

Los alumnos confirmaron su limitada habilidad en la utilización de instrumentos digitales para fines académicos. El desarrollo de una práctica basada en instrumentos colaborativos tipo *wiki* seguramente incrementó las competencias de los alumnos en este ámbito.

Dificultades

1. Clases teóricas más dinámicas, interactivas y ricas en contenido

En comparación con los años anteriores, las clases teóricas requirieron un mayor esfuerzo por parte del profesor. Como los alumnos eran, al mismo tiempo, usuarios y autores del manual, necesitaban contenidos claros, precisos y que cubrieran sus lagunas. Por esta razón, el profesor utilizó diapositivas de Prezi, más dinámicas, pobres en texto, pero ricas en

esquemas, mapas, gráficos e imágenes. Además, se puso a disposición de los alumnos una bibliografía esencial que permitiera profundizar y reforzar los contenidos de las clases teóricas. La creación de contenidos dinámicos y la elaboración de una bibliografía accesible implicaron un aumento en la dedicación docente.

2. Escasa utilización de la bibliografía y los textos adicionales

Los alumnos no utilizaron la bibliografía adicional, y los textos adicionales tampoco se integraron de forma adecuada en el texto del manual o en las entradas del glosario.

3. Dificultad en crear un texto colaborativo

Los alumnos no están acostumbrados a la creación de un texto colaborativo con la herramienta *wiki*. La mayoría de ellos cree que su propia aportación debe ser un trozo de texto más o menos del mismo tamaño que el de sus compañeros. Al principio, no entienden que la fase de revisión y corrección del texto es tan importante como la fase de escritura, a pesar de que el profesor lo explicó claramente. Por esta razón, los alumnos se dividieron en grupos, y cada grupo correspondía a un tema. Dentro de cada grupo, cada alumno escribió una parte del capítulo correspondiente al tema. Afortunadamente, varios alumnos procedieron a la revisión del texto para garantizar uniformidad en las diferentes partes del manual. Sin embargo, la mayoría de los alumnos no participó en la fase de revisión y corrección, lo que se reflejó en una nota de prácticas inferior. Por esta razón, las notas finales de los alumnos no mejoraron respecto a los años anteriores, a pesar de un aumento significativo en la nota del examen.

4. Baja utilización de las herramientas de IA

Los alumnos no utilizaron ChatGPT u otras herramientas de IA para la elaboración o revisión del texto. Esto se considera una dificultad, ya que desde el principio el profesor fomentó el uso de esta herramienta para aumentar la calidad del texto o la eficiencia del proceso de revisión. Se confirma entonces una limitada habilidad de los alumnos para utilizar herramientas digitales en contextos académicos y creativos. Para superar esta dificultad, el equipo docente tendrá que implementar instrumentos didácticos orientados al aprendizaje de herramientas de IA para la elaboración y corrección textual.

Resumiendo, los aspectos positivos de la fase experimental superan cualitativamente las dificultades, ya que permiten el aumento de las competencias y capacidades de los alumnos. Sin embargo, la superación de las dificultades durante la implementación del proyecto permitirá alcanzar los objetivos. En detalle, el equipo docente deberá:

1. Preparar colectivamente el material didáctico para la realización de clases teóricas dinámicas y eficaces.
2. Organizar sesiones prácticas para explicar y fomentar el uso de la inteligencia artificial para la elaboración y revisión textual.
3. Organizar sesiones para enseñar todas las potencialidades de un texto colaborativo *wiki*.

“TIENES QUE SABERLO”

EL PÓDCAST COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE MULTIDISCIPLINAR Y COLABORATIVO: APLICACIÓN DESDE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Cristina Gómez Cuesta
Universidad Europea Miguel de Cervantes
cgomez@uemc.es

Resumen: El presente trabajo aborda las claves y desarrollo del proyecto de innovación educativa implementado en la Universidad Europea Miguel de Cervantes el pasado curso académico, consistente en la creación del pódcast “Tienes que saberlo”. Los episodios fueron elaborados por los/las estudiantes sobre contenidos relacionados con las asignaturas seleccionadas por el equipo de profesoras y profesores que integraron el proyecto. El objetivo principal fue desarrollar en el estudiantado la producción de material sonoro de carácter didáctico, utilizando como fuente de información la inteligencia artificial de una forma crítica y responsable. El formato y el tipo de lenguaje que utiliza el pódcast ha permitido desarrollar la capacidad de síntesis de los /las estudiantes a partir de contenidos complejos, mejorar su expresión oral y el trabajo en equipo, valorando positivamente la experiencia.

Palabras clave: pódcast, Inteligencia Artificial, equipo, divulgación, aprendizaje

1. INTRODUCCIÓN: BENEFICIOS DEL USO DEL PÓDCAST EN EL AULA

La innovación educativa es el reto que cada curso académico se nos plantea al profesorado con el objetivo de motivar e incrementar la capacidad de aprendizaje de los/as estudiantes. Es de sobra conocido para aquellos/as que nos dedicamos desde hace años a la docencia cómo la forma de asimilar los contenidos ha cambiado de

forma exponencial. Las clases exclusivamente magistrales o teóricas donde el alumnado no desarrolla una actividad más allá de escuchar, han demostrado su falta de eficacia en los receptores que optan por la desconexión, pasados 15 minutos. Ante esta situación, resulta relevante aplicar metodologías activas que impliquen el trabajo autónomo de los/as estudiantes y planteen, al mismo tiempo, la discusión crítica y contrastada frente a herramientas derivadas de la IA.

La importancia del proyecto de innovación educativa (PIE) que aquí exponemos ha radicado en utilizar la potencialidad de los podcasts para fomentar en los estudiantes la asimilación de contenidos y su capacidad divulgativa entre iguales, así como explorar las posibilidades de la inteligencia artificial (IA) como fuente de información desde un uso crítico, controlado y responsable.

La producción del podcast como contenido profesional ha crecido de forma considerable en los últimos diez años en todo el mundo. *The Podcast Consumer 2023* señaló que el 64% de los estadounidenses consumen podcast habitualmente y a edades además especialmente tempranas: el 57% en la adolescencia, el 73% a los 18 años y el 75% con una frecuencia semanal. En España, es en el año 2016 cuando tras el nacimiento de la plataforma Podium Podcast y similares, comienzan a ofrecerse contenidos de calidad o profesionales. Numerosos estudios han puesto sobre la mesa las virtualidades del podcast y sus aportaciones con respecto a los oyentes jóvenes que consideran el podcasting como una “radio propia” al no haber consumido radio convencional. La narrativa cambia y la improvisación deja paso a los guiones previamente establecidos y estructurados. Su principal ventaja reside en la posibilidad de escucharlos en el momento en que decida el receptor, uniéndolo a la autonomía y disponibilidad 24-7 que demanda la denominada Generación Z.

La aplicación de las tecnologías 2.0 y 3.0 llevaron al auge del *podcasting* y del sonido, conllevando para el oyente la posibilidad de obtener contenidos variados y accesibles. El lanzamiento del iPhone en el año 2007, la expansión de las redes inalámbricas y la transformación de los contenidos sonoros cambiaron la consideración del consumidor de este tipo de formatos pasando de ser un usuario pasivo que accede y consume contenidos a otro que los produce y difunde también.

Los podcasts permiten crear contenidos de interés sobre materias muy diferentes que abarcan desde la historia, la política o la actualidad hasta la salud o el deporte, desarrollando la capacidad comunicativa y la necesidad de adaptarse a las características específicas de sus oyentes. En cuanto al formato, el año pasado, en 2023, aparecieron 263 títulos nuevos en plataformas originales, según el Observatorio Nebrija del Español, y de ellos 106 eran conversacionales.

Su aplicación a nivel educativo ha aumentado enormemente. Recomendar podcast en determinadas materias o realizar escuchas en el aula puede ser una manera solvente de enganchar a los estudiantes acostumbrados a los nuevos formatos. Aun son mayores los beneficios atribuidos a los podcast creados por el propio alumnado. Entre las principales habilidades o competencias que fomentan destacan:

- Habilidades relacionadas con el trabajo de documentación e investigación: configurar guiones que aporten datos actualizados, que cuenten con testimonios o que reflejen distintas realidades conlleva la consulta de fuentes diversas y su posterior redacción.
- Mejora las habilidades de comunicación: una expresión oral fluida y bien estructurada que respete los silencios y las pausas, que atienda a la entonación y modulación de la voz.
- Desarrolla competencias esenciales para la vida: producir un pódcast no solo requiere conocimientos de contenido y habilidades de comunicación académica, sino que también requiere colaboración, gestión de proyectos, liderazgo, alfabetización mediática... Estas habilidades "blandas" o *soft skills* son esenciales para el éxito en la vida fuera del aula.
- Impacto y promoción exterior: si bien los estudiantes pueden crear pódcasts que solo sean relevantes para sus clases académicas, el fácil acceso y la naturaleza pública de un pódcast típico lo convierten en herramientas poderosas para conectar lo que se aprende en el aula con el mundo real.

1.1 Pódcast e IA

La tecnología de la IA en la educación abarca una serie de aplicaciones y casos de uso diferentes, incluidas plataformas de aprendizaje personalizadas, sistemas de calificación automatizados, simulaciones de realidad virtual (RV) completas y avatares de IA que actúan como tutores.

Combinar la elaboración de un pódcast con el uso de la inteligencia artificial puede resultar muy productivo desde varios puntos de vista. El papel de la IA en la creación de contenido para pódcasting es simplificar y agilizar el proceso de producción, haciendo que sea más fácil y rápido para los autores o pódcasters crear contenido. Las herramientas de IA, como las aplicaciones de conversión de voz a texto, el *software* de edición de audio e incluso las plataformas de alojamiento y distribución de pódcasts, están incorporando esta tecnología para mejorar la experiencia del usuario y proporcionar una forma más eficiente de crear y distribuir contenido.

Además, las herramientas de edición de audio impulsadas por IA pueden identificar y limpiar automáticamente el ruido de fondo, lo que hace que la calidad del audio de un pódcast sea más uniforme y profesional. Al mismo tiempo, hay pódcasts que utilizan la IA para llegar a nuevas audiencias analizando los datos de los oyentes y utilizando algoritmos que hacen crecer su marca de manera más efectiva. Otra cuestión sería el tema de la privacidad de los datos y la responsabilidad

ética que, sin duda, es uno de los grandes desafíos que tiene por delante la Inteligencia Artificial.

A pesar de que cada vez existen en el mercado un mayor número de herramientas que crean guiones, estructuran temas y plantean conversaciones, sigue siendo difícil para la IA abordar contenidos científicos con el suficiente rigor para trabajos académicos y universitarios. Es por ello que en nuestro caso, decidimos utilizar la inteligencia artificial tanto desde un punto de vista creativo, para el planteamiento de los temas a tratar, como de una forma crítica, mediante la comprobación y criba de las fuentes de información facilitadas por ella, contribuyendo a fomentar el buen uso de dicha tecnología.

2. CONTEXTO Y OBJETIVOS DEL PROYECTO

Cuando planteamos el desarrollo de un nuevo proyecto de innovación educativa, habíamos trabajado en experiencias anteriores con otras herramientas como redes sociales o grabaciones de audio. La Universidad Europea Miguel de Cervantes cuenta con instalaciones, equipamiento y material específico para la grabación de pódcast puesto que entre su oferta académica se encuentran los grados de Periodismo y Comunicación Audiovisual. Así mismo, en cuanto al equipo de profesores que integran el proyecto, valoramos que fueran consumidores habituales de pódcast y que compusieran un elenco de carácter multidisciplinar para que, de esta forma, el alumnado no estuviera condicionado por experiencias previas relacionadas con el medio comunicativo, sino que tuvieran cabida tanto estudiantes como asignaturas de muy diversas disciplinas. Con estas premisas, sabíamos que los distintos episodios tenían que ser elaborados por los/as estudiantes y que el nombre del pódcast debía combinar dos ingredientes de forma clara: facilitar el aprendizaje y atraer a la posible audiencia. Después de barajar varias ideas sobre la mesa, el nombre finalmente escogido fue el de “Tienes que saberlo”.

El objetivo general del proyecto consistió, por tanto, en la elaboración de episodios para el pódcast “Tienes que saberlo” de forma colaborativa por parte de los/as estudiantes como actividad práctica en el aula, sobre contenidos o temas relacionados con las asignaturas, para afianzar su aprendizaje a través de la producción de material sonoro de carácter didáctico. La IA debía utilizarse como fuente de información de una forma crítica y responsable.

Como objetivos específicos planteamos:

1. Estimular el aprendizaje a través de actividades prácticas, que ayudan a interiorizar y afianzar conceptos y temas de distintas asignaturas, presentados durante las sesiones teóricas del curso.

2. Fomentar en los estudiantes la capacidad creativa y pedagógica a través de la escritura de guiones, de forma que sean capaces de explicar conceptos complejos a través de un lenguaje claro y accesible.
3. Familiarizarse y experimentar con nuevos formatos que permitan mejorar y ampliar destrezas digitales, mediante distintos *softwares* de producción y edición de pódcasts.
4. Promover la investigación, de modo que la/os estudiantes indaguen sobre un tema que les interesa, buscan información y aprenden a contrastar fuentes para la elaboración del guion.
5. Desarrollar habilidades de trabajo en equipo de manera que se respeten las ideas de cada uno/a, puedan resolverse los imprevistos y se asuman distintas responsabilidades que lleven a buen puerto la actividad.
6. Utilizar la IA como fuente de información de una manera crítica y responsable.
7. Potenciar el trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores, de manera que se generen prácticas de colaboración durante todo el proceso de elaboración de los pódcasts.
8. Generar una comunidad de oyentes entre el público universitario para estimular su capacidad formativa y el interés hacia determinadas asignaturas.

3. METODOLOGÍA

El proyecto implicó a un total de nueve profesores y profesoras de diferentes áreas (Ciencias Sociales, Salud y Enseñanza Técnicas), junto al apoyo del técnico audiovisual. Creamos un equipo de Teams para compartir documentos, dudas y experiencias entre el profesorado. En la reunión inicial de los miembros del proyecto, explicamos el cronograma y desarrollo del PIE, comentamos ejemplos de pódcast en función de las distintas áreas, concretamos las asignaturas a aplicar, la rúbrica de evaluación, el cuestionario de valoración y presentamos una web de referencia con la plantilla de Excel para elaborar el guion y la escaleta: <https://mindpódcast.es/pódcast-que-es-tipos-de-pódcast/>

Entre los pódcasts que destacamos bien por su estructura o temática encontramos los siguientes.

1. “No es el fin del Mundo”: Creado por el equipo de El Orden Mundial, cada semana analizan por temas que mueven la política internacional para intentar desentrañar cómo funciona el mundo.
2. “Con P de Pódcast”. Pódcast del psicólogo y psicoterapeuta Buenaventura del Charco Olea que entrevista a personas de muy diversa índole siempre relacionados con temas que interesan.

3. “Fitness en la nube”. De Luis Carballo para cumplir con los objetivos en el gimnasio.
4. “De piel a cabeza”: Dos doctoras, una dermatóloga y una psiquiatra y neurocientífica dan herramientas para cuidar la salud física y mental cada semana.

Una vez teníamos claro cuál iba a ser la dinámica a seguir, cada profesor/a explicó el proyecto en la asignatura correspondiente para contextualizarlo y concretar su desarrollo, fechas de entrega y sistema de evaluación en función del porcentaje asignado en su planificación docente. La presentación incluyó explicación sobre los tipos de pódcast (conversacional, monólogo explicativo, entrevista, debate, etc.), identificación de los pódcast más escuchados relacionados con cada área de estudio, recomendaciones sobre la estructura, el tipo de lenguaje y los programas de grabación.

1ª Fase (aprendizaje por proyectos): Conformación de grupos (de 3 a 6 estudiantes), **selección de la temática y calendario de entregas.** Cada profesor/a determinó el número de integrantes de cada grupo en función del número de alumnos/as y las características de cada asignatura y llevó a cabo una labor de tutorización para la elección de los temas de cada grupo. La selección estuvo condicionada por dos criterios: o bien que se tratara de un tema especialmente complejo de la asignatura para facilitar su asimilación; o bien que se abordara contenido menos conocido o que les resultara a los/las estudiantes interesante o atractivo para investigar.

2ª Fase (preproducción pódcast): Documentación para la elaboración del guion y uso de la IA. Se explicó a los/las estudiantes la importancia de las fuentes para la elaboración del guion. Cada grupo utilizó la IA para extraer información a partir de prompts concretos trabajados en el aula para después contrastarla con otro tipo de fuentes. Cada docente asignó un tiempo determinado a esta fase en función de su programación concreta.

3ª Fase (producción pódcast): Escritura y redacción del guion. Cada grupo de estudiantes redactó el guion siguiendo la plantilla de Excel para su episodio concreto, dando especial importancia al comentario sobre el uso y resultados de la IA y las fuentes consultadas. Debían también utilizar canciones, cortes de declaraciones u otros recursos sonoros.

4º Fase: Seminario formativo: En el mes de abril organizamos un seminario formativo sobre elaboración de pódcast, destinado a alumnos y profesores. Dicho seminario corrió a cargo del periodista de la *Revista 5W*, Javier Sánchez, autor

del pódcast *El Rickshaw*. Su éxito radica en realizar un resumen semanal breve de las principales noticias acontecidas a nivel mundial, dando especial importancia a aquellos lugares o informaciones que no siempre atraen la atención de los grandes medios. Javier Sánchez habló en su conferencia sobre el proceso de documentación y elaboración del pódcast, los temas que más le han impactado y dio consejos al alumnado para comunicar mejor.



Imagen 16. Cartel del seminario formativo

Fuente: elaboración propia



Imagen 17. Fotos del evento

Fuente: elaboración propia

5ª Fase (producción pódcast): Grabación no profesional de episodios. Los distintos grupos grabaron sus episodios con los programas y herramientas a su alcance. Dichos episodios se escucharon en el aula y fueron comentados por los respectivos grupos. Cada profesor eligió el mejor según la rúbrica y criterios de evaluación prefijados.

6ª Fase (producción y postproducción pódcast): Grabación en el estudio de pódcasting. Los grupos de alumnos/as elegidos en cada asignatura grabaron el episodio en el estudio de radio con el apoyo del técnico audiovisual que se encargó también de la fase de montaje y posproducción de cada uno de ellos. Las grabaciones para las asignaturas del primer cuatrimestre tuvieron lugar en los meses de diciembre y enero y las del segundo cuatrimestre comenzaron a finales del mes de mayo y se prolongaron hasta principios de julio.

Una vez grabados los episodios, el técnico audiovisual procedió a su montaje y posproducción, contando para grabar la cabecera del pódcast con la colaboración de un alumno egresado que puso su voz a disposición del proyecto.



Imagen 18. Un grupo de estudiantes grabando el episodio del pódcast en el estudio de pódcasting junto al técnico audiovisual

Fuente: elaboración propia

7ª Fase: Entrega del Cuestionario de Valoración: Una vez realizada la actividad se les entregó a los estudiantes en cada una de las asignaturas un cuestionario de valoración integrado por 6 preguntas. Dos ellas de tipo informativo o abierto y otras cuatro valoradas mediante escala de Likert.

8ª Fase: Alojamiento del pódcast en las plataformas Ivoox y Spotify. Con los episodios ya listos, la coordinadora se encargó de seleccionar las plataformas con mayor difusión y el procedimiento para la creación del pódcast. Contrató en Ivoox un plan de posicionamiento “Rocket” para conseguir mayor número de escuchas y estadísticas sobre la recepción del mismo y procedió a subir los episodios. En cuanto a la imagen del pódcast, decidimos contar con la colaboración de una alumna egresada, al igual que hicimos con la cabecera, en esta ocasión, especialista en diseño y gran ilustradora.

Tras realizar varios bocetos, la imagen escogida fue esta:

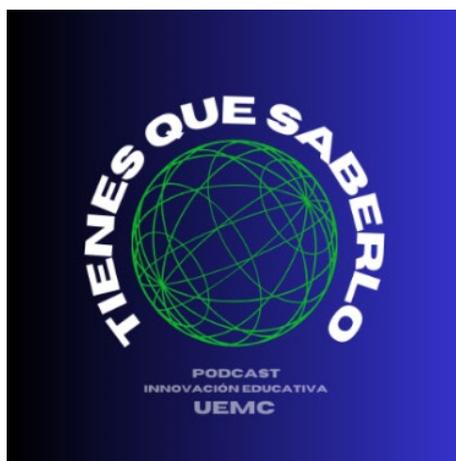


Imagen 19. Diseño de logo e imagen del pódcast

9ª Fase: Tratamiento de datos. La última fase del proyecto consistió en el tratamiento de los datos extraídos del cuestionario de valoración, su puesta en común y discusión, así como el planteamiento de nuevas propuestas de mejora y futuros proyectos a desarrollar en próximos cursos académicos.

4. RESULTADOS

El presente PIE se implementó en un total de nueve asignaturas correspondientes a seis grados diferentes y a un total de 198 alumnos. Los episodios grabados en el estudio de radio fueron trece. En el caso de dos asignaturas –Historia Económica y Técnicas de Comunicación Eficaz– los trabajos desarrollados por los estudiantes no obtuvieron la suficiente calificación para poder grabarse profesionalmente y hacerse públicos, mientras que, en otras dos asignaturas, Historia

política y social contemporánea y Comunicación empresarial e institucional, fueron dos los grupos seleccionados en cada una de ellas para su grabación.

Los trece episodios fueron subidos a las plataformas Ivoox y Spotify. En cuanto a su clasificación temática, cuatro se enmarcaron en la categoría de historia, tres en la de política y actualidad, dos en la de marketing, dos en la de salud y bienestar, uno en la categoría de cine y uno en la de literatura.

El Cuestionario de Valoración elaborado con Google Forms y facilitado a los estudiantes incluyó los siguientes ítems:

1. ¿Escuchas habitualmente pódcast?
2. Si la respuesta anterior es afirmativa, especifica cuáles sueles escuchar.
3. Preparar los guiones y elaborar el episodio/s del *pódcast* te ha servido para ampliar tus conocimientos sobre el tema y sobre la asignatura?
4. ¿Consideras útil el uso de la IA (Chat GPT, Bing...) para buscar información a la hora de elaborar el guion del pódcast?
5. ¿Esta práctica ha aumentado tu motivación ante la asignatura?
6. ¿Cuál es tu grado de satisfacción general con el desarrollo de la práctica?

Los principales resultados obtenidos se resumen en la tabla siguiente:

Asignatura	Título del episodio/s	Total alumnos matriculados	Nº de alumnos cumplimentaron Cuestionario de Evaluación	Resultado pregunta 5 (motivación)	Resultado pregunta 6 (satisfacción)
Historia política y social contemporánea 1º PE y CA	1. El fenómeno Bond 2. La ciudad de los cuellos doblados: Adidas versus Puma	13	13	3.53	3.93
Historia política y social contemporánea 1º Pub.	1. El show de Goebbels: control de masas. 2. Los hippies.	16	13	3.85	4.23
Historia Económica 1º ADE	Ninguno (sin nivel suficiente)	33	16	3.31	3.25

Relaciones Internacionales 2º Per. y CAV.	En la sombra de la droga: un mundo oculto.	20	15	3.40	3.60
Relaciones Internacionales 2º Pub.	La política en el terreno de juego	12	8	3.88	3.75
Anatomía II: Sistema Nervioso y Visceral. 1º Fisioterapia.	La médula espinal al descubierto	89	33	4.00	4.38
Derecho de la Información 2º Per.	La investidura del presidente del gobierno	29	3	4.33	4.33
Alimentación y cultura 1º Nutrición	Alimentación y salud bucodental	15	10	4.1	4.2
Comunicación empresarial, institucional y de las RRPP 3º Per.	1. Marca Personal 2. Las Pombo	12	10	3.85	3.9
Técnicas de comunicación eficaz 2º Per. y CAV.	Ninguno (sin nivel suficiente)	18	11	3.64	3.72
Lengua, Literatura y Medios de Comunicación 1º Pub	De la página a la gran pantalla	11	8	3.9	4.1
Lengua, literatura y medios de comunicación 1º PE y CA	Películas de Óscar 2023	12	6	3.78	3.8

Tabla 2. Resultados obtenidos

Fuente: elaboración propia

El grado de motivación ante las diferentes asignaturas se situó entre las valoraciones de “bastante” o “mucho” en todas ellas (puntuaciones entre el 3,3 y 4 sobre 5) y el grado de satisfacción con la práctica o proyecto osciló también entre el 3,2 y el 4,3.

Sobre el uso de la IA para el desarrollo del guion y la obtención de información obtenemos importantes resultados distinguiendo, en este punto, entre la percepción de los estudiantes y la del profesorado. Mientras que los primeros consideraron útil el uso de la IA, el profesorado valoró su interés para el desarrollo de una plantilla o estructura, pero no en cuanto al contenido, al observarse importantes deficiencias referidas al rigor y origen de las fuentes consultadas.

El seminario formativo realizado contó con la participación de un total de 40 estudiantes al que se sumaron los alumnos de 4º del grado de Periodismo. Resultó sumamente enriquecedor al considerar los aspectos prácticos de la elaboración de un pódcast desde el punto de vista de la profesionalización de la actividad y su aplicación en entornos reales de trabajo.

En cuanto a los resultados del PIE en el ámbito de su transferencia y alcance debemos señalar que la adquisición de un plan de posicionamiento en la plataforma IVOOX fue fundamental para conseguir unos resultados óptimos para este tipo de formatos y de oyentes.

El “Rocket” es el plan ideado para potenciar la visibilidad del pódcast y aumentar tu audiencia y monetización:

1. Primeras posiciones en listados afines.
2. Destacado en la galería de la home para usuarios afines.
3. Prioridad de promoción: Espacio de máxima exposición en secciones de la *app*.

Como podemos apreciar en la captura de pantalla, el pódcast *Tienes que saberlo* alcanzó la posición 48 dentro de la categoría “Actualidad y sociedad” y el 1.046 dentro de la categoría global de pódcast.



Imagen 20. Captura de pantalla de la cuenta de Ivoox

Fuente: elaboración propia

De los trece episodios publicados, destacó el titulado “El fenómeno Bond”, seguido de “De la página a la gran pantalla” y “Marca Personal”.

Episodio	Fecha de publicación	Tipo: Todos	Escuchas
 El fenómeno Bond	03/06/2024 16:38	Público	2.363
 Marca Personal	03/06/2024 16:37	Público	233
 El show de Goebbels: control de masas	03/06/2024 16:33	Público	37
 De la página a la gran pantalla	24/05/2024 09:08	Público	788
 Los Hippies	24/05/2024 09:00	Público	72
 Películas de óscar 2023	24/05/2024 08:57	Público	10
 La investidura del presidente	24/05/2024 08:55	Público	7
 Las Pombo	24/05/2024 08:53	Público	10
 Alimentación y salud bucodental	24/05/2024 08:35	Público	12
 La ciudad de los cuellos doblados: Adidas versus Puma	17/05/2024 12:50	Público	17

Imagen 21. Episodios subidos a la plataforma Ivoox (noviembre 2024)

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los países con más oyentes del podcast, predominaron ampliamente España: 3.140 escuchas, seguido a mucha distancia de Colombia: 27 y Méjico: 23. Si atendemos a los dispositivos, en un 92,04% *Tienes que saberlo* fue escuchado desde dispositivos Android.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la percepción de los docentes, así como los resultados del cuestionario de valoración, concluimos que el desarrollo del proyecto ha sido en general satisfactorio en lo que concierne a considerar los podcasts como herramienta de aprendizaje de la materia y a la hora de elaborar y divulgar información.

El podcast se posiciona como un formato más atractivo para los estudiantes que otros formatos tradicionales, fomenta su capacidad de síntesis, mejora su expresión y lenguaje oral, así como les hace tomar conciencia de la necesidad de manejar una información fiable y científica. Les ha permitido conocer también las dificultades que

entraña la divulgación y la transmisión de conocimientos o contenidos específicos del área a un público diverso y no especializado.

Al mismo tiempo, a través de este PIE hemos podido comprobar cómo la IA puede resultar útil a la hora de elaborar la estructura del guion para el pódcast y para una primera aproximación a los contenidos o tema del mismo, que debe completarse siempre con un proceso de crítica y contraste con otro tipo de fuentes. En este sentido es importante educar al alumnado para que utilice la IA de forma adecuada, evitando copias genéricas de información que no conducen a ningún aprendizaje.

Como propuestas de mejora consideramos necesario seguir ahondando en la formación del profesorado en las distintas herramientas de la IA que podrían mejorar estas experiencias en cuanto a estructura y guion, posicionamiento del pódcast, su potencial audiencia, la transcripción de contenido, su accesibilidad a personas con discapacidad, así como a nivel técnico, aquellas herramientas que mejoran la calidad del sonido. También sería muy positivo englobar y coordinar la actividad a mayor escala ampliando el número de grupos y asignaturas implicadas. Trabajar la espontaneidad, la capacidad de reaccionar ante imprevistos y la labor previa de documentación siguen siendo aspectos prioritarios a la hora de enfocar la actividad con el alumnado. Al mismo tiempo, valoramos adentrarnos en sucesivos PIEs en otro de los formatos que más éxito están demostrando entre los estudiantes como sería el del videopódcast, que combina audio y video en el mismo episodio.

En definitiva, la clave para el aprendizaje y la motivación de los/las estudiantes es la innovación educativa, utilizando el desarrollo tecnológico y los nuevos formatos para conseguir un mayor éxito en la asimilación de contenidos sin perder el rigor necesario que todo estudiante universitario merece y necesita. Creemos que este tipo de actividades y proyectos enriquecen sin duda la actividad docente y estimulan la capacidad formativa y de aprendizaje tanto de los formadores como de los propios estudiantes.

SEGUNDA PARTE

HERRAMIENTAS Y PROPUESTAS INNOVADORAS PARA LA DOCENCIA EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y LAS CIENCIAS DE LA SALUD

EL PROYECTO TRANSMEDIA COMO VEHÍCULO PARA EL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA 'MULTIMEDIA'

JORGE MIRANDA-GALBE

Universidad Complutense de Madrid

jormiran@ucm.es

Resumen: Este capítulo aborda la experiencia docente de la asignatura “Multimedia”, impartida en el tercer curso del Grado en Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Además de varios trabajos individuales de realización de vídeo, imagen fija y página *web*, la metodología utilizada se centra en el desarrollo de un proyecto transmedia en grupo, fomentando así el trabajo colaborativo y la capacidad de gestionar contenidos en múltiples plataformas. Este enfoque permite a los alumnos adquirir todas las competencias establecidas en la guía docente, así como cumplir con los requisitos del libro blanco de ANECA para los estudios de comunicación. Esto incluye habilidades como la planificación, la investigación, la creatividad y el dominio de las herramientas digitales. Además, el proyecto transmedia ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar de manera práctica los conocimientos teóricos adquiridos durante el curso, promoviendo un aprendizaje activo y contextualizado en un entorno profesional realista.

Palabras clave: Multimedia, proyecto transmedia, innovación docente, comunicación audiovisual, periodismo

1. INTRODUCCIÓN

‘Multimedia’ es una asignatura de carácter obligatoria en la carrera de periodismo. Dependiendo de la universidad puede denominarse de distintas maneras, tales como ‘Fundamentos multimedia’, ‘Tecnologías multimedia’, ‘Periodismo

multimedia’, etcétera. Esta forma de llamarla depende de la decisión tomada por las diferentes facultades de periodismo y comunicación españolas.

La denominación puede cambiar, pero no las competencias que deben adquirir los estudiantes del Grado en Periodismo de cualquier universidad. En su libro blanco de títulos de grado en comunicación, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) establece el concepto de multimedia como contenido obligatorio en estos estudios, y se menciona a lo largo y ancho del texto en ciento once ocasiones. A modo de ejemplo, dentro de la materia denominada ‘Información periodística y comunicación digital’, se indica que los estudiantes deben obtener la “capacidad y habilidad de comunicar en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación tradicionales” (ANECA, 2005: 312) teniendo en cuenta sus formas combinadas. Es decir, multimedia.

Esta manera de comunicar e informar también se ve reflejada en los contenidos instrumentales obligatorios de esta agencia (ANECA, 2005), en el seno de la materia ‘Tecnologías informativas’, así como en los objetivos fundamentales de los estudios de Periodismo.

Se trata, por tanto, de una asignatura fundamental en el Grado en Periodismo. En ella se pretende que los estudiantes conozcan el funcionamiento de diferentes medios de comunicación y plataformas, tanto en su narrativa como en su técnica, y sean capaces de elaborar proyectos complejos que involucren a varios medios que ‘dialogan’ entre sí.

Tal y como se indica en su guía docente¹⁹, la asignatura ‘Multimedia’ impartida en el Grado en Periodismo de la UCM permite a los estudiantes obtener una serie de competencias que les permitirán desarrollar sus capacidades en entornos multimediáticos. Entre las más destacadas, cabe señalar las siguientes:

El alumnado será capaz de crear proyectos informativos y comunicativos desde cero, ideando, planificando y ejecutando los mismos.

Capacidad de distinguir las estructuras, tipologías, contenidos y estilos de la comunicación multimedia.

Capacidad de producir proyectos multimedia de diversa índole.

Este mismo documento marca otras competencias más específicas que hacen referencia a capacidades como conocer los diferentes lenguajes de los distintos medios, capacidad de crear narrativas que permitan una combinación de medios, etcétera. La mayoría de las competencias van dirigidas a que los estudiantes sean capaces de idear, planificar, ejecutar y distribuir un proyecto de carácter multimedia, con todas sus implicaciones.

Entre los objetivos marcados en esta asignatura cabe destacar los siguientes:

¹⁹ Obtenida de <https://www.ucm.es/estudios/grado-periodismo-plan-803635>

Adquirir una visión crítica acerca de los contenidos multimedia a través de la comprensión de su metalenguaje (imagen, texto, audio) y determinación de sus elementos principales de interactividad, hipertextualidad y navegación en el entorno digital.

Entender el contexto de la comunicación e información en el ciberperiodismo, mediante la aproximación a su evolución e historia, características, estructura y fundamentos tecnológicos. Así como los cambios en la metodología y hábitos de sus profesionales.

Desarrollar una correcta y eficiente utilización de los códigos y técnicas de comunicación e información en soportes multimedia.

Este capítulo pretende relatar la experiencia docente en esta asignatura, que se imparte en el tercer curso del Grado en Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Cómo, mediante la realización de un proyecto transmedia en grupos, los estudiantes obtienen todas las competencias requeridas en la guía docente y en el libro blanco de ANECA para estudios de comunicación.

2. DEFINICIÓN DE MULTIMEDIA

Multimedia es un término que, según de lo que se esté hablando, puede referirse a varios conceptos. Por un lado, puede entenderse como la capacidad que tiene un contenido para ser consumido a través de diferentes dispositivos o plataformas sin modificar su significado. Una noticia de prensa digital puede leerse a través de un teléfono inteligente o de un ordenador. La historia será la misma, pero cambiará la experiencia del usuario dependiendo del dispositivo en el que lo consuma. Un ejemplo más claro, quizás, sea el de una película. Un espectador puede disfrutarla en una sala de cine, en una pantalla grande y con sonido envolvente, o en el transporte público de camino a su trabajo, a través de su teléfono móvil. La experiencia o las sensaciones del usuario serán radicalmente distintas, pese a que el contenido sea el mismo.

Además de esto, multimedia se refiere también a todos aquellos dispositivos que son capaces de reproducir diferentes textualidades (vídeo, audio, texto, etcétera). Ejemplos de ello son los ordenadores, las *tablets* y los teléfonos inteligentes.

Por todo esto podemos decir que el término multimedia hace referencia a un proceso tecnológico, y no tanto narrativo. No obstante, las características de las tecnologías multimedia hacen que podamos aprovechar sus bondades para contar historias a través de diferentes medios, generando nuevas narrativas más completas y complejas. Algunas de ellas son la narrativa *crossmedia*, la hipertelevisión o la narrativa transmedia.

De todas ellas destaca esta última, pues requiere de una serie de exigencias que permiten que las historias que se cuenten empleando esta técnica sean mucho más completas y globales.

3. NARRATIVA TRANSMEDIA

La narrativa transmedia es una técnica narrativa para contar historias en la que varios medios se ven involucrados expandiendo las historias, creando mayor riqueza y complejidad narrativa y aumentando la experiencia y la inmersión de los espectadores /usuarios que así lo deseen. Estos, además, forman parte activa en la creación de contenidos.

Gracias a ella, la comunicación se vuelve mucho más eficaz. Esto se debe a que puede hacer uso de todos los medios y plataformas que estén a su alcance, así como de todos los dispositivos y soportes necesarios para la correcta transmisión de la información. De esta manera, es posible llegar a gran cantidad de públicos.

La narrativa transmedia surge a raíz de la convergencia mediática pero, lo más importante, es que crea una convergencia narrativa. A partir de este momento los medios se unen para narrar historias desde todos los puntos de vista, siendo capaces de contar todo acerca de las mismas. Permite ir mucho más allá de las historias monomediáticas, aportando una cantidad de información mucho mayor. Esto genera mayor fidelidad por parte de las audiencias, siempre y cuando la historia que se narre tenga el interés necesario.

Sus características definitorias son las siguientes:

1. Empleo de varios medios para desarrollar una historia
2. Cada medio hace lo que se le da mejor, sacando partido de sus características técnicas y narrativas.
3. Cada medio es comprensible en sí mismo, no siendo necesario tener que consumir todos los contenidos para comprender los relatos individuales.
4. Espectadores activos (prosumidores).
5. Expansión narrativa continua, aportando cada medio nueva y valiosa información al conjunto de la historia.
6. El contenido debe estar sincronizado, evitando las posibles rupturas narrativas.

4. DESARROLLO DE LA ASIGNATURA

La asignatura 'Multimedia' impartida en el Grado de Periodismo de la UCM tiene una duración de catorce semanas. Cada una de estas semanas cuenta con dos

sesiones de dos horas cada una: una sesión teórica y otra dedicada a la realización de diferentes prácticas en el laboratorio de informática.

Consta, por lo tanto, de una parte teórica, una serie de prácticas individuales y, por último, los estudiantes desarrollan en grupos un proyecto transmedia. Es aquí donde tienen que demostrar que son capaces de poner en práctica todos los conocimientos impartidos durante el cuatrimestre.

Al ser una asignatura que tiene trabajos que se realizan en laboratorio de informática, cuenta con la participación de dos profesores: un encargado de la asignatura y un desdoble que apoya durante las sesiones en los ordenadores.

El desarrollo de la asignatura, semana por semana, es el siguiente:

Semana 1: Presentación e "introducción a la producción audiovisual":

Durante la primera semana de clase tiene lugar la presentación de la asignatura, donde se explica cómo se va a proceder durante el curso. La segunda sesión se titula "Introducción a la producción audiovisual", y en ella se tratan los siguientes temas: idea/historia, guion, planificación (preproducción), grabación y lenguaje audiovisual (planos, angulación y movimiento de cámara). El objetivo de esta sesión es que los alumnos conozcan los aspectos básicos de la producción audiovisual, así como la importancia de la narrativa audiovisual. Más adelante, tendrán que poner en práctica estos aspectos.

Semana 2: "Fundamentos de la tecnología multimedia y convergencia", y manejo de Adobe Premiere:

En la segunda semana de clase se inicia el ritmo normal de la asignatura, con una sesión teórica y otra práctica. En la primera, se trata el tema de los 'fundamentos de la tecnología multimedia y la convergencia mediática'. Concretamente, se explican los conceptos de los fundamentos tecnológicos multimedia, su evolución, y se describe la importancia de la convergencia de los medios. Se trata de una sesión que ayuda a los estudiantes a contextualizar el momento actual, preparándolos para las clases posteriores.

La sesión práctica de esta semana consiste en el aprendizaje del programa de edición de vídeo Adobe Premiere Pro. Se trata de una clase en la que se entregan unos vídeos ya grabados previamente a los estudiantes y, a modo de tutorial, se realiza una explicación del manejo de este *software*: creación de un nuevo proyecto, importación de los archivos, flujo de trabajo profesional, herramientas de edición y exportación del vídeo final.

Semana 3: “Narrativas multimedia” y producción de vídeo:

En esta semana, la teoría impartida versa acerca de las narrativas multimedia y sus posibilidades. Concretamente, los temas tratados son: narrativa multimedia, narrativa crossmedia, hipertelevisión, remediación y narrativa interactiva.

La sesión práctica consiste en trabajo individual de los estudiantes. En este caso se les propone la realización de un vídeo de estilo libre, como si fuesen *YouTubers*, en el que deben mostrar los conocimientos impartidos en las clases anteriores (producción audiovisual y edición de vídeo). En este ejercicio deben mostrar su capacidad para narrar a través de la cámara, empleando de forma correcta los planos, la angulación y el movimiento. Igualmente, se pide corrección técnica en la edición del vídeo, un correcto ajuste de los volúmenes del audio, la introducción de texto (capas) y el uso de alguna transición de vídeo. El resultado final no debe exceder los 5 minutos de duración, y los estudiantes deben aparecer delante de cámara en algún momento del vídeo. Esto se pide para que vayan perdiendo el miedo a mostrarse ante el público ya que, como futuros periodistas, la mayoría deberá enfrentarse a esta situación en su trabajo.

Semana 4: “Narrativa transmedia” y producción de vídeo:

La cuarta semana de clases supone la explicación teórica de la narrativa transmedia. Se trata de una sesión realmente importante, pues el alumnado conocerá de primera mano el funcionamiento de esta técnica para contar historias, la cual deberán emplear para su proyecto final. Los temas tratados en esta sesión son: contexto, definición, características y acotación del término.

En cuanto a la sesión práctica, los estudiantes continuarán con la realización de su vídeo. Será la última sesión dedicada a ello, por lo que deberán finalizarlo al acabar la clase.

Semana 5: “Expansión narrativa transmedia” y Adobe Photoshop:

La clase teórica de esta semana consiste en la explicación de la expansión narrativa transmedia. Esta es, probablemente, la característica más importante de esta forma de contar historias a través de los medios, pues es la que hace avanzar las historias aportando nueva información. Los temas que se ven en esta sesión son: introducción, expansión vs compresión narrativa, estrategias de expansión narrativa transmedia y estrategias de expansión narrativa transmedia en periodismo.

La parte práctica de esta quinta semana consiste en una sesión tutorial de Adobe Photoshop, donde se muestran las herramientas de recorte, selección, y ajuste de niveles de luz y de color.

Semana 6: “Ideación y creación de un proyecto transmedia” y realización de un collage:

Esta semana es la última en la que se imparten clases teóricas puras, explicando cómo se crea y se idea un proyecto transmedia. Durante esta sesión se tratan los siguientes temas: medios y plataformas, y la biblia transmedia. Esta clase, por lo tanto, prepara definitivamente a los estudiantes para que puedan realizar su proyecto transmedia en grupos.

La sesión práctica consiste en trabajo individual de cada estudiante, realizando en Adobe Photoshop un collage empleando las herramientas mostradas durante la semana anterior. En este ejercicio deberán introducirse a ellos mismos en una imagen, así como varios elementos más. El resultado final debe ser “creíble” en cuanto a iluminación y color (deben estar bien nivelados) y a la calidad de los recortes realizados.

Semana 7: Presentación del proyecto transmedia y realización de un collage:

La séptima semana del curso da comienzo a la práctica grupal en la que los alumnos tienen que producir un proyecto transmedia. Durante esta sesión se dan las pautas a seguir en este trabajo, así como una explicación de la manera en la que se va a trabajar durante las siguientes sesiones.

Durante la clase práctica los estudiantes continuarán realizando de forma individual, con el apoyo de los profesores que tutorizan la sesión, el trabajo propuesto con Adobe Photoshop.

Semana 8: Desarrollo del proyecto transmedia y reportaje interactivo (Thinglink):

A partir de esta semana todas las sesiones que resten del curso serán eminentemente prácticas. El primer día los grupos comienzan a desarrollar la idea del proyecto transmedia. Durante la segunda sesión, que corresponde al laboratorio de informática, se explica el manejo de la aplicación Thinglink²⁰. Esta permite crear imágenes interactivas añadiendo botones que permiten realizar diferentes acciones.

²⁰ Enlace a la aplicación: <https://www.thinglink.com/es/>

Una vez explicado el funcionamiento de la aplicación, los estudiantes deben realizar individualmente un reportaje interactivo que debe contar con diez botones diferentes. Para ello, deben seleccionar una imagen e ir añadiendo diferentes informaciones relacionadas con ella. En este caso los contenidos no tienen que ser creados por los alumnos, sino que pueden recoger información ya existente en internet. Es importante que los diez botones interactivos aporten nueva información en cada caso, no permitiendo la repetición de acciones.

Semana 9: Desarrollo del proyecto transmedia y página web (WIX):

Los grupos de trabajo continúan el desarrollo de sus proyectos transmedia, ocupando la segunda sesión de la semana para realizar un tutorial de creación de página web. En este caso, se emplea la aplicación *web* WIX²¹. La elección de esta herramienta se debe a su facilidad de uso. No obstante, permite explicar principios de arquitectura web sin necesidad de programación.

Semana 10: Desarrollo del proyecto transmedia y página web:

De nuevo, la primera sesión de esta semana se dedica al trabajo en grupos del proyecto transmedia. La clase de laboratorio de informática será la última en la que los estudiantes realizarán las prácticas individuales. De esta forma, habrán trabajado vídeo, imagen fija, imagen interactiva y página *web*. Esta última sesión se dedica a que los alumnos trabajen de forma autónoma elaborando su página *web*, donde deben añadir todos los trabajos que han realizado durante el curso, así como otros de otras asignaturas (pódcast, trabajos de diseño, textos, etcétera). De esta manera se pretende que cuenten con un portafolio donde mostrar sus trabajos en futuras entrevistas laborales.

Semanas 11 a 14: Desarrollo del proyecto transmedia:

Las últimas semanas del curso, ocho sesiones en total, se dedican exclusivamente al desarrollo del proyecto transmedia en grupos. Durante la última clase, todos los grupos expondrán su trabajo al resto de compañeros.

²¹ <https://es.wix.com/>

4.1. El proyecto transmedia de la asignatura “Multimedia”

Como se ha visto en el epígrafe anterior, gran parte de la asignatura se emplea para desarrollar un proyecto transmedia en grupo. Mediante este trabajo los estudiantes pueden adquirir todas las competencias que requiere esta asignatura.

El trabajo en grupo consiste en el desarrollo y ejecución de un proyecto transmedia con la temática y el género que considere oportuno cada equipo: reportaje periodístico, ficción o documental. Cada grupo puede elegir qué quiere hacer en cada caso. Al tratarse de una asignatura que se encuadra dentro del Grado en Periodismo, se recomienda la ejecución de un reportaje o documental transmedia. No obstante, también se permite que los estudiantes realicen un proyecto de ficción. A través de este último aprenden a desarrollar una historia desde cero, creando tramas y personajes. Se considera que esto puede ayudarles a narrar historias de carácter periodístico de manera más adecuada en el futuro, ya que la ficción les ayuda a organizar las ideas. De esta manera sus trabajos de carácter informativo se verán beneficiados. Evidentemente, siempre persiguiendo la objetividad y veracidad que exige el periodismo.

Este proyecto grupal implica la creación de una historia que será contada a través de diferentes medios. Los estudiantes deben plantear, al menos, cinco contenidos distintos, tres de los cuales tienen que ser producidos realmente por los estudiantes. Es decir, al finalizar el curso deben entregar un dossier del proyecto (la biblia transmedia) en el que se muestre que ha desarrollado cinco relatos distintos para cinco medios o plataformas diferentes. De estos, al menos tres de ellos han de ser producidos realmente.

La elección de estos medios dependerá de cada grupo, empleando aquellos que se adecúen mejor a la temática de su historia en función de sus necesidades. Por lo tanto, se deja libertad absoluta a la hora de decidir qué contenidos van a ser los que compongan el proyecto.

En el dossier final, además de explicar su historia y cómo va a funcionar, deben justificar el porqué de sus decisiones. Es aquí donde tienen que aplicar la teoría dada durante el curso, demostrando que el proyecto está meditado y los pasos que se han ido dando tienen su razón. De esta manera, el profesor puede comprobar cuál ha sido la línea de pensamiento de cada grupo.

De la misma forma, con este trabajo se quiere alcanzar uno de los principales objetivos de este proyecto. Más allá de las competencias que deben adquirir los estudiantes de esta asignatura, se pretende que dediquen tiempo a pensar con calma qué es lo que van a hacer. Durante el desarrollo de las sesiones, los grupos de trabajo se reúnen en el aula, y el profesor se va acercando a cada uno de ellos para conocer de primera mano qué van a hacer. En este momento, el profesor debe plantear cuestiones a los estudiantes para que razonen sus ideas, o para hacerles ver que quizás

no siguen por el camino correcto. Así, se da la oportunidad a los estudiantes de justificar de viva voz qué pretenden y por qué toman determinadas decisiones. Cuando lo hacen, expresándose en voz alta delante de una figura de autoridad (el profesor en este caso), en muchas ocasiones se dan cuenta de que sus ideas quizás no sean las más adecuadas. O de que el camino que quieren tomar no acaba de funcionar. Se trata, por lo tanto, de un trabajo que obliga a los estudiantes a pensar, no solo a repetir una información que se ha dado durante las clases anteriores.

En cuanto a los requerimientos del proyecto, se pide que los grupos desarrollen los siguientes puntos:

Apartado 1: Tratamiento.

En este apartado los estudiantes deben realizar una explicación detallada de la historia que van a narrar, desarrollando los siguientes puntos:

- ✓ Lema: frase que se usa como gancho del proyecto. Se trata de una frase promocional, que emplearán para vender su proyecto de una manera clara y concisa
- ✓ Sinopsis: resumen general del proyecto, explicando la historia que se cuenta en el proyecto (no de los relatos individuales)
- ✓ Historia de fondo y contexto: descripción del contexto histórico y mitología del mundo narrativo. En el caso de los proyectos periodísticos o documentales, los estudiantes deben explicar detalladamente la historia que van a contar a través de varios medios. Cuanto más extensa sea, mejor, ya que les permitirá contar con más posibilidades a la hora de decidir los diferentes relatos que van a narrar. Si un grupo se decide por un proyecto de ficción, deberán crear su historia (de nuevo, cuanto más detallada y amplia, mejor), así como las reglas del mundo narrativo que están creando. De esta forma podrán se evitarán posibles rupturas narrativas a través de los medios.
- ✓ Descripción de los personajes: los estudiantes deben describir detalladamente a los personajes que aparecerán en su historia, ya seas reales o de ficción. Esto les ayuda a definir, en cierta manera, la expansión narrativa.
- ✓ Descripción de los usuarios a los que se dirige el proyecto: los grupos deben definir adecuadamente el público al que se van a dirigir. Esto ayuda mucho en la tarea de elegir un tono y un estilo para el proyecto, facilitando la elección de los medios y plataformas por los que se dispersarán los contenidos que creen.

Apartado 2: especificaciones funcionales

En este apartado los grupos deben plantear de forma justificada los medios y plataformas que van a emplear en su proyecto, teniendo en cuenta, además, los siguientes aspectos:

- ✓ Plataformas y canales: lista de plataformas y medios que van a usarse para contar la historia, indicando qué parte de la misma iría en cada uno de ellos. Es necesario justificar por qué se emplea cada medio, teniendo en cuenta que los relatos que surgen de la historia deben aprovechar las características técnicas y narrativas que mejor se adapten a cada uno.
- ✓ Tramas y puntos de giro de la historia global: en este epígrafe deben explicarse los momentos de la historia que marcan un punto de inflexión en la misma, explicando en qué medios se van a poder consumir. En este punto los estudiantes justifican, de nuevo, por qué usan un medio u otro para narrar estos puntos de la historia.
- ✓ Normas de fidelización (*engagement*): aquí se definen los elementos que se van a emplear para atraer el interés de los usuarios.
- ✓ Viaje del usuario: un proyecto transmedia tiene la peculiaridad de que la audiencia puede consumir sus contenidos en el orden que desee. Por ello, es necesario que cada grupo explique qué rutas puede seguir el usuario para disfrutar su historia.
- ✓ Cronograma: este punto sirve para que los propios miembros del grupo sean conscientes de la línea de tiempo de su historia, ayudándoles así a comprender mejor lo que quiere contar.
- ✓ Orden en el que se publicarían los diferentes relatos de la historia: no tiene por qué coincidir con la línea de tiempo, justificando las razones.

Apartado 3: Desarrollo del proyecto

En este apartado los grupos indicarán cómo se han organizado para hacer el trabajo:

- ✓ Organigrama: los estudiantes indican qué ha hecho cada miembro del grupo, mostrando su forma de organizarse en un proyecto de estas características.
- ✓ Calendario de ejecución: calendario que se proponen los grupos para llevar a cabo las diferentes tareas. Este punto se pide a cada grupo en los primeros días del desarrollo del proyecto.

La forma en la que se desarrollan las clases durante el proyecto es muy sencilla. Cada grupo se reúne en el aula, y el profesor va moviéndose de uno en uno, resolviendo dudas y guiando a los estudiantes.

Al tratarse de un proyecto que requiere de días de grabación y edición, se otorga cierta libertad a los estudiantes permitiéndoles, durante las horas de clase, salir fuera del aula para realizar la actividad que les toque en cada momento. Eso sí, se obliga a que, al menos, haya un miembro del grupo en el aula, para que el profesor pueda conocer los avances y no pierdan de vista un elemento esencial: el desarrollo de la biblia transmedia que entregarán al finalizar el proyecto.

5. CONCLUSIONES

La realización de un proyecto transmedia como el que se menciona en este texto es tremendamente positiva para una asignatura como “Multimedia”. Gracias a las características propias de esta forma de contar historias, se cumplen todos los objetivos que se plantean en la guía docente. Lo mismo sucede con las competencias que se requieren.

Los resultados de los proyectos son, por norma general, muy satisfactorios. En un inicio cuesta un poco a los estudiantes ubicarse y comprender bien la magnitud del proyecto. Pero, una vez lo tienen claro, es un trabajo que fluye de manera muy conveniente. El hecho de que puedan contar la historia que más les guste ayuda mucho. Sienten la libertad de expresarse de la manera que más les gusta, trabajando con una historia y una serie de relatos que les hacen mantener el interés, dando lugar a proyectos muy satisfactorios.

Asimismo, el enfoque que se da al proyecto transmedia fomenta una visión más integral y crítica del consumo de medios en la actualidad. Al enfrentarse a los desafíos que implica la creación de un proyecto de estas características, los estudiantes no solo aprenden a contar historias de manera eficaz, sino que también desarrollan una comprensión más sólida sobre la evolución del panorama mediático. En consecuencia, esta experiencia educativa los prepara mejor para enfrentar los retos del entorno profesional, donde las demandas tecnológicas y narrativas continúan transformándose de manera constante.

Por último, ‘Multimedia’ es una asignatura que obliga a los profesores a estar al día, pues la evolución tecnológica de los medios, y también narrativa, hace que las necesidades de los nuevos usuarios vayan modificándose poco a poco. Es labor del docente, por tanto, acercar estas nuevas formas de comunicar a sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ANECA (2005). Títulos de Grado en Comunicación [libro blanco]. Obtenido de https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_comunicacion_def.pdf/0c0517b1-d2bd-b726-123c-4b30a7c3be5e?t=1654601743040

DOCENCIA UN VIERNES POR LA TARDE: RECURSOS PARA CAPTAR LA ATENCIÓN Y MEJORAR EL DESEMPEÑO DEL ALUMNADO

CÉSAR ZARZA HERRANZ

Universidad de Alcalá de Henares

cesar.zarza@uah.es

FÉLIX J. LÓPEZ ITURRIAGA

Universidad de Valladolid

felix.lopez@uva.es

Resumen: El presente trabajo describe las herramientas y recursos implementados en la asignatura de Estados Financieros del área de Economía y Dirección de Empresas de la Universidad de Alcalá de Henares, impartida en el tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas, los viernes en horario de 16:30 a 20:30, con el objetivo de mejorar el compromiso y desempeño del alumnado en esta asignatura. Para ello, se han introducido diversos elementos como el diseño de encuestas a través del móvil, el uso de un lenguaje sencillo e inclusivo, la aplicación de ejemplos reales sobre empresas actuales, o una presentación de cada sesión muy elaborada y cuidada. Los resultados obtenidos en los cuatro años de implementación han sido muy satisfactorios, elevando la tasa de aprobados y reduciendo la de abandono. Además, el porcentaje de asistencia a clase los viernes aumentó significativamente, así como la valoración que hace el alumnado a la actividad docente.

Palabras clave: Administración y dirección de empresas, estados financieros, docencia, participación, evaluación docente

1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Estados Financieros se imparte, de manera obligatoria, en el tercer curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), en el Doble Grado en Informática y ADE (INFOADE), y en el cuarto curso del Doble Grado en Derecho y ADE (DADE) en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Alcalá de Henares.

Esta asignatura tiene una carga de siete ECTS y su objetivo es familiarizar al alumno con la información que producen las empresas para la ayuda en la toma de decisiones y su interpretación. El punto de referencia básico es el contenido de un informe anual de cualquier sociedad, donde se contienen tanto informaciones obligatorias, exigidas por la normativa mercantil y por el Plan General de Contabilidad, como otras voluntarias, donde la empresa proyecta la imagen que quiere ofrecer al mundo exterior.

El temario consta de un primer bloque teórico de tres temas dedicado a la clasificación de la información financiera empresarial, el marco conceptual en el que se basa este tipo de información, y las normas internacionales de información financiera (NIIF) así como las principales diferencias con la normativa española (PGC). Un segundo bloque lo conforman cuatro temas relacionados con los estados financieros obligatorios, donde repasamos los conocimientos adquiridos previamente en relación al Balance y Cuenta de Pérdidas y Ganancias, y complementamos nuevos conocimientos prácticos sobre la elaboración del Estado de Cambios en Patrimonio Neto (ECPN), Estado de Flujos de Efectivo (EFE), Notas de la Memoria e Informe de Auditoría. La asignatura finaliza con un tercer bloque teórico y práctico de cinco temas que desarrolla otro tipo de información empresarial como es el Estado de Valor Añadido (EVA), análisis de la solvencia y rentabilidad, los estados financieros intermedios y segmentados, el informe de gestión y la información relacionada con ESG (*Environmental, Social and Governance*).

El sistema de evaluación combina pruebas individuales parciales (que suponen el 30% de la evaluación continua), consistentes en la resolución de tres pruebas teóricas de elección múltiple en las que se evaluarán progresivamente los conocimientos adquiridos; un examen final (que representa el 40% de la evaluación continua), a través de una prueba teórico-práctica en la que el alumno tiene que demostrar que ha adquirido las competencias genéricas y específicas de la asignatura; la participación, el trabajo en equipo y la resolución de casos prácticos (ponderados con un 25% de la nota final), mediante la participación individual y la presentación obligatoria de un trabajo en equipo relativo al análisis de los estados financieros de una empresa asignada previamente; y la asistencia a clase (ponderada en un 5% de la nota final).

En definitiva, la asignatura combina la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, con diferentes grados de complejidad, siendo necesaria una base mínima

Durante el citado curso y en los tres años posteriores se han ido diseñando e implementando los siguientes recursos y elementos con el objetivo de intentar mejorar la experiencia y el desempeño del alumnado:

La primera impresión es lo que cuenta: Presentación de la asignatura con impacto

El primer día de curso, adicionalmente a realizar la pregunta comentada anteriormente, se modificó la forma de presentar la planificación de la asignatura, incluyendo elementos disruptivos que pudieran generar el interés del alumnado. Para ello, junto con la planificación oficial de la asignatura, se añadieron tres columnas adicionales -adjuntamos ejemplo a continuación-, donde se indicaba qué aspectos de la vida cotidiana estaban relacionados con los puntos que se iban a tratar ese día (por ejemplo, la compra del Real Valladolid por Ronaldo Nazario, el caso Vodafone o la visualización parcial de la película *Margin Call*).

Otra de las columnas adicionales que se añadieron estaba relacionada con los elementos que se utilizarían durante la sesión (teléfono móvil, portátil, atención plena o máxima atención por parte del alumno) pudiendo avanzar así al alumnado la posibilidad de utilizar el terminal móvil y portátil en alguna ocasión pero, por el contrario, estaría absolutamente prohibido en otras sesiones. Por último, se añadió una tercera columna con la música -artista invitado- que se escucharía en clase ese día concreto.

En el caso de la música, se indicó al alumnado que este elemento jugaría un papel importante únicamente durante el descanso de la asignatura. Hay que tener en cuenta que el horario de viernes tarde (16:30 a 20:30 h.) presenta un dilema muy importante como es la opción de hacer un descanso a mitad de la sesión, o finalizar la clase con cierta antelación sin realizar tal descanso. Este aspecto no es baladí dado que el alumnado podría acusar el cansancio semanal o, en el caso de la densidad del temario, podría ser aconsejable realizar un descanso intermedio. Por el contrario, el temario planificado para un día concreto podría requerir no perder la atención por un tiempo prolongado, como en el caso de la resolución de ejercicios de examen, y por tanto no ser aconsejable realizar tal descanso para evitar interrupciones que afecten a la concentración. Por ello, para el caso de sesiones en las que se prevé realizar un descanso intermedio, se comenzó a utilizar la música durante dicho descanso con un doble objetivo. Por un lado, generar al alumnado un estímulo externo para la desconexión y, por otro lado, la duración de los temas musicales seleccionados marcaría el final del descanso de una manera natural.

Sesión	Temario oficial	¿Qué aprenderé hoy?	Herramientas	Artista invitado
1	Presentación de la asignatura Tema 1: Clasificación EE FF. Tema 2: Marco conceptual Casos prácticos	Cómo aprobar esta asignatura BBVA: Conociendo su centro corporativo	Móvil	No
2	Tema 2: Criterios de valoración - Instrumentos financieros	Cineforum: Margin Call Caso: INCARLOPSA Caso: Teatro Barceló	Atención plena	Twenty One Pilots
3	Tema 3: PGC-NIIF	Excursión: Granja Escuela Caso Vodafone: ¿Qué promoción te han ofrecido?	Atención plena	Selección alumno
4	Temas 4: Balance y Pérdidas y Ganancias	Proceso de selección para Auditor, ¿lo pasarías? Criptodivisas Caso: Renault en Irán y en Rusia	Móvil	Ed Sheeran
5	Tema 5: ECPN Ejercicios – ECPN	Caso: R. Valladolid y Ronaldo Nazario Caso: Los números del ocio nocturno (discotecas)	Máxima atención	No
6	Tema 6: EFE (1) Ejercicios: EFE	Cocina con Karlos Arguiñano	Máxima atención	Baby Shark
7	Examen parcial teórico Tema 6: EFE (2) Ejercicios: EFE	Campamento Base: Everest	Portátil	No

Tabla 2. programa de clases

Fuente: elaboración propia

Flexibilidad... salvo para aprobar: Reglas del juego claras

El equipo docente era consciente de que las nuevas medidas y formas de ejercer la docencia que se implantarían en la asignatura implicaban cierta flexibilidad y adaptación del profesorado (incorporar música en las clases, permitir el uso del teléfono móvil, o el uso y diseño de nuevas tecnologías como *wooclap*). Además, el horario y día de impartición de la asignatura también dificultaba al alumnado cumplir con la puntualidad y la asistencia de una manera estricta. La comunicación de Madrid

con Alcalá de Henares los viernes por la tarde suele complicarse de manera generalizada dada la coincidencia del fin de la jornada laboral de la población y, en particular, con los inicios de fin de semana o vacaciones. Por ello se propuso reducir la tensión que podría generar en los alumnos el hecho de cumplir con el horario de entrada a través de dos medidas: se permitió la entrada flexible a clase, sin interrumpir el desarrollo normal de la sesión, y el control de asistencia no se realizaría con frecuencia semanal sino de manera aleatoria.

Sin embargo, debido a la flexibilidad inducida por estas medidas, existía un riesgo relacionado con las expectativas que podrían generarse al alumnado acerca del nivel de los exámenes o la facilidad para superar la asignatura. Para evitar falsas expectativas laxas en los criterios de evaluación, se explicó de manera muy pormenorizada el proceso de evaluación, incidiendo en la inflexibilidad sobre determinados aspectos que serían invariables, bajo ninguna circunstancia. Estos aspectos eran las fechas programadas para la realización de los exámenes parciales, fijados y anunciados al inicio del curso, siendo inamovibles bajo ninguna circunstancia y, por tanto, la no asistencia a los mismos implicaría la irrecuperabilidad de estas pruebas y una puntuación de 0. El horario de asistencia a los exámenes, la identificación del alumno mediante documento nacional de identificación, y el intento de plagio en el trabajo o exámenes eran otros aspectos invariables en la asignatura, suspendiendo al alumnado que no respetara el inicio del examen, no portara consigo un documento de identificación legal, o el profesor detectara plagio en alguna prueba.

Asimismo, el sistema de evaluación era el último aspecto invariable, donde para aprobar la asignatura deberían adquirirse las competencias mínimas necesarias tanto en el ejercicio teórico como en el práctico. Estas competencias mínimas requerían una nota mínima de 4 sobre 10 en teoría y una nota mínima de 4 sobre 10 en práctica, debiendo alcanzar en su conjunto con el resto de conceptos, una nota media final mínima de 5 sobre 10. Cualquier nota por debajo de esos límites implicaría un suspenso en la asignatura. El objetivo de estas advertencias era doble ya que, por un lado, se enfatizaba la solemnidad e independencia del proceso de evaluación del alumnado y, por otro lado, se advertía que la flexibilidad implementada estaba diseñada únicamente para favorecer el aprendizaje del alumno pero no para superar la asignatura.

Superando la siesta: Lenguaje sencillo, inclusivo y con cambios de tono constante

El uso de un lenguaje estrictamente académico durante cuatro horas seguidas, y sin modular el tono y timbre de voz, puede generar cansancio, desmotivación o desvinculación con el mensaje que el locutor quiere transmitir. Por esta razón, y considerando las circunstancias y horario del grupo, se decidió acompañar las

transparencias que se explican en clase a través de un lenguaje puramente académico, de una explicación del profesorado traduciendo dichas diapositivas a un lenguaje más sencillo, prestando atención a la entonación de los mensajes principales que debían transmitirse y utilizando el poder de los silencios para conseguir una atención plena en los puntos importantes de la asignatura. Reglas nemotécnicas y la recapitulación y repetición de los principales puntos al final de la clase también se reforzaron para mejorar la comprensión por parte del alumnado.

Por último, el profesorado procuró incluir en los mensajes que transmitía en clase la diversidad existente en el grupo para que, en los diferentes ejemplos presentados, se incluyeran aspectos de género, religión o procedencia y así generar más fácilmente su atención e involucración.

Tráiler sugerente pero real: Introducción de las sesiones muy elaborada y esquematizada

El inicio de cada sesión se ha considerado el aspecto central para conseguir captar la atención del alumnado y para fijar los objetivos que se perseguirán en dicha sesión. Para ello, al inicio de cada sesión el profesorado introdujo el tema mediante la explicación de un caso real aplicable al contenido de la asignatura. Se procuró actualizar este tema a la realidad del año del curso, intentando generar un debate previo sobre dicho caso para, posteriormente, ir resolviendo las dudas del debate a lo largo de la sesión. Para ello se utilizaron recursos audiovisuales (fragmentos de la película *Margin Call*, por ejemplo), noticias en prensa (auditoría realizada al F.C. Barcelona, o la compra del Real Valladolid), o simplemente el análisis de una empresa reconocida por los alumnos (el caso de los flujos de efectivo de Netflix).

Ejemplos como la contratación de opciones de compra de materias primas por las industrias cárnicas para asegurar los costes de la comida de su ganado, la explicación de por qué uno de los principales bancos de Europa ha preferido mantener las instalaciones de su centro corporativo en arrendamiento financiero en vez de adquirirlas en plena propiedad, o las consecuencias de un grupo automovilístico francés en el mercado iraní, han sido utilizados en las diferentes presentaciones que se realizan al inicio de cada sesión, consiguiendo generar debate en todas ellas, además de aumentar el interés y la atención por parte del alumnado.

Móvil como herramienta de trabajo puntual: La importancia del descanso activo y el mantenimiento de la atención

El dilema sobre el uso de las nuevas tecnologías no está cerrado en el sistema educativo europeo, pero la irrupción de estas herramientas en las aulas es innegable. El uso del móvil para fines personales durante el desarrollo de la clase genera

desconcentración en el alumnado -incluso en el profesor cuando se percata-, limitando así la capacidad de atención, y llegando a perder el hilo de toda la sesión.

Por ello, el uso del móvil se ha limitado únicamente a los descansos establecidos y como recurso para participar en las encuestas o *quiz* elaborados por el profesorado. Con este recurso, totalmente anónimo en sus respuestas, el alumno puede responder las preguntas o problemas planteados sin miedo a sentir un fracaso público o evitando ser comparado por sus compañeros. Estos *quiz* suponen un descanso activo entre el alumnado puesto que alteran la dinámica de la clase, asocian el móvil y el juego al ocio, pero generan conocimiento intentando acertar las preguntas y problemas planteados.

Desafíos intelectuales: El poder de sentirse útil

Otro recurso para captar la atención del alumnado en sesiones con relativa dificultad o densidad teórica es a través del desafío intelectual de los conocimientos que posee el alumnado, preferiblemente, adquiridos fuera de la Universidad.

Uno de los ejemplos más utilizados en este tipo de dinámica es la problemática de los criptoactivos, dado que se trata de un concepto relativamente nuevo, alejado de las finanzas tradicionales y académicas, en el que hay altas probabilidades de que el alumnado se haya formado una opinión acerca de los mismos fuera de las aulas y, hasta el momento, cuya información existente en la red puede resultar confusa y sesgada. En este caso, el profesorado comienza formulando preguntas abiertas en clase, sin apenas complejidad (si conocen el concepto de criptoactivo, qué ejemplos existen de estos productos, o si han invertido alguna vez en ellos) para que el alumnado vaya animándose a participar en la conversación. A medida que toman confianza y seguridad en el tema, el profesor propone nuevas preguntas, esta vez de mayor dificultad (por ejemplo, qué es un subyacente y si los criptoactivos cuentan con este concepto). En este punto, el tema ya está generando elevada participación entre los asistentes, con opiniones muy diversas. El alumnado incluso parece sentirse cómodo opinando sobre el tema, y es en ese momento cuando el profesorado les lanza el desafío específico relacionado con el tema de la asignatura: ¿Creéis necesario que se contabilicen los criptoactivos?, y en caso afirmativo ¿En qué partida contable se registrarían?

Sorprende observar cómo los alumnos, que previamente no se atrevían a opinar en público sobre el tratamiento contable de un fondo de comercio o un activo financiero, acaban generando por sí mismos un debate académico alrededor de si los criptoactivos cumplirían con la definición de activo, pasivo, ingreso o gasto. Dependiendo de la participación e interés mostrado por la clase, el profesorado decide si invitar a los alumnos a investigar sobre el tema durante la semana posterior o si resolver estas cuestiones en la misma sesión.

Aprender con el ejemplo: Anécdotas reales de la vida profesional

Este último punto es el aspecto más valorado y reconocido por el alumnado en las encuestas docentes que se completan. Sin lugar a dudas, conocer la aplicación práctica en la vida real de los conceptos que se aprenden en la universidad es la mejor herramienta motivacional con que puede contar el profesorado.

En el caso de los profesores asociados es aún más valioso dado que el alumno puede sentir en primera persona el día a día de un profesional de la materia. En nuestro caso, contamos con un profesorado especializado en auditoría y valoración de empresas.

Experiencias profesionales en relación con el proceso de auditoría de los inventarios de una empresa, el proceso para detectar posibles casos de manipulación contable, explicar y analizar la reestructuración de la deuda de una reconocida compañía cotizada, plantear al alumnado cómo reaccionarían si las oficinas centrales de una empresa justo al inicio de una auditoría aparecen incendiadas, o qué mecanismos existen para proteger a las empresas de la corrupción y el soborno, son ejemplos que enriquecen la visión del alumnado, generan un interés natural por la asignatura e inspiran sobre las salidas y oportunidades profesionales una vez terminados sus estudios.

Todas estas anécdotas se utilizan en cada sesión para alimentar el interés y la curiosidad, pudiéndose plantear, fuera del horario lectivo, la realización de un seminario sobre una materia en concreto. Actualmente se han diseñado diferentes seminarios, impartidos por profesionales del sector privado (controladores financieros, abogados penalistas o *hackers* éticos), para los próximos cursos y relacionados, por ejemplo, con el proceso contable en el rodaje de una película, los delitos penales a los que se podría enfrentar un alumno de ADE cuando ejerza como administrador de una empresa, o la relación que existe entre ciberdelincuencia y la profesión de auditor.

3. REACCIONES EN EL ALUMNADO

Una vez implementadas las diferentes técnicas y recursos que hemos explicado, analizamos el grado de satisfacción del alumnado y consecución de los objetivos planteados.

Para ello, en los cuatro cursos realizados recogimos tres tipos de interacciones:

a) Nube de palabras al finalizar la asignatura.

Este ejercicio sólo se realizó en el primer curso de nuestro estudio (2021) y trataba de volver a formular la pregunta que se expuso el primer día de clase, en el último día de la asignatura: ¿Qué emoción te genera esta asignatura? Las respuestas

4. CALIFICACIONES DE LA ASIGNATURA

Los resultados obtenidos por el alumnado en la asignatura son, sin lugar a dudas, la herramienta más importante para poder confirmar si las herramientas utilizadas y las impresiones recogidas por los alumnos realmente son eficaces para combatir el abandono de la asignatura y los conocimientos adquiridos en la misma.

Para ello, hemos analizado la asistencia a la clase de los viernes por la tarde, así como las notas obtenidas por esta clase.

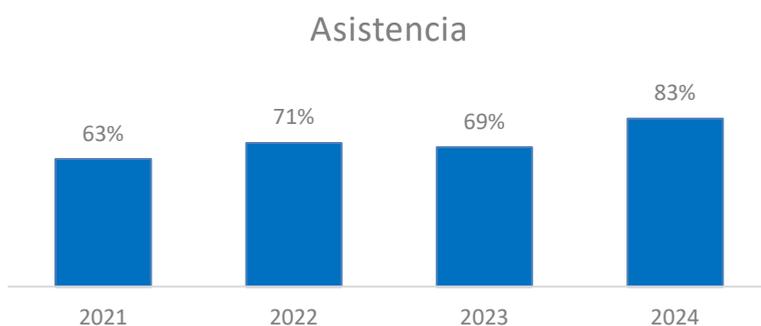


Imagen 24: gráfico sobre el porcentaje de asistencia

Fuente. Elaboración propia a través del control de asistencia semanal.

En relación con la asistencia a clase, partimos de una asistencia media del 63% el primer año de implantación de las medidas explicadas en este estudio, frente al 83% de asistencia media obtenido en el curso finalizado en 2024, lo que implica un aumento de 20 puntos en el periodo de cuatro años analizados. No debemos olvidar que se trata de una clase desarrollada los viernes en horario de 16:30 a 20:30 h., lo que implica que ya partíamos una elevada asistencia en 2021 que ha mejorado sustancialmente en los siguientes cursos.

En relación con la tasa de abandono de la asignatura (% de alumnos no presentados al examen final), se puede apreciar una reducción significativa, pasando de un porcentaje de no presentado del 16% en el curso finalizado en 2021 hasta el 8% de tasa de abandono en el curso finalizado en 2024. Esta reducción ha ido progresivamente produciéndose en los sucesivos cursos, lo que podría evidenciar el interés y confianza que las clases han generado en el alumnado.



Imagen 25: gráfico sobre no presentados

Fuente. Elaboración propia a través las actas definitivas de calificación

Por último, si atendemos a las calificaciones obtenidas, se aprecian diferentes patrones. La tasa de aprobados total mejora del 57% en 2021 hasta el 72% de 2024. Estos 15 puntos básicos de mejoría se obtienen, por un lado, gracias a la reducción ya comentada de 8 puntos en la tasa de abandono (pasando del 16% al 8%), y por otro lado gracias a la reducción de 7 puntos el porcentaje de suspensos (pasando del 27% en 2021 al 20% en 2024). Además, se aprecia un leve aumento del porcentaje de notables, pasando del 24% en 2021 al 28% en 2024. Hemos de destacar que en ningún año se ha conseguido obtener calificaciones de sobresaliente.

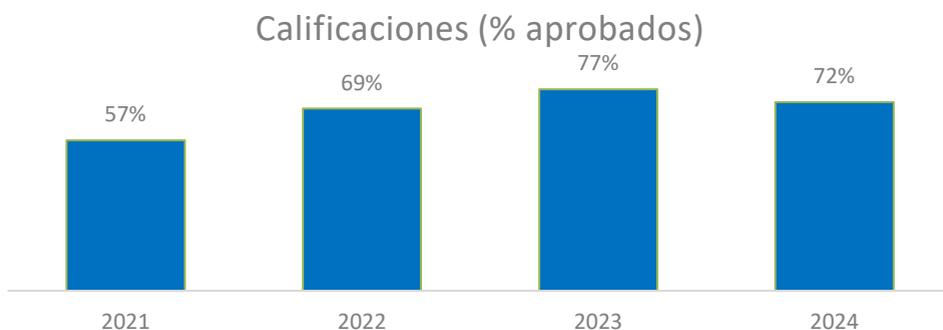


Imagen 26: gráfico sobre calificaciones

Fuente. Elaboración propia a través las actas definitivas de calificación

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha pretendido aportar un punto de vista alternativo para poder mejorar la docencia de una asignatura con cierta complejidad teórica y práctica, impartida en un horario que podría dificultar la atención y compromiso del alumnado (viernes de 16:30 a 20:30 h.).

Se diseñaron diferentes recursos y herramientas que pudieran motivar y estimular la capacidad de atención del alumnado, a través del uso de ejemplos actuales y reales en cada una de las sesiones, la elaboración de casos prácticos de interés, fomentando el pensamiento crítico en debates abiertos, integrando la música como parte de las normas de descanso y vuelta al trabajo, y equilibrando la carga teórica y práctica en cada una de las sesiones.

Los resultados muestran un aumento del compromiso del alumnado con la asignatura, con elevadas tasas de asistencia a las clases, y un alto porcentaje de satisfacción en las encuestas docentes. Además, se aprecia una mejora de la percepción del alumnado en relación con la complejidad y utilidad de dicha asignatura, así como una mejora en los resultados en las calificaciones de los alumnos/as, reduciendo la tasa de abandono y aumentando el nivel de aprobados.

Estos mismos resultados también evidencian margen de mejora en el diseño de las pruebas de evaluación y en los casos prácticos, principalmente, dada la ausencia de calificaciones de sobresaliente y los comentarios negativos identificados en las encuestas de satisfacción.

La comparación de estos resultados con grupos similares que acudan en otro horario podría mejorar y complementar el actual estudio, pudiéndose identificar elementos existentes actualmente que no aporten la utilidad esperada, o creando nuevos elementos y recursos que pudieran incorporarse a las sesiones.

LA COMUNICACIÓN DEL MARKETING EN EL PERIODISMO Y EL RETO DE SER REFERENTE INFORMATIVO PARA LOS NATIVOS DIGITALES

ADOLFO RUBIO PASCUAL-MUERTE

Universidad Alfonso X El Sabio

arubipas@uax.es

Resumen: En el siguiente capítulo se introduce una reflexión sobre el papel del marketing en el periodismo bajo el contexto de la digitalización y el reto de reconectar con las generaciones más jóvenes. El conjunto de herramientas que ofrece la comunicación del marketing digital son una oportunidad para el periodista, que busca llegar a una audiencia más amplia, ser competitivo, también económicamente, y mantener el servicio público como fuente de información principal basado en la veracidad, transparencia y la independencia. En la actualidad, los segmentos más jóvenes, conocidos como nativos digitales, consumen información en redes sociales y de fuentes mayoritariamente no periodísticas, es decir, de cuentas que no atienden a los parámetros que todo periodista incorpora en su trabajo diario produciendo, en muchos casos, un problema de desinformación e infoxicación que afecta al conjunto de la sociedad y a la opinión pública. Ante este nuevo patrón, los medios de comunicación llevan años invirtiendo en formación e innovación y en las nuevas tecnologías para, especialmente en redes sociales, posicionarse como referentes de información, ser reconocidos como marcas, aportar valor añadido y, por consiguiente, explotar la capacidad de monetización más allá de las vías tradicionales de la televisión, prensa escrita o radio. El capítulo que se presenta a continuación está basado en la experiencia como profesor de la asignatura «Comunicación de Marketing Digital I» del máster online en Marketing Digital de la Universidad Alfonso X El Sabio durante el curso 2023/24.

Palabras claves: Marketing; Periodismo; Redes Sociales; Información; Posicionamiento; Marca

1. CONTEXTO

Ocho de cada diez jóvenes entre 16 y 21 años eligen informarse de la actualidad a través de las redes sociales. Concretamente, el 88,2% las usa frente a los periódicos digitales (52%) y la prensa escrita (15,2%) (Sánchez, 2022). Este titular es uno de los muchos que confirman la tendencia observada en redes sociales desde hace años y que afecta directamente a los medios de comunicación e información tradicionales, y también a la formación de los profesionales periodistas. Twitter (X), Instagram, pero especialmente TikTok, establecen una conexión directa con las nuevas generaciones en la que los medios convencionales como la radio, prensa o televisión en los marcos de información, y del entretenimiento, pierden cada vez más terreno. En marzo de 2023, por ejemplo, España registró el mes con menor consumo diario de televisión de toda su historia (“La televisión en España”, 2023).

Lograr recuperar el terreno perdido por parte del periodismo pasa por diferentes procesos, entre ellos que el periodista consiga adaptarse, formarse en las nuevas herramientas digitales y fomentar el marketing de contenidos multinivel, algo que tiene que ir acompañado de una inversión por parte de los medios. Este es un debate que desde hace tiempo está sobre la mesa de redacciones de periódicos, radios, sección de informativos y actualidad de las televisiones, extendido de igual modo a las productoras de contenido de entretenimiento para las grandes cadenas. Además de ser decisivo volver a conectar con el público por el factor económico, ya que a una menor audiencia disminuyen los ingresos por publicidad, patrocinios y merma de competitividad, se suma que el ciudadano pierde la capacidad de reflexión, análisis y veracidad que imprime el periodista en los géneros puramente informativos, interpretativos y de opinión. Si no hay información de calidad, la salud de la opinión pública empeora para acabar afectando a los pilares fundamentales de la democracia.

Otro caballo de Troya que ayuda a la prolongación de la caída es el mayor desinterés por la información de lo que sucede en el ámbito nacional o internacional. La pandemia de Coronavirus, las sucesivas guerras, atentados, catástrofes naturales y el clima política han hecho que muchos ciudadanos apaguen la televisión cuando empiezan los espacios de actualidad o no abran los diarios digitales en sus dispositivos, similar al fenómeno pospandémico de la Gran Renuncia -al trabajo- acuñado por el psicólogo Anthony Klotz y que precisamente se viralizó por una columna de opinión en el medio de economía y finanzas Bloomberg. La sensación de infoxicación que se percibe en los entornos más cercanos, incluso los profesores de periodismo lidiamos con un alumnado desinteresado por la información en los formatos tradicionales, se ve reflejada en estudios como el *Digital News Report* (2024). Con una encuesta de 94.943 entrevistas en 47 países, casi cuatro de cada diez (39%) aseguran que con frecuencia evitan las noticias, en comparación con el 29% en 2017. La cada vez más precaria confianza en los medios de comunicación contribuye a acentuar la brecha con los ciudadanos, que según la misma encuesta, en

el caso español, sitúa la desconfianza en las noticias en el 39% frente al 33% que sí confía. Este panorama sociológico en el ámbito de la información ha sacudido desde 2013 el peso de las fuentes emisoras: del 61% que leía periódicos impresos en 2013 al 23% de 2024, o del 72% que veía las noticias se ha pasado al 56% en el mismo periodo.

2. INTRODUCCIÓN DE LA ASIGNATURA

Este capítulo se escribe en base a la experiencia adquirida como profesor de la asignatura «Comunicación de Marketing Digital I» en el Máster de Marketing Digital de la Universidad Alfonso X El Sabio (UAX) en modalidad *online*. El curso 2023/2024 ha sido el primer año de este posgrado que busca dotar de habilidades y conocimientos para crear campañas de marketing digital con una visión estratégica y en un contexto de hiperconexión. En el ámbito de las empresas y de los medios digitales la creación de planes de atracción de clientes y maximizar el atractivo de la marca compone un requisito básico en la estrategia corporativa e institucional para permitir desarrollarse en un contexto digital creciente y que ahonda en el reciclaje constante para mantener los usuarios actuales y alcanzar a los potenciales.

La asignatura «Comunicación de Marketing Digital I» se impartió en el segundo semestre en un total de once sesiones, una por semana, y un temario de seis unidades didácticas: SEO, Redes sociales, Marketing de contenidos, Automatización del marketing, Email marketing y Herramientas inbound. Las unidades temáticas y los ejercicios teórico-prácticos han sido redactados y diseñados por el profesor para alcanzar al final de las clases una visión completa de los canales del Inbound marketing, técnicas y contenidos preeminentes en el mercado y exigidos en el marco profesional.

Los tres ejercicios de *feedback* planteados durante la asignatura y el trabajo final, todos con la posibilidad de hacerlos de manera grupal, cuentan el 40% de la nota. Otro 40% es para el examen único con modelo de Test Aiken y, el 20% restante, la participación activa tanto en foros como en clase. Adicionalmente a los criterios de evaluación, se propuso al alumnado que de cada tema desarrollaran una tarea opcional que nacía con la redacción de un artículo sobre cualquier línea de negocio o tema articulado en base a las herramientas SEO vistas en clase.

Al mismo tiempo, durante el segundo semestre del curso 2023/24 compaginé esta clase con la asignatura «Géneros Periodísticos Informativos» en la Universidad de Valladolid (UVa). La idea de este capítulo viene de estos meses de preparación de la docencia, la impartición de las clases y experiencia adquirida con los alumnos y alumnas en el ejercicio de profesor de periodismo desde 2021 en esta universidad. Los futuros redactores, reporteros o locutores se adentran en un entorno profesional que ha cambiado, y tendrán que enfrentarse a retos importantes ¿Por qué no aplicar

el marketing o conceptos básicos en el periodismo? Hablamos siempre de que el periodismo es un servicio público, del compromiso con el eje fundamental de la verdad y la traslación de los hechos de una manera contextualizada e interpretada para informar sobre las aristas de la complicada realidad social. Pero hay que hacer una mayor pedagogía para relanzar el debate de la inclusión en la docencia de herramientas de diseño, marketing y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y cómo aplicar esas ventajas que proporcionan.

El que fuera director del diario *The Guardian*, Alan Rusbridger, comentó la incapacidad del periodista para pensar qué es lo que hacen para que otros lo entiendan, porque nosotros mismos no entendemos lo que hacemos. Una reflexión interna encaminada a conseguir que la sociedad comprenda que necesita tener una buena información. En este proceso de reenganche, especialmente con los más jóvenes, la aplicación del marketing, o el marketing de contenidos, fomenta la posibilidad de alcanzar a más usuarios y el ansiado compromiso-fidelización, o *engagement*. El marketing se enfoca en atraer clientes potenciales de una manera natural, a partir de contenidos relevantes que se distribuyen en los distintos canales y medios digitales en los que está la audiencia. Esta definición engloba los objetivos de muchas empresas, y también del periodismo, que de por sí comparte cualidades y características del marketing al estar el periodista especializado en la creación de contenidos comprensibles, estructuras definidas o la introducción de historias en reportajes, el conocido *storytelling* del marketing, y la capacidad de interacción con el ciudadano.

2.1. La comunicación del marketing 4.0

«Eva no fue la primera especialista en marketing, sino la serpiente que la convenció de que le vendiese la idea a Adán». Esta afirmación la formuló uno de los considerados padres del marketing, Philip Kotler (2005), y da a entender el fundamento de esta especialidad definido por el propio Kotler como una actividad humana dirigida a satisfacer necesidades, carencias y deseos a través de procesos de intercambio. El inicio de la mercadotecnia como disciplina para la comercialización de un producto y para estimular su demanda es difuso, pero como idea de intercambio existió siempre (Sixto, 2010).

Hay cierto punto de encuentro en que el marketing desde el punto de vista de metodología activa empieza a insertarse en los círculos económicos y sociales a principios del siglo XX, si bien es cierto que décadas anteriores, en los prolegómenos de la Revolución Industrial y con la globalización, comienza su clara gestación.

Por tanto, la historia del marketing no se circunscribe al surgimiento de Internet, más bien se retrotrae a unos siglos atrás, en concreto a 1732 de la mano de Benjamin Franklin que tuvo claro que la relación con los clientes, la interacción y el factor de

las emociones mejora la marca, reputación y reconocimiento. En la antesala de la Guerra de las Trece Colonias que derivaría en la independencia de EE.UU en 1776, la imprenta dirigida por Benjamin Franklin en Filadelfia decidió innovar y crear contenido que atrajo la atención de los ciudadanos. El *Almanaque del pobre Richard*, de 1732 a 1758, contenía las características básicas de un almanaque pero con recursos distintivos en forma de juegos de palabras y proverbios destinados al entretenimiento de la población ¿Recuerdas citas como *Today is yesterday's pupil* -hoy es el alumno de ayer-? Es una de las frases que contenían los almanaques y que han llegado a la actualidad.

En 1895, John Deere, herrero del oeste americano que fundó décadas antes la compañía de maquinaria agrícola, lanzó la revista *The Furrow* que se publicaba cada trimestre para educar al consumidor y construir interacción con el público objetivo. Fuera del continente americano, en Francia los hermanos Édouard y André Michelin fundaron en 1889 la empresa de neumáticos cuando aún el parque automovilístico en este país contaba con menos de 3.000 vehículos. En 1900 sacaron la primera guía Michelin que con el tiempo se ha convertido en un recurso con ubicaciones de hoteles, talleres de reparación, pero también restaurantes o recomendaciones de sitios para visitar, reconocida como excelente estrategia de marketing de contenidos.

Los medios de información y el periodismo no han sido ajenos al marketing, más bien han sido fruto de una misma época y como creación de lo que entendemos hoy como comunicación. Este nexo les une y ha hecho que compartan enfoques, espacios y el proceso de adaptación al vertiginoso cambio experimentado en el siglo XX y de lo recorrido en este XXI. La sinergia se evidencia en el desarrollo de los medios de comunicación en el ámbito del periodismo cuyo recorrido desde el carácter ideológico de los inicios, pasando por el informativo hasta el periodismo explicativo actual ofrece una visión de la transformación.

3. UNA PRIMERA INMERSIÓN DEL MARKETING EN EL PERIODISMO

Los medios de comunicación de masas surgidos entre finales del siglo XIX y principios del XX se vieron influenciados por el desarrollo y proliferación de las campañas de marketing, en base a ejemplos exitosos como los mencionados. En 1879, el italiano Guillermo Marconi realizó la primera transmisión por radio, el 14 de mayo. En España, hacia 1924, ya se podía escuchar una programación de contenidos que incluía conciertos, anuncios o noticias. En este medio una de las mayores empresas de consumo de productos a nivel mundial, la estadounidense Procter & Gamble, hizo uso de la radio para hacer marketing de contenidos y patrocinar sus productos con una peculiar serie radiofónica de género dramático que comenzó en 1933 con el nombre de *Oxydol's Own Ma Perkins*, en referencia a su jabón *Oxydol*. Fue en el contexto de la Gran Depresión de 1929 con el encarecimiento de electrodomésticos como las lavadoras y con un formato de

emisión dirigido a mujeres amas de casa, consumidoras del jabón Oxydol, que prometía una limpieza más integral y, con el tiempo, se utilizó el término soap opera para referirse a este drama de ficción.

En 1926 se hace realidad la transmisión de imágenes por ondas y se crea la televisión gracias a John Logie Baird. La primera emisión fue la de Baird con una marioneta, y en 1927 las imágenes se pudieron ver entre Glasgow y Londres. Un año más tarde se realizó entre Londres y Nueva York. Pronto comenzaron las emisiones televisivas de cadenas estatales como la BBC, en 1927, o la NBC y CBS en 1930. Este nuevo medio de comunicación de masas anticipaba una revolución en el contenido informativo y del marketing, aunque se vio colonizado por la importancia creciente de la publicidad y su capacidad de generar ingresos.

El marketing de contenidos diseñado como manera de relacionarse con el ciudadano sufrió un retroceso en las décadas entre 1940 y 1960 por el auge de la publicidad en la radio y, especialmente, a partir de 1950 en la televisión al profesionalizarse la actividad publicitaria, que comienza su época dorada. Mientras la radio, televisión, y con mayor madurez en el caso de prensa, alcanzaban más audiencia y mejoraban tecnológicamente, un sistema de información automatizado se estaba gestando con un fin que distaba mucho de su desarrollo original: Internet.

En el contexto de la Guerra Fría, Paul Baran, investigador estadounidense, presentó un sistema de comunicaciones que impedía ataques externos. En 1969, Michel Elie, considerado uno de los pioneros de Internet, logra conectar ordenadores de la Universidad de California en Los Ángeles y el Instituto de Investigación de Stanford. Se crea ARPANET. Internet, que había nacido para la comunicación militar y de defensa, emerge de forma oficial en 1983 pero no es hasta 1989 cuando Tim Berners Lee describe el protocolo de transferencia de hipertextos y democratiza el World Wide Web (www.) o red informática mundial. El surgimiento del concepto de contenido digital se da en 1993 por el fundador y presidente de la compañía O'Reilly Media, Tim O'Reilly, desde la que se lanzó la primera página *web*. El camino para colonizar las casas de estadounidenses y del resto del mundo era imparable. Empresas, instituciones y ciudadanos comenzaron a utilizar los sitios webs, aún unidireccionales y con escasas herramientas si se compara con las webs actuales.

El editor del periódico *Arizona Republic*, John Oppedahl, organizó y moderó en 1996 una mesa redonda en la Asociación Americana de Editores de Periódicos, American Society of Newspaper Editors. El tema principal era discutir sobre la efectividad del marketing y la importancia del contenido para los periódicos. En uno de los artículos publicados tras esta mesa se nombra el concepto marketing de contenidos, en concreto por Rick Doyle, entonces editor del periódico con sede en Washington, Union-Bulletin, bajo el título Roundtable: Content Marketing. Esta reflexión vaticinó la libertad que trajo Internet para la creación de contenido y conseguir el *engagement* con el público objetivo, para además de crear una

percepción positiva de la marca y generar ingresos, diferenciarse con formatos relevantes y valiosos en un mercado con multitud de estímulos.

En estos años, entre el periodismo y el marketing se ha situado el brand journalism o periodismo de marca, diseñado desde las empresas que lanzan sus propios medios de comunicación con el fin de fidelizar a la audiencia mediante contenido que sigue la Silver Rule of Marketing, premisa que dicta no tratar a los demás como no te gustaría que te trataran a ti. Los canales son tan diversos como los que existen en Internet y los habituales de los medios de comunicación tradicionales. De igual forma, el marketing y el periodismo desde su función de emisores de actualidad-novedades, se han influenciado mutuamente bajo la necesidad de lograr mantenerse y conseguir metas.

4. ¿CÓMO SE APLICA EL MARKETING AL PERIODISMO?

El alumnado del máster en Comunicación Digital era diverso y proveniente de diferentes ámbitos: turismo, moda, comunicación, ingeniería, entre otros. Este detalle es interesante conocerlo al inicio de las clases para que la dinámica se adapte a diferentes perfiles y conseguir crear una participación que englobe la mayoría de las especialidades. El marketing, sin duda, se puede aplicar a cada esfera profesional que quiera llegar a un público diverso para ofrecer soluciones o, también, generar un reconocimiento de marca, mejorar la reputación y aportar un beneficio en torno a un asunto que afecta a la sociedad, llámese cambio climático, igualdad o derechos de las minorías.

Entendido como ciencia que cuenta con un conjunto de técnicas, estrategias y procesos, tiene como principal objetivo crear y entregar valor para completar las necesidades y deseos de los usuarios. Este es uno de los desafíos en un ecosistema colonizado por Internet que es más diverso, plural, sin barreras físicas/temporales y en el que prima la personalización que satisfaga esos anhelos y exigencias de un mercado. A todo ello se adhiere que el usuario tiene ahora la herramienta creadora de contenido y de influenciar, por lo tanto, un activo a tener en consideración, también en el periodismo.

Desde la primera clase de la asignatura de «Comunicación de Marketing Digital I» se dedicó una parte teórica en las dos horas de docencia semanal combinada con práctica y ejemplos destacados. El tema inicial, dedicado al SEO, se centró en contextualizar una de las estrategias más fundamentales para posicionar contenido en los principales buscadores, especialmente Google que acapara el 95% de la cuota de mercado en España. El SEO es orgánico, el que no requiere de pago, y consiste en la optimización de los contenidos de valor para obtener visibilidad en un mercado competitivo a través de diferentes herramientas como las palabras clave, metadescripciones, enlaces o los conceptos básicos de autoridad y la relevancia.

Sobre todo, el trabajo en la redacción del contenido es básico para que el algoritmo de buscadores lleve a un artículo o a las páginas *web* a primeras posiciones.

La redacción estructurada en el SEO orgánico facilita obtener visibilidad y relevancia con una metodología articulada por la introducción de palabras clave, resolver las necesidades de los usuarios, lenguaje asequible, esquema organizado y atractivo para facilitar que un artículo sea más rastreable e indexable. Son varios los conceptos del SEO orgánico que se encauzan a enriquecer semánticamente una *web*, y en el periodismo son igualmente una fórmula a introducir por muchos motivos. Durante esta primera clase se trató el concepto de pirámide invertida, técnica de redacción que separa la información de más a menos importancia en un desarrollo decreciente del canal informativo de datos, explicaciones y citas textuales.

En la redacción de textos periodísticos, presentar los hechos de una manera diferente según el suceso informativo o la historia que se presenta tiene diferentes opciones. El género periodístico interpretativo mana de la idea de contextualizar los hechos a partir de datos antecedentes, datos de análisis o de explicación y valoraciones propias del periodista. El reportero analiza y el lector saca sus propias conclusiones, además que lo hace desde diversos formatos, y elige dónde ubicar la información más importante, incluso dar la respuesta o solución al final. Existen los reportajes de acción, de cita, cortos o de continuidad, de retrato, cronológico, de contrapunto o dialéctica.

En el marketing dar valor a las noticias se canaliza en una misma directriz y, además se efectúa contando historias, con los protagonistas y un lenguaje cercano. El número indicado para un SEO efectivo en un artículo son, al menos, 1.000 palabras para las entradas de *blog* estándar, 2.000 palabras para el contenido de formato largo y 300-500 para los artículos de noticias o páginas de productos. Las etiquetas de encabezado ayudan a que el SEO sea óptimo e indicar a los buscadores de qué va el contenido; esto son los títulos, subtítulos o ladillos, conocidos en el periodismo, y que a su vez contienen alguna de las palabras clave. Para convencer al algoritmo se completa con la introducción de enlaces propios que reflejen el dominio del tema, y externos, para conseguir el dominio de autoridad enlazando con páginas de alto valor y contenido, y las opciones propias de metadescripción, *slug* o parte final de las URL o títulos SEO para aparecer en las SERP -resultados que muestra una página en el buscador-. Todo esto no debería ser únicamente una estrategia para los conocidos *marketers*, también para los periodistas que suben los textos y que han de completar estos parámetros en los servidores y programas propios de edición.

Uno de los ejemplos de artículo periodístico visto en clase son los típicos que periódicos digitales publican cuando se acerca un puente, festividad o periodo estacional de vacaciones. Seguramente suena al lector titulares como «El municipio romano a menos de tres horas de Madrid donde se pueden visitar las reliquias de San Valentín» o «Ni Sepúlveda ni Pedraza: este es el pueblo de Segovia a hora y media de Madrid para pasar un fin de semana de ensueño», el primero publicado por *El*

Economista y, el segundo, de *El Confidencial*. Al analizar estos artículos se observa una estructura de redacción basada en el SEO, con las palabras clave más importantes -Madrid, tiempo de duración del viaje o fin de semana- introducidas en el desarrollo y las etiquetas de encabezados apropiadas, completado más que seguro con las herramientas internas del SEO ya mencionadas.

La digitalización ha alcanzado el periodismo y los medios nativos digitales buscan usuarios, pero también las grandes cabeceras que ahora están en Internet y que compiten por la audiencia *online*, y los suscriptores. Y esto tiene mucho de SEO, y de marketing. Se estima que hay alrededor de 300 medios informativos digitales en España, sin contar con *blogs*, noticias locales ni portales corporativos, únicamente aquellos que cumplen con los requisitos mínimos de medición. En un *ranking* del top 10 de periódicos generalistas más leídos en Internet durante 2023 destacó, en primer lugar, *El Español* con 18.658.198 usuarios únicos y una media diaria de 2.531.004, seguido de *El País* 17.886.578, *La Vanguardia* 16.491.451 y *El Mundo* 16.034.383 (González, 2024).

Estas cifras llaman la atención en un contexto de sobreabundancia de información que genera una competición para captar la atención y fidelidad e intentar adaptarse con la creación constante de contenidos (Bravo *et al.*, 2021). Las visitas recibidas son elementales para la supervivencia al implicar más publicidad gracias al clic cuando se entra a las noticias, y esto mismo fomenta que se persiga la viralización de estas en diversos canales, especialmente en las redes sociales. Aquí entra en juego esa redacción SEO mencionada, un lenguaje más común y accesible junto a la función opcional hipertextual de los titulares, es decir, el término ya conocido como *clickbait*, en busca de un modelo de negocio rentable y con audiencias millonarias. Los titulares llamativos e impactantes se introducen con el propósito de estimular los sentidos para pinchar, entrar y, quizá, leer, aunque ya se ha conseguido el principal fin y que contribuirá a posicionar las noticias en los primeros resultados de Google. Por este motivo, la figura del SEO en las redacciones ha tomado una fuerza inusitada (García, 2017).

El *clickbait* es «el titular de una noticia que no responde a los criterios periodísticos tradicionales y cuyo objetivo final es mantener al receptor en la página el mayor tiempo posible, no informar. En concreto, el titular cebo tendría como premisa la comercialización o difusión de la información, mientras que el titular periodístico mantendría el rol principal de informar a los usuarios» (García-Orosa *et al.*, 2017). En el estudio «Uso del *clickbait* en los medios nativos digitales españoles. Un análisis de *El Confidencial*, *El Español*, *eldiario.es* y *OK Diario*» (Bravo *et al.*, 2021) analiza el empleo del *clickbait* en estos medios nativos digitales españoles. De los 2.505 titulares analizados casi la mitad de ellos contienen algún recurso de *clickbait*, un 48,1% frente al 51,9% que no los emplea, y en el caso de *El Español* - el más leído de España-, 333 de los 605 titulares recogidos, 66,2%, son *clickbait*.

El debate dentro del periodismo del titular informativo frente al del infoentretenimiento o espectacularización es lícito, pero se juega en un entorno en el que los medios buscan audiencia para cumplir el objetivo económico, y en esto el marketing es la clave indispensable. En medio de esta lucha por conseguir vistas por parte de los digitales a toda costa en un ecosistema colapsado de información, la práctica del *clickbait* frente al modelo de conseguir lectores fieles sobre la base de información seria y de calidad seguirá dependiendo del marketing, y de los anunciantes. Por tanto, por el momento parece que será complicado librarse totalmente de la tiranía del clic como modelo que obliga a generar monetización. Aunque es oportuno dejar claro que en pro de la calidad del periodismo se encuentra siempre el consenso y balance con las reglas que marca el marketing.

Si el SEO es fundamental, también las redes sociales lo son. La segunda unidad didáctica de la asignatura versó sobre las plataformas sociales y cómo incluir el marketing en estas, aliadas en la estrategia de visibilidad. El SEO social se define como un conjunto de técnicas enfocadas en encontrar a un público objetivo, cautivarlo con contenido relevante y fomentar el sentido de comunidad en torno a una marca para lograr valor añadido y engagement. Las estrategias del marketing digital para los medios de comunicación -aplicable a todas las marcas-presentes en Internet han variado en las casi dos primeras décadas de convivencia con las redes sociales, ya no solo porque han surgido nuevas plataformas y desaparecido o perdido influencia otras, también motivado porque los formatos y el consumo han transformado la forma de presentar un producto, como seguirá sucediendo en el futuro más inmediato. Durante esta clase hubo un repaso al contexto de las redes sociales a nivel cuantitativo, las tendencias actuales, funcionamiento y se abordaron conceptos como el social listening o escucha social, técnica que permite a las empresas conocer todo aquello que se habla de su marca en redes sociales a través de herramientas de monitorización. Algunas cifras en España evidencian el alcance: la utilización de las redes llega al 86% de la población, y en orden de mayor a menor número de seguidores están WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook, TikTok y Twitter (X).

En esta relación analizada de paralelismo con el periodismo, las audiencias de los medios digitales son altas, y sus seguidores. TikTok es la de mayor crecimiento y periódicos como el deportivo *Marca* tienen en esta plataforma 2,2 millones, de la información generalista lidera *El Mundo* en 1,5 millones, *Abc.es* 1,2 millones o *El País* 630.000 seguidores a fecha de septiembre de 2024. En un rastreo visual por estos perfiles despuntan los titulares cercanos al *clickbait*, de entretenimiento, vídeos adaptados a diferente duración y con efectos para atrapar la atención, con otros vídeos de actualidad informativa política, económica o social que en su mayoría recogen declaraciones de los protagonistas. En esta generalidad, hay diferencias entre unos digitales y otros, con un grado más intenso de entretenimiento frente a un porcentaje superior de actualidad informativa de las cabeceras tradicionales presentes en TikTok.

Redireccionar al sitio web para conseguir la monetización es la meta para muchos de los medios que han moldeado la información y su presentación a los perfiles a los *buyer* persona -prototipo del usuario- en redes, lo que les interesa y cómo desean consumir ese producto, es decir, tiempo de duración, diseño y la narración o *storytelling*.

El vídeo es ya una manera de presentar todo tipo de producto o información y TikTok se ha ahormado para que a los editores de noticias les resulte más atractivo subir contenidos, por ejemplo, al ampliar la duración de los vídeos de 30 segundos a los 10 minutos actuales y que los periodistas, aunque también divulgadores, influencers o público en general, puedan contar sus historias con contexto. Este formato da más tiempo de página, consigue que el usuario esté en una red social o en la noticia de una página *web* de un periódico durante más minutos, siempre que en estos últimos no exceda el tiempo de *preroll* o publicidad para visualizar el vídeo.

Ac2tality es un caso de medio exclusivamente creado en TikTok aprovechando la escasez de canales de noticias en español y que ha llegado a una audiencia joven, con mucho marketing, para pasar a convertirse en el medio de noticias en español más seguido con 5,1 millones de usuarios. La meta alcanzada se ha basado en una estrategia de marketing completa para optimizar el contenido llamativo, fácil, visual, innovador y *trendy* con la clave del entretenimiento, combinado con colaboraciones y visibilidad de marcas y clientes.

Otra vez, el Digital News Report 2024 confirma esta tendencia asegurando en el informe que dos de cada tres personas consumen vídeos informativos semanalmente. Este consumo se concentra en plataformas sociales (72%), para bajar el seguimiento en los sitios *web* de los medios al 22%, con la consiguiente dificultad para la monetización y el *engagement*.

En la práctica de este tema se aprovechó la redacción del artículo SEO de la primera unidad para diseñar publicaciones en redes sociales para tres *buyer* persona, dotar a cada uno de los *posts* de un diseño diferente pero adaptado al mismo tema y establecer una estrategia de innovación para conseguir llegar a una audiencia amplia.

La tercera unidad didáctica de la asignatura, «Marketing de contenidos», aborda un concepto que se abre a múltiples opciones para poner en relieve un servicio o producto concreto a través de canales y formatos. Producir contenido atractivo continuamente para medir el retorno es una de las tareas más enérgicas por parte de una marca y medios de comunicación que buscan lograr destacarse. Por canales del marketing de contenidos se entiende las redes sociales, *blogs*, *webs*, *pódcasts*, gamificación, infografías, testimonios de usuarios, la inteligencia artificial (IA)... El contenido volcado pretende educar a las personas en torno a una marca o servicio, proporcionar información de utilidad para los usuarios y el conjunto de la comunidad-sociedad y, por supuesto, conseguir audiencia que posiblemente consuma en el futuro el producto generado.

Durante las clases, la primera aproximación a este marco conceptual fue el desarrollo del marketing de contenidos desde el siglo pasado hasta el avance de Internet en la era posdigital, para analizar cada uno de los canales disponibles donde volcar la información y el material creado. Uno de los términos comentados en clase, imprescindible para comprender el campo de acción del marketing de contenidos en la sociedad, es el de *gamechanger*, aquellas marcas o personas que intentarán romper el tablero para generar atracción de usuarios con distintas propuestas y fomentar un cambio de paradigma en la comunicación de marketing. En el lenguaje general, el *gamechanger* consigue transformar los cuadros de ideas o hacer avanzar hacia una dirección concreta, utilizando, claro está, el marketing de contenidos y las múltiples herramientas con mensajes claros, unificados y virales. Algunos ejemplos de *gamechanger* son Elon Musk, Jeff Bezos o Dietrich Mateschitz, este último, aunque menos conocido, seguramente todos han oído hablar de su marca: Redbull. El caso de Redbull es paradigmático respecto al imaginario social sobre una bebida, no especialmente recomendada por los profesionales de la salud, y en torno a su capacidad de versatilidad al ser abanderada de diversos deportes -la mayoría de riesgo-, vender un estilo de vida propio, incluso en la música, Red Bull Music Academy, y no parar de reinventarse para aparecer transversalmente en múltiples escenarios y diversos públicos.

El ámbito del periodismo utiliza, bajo ningún tipo de duda, el marketing de contenidos en redes sociales, *blogs*, *pódcasts*, gamificación y otras multiplataformas. El periodista es un creador nato de contenidos que acomoda la información a estos canales para conectar con los públicos más imperantes en cada formato y contar historias con un enfoque concreto, con mucha pedagogía sobre lo que se habla en la sociedad, la escucha social. Todo profesional de la información cuando comienza un texto informativo, interpretativo o material multimedia efectúa una investigación del contenido para conseguir información precisa y cotejada, examina la relevancia y la oportunidad de destacar o aportar datos desconocidos, dotar de un carácter cercano -narrativa humana- y, no menos importante, trasladar la importancia del servicio público que ofrece a la sociedad en su conjunto.

Son muchos los medios de comunicación que han apostado por los nuevos formatos del *pódcast*, la mencionada estrategia en redes sociales, propuestas de gamificación e IA, infografías o formatos patrocinados y colaboraciones con marcas. Esto último es común y facilita la monetización directa y segura para el medio de comunicación. «Todo tiene un origen», un programa estrenado en 2022 con la participación de McDonald's en Atresmedia con estructura *roadtrip* -viaje por carretera-, en el que el chef Dani García daba a conocer con diferentes paradas en la geografía española el origen "local" y "natural" de los ingredientes con los que trabaja la marca McDonald's, a la vez de reivindicar el valor del sector primario español. Estas visitas a diferentes zonas se acompañaban con la aparición de famosos y personalidades de diversos ámbitos en España para, principalmente, llegar a un público amplio de la mano de estos colaboradores.

Como estos casos hay muchos, y el marketing de contenidos se refleja, igualmente, en apuestas de formatos que quieren romper las audiencias, en positivo para las cadenas que apuestan por la reinención. La polémica con el nuevo programa del cómico y presentador David Broncano en TVE, *La Revuelta*, se ha acompañado con una estrategia híbrida en redes sociales, humor, *fake out of home* -publicidad caracterizada por el uso de técnicas de CGI, imágenes generadas por ordenador, y de realidad aumentada para crear sucesos que no existen en la realidad-, y muchos memes. Sumado con una repercusión en otros medios de comunicación, redes sociales, mucha tinta sobre la competencia y guerra de audiencias con «*El Hormiguero*» que ayudará, al menos, a que una parte importante de televidentes vean los primeros programas de la temporada 2024-25 por pura curiosidad.

Un medio disruptivo que ha basado su despegue en el marketing de contenidos es *Relevo*. Lanzado en 2022 por el grupo Vocento, ha conseguido una estrategia de redes sociales novedosa con millones de seguidores y que ha destacado, entre otros motivos, por el periodismo de investigación que expuso el caso que envolvió al que fuera presidente de la Real Federación Española de Fútbol (RFEF) Luis Rubiales.

Para los alumnos del máster de Comunicación de Marketing Digital I, la tarea de este tercer tema giró sobre la base de los ejercicios anteriores para diseñar un pódcast, proyecto de gamificación e infografías y colaboración con patrocinadores e influencers. El resto de temas, Automatización del marketing, *Email marketing* y Herramientas *inbound*, siguieron la misma metodología de combinación de contenidos teóricos y prácticos con las correspondientes tareas.

5. CONCLUSIÓN

Durante la docencia se ha buscado dotar al alumnado de las oportunidades que tiene el marketing para dar valor a una marca y difundir los mensajes de manera efectiva, innovadora y adaptada. Siempre ha estado presente la visión como docente y periodista que ve en el marketing aplicado en los medios de comunicación y en las redes sociales un impulso de notoriedad al contenido diseñado y su difusión. El acompañamiento de ejemplos y casos reales en las clases facilita entender una realidad que tiene muchas aristas y algunas realidades incompatibles con la ética del periodismo. El modelo de negocio actual en el que los profesionales de la comunicación del marketing digital, incluidos los periodistas, tienen que desenvolverse implica un balance entre los objetivos del mercado y la calidad. Este capítulo, a modo de reflexión, se ha redactado bajo la experiencia como docente en el grado de periodismo de la Universidad de Valladolid (UVa), y en la especialidad del marketing por la Universidad Alfonso X El Sabio (UAX), y para fomentar la articulación de un debate que abra sinergias y transferencias que enriquezcan a los profesionales que se forman en el ámbito más amplio de la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo Araujo, A., Serrano-Puche, J. y Novoa Jaso, M.F. (2021). Uso del *clickbait* en los medios nativos digitales españoles. Un análisis de *El Confidencial*, *El Español*, *eldiario.es* y *OK Diario*. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 7, XX-XX. <https://acortar.link/ctiCoW>
- Digital News Report (2024). *Reuters Institute Digital News Report 2024*. <https://acortar.link/zvN19P>
- García, O. (2017). SEO, els esquers de la polèmica. *Capçalera*, 175. <https://acortar.link/chuTMR>
- García Orosa B., Gallur Santorun S. y López García, X. (2017). El uso del *clickbait* en cibermedios de los 28 países de la Unión Europea. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, pp. 1.261-1.277. <https://acortar.link/d0krVV>
- González, D. (2024, Agosto 29). El Español cierra 2023 como líder de los periódicos más leídos, según las mediciones de GfK DAM. *RedDePeriodistas*. <https://acortar.link/AUTfZi>
- Kotler, P. (2005). *Preguntas más frecuentes sobre marketing*. Ediciones Granica
- La televisión en España registra el mes de marzo de menor consumo diario de toda su historia (2023, Abril 3). *Público*. <https://acortar.link/7AJiB2>
- Sánchez, L. (2022, Septiembre 26). ¿Por qué muchos jóvenes prefieren informarse en TikTok? *RTVE.es*. <https://acortar.link/1EaGq8>
- Sixto García, J. (2010). El Marketing y su origen a la orientación social: desde la perspectiva económica a la social. Los aspectos de organización y comunicación. *Questão*, 16 (1), 61-77. <https://acortar.link/BAiL3w>

PROYECTOS DE ASIGNATURA INNOVADORES Y MOTIVACIONALES PARA LOS/AS ESTUDIANTES: DISEÑO DE LA IDENTIDAD VISUAL E INTERFAZ DE USUARIO/A DE UNA PLATAFORMA OTT

ROBERTO GAMONAL ARROYO

Universidad Complutense de Madrid

rgamonal@ucm.es

SERGIO MENA MUÑOZ

Universidad Complutense de Madrid

smenamun@ccinf.ucm.es

Resumen: En muchas ocasiones nuestros alumnos y alumnas no entienden la razón de ser de las prácticas que realizan en una asignatura. Simplemente las ejecutan. Otras veces consideran que esos ejercicios son anacrónicos, que tienen poco que ver con ellos. Preocupados por esta falta de conexión, somos conscientes de que simplemente utilizar la metodología de Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) no es suficiente. Nuestros estudiantes tienen que sentir que el proyecto que van a llevar a cabo es susceptible de hacerse realidad, de materializarse. Eso le confiere una utilidad práctica y además una muestra de lo que realmente son capaces de realizar en el mundo profesional. También necesitan, sino conocerlo, al menos estar familiarizados o mantener alguna relación con los contenidos que van a tratar para lograr la empatía con el proyecto. Teniendo en cuenta estas premisas unos de los proyectos que más éxito ha tenido entre nuestros estudiantes de Periodismo ha sido el desarrollo de la identidad corporativa de una plataforma OTT con sus diferentes aplicaciones a distintos soportes, pero principalmente enfocados al diseño visual de la interfaz de usuario para televisión inteligente o Smart TV.

Palabra clave: diseño, interfaz, experiencia de usuario, plataforma OTT, identidad visual

1. ¿QUÉ ES UNA PLATAFORMA OTT?

Las plataformas OTT (*Over-The-Top*) son servicios de transmisión de contenido audiovisual que operan a través de Internet, sin necesidad de una infraestructura de telecomunicaciones tradicional. Estas plataformas permiten a los usuarios acceder a una amplia variedad de contenido, como películas, series y programas de televisión, directamente en sus dispositivos conectados, como computadoras, tabletas, teléfonos y televisores inteligentes.

OTT significa "por encima de lo normal" e implica que los consumidores pueden disfrutar de una gran diversidad de contenidos audiovisuales en cualquier momento y lugar. Un ejemplo de estas plataformas son Netflix, HBO, Disney+, Prime Video, Movistar+, etc.

Para acceder a estas plataformas simplemente se necesita un dispositivo compatible y conexión a Internet. Su acceso es directo sin necesidad de suscribirse a ningún servicio de televisión por cable o satélite. Ofrecen la posibilidad de ver contenido bajo demanda, es decir, el usuario puede decidir dónde, cuándo y cómo lo consume. Además, suelen incluir tanto producciones originales como contenido licenciado de otras productoras.

Por todo esto, las plataformas OTT han transformado la industria audiovisual y del entretenimiento revolucionando la producción de contenidos y creando cambios significativos en los hábitos de consumo por su flexibilidad y una oferta variada sin precedentes.

Nuestros estudiantes y en general el público joven son los principales usuarios de estos servicios en *streaming* aprovechando la portabilidad de sus dispositivos y la visualización *on the go* (sobre la marcha) en distintas ubicaciones y situaciones como por ejemplo ver su serie favorita en la calle o haciendo deporte. Los jóvenes valoran muy positivamente no tener que estar atados a un horario preestablecido, controlar la reproducción del contenido para poder interrumpirla cuando quieran y continuar cuando consideren oportuno.

Su consumo multiplataforma fomenta la interacción social en torno al contenido. A través de redes sociales comparten su valoración y opinión sobre una serie o película generando debate y discusión o participan en comunidades *online* de sus programas favoritos. También organizan maratones para ver temporadas completas en una sola sesión o quedadas virtuales para ver contenidos de forma simultánea con sus amigos/as.

2. INTEGRACIÓN DE UN PROYECTO DE DISEÑO EN EL GRADO DE PERIODISMO

En el plan de estudios del grado de Periodismo existen varias materias que están íntimamente relacionadas con el diseño. La principal es la que se imparte como asignatura obligatoria en tercer curso: Edición, Diseño y Tipografía de la información escrita. Está enfocada al diseño periodístico aplicado a publicaciones que pueden ser de distinta periodicidad (diarios o revistas) y que están destinadas a ser impresas.

Una de las ideas más importante que queremos transmitir a nuestros estudiantes es que la labor del diseñador/a es tan importante como la del redactor/a. Forma y contenido tienen que estar al mismo nivel. Por eso partimos de la premisa de que diseñar es informar. Porque para realizar ambas acciones tenemos que recopilar datos e información, después seleccionar y filtrar lo más relevante para finalmente formalizar en un contenido que puede ser por un lado gráfico o visual y por otro textual.

Siempre nos apoyamos en la metodología docente de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Consideramos que es la mejor manera de fijar los contenidos teóricos aplicándolos directamente en un proyecto periodístico en forma de periódico y revista que puede ser real y que su resultado pasará a formar parte del portfolio de nuestros alumnos y alumnas para poder presentar en su búsqueda laboral.

Pero nos encontramos con que el proyecto desarrollado en esta asignatura, aunque sea pertinente y necesario en su formación periodística, no conecta con sus intereses. Al fin y al cabo, no son consumidores habituales de periódicos y revistas. En otras materias aprenden a desarrollar contenidos multimedia y digitales, pero no profundizan en su diseño para entender cómo se crean desde cero y cómo se integra los textos, las imágenes, los videos, la interacción, etc. Por eso en otras asignaturas optativas nos enfocamos en el diseño de productos digitales.

Uno de los últimos proyectos que les hemos propuesto diseñar es la identidad visual y la interfaz de una plataforma de contenidos audiovisuales en *streaming*. Esta actividad forma parte de la asignatura de Cromatismo e Infografía y ha contribuido a modernizar sus contenidos didácticos y a recibir una valoración positiva por parte del alumnado que afirma en las encuestas docentes que el proyecto les resulta interesante y conecta con sus gustos e intereses particulares.

Aunque este proyecto no es la única actividad de carácter práctico que realizan, se trata de un diseño de largo recorrido que se desarrolla durante todo un cuatrimestre en distintas fases que explicaremos a continuación.

Fase 1: Planteamiento del proyecto

El objetivo didáctico general del proyecto es orientar el diseño hacia la información o el mensaje que se quiere transmitir, adecuar el discurso subyacente a la forma que finalmente se presenta. Pero hay un objetivo específico que tiene que

ver con las especificaciones técnicas relativas a los diferentes sistemas de colores que se emplean en función del soporte en el que se va a mostrar.

Pero antes de todo hay que planificar qué queremos hacer. Los alumnos/as tienen que fijar las bases conceptuales de la plataforma que quieren crear con absoluta libertad para decidir cómo la van a llamar, qué tema o categoría quieren tratar, a qué público se quieren dirigir y qué objetivos comunicativos quieren cumplir.

Esta fase inicial supone trabajar sobre un lienzo en blanco y, en primer lugar, se piensa en cómo dotar a esa plataforma de una identidad visual, es decir, de un logotipo que refleje los conceptos anteriores que han trabajado de forma colaborativa y en grupo.

El asentamiento de estas bases puestas por escrito en un documento se convierte en la guía de desarrollo del proyecto para los estudiantes, pero también en la guía de evaluación para el docente. Porque en la evaluación se tiene en cuenta el grado de correspondencia, adecuación y concordancia entre lo que han planificado en esta fase y los diseños que entregan en las siguientes. Todo ello acompañado con el cumplimiento de las especificaciones técnicas requeridas para que sus diseños se puedan reproducir en diferentes soportes cumpliendo los estándares de calidad.

Paralelamente vamos trabajando en los conceptos teóricos y rompiendo la idea preconcebida de que para diseñar es necesario saber dibujar, poniendo énfasis en la traslación del lenguaje verbal al lenguaje visual con un enfoque comunicativo, es decir, como un sistema de escritura con signos gráficos con los que se construye un discurso visual dirigido a un público concreto.

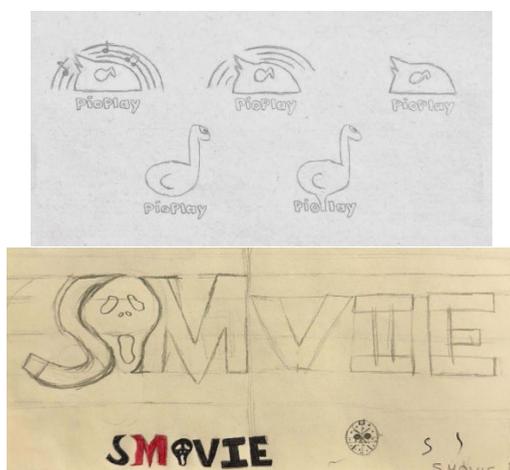


Imagen 27. Bocetos preliminares para la identidad de dos plataformas OTT: Pío Play sobre contenidos audiovisuales dirigidos al público infantil y SMOV especializada en películas y series de terror

Fuente: material de la asignatura

Para poder materializar estas ideas de forma gráfica, los alumnos/as tienen que romper la barrera de expresar su concepto en forma de boceto o esbozo de un elemento de identificación visual o logotipo que recoja el nombre de la plataforma, su temática, el público objetivo y los objetivos comunicativos de forma simple. Todos los integrantes del grupo aportarán al menos un boceto de los cuales se elegirá el que mejor cumpla y se adecúe al planteamiento del proyecto.

Fase 2: Creación del logotipo y su aplicación a formato impreso

Una vez tomada la decisión de la propuesta a desarrollar, los estudiantes se ponen a diseñar la identidad de su plataforma OTT. Para ello van a utilizar el programa informático Adobe Illustrator, un *software* de dibujo vectorial que es el más habitual en el ámbito profesional para la creación de logotipos y marcas. En las primeras sesiones los alumnos/as reciben formación para el manejo básico de esta herramienta informática y con esos conocimientos previos tendrán autonomía suficiente para ir avanzando en su proyecto.

Además de la adecuación a las características previas que han marcado en la fase 1, se les solicita que su identidad visual debe estar limitada a dos tintas y que la marca de su plataforma debe constar de un símbolo gráfico más el nombre. Es lo que técnicamente conocemos como isologotipo.

Teniendo en cuenta de que se trata de estudiantes de Periodismo, la posible falta de habilidades en el dibujo se suple con sus competencias comunicativas y con la realización de formas más complejas a través de figuras geométricas simples. El uso de la geometría confiere racionalidad a los diseños y es también más sencillo de hacer en ordenador. Ayudados por el programa Adobe Illustrator, los alumnos/as son capaces de crear sus signos de identidad como un profesional. Y siguiendo esos estándares de calidad, hacemos hincapié en que su logotipo se tiene que ver correctamente en diversos tamaños y se tiene que adaptar a distintos soportes guardando su proporción y sin deformarse. Por tanto, tienen que desarrollar distintas versiones de su logotipo.

La primera que realizan es la versión en tintas planas o colores Pantone. Sólo pueden utilizar dos como máximo, considerándose el blanco como ausencia de color. Con este sistema de color nos aseguramos su fidelidad y la correspondencia entre la tinta elegida y el resultado final. Del mismo modo. También supone un ahorro sustancial en los costes de producción en la impresión.

Es el punto de partida para realizar las diferentes versiones con el fin de que el logotipo pueda adaptarse a distintos soportes y formatos de reproducción. Pero antes se debe realizar una prueba de reducción. Se trata de un test visual para comprobar que el signo identificador resiste una correcta visualización a tamaños pequeños. En

dimensiones reducidas es precisamente donde puede haber más problemas de reconocimiento o correcta visualización.



Imagen 28. Desarrollo del signo identificativo en un programa de dibujo vectorial con la limitación de dos tintas

Fuente: material de la asignatura

Su logotipo debe ser sencillo, no tener muchos elementos. Y éstos tienen que estar separados entre sí de forma clara para poder aguantar una drástica reducción de su tamaño sin que parezca que sus partes se entremezclan. Se requiere también que tenga rotundidad visual, no utilizar líneas de contorno finas y uso de formas con colores planos. Además, el símbolo y el nombre deben mantener una proporción equilibrada. Todo ello contribuirá a que sea fácilmente escalable y se adapte a cualquier tamaño.

Si resiste esta prueba, ya se puede continuar con la adaptación a los distintos sistemas de colores: cuatricromía (CMYK) destinada a formatos impresos a todo color; tricromía (RGB) para visualizar en pantallas (televisión, ordenador, tableta o móvil); negativo (blanco sobre color a una tinta) para ser empleada sobre fondos y, por último, blanco y negro (escala de grises) para ausencia de color.

Todas estas son las posibles versiones listas para utilizarse en función del soporte y el dispositivo en el que se va a mostrar. La primera aplicación a desarrollar es su uso en la papelería comercial destinada a ser impresa con la limitación requerida de las dos tintas. Se trata de formatos en papel que cualquier empresa utiliza en su día a día como las hojas con membrete, sobres de carta o las tarjetas de visita. También los alumnos/as aplican su logotipo a materiales de *merchandising* que pueden ir desde

un simple bolígrafo, una camiseta o una taza hasta elementos más complejos como puede ser una flota de vehículos de unidades móviles

Fase 3: Aplicación a formato pantalla de televisión inteligente

Llegamos a la fase en la que la identidad visual diseñada cobra sentido en todo su esplendor porque se trata del medio principal para la que ha sido creada: la Smart TV. Teniendo en cuenta esta circunstancia, el sistema de color principal va a ser el RGB y el formato de la pantalla será de 16:9.

Para ellos/as es una novedad diseñar para televisión, ya que en otras asignaturas llevan a cabo proyectos de periódicos, revistas, páginas web y otras aplicaciones distintas. Es por esto por lo que deben ser conscientes de que el televisor no es como una *tablet* o un *smartphone* cuya interacción es a través de una pantalla táctil. Si no que interactuamos con él a través de un mando a distancia que tiene un control direccional (D-pad) que nos permite movernos por los contenidos que vemos en la pantalla de arriba y abajo y de izquierda y derecha. En cierta manera es parecido a los mandos de un videojuego.

La interfaz de usuario (UI) de una plataforma de Video bajo Demanda (VOD) no es tampoco una página *web*. Sin la posibilidad de tocar la pantalla o de utilizar un ratón, es el estado de enfoque o resalte el que indica que un elemento está seleccionado. Así, los usuarios navegan pasando por distintos contenidos que se van resaltando mediante un cambio de color, un remarcado del borde, un aumento de tamaño, etc. hasta llegar al que quieren seleccionar finalmente apretando el botón central del D-Pad. Por tanto, su diseño debe ser más sencillo.

La pantalla inicial, una vez identificado el usuario y elegido el perfil, presenta los contenidos que pone a disposición del espectador/a. Lógicamente se identifica la plataforma a través de su logotipo generalmente en la esquina superior izquierda y ofrece un menú temático. Los contenidos más destacados se suelen mostrar en la mitad superior a modo de carrusel en un formato horizontal. En la mitad inferior mediante una estructura modular se incluyen los contenidos secundarios, según las preferencias, ordenados en categorías o por distintos canales temáticos mediante carátulas que identifican las series, películas, programas, documentales, etc.

Tras ver la oferta que tiene, el usuario navega con su mando a distancia y elige lo que le apetece ver apareciendo una nueva pantalla de selección de contenido. En esta interfaz los estudiantes deben proporcionar y ordenar la información relativa a ese contenido mostrando una imagen destacada en formato horizontal, el título, la carátula, la duración, su clasificación por tema y por edad, una pequeña sinopsis y el listado de temporadas o capítulos, si los tuviera. También en la zona inferior mostrarán otros contenidos relacionados con el seleccionado por si fueran de interés del espectador/a.

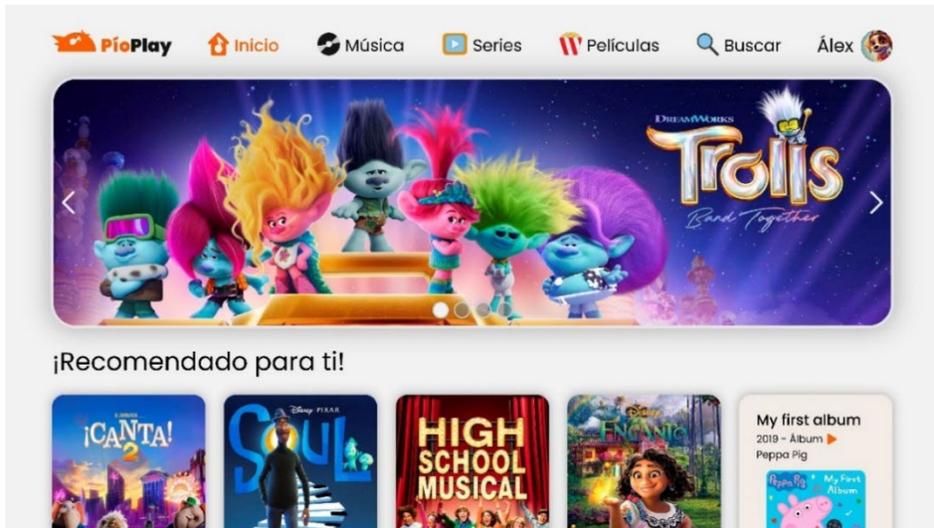


Imagen 29. Diseño de la interfaz de la pantalla inicial de la plataforma Pío Play con dos tipos de menú para seleccionar los contenidos y acceder como usuario a la oferta audiovisual

Fuente: material de la asignatura



Imagen 30. Diseño de la interfaz de la pantalla inicial de la plataforma SMOV con dos tipos de menú para seleccionar los contenidos y acceder como usuario a la oferta audiovisual

Fuente: material de la asignatura

El siguiente paso es ver el contenido, darle al *play*. Aquí se muestra a pantalla completa con la barra de reproducción o progreso que permite pausar, adelantar o atrasar a la vez que se ve cuánto tiempo lleva reproduciéndose y cuánto queda para finalizar. En esta interfaz el elemento que identifica el canal o la plataforma es la “mosca”, es decir, el logotipo en un tamaño muy reducido en una esquina de la pantalla.

Otro de los diseños que deben realizar los estudiantes es una pantalla con rótulo informativo. Aquí deben presentar un contenido audiovisual y en la parte inferior aparecerá un faldón en el que se mostrará un titular relacionado con lo que se está viendo y un breve texto explicativo de apenas una o dos líneas. Aquí de nuevo entran en juego las características propias de un televisor y la manera en el que lo vemos. Porque, aunque sus pantallas son más grandes que las de un ordenador, una tablet o un móvil, se ven desde mayor distancia, sentados a unos dos o tres metros. Por tanto, el cuerpo de la tipografía requiere de un mayor tamaño, siendo el mínimo recomendable de 24 puntos.

En el desarrollo del proyecto, han usado un conjunto de iconos y pictogramas que han diseñado para los menús, botones, secciones, reproducción, etc. y que tienen que presentar también de manera conjunta y ordenada.

Para finalizar esta fase, se les pide que hagan también una versión móvil. Aunque están más acostumbrados a este formato, deben hacer un ejercicio de simplificación mayor y, sobre todo, adaptarse a un cambio de disposición de los elementos que en la televisión es claramente horizontal y que en el teléfono es totalmente vertical.

La ejecución técnica de esta fase se ha realizado con el programa de dibujo vectorial Adobe Illustrator y con Adobe Photoshop para la preparación de las imágenes de los contenidos y la elaboración de las carátulas.

Fase 4: Desarrollo de un manual de identidad de la plataforma con todas sus aplicaciones

Estamos ya finalizando el proyecto y llega el momento de recapitular, de echar la vista atrás y ver cómo ha ido evolucionando el trabajo desde los primeros bocetos hasta los resultados finales. Y la mejor manera de hacerlo es recopilar todo lo que han realizado a lo largo del cuatrimestre para convertirlo en una publicación en formato de manual.

En ella van a recoger todos los diseños realizados en las fases anteriores para ordenarlo en un pequeño folleto que les sirva de muestra del trabajo realizado. Esta publicación debe tener un mínimo de 16 páginas, contando portada y contraportada. Pueden ampliarlas, pero su aumento debe hacerse de cuatro en cuatro páginas para que éstas queden casadas cuando se imprima.

En cuanto los contenidos, se les pide que tengan las siguientes secciones:

1. Presentación y justificación: deben explicar el planteamiento del proyecto que realizaron en la fase inicial y abordarlo con la experiencia que les ha dado su desarrollo.
2. Construcción del signo de identidad: sobre una cuadrícula o retícula presentan el logotipo con todos sus elementos para estudiar su delineación.
3. Versión isotipo / isologotipo: aunque coloquialmente utilizamos la expresión logotipo para referirnos al signo identificador, técnicamente lo correcto es referirnos al isotipo como el símbolo gráfico y al logotipo como el nombre. Juntos forman el isologotipo. Por tanto, un manual técnico como éste debe mostrar ambos elementos juntos y por separado.
4. Tamaños: a través de la prueba de reducción realizada en la fase 2 se tiene que determinar el tamaño mínimo para la reproducción del logotipo. Menos de esa medida, su visualización y reconocimiento se complicaría bastante.
5. Sistemas de color: tienen que proporcionar todos los datos relativos a los colores Pantone usados indicando su número o código, la cantidad en porcentaje de cyan, magenta, amarillo y negro que tienen al convertirlos en cuatricromía; la cantidad de rojo, verde y azul en el sistema de RGB o tricromía (cuyo valor va de cero a 255 en cada uno) y el porcentaje de negro que tiene la escala de grises.
6. Tipografía: es un elemento muy importante en el desarrollo de la identidad, no sólo para la creación del logotipo, sino también para el resto de aplicaciones. Se debe desarrollar una muestra de todos los glifos del tipo de letra empleado: las mayúsculas, minúsculas, numerales y signos de puntuación, además de las variantes de peso como la redonda o *regular*, negrita o *bold*, cursiva o *italic*, etc.
7. Versiones: el logotipo no sólo debe estar preparado en distintos sistemas de color y para distintos soportes impresos o digitales, sino que también debe estar en distintos formatos de archivos o resolución: vectorial, mapa de *bits*, alta y baja resolución.
8. Usos incorrectos: en la utilización que se pueda hacer de la marca por parte de otras personas, se suelen cometer distorsiones y deformaciones que pueden ser previstas y señaladas con la finalidad de que no se produzcan.
9. Aplicaciones: todos los diseños desarrollados en la fase 2 y 3 se recogen de forma ordenada en el manual: papelería comercial, material de *merchandising*, pantallas de la interfaz para televisión y móvil.

Al tratarse de una publicación, la ejecución técnica de esta fase se ha desarrollado con el programa de maquetación Adobe InDesign.



Imagen 31. Página del manual de identidad corporativa. Construcción del isologotipo

Fuente: material de la asignatura



Imagen 32. Página del manual de identidad corporativa. Prueba de reducción con el tamaño mínimo

Fuente: material de la asignatura

3. CONCLUSIÓN

La práctica sin reflexión no sirve de nada. Antes de acometer la última fase, repasamos con nuestros alumnos/as sobre cómo han ido creciendo y progresando en el desarrollo de un proyecto que es complejo. Les preguntamos cuáles han sido sus dificultades, sus frustraciones y también sus satisfacciones a la hora de realizar este trabajo.

Para concluir el proyecto, les pedimos un informe final en el que nos detallan las tareas que han realizado cada uno y reflexionan sobre el proceso. Les solicitamos también que se autoevalúen y den una valoración de sus compañeros y compañeras del grupo de trabajo y destaquen la labor de uno de ellos/as que consideren que ha aportado más o se ha implicado de manera más profunda liderando y organizando el proyecto. Por último, les requerimos que destaquen la parte del proceso que más ha despertado su interés.

Las respuestas recibidas son muy positivas y reconocen que no esperaban un resultado a tan alto nivel. Lo que viene a demostrar que el factor más importante en el diseño es la comunicación, en definitiva, conseguir orientar una respuesta visual hacia la transmisión de un mensaje, adecuando la forma al contenido. Consideramos que parte del éxito es una correcta aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, que permite conectar el proyecto con los intereses reales de los estudiantes de Periodismo, acercándolos a plataformas digitales que consumen habitualmente como las OTT. Precisamente la fase 3 del proyecto es la que los alumnos/as consideran más interesante y así lo reflejan en sus informes. Esto genera mayor motivación y empatía con el proyecto, al sentirlo cercano a su realidad. También facilita que los alumnos apliquen directamente los contenidos teóricos en un proyecto concreto, fijando mejor el aprendizaje trabajando de forma autónoma y colaborativa.

Como propuestas de mejora que queremos implementar para próximos cursos es darle animación e interacción a los diseños desarrollados ya que por el momento solamente nos centramos en el diseño visual de los interfaces.

Además de manejar herramientas informáticas que se utilizan en la profesión, son capaces de comunicar más allá de las palabras y pueden sintetizar un amplio discurso en una imagen sencilla y a la vez difícil de realizar como es la identidad visual de una plataforma. Aprenden también a ordenar la información en función del soporte en el que se va a transmitir.

Se les recomienda que aprovechen todos estos conocimientos para crear su propia marca personal como periodistas y poder convertirse en sus propios editores en medios analógicos o digitales, aunando sus competencias lingüísticas y de redacción con las que han adquirido en diseño.

Hoy en día son tan importantes los contenidos como la forma de presentarlos. Iniciativas como ésta permiten desarrollar tanto habilidades prácticas como la investigación, la creatividad, la producción de contenido o la gestión de la relación entre el usuario/a y distintas plataformas como las OTT. Así, los futuros periodistas pueden comprender mejor cómo se realiza un proyecto en el mundo profesional y experimentan con nuevas formas de narrativa comunicacional.

ADAPTACIÓN DE JUEGOS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y PROPUESTAS PRÁCTICAS

CELSO MIGUEL SERRANO LUCAS

Universidad de Lisboa

celsoserrano@edu.ulisboa.pt

Resumen: Este capítulo presenta tres juegos adaptados para la enseñanza de idiomas extranjeros, destacando su potencial didáctico a pesar de no haber sido diseñados originalmente con este propósito. La propuesta no se centra en gamificar actividades preexistentes, sino en transformar juegos destinados al entretenimiento en herramientas educativas. Los criterios de selección incluyen la simplicidad de las reglas, el enfoque en las habilidades comunicativas y la facilidad de fabricación o adaptación de los materiales. Los juegos Pistas cruzadas, Secretos entre amigos y Dream on! se presentan como recursos prácticos para desarrollar el vocabulario, la interacción oral y la narración de historias. Además, se proponen modificaciones a las reglas originales para maximizar su valor pedagógico. Por todo ello, se demuestra que estos juegos ofrecen una oportunidad valiosa para fomentar el aprendizaje lúdico en el aula de idiomas, combinando efectividad y simplicidad.

Palabras clave: gamificación, enfoque lúdico, enseñanza de idiomas, léxico, interacción oral

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque lúdico en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras tiene cada vez una mayor implantación, por lo que son muy numerosas las propuestas que buscan ludificar (o gamificar) las diferentes actividades que se realizan en el aula de idiomas.

Entre las muchas ventajas que presentan los juegos para el aprendizaje de idiomas, Tornero (2007: 29-32; 2009: 7-11) señala la estimulación del desarrollo cognitivo, la facilitación de las relaciones interpersonales o grupales, el aumento de la motivación y de la desinhibición, así como el aprendizaje de la lengua en contexto.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que el empleo de los juegos en el aula debe estar siempre justificado desde el punto de vista didáctico, por lo que debemos evitar “su uso excesivo o aleatorio” (Baretta, 2006: 1). También es importante que los propios aprendientes sean conscientes de la utilidad del juego que les presenta el profesor para evitar “el sentimiento de pérdida de tiempo que en ocasiones se genera” (Labrador y Morote, 2008: 80). Finalmente, como señala Guastalegnanne (2019: 117): “No es una buena idea que el docente use un juego en el que no cree o del que duda porque su falta de confianza se notará”.

En este trabajo presentaremos tres juegos que pueden ser de gran utilidad para cumplir la máxima latina del *docere delectando*. Se trata de juegos que no han sido creados para el aula, pero que, por sus características, pueden ser utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Estas páginas, por tanto, no versan sobre cómo ludificar actividades, sino sobre cómo didactizar juegos que han sido creados para un público distinto al del aula.

Han sido varios los criterios que hemos empleado para seleccionar estos juegos. Por un lado, se trata de juegos que requieren el empleo de destrezas comunicativas. Otro aspecto esencial para la selección de estos juegos es la sencillez de las reglas. Los juegos que llevemos al aula deben tener la mayor simplicidad posible para no perder tiempo en explicaciones y para evitar que los aprendientes se confundan a la hora de realizar la tarea. No debemos perder de vista que estos juegos están al servicio de un objetivo didáctico, por lo que debemos simplificar las reglas al máximo, aunque eso pueda restarle emoción al juego desde el punto de vista puramente lúdico, ya que el juego, cuando lo llevamos al aula, es un medio, no un fin en sí mismo (como sí lo es cuando varias personas se reúnen para jugar fuera del aula). Por último, hemos procurado que estos juegos sean también muy sencillos desde el punto de vista material para que el profesor tenga la posibilidad de fabricar una versión propia que satisfaga sus necesidades.

A continuación, presentamos los tres juegos que hemos seleccionado atendiendo a estos criterios. En cada caso, señalaremos qué contenidos y destrezas nos permiten practicar. También señalaremos cómo se debe desarrollar la actividad siguiendo las instrucciones de cada juego y qué modificaciones consideramos que deberían realizarse a estas instrucciones para potenciar al máximo su aspecto didáctico.

2. PISTAS CRUZADAS

Pistas cruzadas es un juego creado por Grégory Gard en 2020 y del que hay versiones disponibles en quince idiomas. Es un sencillo juego que podemos llevar al aula para la práctica del vocabulario en un contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. No se trata de un juego competitivo, sino que es un juego colaborativo. Por tanto, cada uno de los grupos de aprendientes en los que dividamos la clase debe colaborar para resolver la actividad.

El material del que se compone este juego es muy sencillo. Por un lado, tenemos unas tarjetas con letras (A, B, C, D...) y otras con números (1, 2, 3, 4...), con las que debemos formamos dos lados de una cuadrícula. El juego permite ajustar la dificultad de la tarea en función del tamaño que le asignemos a la cuadrícula. Si bien se puede crear una cuadrícula de 5x5, creemos que esto complica en exceso la dificultad, por lo que recomendamos emplear una cuadrícula de 3x3 (con letras A-C y números 1-3) o bien de 4x4 (con letras A-D y números 1-4).

También debemos tener en cuenta que, cuanto mayor sea la cuadrícula, mayor será el tiempo necesario para la realización de la actividad. El juego también trae un reloj de arena de una duración de 5 minutos. Sin embargo, creemos que es más conveniente que sea el profesor quien asigne el tiempo que crea conveniente para completar la tarea.

Además de las tarjetas mencionadas anteriormente, que servirán para marcar las coordenadas en la cuadrícula, el juego trae un mazo de tarjetas de vocabulario que se colocan debajo de cada número y de cada letra de las coordenadas. Aquí el profesor puede seleccionar las tarjetas que crea más convenientes o crear su propio mazo de tarjetas en función del vocabulario que le interese practicar con esta actividad.

Finalmente, se baraja y se coloca boca abajo, al alcance de todos los aprendientes, un mazo de tarjetas con todas las coordenadas de la cuadrícula (B2, C1, B3, A2, etc.)

Tras esta sencilla preparación, podemos dar inicio al juego. Por turnos, cada uno de los aprendientes roba una tarjeta de este mazo y lee la coordenada en secreto. Pongamos por caso que el primer aprendiente roba la tarjeta de la coordenada C2. A continuación, dicho aprendiente debe decir una palabra que pueda relacionar los dos conceptos que aparecen junto a la letra C (*invierno*) y junto al número 2 (*madera*). Por ejemplo, podría decir la palabra *chimenea*. Tras esto, los demás aprendientes tienen que hablar entre ellos y decidir a qué coordenada corresponde *chimenea*. Si lo adivinan (y dicen, por tanto, C2) se coloca esa tarjeta en el espacio correspondiente de la cuadrícula, y sería el turno del siguiente jugador, que robaría una nueva tarjeta y haría lo mismo que el jugador anterior.

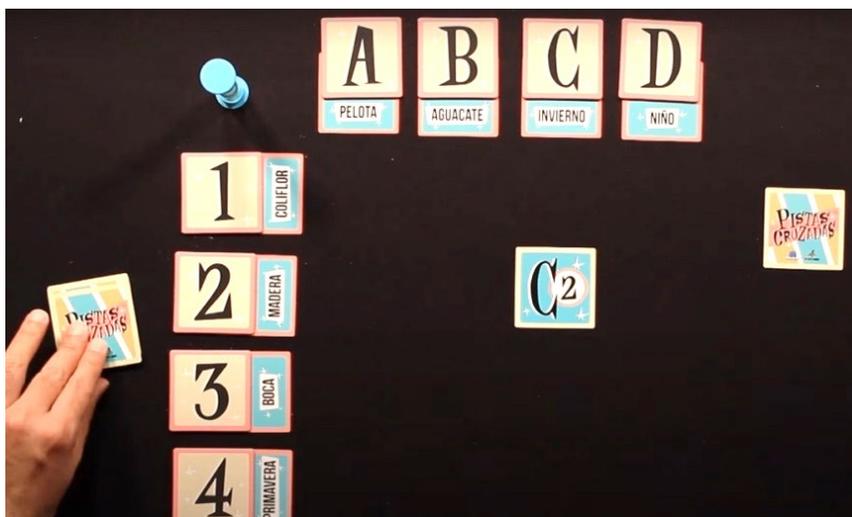


Imagen 33: ejemplo del juego

Fuente: elaboración propia

Si no lo adivinan, la tarjeta se descarta. Las instrucciones traen una tabla de puntuación para otorgar una puntuación al grupo en función del número de coordenadas que han completado antes de que acabe el tiempo. Sin embargo, creemos que es mucho más aprovechable, desde el punto de vista didáctico, prescindir de esta tabla de puntuación y, una vez se han colocado todos los aciertos, recuperar las tarjetas en las que se ha fallado y tratar de conseguir colocarlas de nuevo. Se puede continuar hasta que se termine el tiempo que el profesor haya establecido para esta actividad.

Como vemos, *Pistas Cruzadas* es un juego extremadamente sencillo de explicar y que nos puede resultar muy útil para la práctica de los contenidos léxicos en el aula.

3. SECRETOS ENTRE AMIGOS

Secretos entre amigos es un juego creado por Markus Slawitscheck y Arno Steinwender en el año 2019 y del que hay versiones disponibles en seis idiomas. Este es un juego que tiene una gran utilidad a la hora de promover la cohesión de los aprendientes de nuestra clase, y que podemos llevar al aula para emplearlo como actividad previa a una interacción oral sobre distintos temas relacionados con los gustos, las aficiones, las habilidades o las preferencias de nuestros aprendientes.

Esta actividad también podríamos utilizarla el primer día de clase para romper el hielo, pero solo si los alumnos ya han estado juntos en un curso anterior porque,

debido a las características de este juego, es fundamental que las personas que participan en él se conozcan previamente.

Este juego se compone de un mazo de tarjetas con preguntas de respuesta cerrada. Cada una de estas tarjetas está separada diagonalmente en dos áreas: un área azul y un área amarilla. Cada una de estas áreas contiene una pregunta, como por ejemplo: *¿Te gustan las películas en blanco y negro?*, *¿Te gustaría ir a un safari?*, *¿Crees en el destino?*, *¿Se te da bien contar chistes?* Cada tarjeta contiene dos espacios con las dos posibles respuestas: *sí* y *no*.

El juego viene también con unas tarjetas, con el mismo dorso, que indican la pertenencia al equipo amarillo o bien al equipo azul. Cada participante recibirá por tanto una de estas tarjetas y deberá consultarla en secreto para saber a cuál de los dos equipos pertenece.

Asimismo, cada participante recibe un set de cuatro fichas con un mismo dibujo (pero que difiere del dibujo de las fichas de los otros participantes).



Imagen 34: ejemplo del juego

Fuente: elaboración propia

A continuación se revela una tarjeta y, de las dos preguntas que aparecen en ella, cada participante tendrá que responder únicamente a la que aparece en el área del color de su equipo (azul o amarillo). La forma de responder a una pregunta es colocar una de tus fichas en una de las dos respuestas posibles (*sí* o *no*). Después, se revela una segunda tarjeta con dos nuevas preguntas y se procede de la misma forma. Se hace lo mismo con una tercera tarjeta. De esta forma, todos los participantes habrán colocado tres de sus cuatro fichas en las respuestas y conservarán una última ficha delante de ellos para que los demás participantes puedan identificar, por el dibujo de esa ficha, qué respuestas ha seleccionado en cada tarjeta.

Una vez hecho esto, se cuenta hasta tres y todos los participantes, basándose en las respuestas a las preguntas, deberán señalar al mismo tiempo a una persona que crean que forma parte de su mismo equipo. Como hemos señalado anteriormente, es necesario, para poder realizar esta actividad de forma significativa, que los aprendientes se conozcan un poco porque, en caso contrario, se trataría de un juego de adivinación a ciegas que no tiene mucho sentido.

Las reglas del juego establecen un sistema de puntuación, pero creemos que lo verdaderamente interesante no es atribuir puntos a los aprendientes, sino tomar esta actividad como un punto de partida para una interacción oral en la que los aprendientes comenten si ha habido alguna respuesta que les ha sorprendido de otra persona, si han aprendido algo que no sabían de algún compañero, o por qué motivos han respondido *sí* o *no* a determinadas preguntas.

Vemos, por tanto, que *Secretos entre amigos* es un juego de una duración muy breve, que es muy fácilmente adaptable por el profesor (que podrá elaborar tarjetas con preguntas relacionadas con los temas que le interese llevar al aula) y que puede dar pie a interacciones orales muy interesantes.

4. DREAM ON!

Dream on! es un juego creado por Alexandre Droit y Julien Prothière en 2017. Si bien hay versiones disponibles en doce idiomas, este hecho no es relevante ya que, salvo las instrucciones, en el juego no aparece ningún texto, por lo que podemos emplearlo para la práctica de la lengua que deseemos.

Dream on! se compone fundamentalmente de un mazo de tarjetas con imágenes y un reloj de arena. Es un juego que podemos llevar a clase para practicar la narración de historias. No se trata de un juego competitivo, sino que es totalmente colaborativo. En él, los aprendientes tendrán que ir construyendo una historia conjunta con la ayuda de tarjetas. Tal como indica el nombre del juego, se trataría de ir contando un sueño.

Para realizar esta actividad, se reparte a cada participante un cierto número de tarjetas, se coloca otra tarjeta bocarriba en el centro y se le da la vuelta al reloj de arena. A continuación, se llevan a cabo las dos fases de la narración.

En la primera fase (denominada *fase de sueño*), se da la vuelta al reloj de arena. Tras esto, un participante empieza a contar la historia empezando con estas palabras: *Anoche soñé que...* Deberá continuar la historia de forma que en algún momento aparezca el elemento que contiene la tarjeta del centro. A partir de este momento, cada participante es libre de intervenir en cualquier momento para continuar la historia. Para ello, debe retomar la narración e ir incorporando algún elemento que aparezca en las tarjetas que tiene en su mano. Al hacerlo, depositará esa tarjeta encima de la última tarjeta que hay en el centro de la mesa, por lo que se irá formando un mazo de tarjetas que, de abajo a arriba, contiene los elementos que han ido

apareciendo en la historia. Esta fase finaliza cuando se termina del tiempo del reloj de arena.



Imagen 35: ejemplo de tarjeta

Fuente: elaboración propia

Tras esto, se realiza la segunda fase (denominada *fase de recuerdo*). Para ello, se le da la vuelta al mazo centro, por lo que las cartas quedarán bocabajo y, de arriba abajo, en el mismo orden en que se han ido jugando. Ahora los aprendientes tienen que ir recordando entre todos el sueño que han tenido. Por turnos, cada aprendiente va contando de nuevo el sueño y, cada vez que llega a uno de los elementos presentes en las tarjetas, revela la tarjeta superior del mazo.

Aquí el juego establece un sistema de puntuación en el que se colocan a un lado tres cartas de puntuación: +2, +1 y -2. Si la tarjeta revelada coincide con el elemento que ha nombrado el participante, la coloca debajo de la carta de +2 y el equipo gana 2 puntos. Si no recuerda cuál es el elemento, puede pedir ayuda a sus compañeros. Si estos le ayudan y tienen razón, el equipo gana 1 punto. Pero si equivocan con ese elemento del sueño, el equipo pierde 2 puntos. El juego trae una tabla de evaluación en función de la puntuación que se ha obtenido. No obstante, pensamos que este sistema de evaluación no tiene un gran interés para nuestros objetivos, por lo que recomendamos no emplearlo, pues añade complicación a la actividad y no nos aporta ninguna ventaja desde el punto de vista puramente didáctico. Es más interesante, por tanto, enfocar esta actividad como una práctica lúdica de la narración de historias, pero sin preocuparnos por la puntuación final, pues en este tipo de actividad es más importante el proceso que llevan a cabo los aprendientes de forma conjunta que el producto final que finalmente realizan.

Como vemos, esta es una actividad muy sencilla y de una gran flexibilidad, ya que podemos adaptarla a nuestros objetivos tanto a nivel léxico como gramatical.

En lo que al vocabulario se refiere, podemos seleccionar las tarjetas (o fabricarlas nosotros mismos) que contengan aquellos elementos léxicos que queramos que nuestros aprendientes practiquen. Debemos tener en cuenta que deben mostrar términos que ellos ya conozcan, ya que, en caso contrario, no podrían llevar a cabo la actividad de forma efectiva.

En el plano gramatical, esta es una actividad que nos permite adecuarla a diferentes niveles. Si se trata de un grupo de nivel inicial, podemos proponerles que cuenten la historia en presente. Si se trata de un grupo un poco más avanzado, podrían contar la historia en pretérito indefinido, o incluso en pretérito imperfecto, que es en realidad el tiempo en el que se cuentan los sueños que hemos tenido (*Ayer soñé que tomaba un avión y que tenía un accidente y que...*).

5. CONCLUSIONES

En estas páginas hemos presentado tres juegos cuyas características los convierten en idóneos para ser llevados al aula de español como lengua extranjera (o de cualquier otra lengua) por varios motivos:

a) Son juegos enfocados en el aspecto lingüístico y comunicativo, por lo que permiten desarrollar la destreza de la interacción oral y la práctica de contenidos léxicos y gramaticales.

b) Tienen reglas muy sencillas. Son, por tanto, juegos que no requieren una gran inversión de tiempo en su explicación. La duración de estas actividades también es bastante ajustada, por lo que no consumirán una gran cantidad de tiempo en el aula.

c) Son fácilmente replicables. Para realizar estas actividades en clase, no es necesario disponer de la copia física original del juego, sino que podemos fabricar versiones caseras con unas simples cartulinas.

d) Pueden (y deben) ser adaptados a nuestras necesidades. No debemos limitarnos a replicar el juego tal como es, sino que debemos hacer una serie de modificaciones para que se ajusten a nuestros objetivos didácticos (seleccionando o creando las tarjetas adecuadas para ello).

e) Privilegian el aprendizaje por encima de la competitividad. Se trata de juegos en los que el proceso es más interesante que el resultado, por lo que el aspecto competitivo no está muy marcado. En algunos casos incluso (como el primer y el tercer juego que hemos presentado), es necesario colaborar entre todos para llevar a cabo la actividad.

Por todo ello, consideramos que estos juegos, a pesar de que no fueron creados específicamente para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, sí que poseen un gran

potencial didáctico que los hace muy interesantes para ser empleados en el aula de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

- Baretta, D. (2006). "Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE". *redELE* (7).
- Guastalegnanne, H. (2019). "Juegos y actividades lúdicas para las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras". *Letras* (79), 104-120.
- Labrador, M. J., & Morote, P. (2008). "El juego en la enseñanza de ELE". *Glosas didácticas* (17), 71-84.
- Tornero, Y. (2007). "El juego en el aula: ¿aliado o enemigo? Reflexión sobre las ventajas e inconvenientes del uso de actividades lúdicas en clase de E/LE". *Frecuencia L* (33), 29-33.
- Tornero, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Edinumen.

EL INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO COMO FORMA DE FOMENTAR LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL EN LE

SARA BEATRIZ GONZÁLEZ RIVERA

Universidad de Lisboa

srivera@letras.ulisboa.pt

Resumen: En este capítulo presentamos nuestra experiencia organizando intercambios lingüísticos y culturales entre universidades de diversos países: Cabo Verde, Rumanía, Portugal y España, durante los cursos académicos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024. Los intercambios se llevaron a cabo a través de diferentes programas de videoconferencia, como Zoom y Jitsi Meet, y la aplicación WhatsApp. En ellos, planteamos diferentes actividades por medio de las cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir su lengua y cultura y de desarrollar, principalmente, la destreza de expresión e interacción oral y también, aunque en menor grado, la destreza de expresión e interacción escrita en un contexto real y significativo. Por otro lado, el objetivo de esta propuesta fue el de motivar al alumnado a través del uso de las TIC, así como de reducir la ansiedad que produce la expresión e interacción oral en el aula.

Palabras clave: Interacción oral; interacción escrita; aprendizaje cooperativo; contexto real; intercambio lingüístico.

1. INTRODUCCIÓN

La expresión e interacción oral es la destreza lingüística más compleja para un aprendiente de lenguas extranjeras, ya que, además de los conocimientos lingüísticos, es necesario que el estudiante tenga conocimientos socioculturales y pragmáticos (Martín et al., 2008). Es decir, “el dominio de una lengua se manifiesta también en la

correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo” (Briz, 2002: 18).

Según Briz (2002), los errores pragmáticos son habituales tanto en nativos como aprendientes. Por ejemplo, la alternancia impropia de turnos de habla, pues en español, a diferencia de otras lenguas, las interrupciones en el discurso oral son constantes, o ser demasiado cortés en España, donde se hace uso de un lenguaje directo en la conversación y menos cortés que en otros países. Los nativos cuentan con herramientas para solventar los errores, pero los aprendientes necesitan aprender las estrategias en la lengua meta para llevar a cabo los intercambios comunicativos con éxito.

Actualmente, el principal objetivo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es preparar al alumno para una comunicación real de la lengua, tanto escrita como oral. Así, las actividades que se lleven al aula deben imitar situaciones de la vida real (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

La expresión e interacción oral es la destreza que produce mayor ansiedad en los aprendientes de una lengua extranjera (LE). Arnold (1999) sostiene que la ansiedad se puede reducir a través del aprendizaje cooperativo, es decir, dividiendo la clase en pequeños grupos fomentando, de esta forma, la interacción, la motivación y el aprendizaje.

La motivación es un factor que juega un papel muy importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) (2002), es necesario implicar al alumno en las tareas que se llevan a cabo para desarrollarlas con éxito. Para ello, es importante que las actividades sean significativas y que los aprendientes sean conscientes de su utilidad en la vida real.

2. EL INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL

De forma autónoma y complementaria a las clases, los aprendientes pueden realizar tareas de expresión escrita, como escribir un artículo; de expresión oral, leer un texto en voz alta; de comprensión auditiva, escuchar un programa de radio; o de comprensión escrita, leer un cuento. Sin embargo, realizar actividades que desarrollen la interacción oral y escrita resulta más complicado, ya que para la interacción es necesario un mínimo de dos participantes (Goffman, 1967). Por ejemplo, una conversación coloquial o un intercambio de correos electrónicos.

Nos parece relevante, pues, fomentar la expresión e interacción oral y escrita en los aprendientes de LE, especialmente en los grupos que cuentan con un elevado número de estudiantes, como es el caso de la lengua española en las universidades extranjeras, ya que dificulta la competencia comunicativa en el aula. Para ello,

proponemos la organización de intercambios lingüísticos y culturales entre instituciones de diferentes países.

Un intercambio lingüístico y cultural es una forma de practicar la lengua meta de manera informal y de compartir la cultura. Para llevarlos a cabo, se emparejan personas de diferentes lenguas maternas, o se hacen pequeños grupos, en los que los participantes tienen la oportunidad de interactuar con hablantes nativos, bien cara a cara, bien por videoconferencia, favoreciendo, así, el aprendizaje en un contexto real y significativo.

A continuación, presentamos nuestra experiencia con dos grupos de adultos y varios grupos de estudiantes universitarios de diferentes países: Cabo Verde, Rumanía, Portugal y España. Los intercambios se realizaron entre los cursos 2021-2022, 2022-2023 y 2023-2024, a través de diferentes programas de videoconferencia, como Zoom y Jitsi Meet, y por medio de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp. En ellos, se plantearon diferentes actividades en las que los alumnos pudieron desarrollar la expresión e interacción oral y, en algunos casos, también la expresión e interacción escrita.

El primer intercambio lingüístico y cultural que organizamos se llevó a cabo en el curso 2021-2022. Participaron estudiantes adultos, de nivel A2 y B1 del MCERL de español y portugués, del Curso Libre de Español de la Universidad de Cabo Verde y del Curso de Portugués para Hispanófonos del Instituto Cervantes de Lisboa. Se realizó por videoconferencia, utilizando el programa Zoom, y tuvo una duración total de, aproximadamente, 90 minutos.

Previamente, se facilitó a los estudiantes un listado de temas para conversar, seleccionados teniendo en cuenta los objetivos comunicativos de los niveles de los alumnos. Además, se les pidió como tarea que preparasen fotos de su país.

En la sesión estuvieron presentes tanto los alumnos como las profesoras de ambas instituciones. En primer lugar, las profesoras recordaron las instrucciones del intercambio y, para romper el hielo, todos los participantes hicieron una breve presentación personal, pues los grupos eran reducidos. En segundo lugar, se dividió a los alumnos en pequeños grupos y se les pidió que conversasen sobre su país utilizando sus fotografías. Primero en español, durante 7-8 minutos, y después en portugués, durante otros 7-8 minutos. Las profesoras fueron monitorizando las diferentes salas y controlando el tiempo. Cada 15 minutos aproximadamente, se hizo cambio de grupo y se pidió a los estudiantes que conversasen utilizando el guion de temas. Al final, se hizo una breve puesta en común en la que los estudiantes hablaron sobre lo que habían aprendido de las tres culturas presentes: caboverdiana, española y mexicana.

El segundo intercambio también se llevó a cabo en el curso 2021-2022, entre alumnos de grado, de nivel A2 de español y portugués, de la Universidad de Cabo Verde y de la Universidad de Santiago de Compostela. Se planteó como actividad extracurricular en el aula debido a la falta de recursos de los estudiantes universitarios

de Cabo Verde, pues muchos de ellos no contaban con acceso a internet en casa ni con ordenador. La gran mayoría de los alumnos tenía teléfono móvil, por lo que optamos por realizar la actividad por medio de la aplicación WhatsApp.

Antes del intercambio, se envió a los estudiantes un guion de temas y una de las profesoras hizo un listado con el nombre y el número de teléfono de sus alumnos que envió a la profesora de la otra institución. El día del intercambio, para formar las parejas en el aula, la profesora repartió un papel a cada estudiante con el nombre y número de un alumno de la otra institución. Una vez que los alumnos agregaron a su pareja, como primera actividad, se les pidió que se presentaran por mensaje, en español, durante 5 minutos. Se les sugirió, además, que se mandasen fotos y audios. Una vez realizado, se les indicó que podían iniciar una videollamada y hablar sobre los temas proporcionados anteriormente. Cada 10-15 minutos se hizo cambio de lengua y de pareja, repitiendo la misma dinámica: la profesora repartía un papel diferente a cada estudiante, los alumnos se presentaban durante los primeros 5 minutos por escrito y conversaban unos 10-15 minutos por videollamada. De esta forma, no solo desarrollaron la expresión e interacción oral, sino también la expresión e interacción escrita.

El tercer intercambio lingüístico se realizó en el curso 2022-2023, entre estudiantes de grado, de nivel A1 y A2 de español y rumano, de la Universidad de Bucarest y la Universidad de Sevilla. Con estos grupos, se organizaron dos sesiones.

La primera sesión se desarrolló como la anterior, en el aula, utilizando el móvil y la aplicación WhatsApp, siguiendo la misma dinámica. Para la segunda, se pidió a los estudiantes que, por parejas, preparasen previamente una breve presentación sobre las tradiciones de Navidad en su país en la que incluyesen fotos o vídeos cortos.

Las profesoras y los alumnos de ambas instituciones se reunieron en una sesión de videoconferencia por Zoom en la que los estudiantes hicieron su presentación. Una vez realizadas, se estableció un diálogo en grupo grande sobre las similitudes y diferencias culturales de los dos países. El tema escogido fue el de las tradiciones navideñas, ya que el intercambio se organizó a finales de diciembre, pero podría realizarse sobre múltiples temas que dialoguen con la otra cultura, por ejemplo, comentar un cuento o un momento histórico, fomentando, así, la interculturalidad (Bryam y Fleming, 2001).

El tercer intercambio lingüístico y cultural se organizó en el curso 2023-2024, entre estudiantes de grado de niveles A2 y B1 de español y portugués. Participaron dos facultades de la Universidad de Lisboa, la Facultad de Letras y del Instituto Superior de Economía y Gestión, y la Universidad de Coruña y la Universidad de Sevilla.

La actividad se planteó como un tándem lingüístico de 50-60 minutos de duración aproximadamente (25-30 minutos en español y 25-30 minutos en portugués). A cada estudiante se le asignó una pareja con la que debían acordar, a través del correo electrónico, un día y una hora para realizar el intercambio, así como

el programa de videoconferencia que iban a utilizar, por ejemplo, Zoom, Google Meet o Jitsi Meet. Por otro lado, al igual que en los intercambios anteriores, se dio a los alumnos un guion con temas para conversar con las instrucciones de que eran meramente orientativos, es decir, se les dio la posibilidad de conversar libremente.

De esta forma, los estudiantes desarrollaron la expresión e interacción oral y la expresión e interacción escrita. Además, estas sesiones fueron grabadas con el objetivo de que los docentes analizaran los errores de los aprendientes para, posteriormente, desarrollar estrategias didácticas y crear materiales adecuados para su aprendizaje.

El último intercambio lingüístico tuvo lugar también durante el curso 2023-2024, entre alumnos de grado, de niveles A2 y B1 de español y portugués, de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa y la Universidad Complutense de Madrid. Como en el intercambio anterior, se emparejó a los estudiantes, se les pidió que acordasen entre ellos un día y una hora para realizar el tándem y se les proporcionó unos temas orientativos. Además, en esta ocasión se les propuso que llevasen a la sesión de intercambio las exposiciones que tenían que realizar en sus clases de español y portugués sobre un personaje importante en los países de habla hispana y portuguesa, para que se ayudasen entre ellos dándose ideas o corrigiéndose.

En nuestro caso, solamente tuvimos la posibilidad de organizar intercambios lingüísticos con estudiantes de niveles A1, A2 y B1, pero en el caso de tener estudiantes de niveles B2, C1 o C2, sugerimos realizar debates sobre temas de actualidad como se propone en el proyecto telecolaborativo de Fuentes et al. (2020) entre la Universidad de Sevilla y la Vrije Universiteit Brussel. Por ejemplo, se les pueden proporcionar varios titulares de artículos de opinión: *Hay que prohibir fumar en los lugares al aire libre donde haya gente* (El País), o *El lado oscuro del vegetarianismo: ni más ecológicos ni más sanos* (el Mundo), y pedirles que debatan sobre los mismos. Otra variante podría ser asignar un papel a cada alumno en el que uno está en contra y otro a favor de cada afirmación y deben defender su idea.

Otra posibilidad es la propuesta del proyecto telecolaborativo de Pihler Ciglič et al. (2021) que también se llevó a cabo entre la Universidad de Sevilla y la Vrije Universiteit Brussel. Se pueden plantear los intercambios como una clase invertida, a través de vídeos con instrucciones, por ejemplo, sobre los marcadores discursivos y, posteriormente, proponer actividades de expresión e interacción oral para poner en práctica lo que se está enseñando.

En el futuro, nos planteamos organizar los intercambios lingüísticos y culturales de forma mensual y realizar una evaluación de los mismos. Consideramos que la autoevaluación y la coevaluación es la forma más acertada (Fernández 2017). Proponemos la realización de un diario de aprendizaje por parte de cada alumno en el que reflexionen sobre lo aprendido y las sensaciones que tuvieron en cada sesión. Al final, sugerimos que compartan el diario con su pareja para fomentar, así, el aprendizaje. Una vez realizado, los estudiantes deben enviar el diario a sus profesores.

De este modo, los aprendientes son responsables de su propio aprendizaje y los profesores pueden ver sus progresos, así como reflexionar sobre las sensaciones y opiniones de los alumnos sobre el intercambio lingüístico para poder mejorarlo.

3. CONCLUSIÓN

A través de los intercambios lingüísticos y culturales se favoreció el desarrollo de la destreza de expresión e interacción oral y también, aunque en menor medida, la de expresión e interacción escrita en un contexto real y significativo. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar con hablantes nativos de la lengua que están estudiando en una conversación espontánea e informal, reduciendo, así, la ansiedad que produce la expresión e interacción oral en el aula. Asimismo, pudieron compartir su cultura a través de diferentes temas como el cine, la literatura, la historia, lugares de interés para visitar en cada país y, en el caso del nivel B1, de expresar sus opiniones sobre temas de actualidad, por ejemplo, las redes sociales, el consumismo, el medioambiente, la educación o el trabajo.

Consideramos relevante destacar la importancia de esta actividad en contextos de enseñanza con menos recursos. Por ejemplo, en el caso de Cabo Verde, en el que los alumnos tienen dificultades de acceso a materiales e internet y, por consiguiente, a la lengua y la cultura hispánica.

Por otro lado, con esta actividad se promovió el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes se dieron retroalimentación entre ellos, reflexionaron sobre su propia lengua y la contrastaron con la lengua meta. Es importante que los alumnos reflexionen sobre las divergencias existentes en lenguas románicas, especialmente en lenguas tan afines como el español y el portugués (Almeida Filho, 1995; Pérez Pérez, 2007), ya que los aprendientes aprovechan las transferencias positivas en los primeros estadios de aprendizaje, pero la fosilización de errores es frecuente y hace que los estudiantes no avancen (Vigón Artos, 2005).

Además, se involucró a los alumnos en su proceso de aprendizaje, motivándolos a través del uso de las TIC, como indican *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), y se propiciaron las relaciones entre los alumnos y docentes de las diferentes instituciones. Muchos estudiantes intercambiaron contactos en redes sociales y continuaron practicando entre ellos por escrito y oralmente. Asimismo, las profesoras tuvieron la oportunidad de intercambiar ideas y experiencias para reflexionar sobre la práctica docente aumentando, así, la motivación.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida Filho, J. C. (1995). *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. Editora Pontes.
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Briz, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE un recorrido a través de los textos*. SGEL.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. CUP.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.
- Fernández, S. (2017). *Evaluación y aprendizaje*. *MarcoEle*, 24, 1-43. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf
- Fuentes Rodríguez, C., Padilla Herrada, M. S., Pérez Béjar, V., Rovira Gili, G. y Vande Castele, A. (2020). Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE. *RILCE*, 36.3, 967-993.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Tiempo Contemporáneo.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Martín Peris, M., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Arguello, M.V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- Pérez Pérez, N. (29 de julio al 3 de agosto de 2008). *La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes*. XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Santander, España.
- Pihler Ciglič, B., Schyvens, H., Fuentes Rodríguez, C. y Vande Castele, A. (2021). Enseñar y aprender los marcadores discursivos en

español/LE: proyecto telecolaborativo. *Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 12, 141-161.

Vigón Artos, S. (20-23 de marzo de 2005). *La enseñanza del español en el sistema educativo portugués*. I Congreso Internacional: El español, lengua del futuro, Toledo, España. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5966/1/toledo.pdf>

EXPERIENCIA E INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DE TÉCNICO MEDIO EN CUIDADOS AUXILIARES DE ENFERMERÍA EN EL HOSPITAL ASOCIADO UNIVERSITARIO GUADARRAMA

Laura Martín Losada
Directora de Enfermería. Hospital Guadarrama
lmlosada@salud.madrid.org

Estela Muñoz González
Enfermera especialista en Familia y Comunitaria. Hospital Guadarrama
estela.munoz@salud.madrid.org

José Enrique Hernando Navarro
Técnico medio en cuidados auxiliares de enfermería. Coordinador de prácticas
Hospital Guadarrama
josehernandonavarro@gmail.com

Resumen: La tutorización de alumnos puede llegar a ser una actividad compleja si no se cuenta con una organización y planificación sistemática de las prácticas. El Hospital Guadarrama (Madrid) estableció acciones de mejora para resolver las dificultades encontradas en el desarrollo de las prácticas de los alumnos de la rama sanitaria de formación profesional. Las medidas establecidas consiguieron reconducir la situación. Las instituciones que acogen alumnos deben poner los medios necesarios para que la formación práctica de los futuros profesionales sea lo más fructífera posible. La planificación, la coordinación, el seguimiento estrecho de la evolución del alumno, disponer de referentes, y fomentar las capacidades y destrezas en el acompañamiento del alumno de prácticas pueden ser estrategias de utilidad para mejorar el rendimiento del aprendizaje.

Palabras clave: Prácticas clínicas, Gestión en salud, Organización y planificación, estudiantes

1. INTRODUCCIÓN

El Hospital Asociado Universitario Guadarrama de Madrid acoge las prácticas de profesionales de la salud en distintas categorías. Recibe alumnos procedentes tanto de universidades públicas como privadas, que han formalizado un convenio de colaboración docente, para la realización de prácticas clínicas correspondientes a los estudios de Grado en Enfermería, Terapia ocupacional y Logopedia. Además, recibe rotaciones solicitadas por médicos internos residentes y enfermeras internas residentes de la especialidad de geriatría, debido al ámbito específico de la atención a la salud en recuperación funcional y cuidados paliativos de este hospital de media estancia.

Los alumnos universitarios no son los únicos que tienen cabida en este centro. También se acoge a los alumnos en prácticas de formación profesional tanto de la rama sanitaria como de otros ámbitos (informática, administrativo, etc.). Los alumnos de la rama sanitaria son los más numerosos, dada la naturaleza de la prestación de servicios propios de un hospital. Principalmente las especialidades en Formación Profesional que tienen cabida son Técnico en Medio en cuidados auxiliares de enfermería (TMCAE), Técnico en atención a personas en situación de dependencia (TAPSD), Técnico Medio en farmacia (TFAR), y Técnico Superior en imagen para el diagnóstico (TSIM).

Con objetivo de organizar las prácticas, obtener el máximo beneficio y desarrollo curricular, así como ofrecer un entorno acogedor, dispuesto a facilitar la adaptación de cada persona a la dinámica diaria profesional y personal, se dispone de un procedimiento específico desde el año 2014, el Procedimiento normalizado de trabajo de la organización de la formación pregrado universitario sanitario y formación profesional sanitaria. En el año 2022 se valoraron ciertas dificultades en la coordinación docente de ese momento con los alumnos de TMCAE, debido principalmente a ser el colectivo más numeroso de alumnos del centro y ante la observación de actitudes y conductas difíciles de manejar por algunos de los tutores de prácticas. El perfil del alumnado es mayoritariamente mujer, con una edad media de 17 años de edad. Entre las conductas y actitudes se observó la falta de motivación en las prácticas, la dificultad en la comunicación tanto con el paciente como con el equipo asistencial y la dificultad para la autonomía en la realización de tareas supervisadas, entre otras.

Para abordar estas barreras se realizaron varias reuniones, primero con distintos grupos de alumnos, después con los tutores y finalmente con los profesores del ciclo formativo, con el objetivo de valorar a fondo la situación de los alumnos y las posibles causas que dificultaban el proceso de aprendizaje, así como los cambios en la planificación para conseguir un mejor abordaje de las prácticas. Entre las causas más destacadas se encontraba: que el alumnado no tenía claro a qué quería dedicarse profesionalmente, algún alumno puntual tenía problemas de salud que no se había

informado al centro (TDH, capacidad de aprendizaje limitada, problemas sociales), algunos alumnos querían utilizar la formación como un puente hacia una formación superior y solamente querían aprobar las prácticas sin interés sobre las mismas, no eran conscientes del compromiso que supone el ámbito laboral, no tenían habilidades comunicativas adecuadas (mayor uso de móviles, menor contacto personal), los docentes no informaban de los alumnos con dificultades y algunos tutores de prácticas carecían de herramientas específicas para abordar a alumnos con dificultades.

Entre las acciones de mejora se realizó la actualización del procedimiento organizativo de las prácticas de estos alumnos, que incluyó un cuaderno de prácticas. Se estableció la figura del coordinador de prácticas específico para alumnos de TMCAE, quien realizaría la acogida, un seguimiento más estrecho de los alumnos y un contacto más frecuente tanto con los alumnos, como con los tutores de prácticas y los profesores de los centros educativos. Se realizó formación específica para los tutores de prácticas y se realizó un cuaderno de orientación para el tutor.

2. OBJETIVOS DEL PROCEDIMIENTO ORGANIZATIVO DE LA FORMACIÓN DE PRÁCTICAS

Los objetivos generales del procedimiento son regular la organización, seguimiento y evaluación de las prácticas clínicas de los alumnos de grado dependientes de la dirección de enfermería, a lo largo de todo el curso académico. Gestionar las prácticas clínicas de los alumnos de los centros docentes acordados a criterios de equidad y racionalidad. Sistematizar la realización de las prácticas con rotaciones adecuadas para cumplir los objetivos establecidos. Propiciar un entorno de confianza que facilite al alumno su integración en el equipo. Mantener una comunicación adecuada entre todos los componentes del proceso docente y el alumno/a.

Como objetivos específicos se encuentran el facilitar la consecución de los objetivos establecidos en cada plan de estudios. Adquirir conocimientos, habilidades y competencias propias, acordes a su nivel de conocimientos y desarrollo personal. Abordar las dificultades que se presenten de forma eficaz y realizar un seguimiento continuo y periódico del desarrollo integral del alumno en su proceso de prácticas.

3. EL PROCEDIMIENTO ORGANIZATIVO DE LA FORMACIÓN DE PRÁCTICAS

Los responsables de los centros docentes solicitan las plazas a la Dirección de Enfermería del hospital, especificando número de alumnos que desean realizar las prácticas, el turno, período de prácticas, horas docentes y curso. Una vez recibida toda la información, se realiza una programación global de las prácticas y se da

respuesta a las solicitudes, indicando las plazas y turnos asignados. Posteriormente, se solicita a los centros docentes que presenten un dossier con la documentación específica que recoge la organización, normas, objetivos y sistema de evaluación de los alumnos en cada centro.

En el mes de junio se realiza una reunión con los coordinadores de prácticas de todos los centros, incluida la figura del coordinador de prácticas de TMCAE del propio hospital, el administrativo responsable de la docencia en el hospital y la Directora de Enfermería. La finalidad de esta reunión es conocer a todos los responsables implicados en las prácticas, explicar la estrategia y planificación de las prácticas establecida en el Hospital Guadarrama, mantener una comunicación fluida entre las partes interesadas, coordinar los rotatorios de prácticas que comienzan cada año en septiembre y compartir las posibles inquietudes que puedan surgir.

4. LA ORGANIZACIÓN PREVIA A LAS PRÁCTICAS

El coordinador de prácticas gestiona las prácticas del alumnado desde un punto de vista organizativo previo a la llegada de éste el día acordado. Solicita al departamento de Recursos Humanos las tarjetas de identificación necesarias para el total de alumnos y que estas estén disponibles para el día que dan comienzo las prácticas con su acogida. Por otro lado, organiza la distribución de las alumnas/os según la asignación de un alumno por tutora/tutor y repartidos en los distintos servicios. Asimismo, se encarga de fomentar la participación de los tutores y saber qué personas son las más adecuadas por su perfil en caso de que el centro educativo indique que tiene algún alumno con dificultades. La organización de las prácticas permite la rotación por otros servicios distintos al asignado como mejora del desarrollo individual del alumno y facilitando la adquisición de nuevas habilidades.

5. LA ACOGIDA DEL ALUMNADO

Se establece un día para realizar la acogida a todos los alumnos, independientemente del centro formativo del que acudan o del turno que se les haya asignado. La Directora de Enfermería y el Coordinador de prácticas dan la bienvenida a los alumnos en un aula y se presentan como las personas responsables de la formación que van a recibir durante su estancia en el hospital.

Después el coordinador comienza una exposición donde incluye los siguientes contenidos encaminados a situar al alumno en su nuevo entorno y dando a conocer las características específicas del hospital y su cultura:

1. La **estructura del hospital**: cómo está distribuido el hospital, sus características, a qué tipo de personas realiza la asistencia, cómo se

distribuyen los equipos asistenciales y se realiza una visita a las instalaciones a mitad de la sesión, introduciendo un cambio en la dinámica para hacer más atractiva la jornada.

2. Las **normas de funcionamiento generales** como el horario de entrada y salida de las prácticas, el uso restringido del teléfono al periodo de descanso, el deber de avisar ante la falta de asistencia y su posterior justificación, la obligatoriedad de la uniformidad y de ir correctamente identificados, cómo contactar con el coordinador de prácticas. Además, se entregará una hoja con los QR para personal de nueva incorporación con información general del Hospital Guadarrama y el documento de confidencialidad para su firma.
3. **Cuidados básicos de seguridad.** Es importante hacer una primera indicación de la importancia que suponen los eventos adversos para las personas frágiles que se encuentran ingresadas en el Hospital Guadarrama. Por su edad, morbilidad, polimedicación y dependencia, se deben tener en cuenta aspectos como la prevención de caídas, los cuidados en la deglución a la hora de administrar sólidos, líquidos o mezcla de texturas en las ingestas, asegurarse siempre de que el paciente es el correcto antes de realizar cualquier actuación verificando su pulsera identificativa y preguntándole su nombre y apellidos, que los medicamentos que se le han facilitado son los correctos antes de administrarlos, etc.
4. **Cuidados básicos en personas dependientes:** cuidados en la alimentación, cuidados de la eliminación, movilización del paciente, cuidados de la piel e higiene del paciente, cuidados en el paciente con dolor.
5. **Calidad percibida:** la importancia de las relaciones de buen trato, cómo se trabaja la atención centrada en el paciente, el acompañamiento, la forma en que se debe actuar para preservar la intimidad y en qué consiste la escucha activa, entre otras.
6. **Prevención de las infecciones relacionadas con la asistencia:** precauciones estándar de prevención de la infección (higiene de manos, uso de guantes, mascarilla, etc.)
7. Al finalizar la sesión, se les **presenta al tutor** que va a acompañarle en el aprendizaje y a la **supervisora de la unidad** donde realizará las prácticas.

6. EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS

Los tutores supervisarán el desarrollo de las prácticas clínicas introduciendo las modificaciones necesarias para lograr los objetivos. Se dispone de un cuaderno de prácticas elaborado “ad hoc” con las normas explicadas el día de la acogida y las cuestiones más relevantes del aprendizaje, para que tanto el tutor como el alumno, traten los temas propuestos y sirva de guía en el desarrollo del alumno/a.

El coordinador de prácticas realizará un seguimiento de los alumnos y tutores durante el período de rotación, a fin de conocer la evolución de los alumnos e identificar cualquier dificultad que se pueda presentar. De forma general una vez a la semana se reúne con los alumnos y cada quince días con los tutores, en caso de que existan necesidades más específicas se estrechará el tiempo entre las reuniones con la persona que se requiera para facilitar el proceso.

A su vez, el coordinador mantiene el contacto con los profesores de enlace de los centros educativos, al menos una vez al mes, cada vez que la situación lo requiera y antes de finalizar las prácticas. Habitualmente esta comunicación durante las prácticas con los centros educativos se realiza por teléfono.

7. FINALIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

Al finalizar el período de prácticas, los tutores realizarán la evaluación de los alumnos siguiendo los criterios aportados previamente al inicio de las prácticas por los centros docentes. Los alumnos conocerán su resultado a través del centro educativo, una vez hayan finalizado su periodo de prácticas.

Los días previos a finalizar las prácticas, se propone a los alumnos cumplimentar una Encuesta de satisfacción, de carácter anónimo y voluntaria, para conocer su grado de satisfacción y sugerencias, que servirá como herramienta de mejora. Los datos serán analizados por el coordinador de prácticas. Con el mismo criterio, se propone la encuesta de satisfacción a los centros de enseñanza.

Por último, la Dirección de Enfermería envía un certificado a los tutores de prácticas en base a las horas realizadas de tutoría y se realiza a los tutores un *feedback* anual de la satisfacción de los alumnos.

8. EL COORDINADOR DE PRÁCTICAS DE TMCAE

Previamente existía un coordinador para todos los alumnos de prácticas. A partir de las dificultades ocurridas en el año 2022, se valoró disponer de una figura centralizada solamente para los alumnos de TMCAE y que ésta fuera para ellos un referente, alguien cercano, a quien acudir en caso de aclarar cualquier circunstancia, accesible y con la misma titulación que están cursando, lo cual le confiere la característica de ser un modelo a seguir. Con el sistema de acogida y seguimiento, se deja clara la importancia del cumplimiento de las normas desde el primer momento, así como se les explican los objetivos que se les va a evaluar, se fomenta y se intenta transmitir que el aprendizaje que están realizando les prepara para el mundo laboral y que tienen una responsabilidad sobre lo que van a hacer en el futuro. A las personas que valoraban las prácticas como un curso puente, se les orienta con la finalidad de

aprovechar las prácticas lo máximo posible, al igual que si fuera la profesión elegida porque no se puede dar por sentado lo que puede pasar en un futuro. En las sesiones semanales se les anima a expresar sus dificultades, a realizar valoraciones positivas sobre lo que han realizado hasta el momento, se les orienta y se les intenta motivar dándoles *feedback*, atendiendo a sus necesidades, que sepan que están acompañados en todo momento y que pueden contar con todos los profesionales del hospital para ayudarles.

Para los tutores de prácticas, tener al coordinador también ha sido de gran ayuda para aclarar dudas, atender las situaciones puntuales que algunos tutores no eran capaces de resolver, como por ejemplo no saber abordar una actitud negativa persistente o el desinterés. También les sirve de apoyo y refuerzo en la labor de tutorización, en especial en el caso de tutores con menos experiencia y habilidades para el manejo de situaciones complejas.

9. FORMACIÓN PARA LOS TUTORES DE PRÁCTICAS

El tutor constituye una necesidad organizativa de todo servicio dotado de docencia. Es el principal responsable del proceso de enseñanza y, además de planificar, supervisar y evaluar, debe ser capaz de proponer medidas de mejora. Tiene que favorecer la autonomía de aprendizaje, la asunción progresiva de responsabilidades y la capacidad investigadora del profesional. La tarea que realizan los tutores es extremadamente compleja, ya que han de trabajar con conceptos sensibles (destrezas, valores, sentimientos, actitudes etc.) y deben de considerar la pluralidad personal que está detrás de cada individuo. Todo esto hace que el tutor de prácticas, a menudo, se sienta insuficientemente preparado. En este contexto, la formación y la pericia del tutor son irregulares, no existen criterios homogéneos para su acreditación, y su capacidad de mejora suele estar guiada por su propio criterio. La figura del tutor clínico es esencial en la formación de los estudiantes de la rama sanitaria, dado que es modelo y guía en los procesos de aproximación al quehacer profesional y se transforma en facilitador del aprendizaje y en un nexo entre la teoría y la práctica.

La educación de calidad es la base para formar a los nuevos profesionales sanitarios. Por eso es fundamental que no sólo logren conocimientos aportados en la formación académica, sino que desarrollen actitudes y habilidades para ofrecer una atención de calidad. Esta responsabilidad es la que el tutor pregrado tiene en la práctica clínica. Por ello, es importante que el tutor desarrolle una serie de competencias docentes que estimulen al estudiante a pensar de forma crítica e integradora en las situaciones clínicas que viven durante la práctica.

El objetivo del curso es potenciar la figura de los tutores, su rol y función, y adecuarla a las nuevas propuestas metodológicas en lo que se refiere a la docencia, el

aprendizaje, la evaluación y el rendimiento del alumno dentro del ámbito asistencial. Por tanto, el curso responde a una línea estratégica del Hospital para mejorar las capacidades de los trabajadores dedicados a la formación de nuevos profesionales, en todos los niveles asistenciales. Una misión como hospital, así como también para el propio sistema sanitario, es la formación de los nuevos profesionales.

Con un objetivo muy claro, el curso pretende dotar a los profesionales de las herramientas necesarias que favorezcan el desarrollo profesional de los alumnos a su cargo, identificando cuál debe ser el perfil idóneo de un tutor de prácticas, descubriendo las principales características del proceso de tutorización y conociendo las herramientas de las que dispone el tutor para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre los contenidos del curso se tratan temas como las funciones del tutor de prácticas, los tipos de tutorización, los roles en la educación, actores en prácticas, características y competencias del tutor, cómo mejorar la tutorización, la importancia del *feedback* en el aprendizaje, técnicas como la repetición espaciada, el método de evocación, el modelado, la evolución de las prácticas clínicas, se realizan dinámicas con casos prácticos y *rol playing*. Otro tema, muy ligados a la tutorización es la gestión del conflicto. En el curso también se aborda este tema, se dan herramientas encaminadas a la negociación y mediación con los alumnos, así como a la gestión de emociones y sentimientos en los conflictos, y el tratamiento pedagógico de los mismos.

10. EL CUADERNO DE ACOGIDA DE PRÁCTICAS TUTELADAS DE TMCAE

El cuaderno de acogida en las prácticas tuteladas del TMCAE ha servido para tener un soporte físico de la información e instrucciones que los alumnos reciben el primer día y la cual tienen accesible en cualquier momento para su consulta. En ella se abordan de una forma detallada todos los temas incluidos en la presentación del día de la acogida y sienta las bases para las prácticas, dejando claros los objetivos, las normas, los valores y la cultura del Hospital Guadarrama. Una cultura que deja huella en los profesionales que han tenido alguna vez contacto con este hospital, de trato humano, visión holística, de calidad y calidez, de cercanía, de atención centrada en la persona, de seguridad del paciente, de orden y limpieza, de trabajo en equipo, etc., porque es la esencia del cuidado.

En este cuaderno se incluye un listado de verificación o *checklist* (Anexo 1) de todos aquellos cuidados que el alumno puede aprender en este centro, unificando el aprendizaje entre los distintos tutores de prácticas, evitando la variabilidad en función del criterio del tutor.

11. EL CUADERNO DEL TUTOR

El cuaderno del tutor es un documento que sirve de guía y orientación al tutor en el desempeño de sus funciones. Se les recuerda las características que debe tener y trabajar el tutor, consejos para construir la relación alumno-tutor, cuestiones de utilidad para los alumnos que han recogido en la encuesta de satisfacción, qué aporta este proceso al tutor y qué beneficios obtiene el alumno, etapas en el proceso de prácticas, evaluación y orientación del alumno, los criterios de evaluación, tutorías a realizar y normas que debe cumplir el alumno.

12. CONCLUSIONES

La estrategia propuesta para mejorar la situación de las prácticas de TMCAE en el Hospital Guadarrama con la actualización del procedimiento de acogida y seguimiento, incluyendo el cuaderno de prácticas y el cuaderno del tutor, la implementación de la figura del coordinador de prácticas de TMCAE, la formación de los tutores de prácticas y un seguimiento más estrecho, han resultado satisfactorios, tanto por parte de los alumnos que lo reflejan en las encuestas de satisfacción, como por parte de los tutores en la adquisición de destrezas y la figura de apoyo del coordinador.

13. ANEXO 1. *CHECKLIST* DE ACTIVIDADES

13.1 Rotatorio en el servicio de hospitalización

ROTATORIO EN EL SERVICIO DE HOSPITALIZACIÓN	
<i>SEGURIDAD</i>	
	Comprobar que la persona que atendemos es la correcta. Preguntarle su nombre, comprobar su pulsera identificativa. Si no la tiene pedirla.
	Medidas estándar de prevención de la infección: Higiene de manos, guantes, etc.
<i>RELACIONES DE BUEN TRATO Y HABILIDADES SOCIALES</i>	
	Iniciar una conversación y/o realizar preguntas al paciente y/o familiares.
	Realizar una valoración biopsicosocial de paciente y familia mediante la empatía y la escucha activa, cuando les conoces y en todo el proceso de atención.
	Informar al paciente de toda aquella actividad (movilizaciones, transferencias, traslados, aseos, etc.) que vayamos a realizar con él y pedirle su colaboración.

	Acomodar y asear al paciente a su llegada a la habitación para que se sienta confortable y tranquilo, especialmente el día de su ingreso o al llegar de un traslado.
	Ofrecerle ayuda para colocar sus pertenencias en su mesita por orden de prioridad y utilización, el resto colocarlas en el armario.
	Despedirnos de manera que el paciente y/o familia sepa que puede contar contigo y con el resto del equipo en el momento que lo precisen.
	Ayudarle a recoger todas sus pertenencias el día que se va de alta.
	Recordarle procedimientos de autocuidado y promoción de la salud.
	Asearle, acomodarle y vestirle con su ropa si la tuviese, para que cuando llegue a su casa o centro, el paciente se sienta él mismo.
	Colaborar con nuestro compañero TES en la transferencia a la silla o camilla, procurarle las pertenencias del paciente y el informe de alta.
<i>LA HABITACIÓN DEL PACIENTE</i>	
	Comprobar que la habitación y el baño están limpios y ordenados.
	Adecuar condiciones de luminosidad, nivel de ruido, temperatura y ventilación.
	Al alta, recoger la habitación, el baño, la ropa de cama y desechar pertenencias no deseadas.
	Limpieza de cuñas, palanganas y botellas, así como a su reposición cuando proceda.
	Hacer cama y adecuar la habitación.
<i>GESTIÓN DE ALMACÉN Y MATERIALES</i>	
	Almacenamiento del material siguiendo criterios de orden, seguridad y conservación.
	Comprobación de stock de materiales y realizar pedido si se precisa.
	Preparación del material para su correcto uso dentro de la unidad.
<i>HISTORIA CLÍNICA</i>	
	Utilización de Selene.
<i>PROMOCIÓN DE LA SALUD Y EDUCACIÓN SANITARIA</i>	
	Encargarnos de que tanto paciente como familia recibe información de hábitos higiénicos saludables a nivel personal y en el entorno habitual.
<i>HIGIENE</i>	
	Favorecer la seguridad y la movilización del paciente.
	Llevar a cabo el aseo del paciente.

	Cambio de pañal tras asear la zona genital y perianal.
	Limpieza de boca y dientes en pacientes dependientes, así como cabeza.
	Preservar la identidad del paciente con el peinado, afeitado y una correcta higiene de uñas.
<i>OXIGENOTERAPIA</i>	
	Manejo y supervisión del sistema y dispositivos de administración de oxígeno.
	Manejo y supervisión del sistema y dispositivos de aspiración.
<i>CUIDADOS DE ELIMINACIÓN</i>	
	En pacientes continentales, acompañar al baño, ofrecer botella o cuña.
	Si el paciente tiene programada una micción inducida, fomentar la ingesta de líquidos y ofrecer la botella/cuña o acompañar al baño en los tiempos predeterminados.
	Preparar material y al paciente para el sondaje vesical. Explicar al paciente previamente.
	Manejo y cuidados de la sonda vesical.
	Supervisar la toma de laxantes orales.
	Aplicar enemas en caso de estreñimiento, previa prescripción enfermera.
	Colocación de obturadores en los casos necesarios.
	Favorecer la expulsión de gases mediante la colocación de sondas rectales.
	Realizar cuidados de las distintas ostomías.
	Promover autocuidados.
<i>CUIDADOS DE LA PIEL</i>	
	Valoración y prevención de la aparición de lesiones cutáneas.
	Utilización de dispositivos de alivio de la presión.
	Control de ingesta hídrica y alimenticia. Supervisión de la toma de complementos proteicos.
<i>MOVILIZACIÓN DE PACIENTES</i>	
	Explicar el procedimiento al paciente, pedir su colaboración y adaptar el área de trabajo.
	Utilización de la cama para favorecer posiciones terapéuticas
	Realización de movilizaciones de un paciente encamado.
	Llevar a cabo transferencias de la cama a la silla o al sofá y viceversa.
	Favorecer o supervisar la deambulación del paciente, ya sea con o sin ayudas técnicas.

<i>CUIDADOS DE ALIMENTACIÓN</i>	
	Conocimiento de los tipos de dieta y distintas consistencias de la ingesta de líquidos.
	Adecuar posición corporal y la mesa, además ofreceremos un delantal para evitar que se manche.
	Cuidados en la administración y supervisión de la alimentación.
	Importancia de la correcta higiene oral.
	Registrar cantidad de la ingesta.
<i>ADMINISTRACIÓN DE MEDICAMENTOS</i>	
	<u>Vía oral o sublingual:</u>
	Facilitar la apertura de blíster y la toma de la medicación (entera o machacada) y ofrecer agua.
	Asegurarnos de que se toma la medicación y retirada de envoltorios.
	<u>Vía rectal:</u>
	Procedemos a preparar los materiales necesarios y la medicación prescrita.
	Explicamos el procedimiento, acomodamos al paciente, le procuramos intimidad.
	Transcurrido un tiempo procedemos al aseo si es necesario.
	<u>Vía cutánea, oftalmológica, óptica o nasal:</u>
	Procedemos a preparar los materiales necesarios y la medicación prescrita.
	Aplicamos medicación, acomodamos al paciente y recogemos los restos a desechar.
<i>APLICACIÓN DE TERMOTERAPIA</i>	
	Explicamos el procedimiento y acomodamos al paciente.
	Aplicamos frío o calor local según prescripción.
<i>RECOGIDA DE MUESTRAS</i>	
	Identificar y preparar los distintos materiales.
	Explicar el procedimiento al paciente, cuidar su intimidad y pedir su colaboración.
	Recoger la muestra (orina, heces, esputos, etc.).
	Asear y/o acomodar al paciente.
<i>TÉCNICAS DE AISLAMIENTO</i>	
	Conocer los tipos de aislamiento más comunes en el Hospital.
	Llevar a cabo la correcta técnica de manejo de equipos de protección individual.
<i>ELIMINACIÓN DE RESIDUOS</i>	

	Reconocer y desechar los distintos tipos de residuos generados por la práctica hospitalaria y donde desecharlos.
<i>SONDAJES Y COLOCACIÓN DE LA VÍA PERIFÉRICA.</i>	
	Preparación de los distintos materiales.
	Explicar procedimiento, cuidar de la intimidad del paciente y pedir su colaboración.
	Colaborar con la enfermera en lo que sea necesario.
	Recoger materiales a desechar.

Tabla 3. Resultados obtenidos

Fuente: elaboración propia

13.2. Rotatorio en el servicio de enfermería

<i>ROTATORIO EN EL SERVICIO DE ENFERMERÍA</i>	
Nombre, apellidos y DNI Tutor:	
	Administración de los distintos tipos de medicación.
	Toma de constantes vitales.
	Colaboración en el seguimiento de curas (heridas quirúrgicas, lesiones cutáneas por presión, etc.).
	Colaboración en el cuidado de las sondas (vesical o nasogástrica).
	Cuidados de los estomas.
	Aspiración de secreciones.
	Colaboración en las técnicas enfermeras (realización ECG, ecografía vesical, etc.).
	Mantenimiento del carro de paradas y revisión de protocolo de urgencias.
	Cuidados en la disfagia (sólidos, líquidos, mezcla de consistencias. Preparación espesante
	Cuidados en los pacientes con afasia y disartria. Comunicación.
	Utilizar otros métodos de comunicación, pictogramas, gestos, señales, escritura, etc.

Tabla 4. Resultados obtenidos

Fuente: elaboración propia

13.3. Rotatorio en el servicio de terapia ocupacional

<i>ROTATORIO EN EL SERVICIO DE TERAPIA OCUPACIONAL</i>	
Nombre, apellidos y DNI Tutor:	
	Realización de distintas transferencias pautadas por el terapeuta.
	Desplazamientos y/o movilizaciones en cama: incorporación, volteos, sedestación, bipedestación, etc.
	Correcto posicionamiento para la alimentación, favoreciendo la auto alimentación y evitando broncoaspiraciones.
	Utilización de ayudas técnicas (andador, bastón, pinzas, etc.)
	Colaboración en la realización de terapia para mejora de las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria.
	Correcta utilización de ayudas técnicas: foam elevador de antebrazo y bandeja auxiliar de silla de ruedas.
	Realización de distintas transferencias pautadas por el terapeuta.
	Desplazamientos y/o movilizaciones en cama: incorporación, volteos, sedestación, bipedestación, etc.
	Correcto posicionamiento para la alimentación, favoreciendo la auto alimentación y evitando broncoaspiraciones.
	Utilización de ayudas técnicas (andador, bastón, pinzas, etc.)
	Colaboración en la realización de terapia para mejora de las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria.

Tabla 5. Resultados obtenidos

Fuente: elaboración propia

13.4. Rotatorio en el servicio de fisioterapia

<i>ROTATORIO EN EL SERVICIO DE FISIOTERAPIA</i>	
Nombre, apellidos y DNI Tutor:	
	Valoración y cuidados en la movilización de pacientes que sufren una hemiplejía.
	Movilización y transferencias en pacientes con fractura de cadera.
	Utilización de ayudas técnicas en la deambulación (andador, bastón, muletas).
	Cuidados y supervisión del paciente durante las terapias.
	Conceptos básicos en la utilización del material de fisioterapia.
	Valoración y cuidados en la movilización de pacientes que sufren una hemiplejía.
	Movilización y transferencias en pacientes con fractura de cadera.

Tabla 6. Resultados obtenidos

Fuente: elaboración propia

TERCERA PARTE

**EL PASADO Y LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA:
PROPUESTAS Y EJEMPLOS**

IMPARTIR ASIGNATURAS DE HUMANIDADES EN GRADOS DE CIENCIAS SOCIALES: REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

ESTHER MÁRQUEZ MARTÍNEZ

Universidad de Sevilla

emarquez3@us.es

JOSÉ EMILIO PÉREZ MARTÍNEZ

Universidad Complutense de Madrid

joseempe@ucm.es

Resumen: El presente capítulo pone a disposición de todas las personas que se acerquen a él una serie de reflexiones sobre las ventajas y desventajas, las facilidades y las problemáticas que entraña impartir clases de asignaturas provenientes del ámbito de las Humanidades (Literatura e Historia, principalmente) en grados universitarios pertenecientes a distintas Ciencias Sociales (Educación Primaria, Educación Infantil, Periodismo, Comunicación Audiovisual, etcétera). Para ello, en primer lugar, vamos a examinar cuáles son los principales retos que presentan estas asignaturas, desde la formación del alumnado a la adaptación de los contenidos al programa de los distintos grados. A continuación, expondremos las estrategias que hemos utilizado para enfrentarnos a estos desafíos. Finalmente, como ejemplos de los mecanismos adaptativos descritos, incluiremos dos propuestas de ejercicios prácticos concebidos para este tipo de alumnado y los resultados obtenidos.

Palabras clave: Ciencias Sociales, Humanidades, Innovación docente, Docencia, Interdisciplinariedad

Las páginas que siguen a continuación son fruto del debate y la reflexión colectiva llevados a cabo por los autores tras una serie de años de ejercicio como profesores en distintas universidades y grados. Se trata de un diálogo propiciado por la colaboración en distintas iniciativas de innovación docente en los últimos cursos, que nos ha hecho cuestionarnos nuestra práctica cotidiana. Esta labor ha tenido lugar, en su mayoría, en estudios vinculados a las Ciencias Sociales, en los que hemos impartido asignaturas de áreas de conocimiento y disciplinas pertenecientes a las Humanidades. Esta última realidad es la que ha alimentado las preguntas, las respuestas, la evaluación de las ventajas y los inconvenientes, las iniciativas de apoyo mutuo y las de innovación didáctica que queremos compartir con todas aquellas personas que se acerquen a este capítulo. Dado el carácter subjetivo de los párrafos que siguen a esta introducción, hemos creído necesario incluir este breve *disclaimer* para dejar claro que si bien nos inundan las dudas, apenas sí tenemos certezas y mucho menos consejos que dar. Solo esperamos que nuestras vivencias puedan resultar útiles a compañeros y compañeras que se encuentren en situaciones similares.

De este modo, en primer lugar, presentaremos algunos de los retos que hemos identificado a lo largo de los años y a los que creemos que se enfrentan los y las docentes que imparten asignaturas de Humanidades en los grados de Ciencias Sociales. En segundo lugar, intentaremos recopilar las estrategias que hemos desplegado en los distintos cursos y asignaturas para responder a estos retos y dificultades. A continuación, en tercer lugar, compartiremos algunos de los ejercicios prácticos que hemos realizado en estos cursos, con el objetivo de acercar a los estudiantes, por medio de enfoques interdisciplinares, a los contenidos de las asignaturas. Finalmente, como no podría ser de otra forma, cerraremos el trabajo con unas breves conclusiones extraídas de lo expuesto anteriormente.

1. LOS RETOS

Uno de los retos que, en nuestra experiencia, se presenta de forma más habitual en este tipo de materias es el que propicia el carácter eminentemente profesionalizante de muchas de las disciplinas enmarcadas dentro de las Ciencias Sociales. Este hecho genera unas expectativas entre el alumnado que, en ocasiones, hacen que se muestren refractarios a las materias más teóricas. Por ello, en muchas ocasiones, tienden a cuestionar la «utilidad» de estas materias o lo que para ellos es un «excesivo» contenido teórico, que les produce inquietud al no saber enfrentarse a ellas por ser «muy teóricas y bastante densas», como hacen notar en las encuestas de clase²³. Así, cuando se les pregunta por las habilidades que les gustaría adquirir con

²³ Si bien es cierto que el problema no se ciñe tan solo a las asignaturas de Humanidades, sino que el descontento con las titulaciones adopta, en algunos casos, unas dimensiones preocupantes. Con respecto al Periodismo, por ejemplo, la Asociación de la Prensa de Madrid

estas asignaturas, gran parte del alumnado indica que querría aprender competencias y destrezas muy enfocadas a sus futuros profesionales, como el de mejorar la expresión escrita y oral, progresar en el manejo de herramientas tecnológicas concretas —sistemas de evaluación informáticos o *softwares* para edición de video, en los casos, respectivamente, de Educación Primaria o Comunicación Audiovisual— o trabajar en proyectos que puedan incluir en sus *curriculum vitae*.

Otro de los desafíos que conlleva impartir estas asignaturas es el hecho de que la formación académica del alumnado difiere en gran medida de nuestra actividad académica. Esta situación provoca, a veces, cierta incompreensión mutua pues, en ocasiones, no resulta tan sencillo encontrar puntos en común ya que lo que consideramos básico en nuestras disciplinas no lo es para nuestro alumnado. Además, un porcentaje importante del alumnado no ha vuelto a acercarse a nuestras disciplinas desde la Educación Secundaria y, en algunos casos, es posible que hayan olvidado los contenidos que aprendieron. Todo ello requiere que los docentes dediquemos varias sesiones del curso a recordar o repasar ciertas ideas y conceptos para poder profundizar en nuestras materias.

Finalmente, y aunque se trata de una cuestión que afecta a muchas otras ramas del conocimiento, resulta difícil encontrar ejemplos con los que ilustrar los contenidos teóricos. Por ejemplo, en las clases de Literatura española, al no compartir referentes comunes con el alumnado, los docentes nos vemos obligados a sumergirnos en un proceso de búsqueda y actualización continua de productos culturales actuales. No obstante, a pesar de las dificultades que entraña en ocasiones, los diálogos y debates que se establecen durante las clases resultan muy fructíferos, tanto para los docentes como para los estudiantes.

2. LAS ESTRATEGIAS

Para hacer frente a estos retos, hemos utilizado distintas tácticas que nos facilitasen la labor de introducir al alumnado en los contenidos de las materias. En primer lugar, hemos intentado seleccionar metodologías didácticas que favorezcan el desarrollo de competencias generales y específicas de cada uno de los respectivos grados y que ayuden al alumnado a adquirir las herramientas necesarias para su futuro académico y profesional. Por ello, hemos combinado diversas metodologías con éxito documentado como: el uso de las TIC, la escritura creativa, el aprendizaje-servicio o el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Además, al principio del curso,

(APM) recogía, en su informe de 2021 que «en relación con lo anterior, y es un dato que se repite año tras año, los profesionales del periodismo en general no están muy conformes con la formación recibida en las facultades. Así, el 67% considera que el actual grado de Periodismo no cubre de manera razonable las necesidades del futuro periodista» (APM, 2021: 26).

hacemos un cuestionario para intentar conocer mejor las inquietudes y la forma de pensar del alumnado, organizado en las siguientes secciones: «sobre el curso», «sobre tus intereses», «sobre esta asignatura». De este modo, además de profundizar en sus gustos, miedos y expectativas, tanto sobre lo que esperan de ese año académico como de la asignatura en general, podemos conocer qué habilidades quieren adquirir y qué métodos de enseñanza utilizarían.

A partir de estas encuestas, intentamos diseñar una programación adecuada a sus perfiles. Por ejemplo, en el caso de Literatura española y, especialmente durante las clases dedicadas a la narratología, dada la dificultad para encontrar lecturas en común con el alumnado, hemos intentado seleccionar ejemplos de obras, tanto audiovisuales como escritas, que se adapten a sus intereses. Para ello, además de indagar en qué tipo de películas, series o libros solían leer, intentábamos combinar obras actuales y textos clásicos que hubieran trabajado durante la Educación Secundaria. Sin embargo, a pesar de este acercamiento, siempre había un porcentaje del alumnado que no comprendía las explicaciones porque desconocía las obras que estábamos comentando, incluso cuando utilizábamos productos como *Juego de Tronos*, *Cómo conocí a vuestra madre* o *Friends* para ejemplificar las cuestiones del punto de vista y del narrador. Tras varias experiencias de este tipo y para evitar que haya alumnos que no puedan seguir las explicaciones, hemos llegado a la conclusión de que lo más provechoso es incluir un corpus de ejemplos lo más variado y amplio posible.

Por su parte, durante las clases de Historia del Mundo Actual, con el objetivo de, como veremos más adelante, reflexionar sobre cuestiones como la memoria mediática y las relaciones entre los medios de comunicación audiovisuales y el pasado, es habitual que utilicemos *memes* para vertebrar los debates colectivos. La utilización de referencias familiares para el alumnado —sin renunciar a otras de carácter más clásico— invita y facilita su participación. Así, por poner un ejemplo, el ejercicio de comparar el tráiler de cualquier clásico hollywoodiense sobre la Segunda Guerra Mundial —*Salvar al soldado Ryan* suele ser la elegida— con un *meme*²⁴ disponible en Youtube en el que se propone que fue el esfuerzo del Ejército Rojo el que salvó a Europa del nazismo —a través de la adaptación de una secuencia de *Star Wars Episodio II: El ataque de los clones*, identificando a los personajes con

²⁴ Son muchos los trabajos que, en los últimos tiempos, han investigado el «potencial formativo que se deriva del uso del meme al interior de las aulas de clase de historia y ciencias sociales, entendiéndolo como un ejemplo de mediación pedagógica que permitiría de manera simultánea dar respuesta a algunos de los problemas de índole metodológico y epistemológico que afectan negativamente los alcances educacionales de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la actualidad», de forma que hoy en día es una herramienta más para favorecer los «procesos formativos y habilidades concretas asociadas a la alfabetización histórica del alumnado, cuyo desarrollo es facilitado, a partir del diálogo horizontal entre el saber escolar y la cultura juvenil que se deriva del uso del meme en tanto mediación pedagógica» (Ibagón, Echeverry y Granados Porras, 2020: 62).

los bandos en liza y mostrando como es la URSS la que salva al resto de aliados—, nos ayuda a poner sobre la mesa el papel del cine y otros formatos audiovisuales como elementos (re)productores de discursos y conocimiento sobre eventos de nuestro pasado. De este modo, hemos intentado paliar las dificultades que hemos detallado en el epígrafe anterior para generar un clima de colaboración y respeto mutuo dentro del aula.

3. LAS PRÁCTICAS

Los ejercicios prácticos son uno de los espacios en los que mejor hemos podido aplicar las estrategias adaptativas y los enfoques interdisciplinares hasta el momento, obteniendo, de acuerdo con nuestra propia experiencia y las opiniones del alumnado, buenos resultados. Así, a continuación queremos centrarnos en dos casos prácticos desarrollados en los grados de Comunicación Audiovisual y Educación Primaria respectivamente: la elaboración de piezas audiovisuales para la asignatura de Historia del Mundo Actual y la creación y representación de piezas teatrales infantiles para la asignatura de Literatura española.

La asignatura de Historia del Mundo Actual se imparte en el primer curso del grado de Comunicación Audiovisual en la Universidad Complutense de Madrid y tiene el carácter de materia básica. De acuerdo con la guía docente, sus objetivos son: afrontar «el análisis histórico del mundo y de la España contemporánea, y muy particularmente, las conexiones entre historia, medios de comunicación y representaciones audiovisuales», a través de cuestiones como «los grandes proyectos de organización colectiva en los siglos XX y XXI (socialismo, autoritarismos y capitalismo demoliberal)»; «los principales momentos de cambio y ruptura en el desarrollo del mundo y de la España contemporánea»; «los fenómenos de construcción y crisis democrática (transiciones y totalitarismos)»; «las tensiones entre globalización e identidad»; «las relaciones entre historia y medios de comunicación» y, por último, «la recreación mediática de la realidad social y política» (Guía Docente Historia del Mundo Actual, 2024). Tal y como se desprende de la lectura de la propia guía, y así recogen las citas anteriores, esta contiene el enfoque interdisciplinar al que hacíamos referencia en el apartado previo, por lo que el docente tiene un amplio margen de maniobra que le permite escapar de aquello que entenderíamos como enseñanza «canónica» de la Historia.

De este modo, al poder incluir en las sesiones teóricas cuestiones como las representaciones audiovisuales, analizar el papel de los medios como instancias productoras y reproductoras de realidades sociales e incluso reflexiones sobre la memoria mediática y su función social, dejamos la puerta abierta al desarrollo de actividades que permitan desplegar las competencias y conocimientos interdisciplinares adquiridas a lo largo del curso. Así, en los últimos cursos venimos desarrollando, en el marco de esta asignatura y como uno de los proyectos evaluables,

una actividad grupal que consiste, en esencia, en la realización de una pieza audiovisual inspirada o que represente alguno de los momentos estudiados en el aula, acompañada de un ensayo que justifique razonadamente su propuesta. Planteamos el ejercicio a los estudiantes en los siguientes términos:

«El objetivo de esta actividad es la realización de un producto audiovisual de formato libre, inspirado en alguno de los contextos históricos tratados en la asignatura, de forma que recoja sus particularidades, valores, formas de representar el mundo y características ideológicas. De este modo, pretendemos conjugar el desarrollo de habilidades propias de la Comunicación Audiovisual (diseño y producción de piezas audiovisuales) con aquellas más cercanas a la práctica de la Historia (investigación bibliográfica, interpretación de eventos pasados, etcétera)» (Actividad Grupal, 2024).

En cuanto a las especificaciones técnicas y formales de la actividad, informamos a los estudiantes de que:

«Esta actividad constará de dos elementos diferenciados: la pieza audiovisual y un ensayo escrito en el que se contextualice y explique la conexión entre dicho producto y el momento histórico en el que se inspira. La pieza audiovisual será de libre elección (un pequeño vídeo propagandístico, una recreación de un telediario, un anuncio publicitario...) y tendrá una duración de entre 5 y 10 minutos. El ensayo, por su parte, tendrá que cumplir las siguientes características:

1. Estará escrito en Times New Roman tamaño 12 con un interlineado de 1,5.
2. Tendrá una extensión de entre 7 y 10 páginas, incluida una bibliografía final.
3. Las citas y las referencias bibliográficas seguirán las normas APA de citación.
4. El ensayo contendrá, además de las preceptivas introducción y conclusiones, un epígrafe explicando el contexto histórico en el que se inserta la pieza audiovisual y otro identificando de qué forma dicha pieza refleja y representa los valores sociales y culturales de dicho momento.
5. En la bibliografía al final se indicarán qué fuentes (prensa periódica, libros y artículos científicos...) se han utilizado para recopilar la información utilizada» (Actividad Grupal, 2024).

Los resultados obtenidos en los cursos en los que se ha implementado la actividad han sido, sin duda alguna, muy positivos. Al dar libertad a los estudiantes para elegir tanto el período histórico a representar, como el formato adoptado en la

producción audiovisual, la diversidad de cuestiones tratadas nos ha permitido, normalmente, cubrir prácticamente todo el temario de la asignatura. Esto resulta interesante porque, dado que se proyectan todas las piezas en el aula en los últimos días de semestre, aprovechamos los vídeos para realizar ejercicios de reflexión colectiva que sirven, en ocasiones, como un «repaso general» previo al examen.

Así, de entre los periodos y motivos históricos elegidos por los estudiantes, podemos destacar: la Guerra Fría, la dictadura franquista, la implantación del comunismo en la URSS, la Transición española o la emigración económica a Europa de la década de 1960. Del mismo modo, el alumnado ha presentado una amplia variedad de producciones que han ido desde pequeños cortometrajes de ficción ambientados en dichos momentos a relecturas de propaganda anticomunista estadounidense de la década de 1950, pasando por recreaciones de episodios de NO-DO e incluso recreaciones de videoclips inspirados en la rupturista estética de Valerio Lazarov.

Si atendemos al contenido de los ensayos escritos, podemos observar que los distintos grupos de estudiantes realizan, por norma general, una profunda labor de revisión bibliográfica y de fuentes primarias —principalmente de carácter audiovisual, pero también se ha consultado prensa periódica— de cara a justificar el porqué de su elección. Creemos que esta parte del ejercicio permite ampliar los conocimientos del alumnado sobre el momento del pasado seleccionado, dado que se implican en dinámicas activas de búsqueda de información y reflexión sobre la misma. En paralelo, al pedirles también una justificación de cómo creen que su vídeo refleja la cosmovisión del momento elegido, se interrogan sobre el papel de los medios de comunicación como productores de significados, como generadores de memoria mediática y esto amplía, complejiza y problematiza, en nuestra opinión, la concepción que tienen de su futuro desempeño profesional.

Expondremos, a continuación, un breve ejemplo que nos sirva para concretar lo recogido en los párrafos anteriores. Uno de los ejercicios más interesantes de los últimos años fue la producción de un ficticio episodio de NO-DO en el que se recreaba la recepción por parte de Franco, la cúpula de la dictadura y la sociedad española, de una delegación diplomática extraterrestre. Para su realización, el grupo entremezcló, en un soberbio montaje, imágenes de archivo, extractos de películas de ciencia ficción de los años cincuenta y material registrado por los propios estudiantes, todo ello acompañado de una alocución que reproducía fielmente tanto el timbre, como el tono, como lo ampuloso de la retórica franquista. Los contenidos, tanto del vídeo como del ensayo, demostraron que el alumnado había profundizado en los fundamentos ideológicos y la cosmovisión del franquismo y reflexionado alrededor de ellos, de forma que obtuvieron un conocimiento más profundo del periodo.

Más allá de estos resultados, la implicación del alumnado con la asignatura suele crecer exponencialmente a partir de los ejercicios prácticos y el enfoque interdisciplinar; una gran parte, de hecho, llega incluso a cambiar radicalmente su

concepción inicial de la misma. Testimonios como el siguiente, recogido de las encuestas anónimas de evaluación de la actividad docente, son significativos a este respecto: «Pese a que historia es una asignatura en principio poco práctica el enfoque que el profesor le ha dado para que sea más aplicable en nuestra carrera ha sido muy interesante e incluso divertido».

Además del éxito que ha supuesto la aplicación del uso de las TIC y de herramientas audiovisuales, hemos desarrollado otras actividades para conectar con nuestro alumnado. Por ejemplo, conviene destacar otra de las experiencias didácticas exitosas que hemos aplicado ha sido puesta en práctica en el grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla y que refleja cómo al adaptar los contenidos de la materia al perfil del alumnado se generan sinergias fructíferas y satisfactorias para todos los implicados.

Así pues, en el marco de las prácticas educativas de la asignatura de Literatura española, se propuso al alumnado un proyecto de escritura creativa que tenía como finalidad la redacción y representación de obras de teatro infantil. Se trata de una asignatura obligatoria del primer cuatrimestre de 4º curso, cuyos objetivos básicos son «desarrollar el conocimiento de la historia de la literatura española; mejorar las capacidades de análisis textual; y fomentar el hábito lector» (Proyecto docente, 2024: 1). El temario del curso, además de centrarse en cuestiones generales sobre la obra literaria y el comentario de texto, está dividido en cuatro bloques, que abordan, tanto desde un punto de vista teórico como histórico, los principales géneros literarios: líricos, narrativos y dramáticos.

Debido a la amplitud del temario, en los últimos años, hemos optado por el aprendizaje basado en proyectos (ABP) para evaluar la parte práctica de la asignatura. Este tipo de método de enseñanza ayuda a reforzar el trabajo autónomo y la capacidad de cooperación del estudiantado mediante la programación e implantación de retos. Se trata de una metodología que ayuda a aplicar el contenido teórico a contextos cotidianos y que nos permite valorar la capacidad de adaptación y la adquisición de distintas herramientas educativas. Además, es más dinámico y atractivo que las clases magistrales por lo que el alumnado valora mucho este tipo de acercamientos. Sin olvidar que el hecho de presentar las distintas actividades desde el principio de curso favorece la organización de los estudiantes durante un curso académico que suele ser muy estresante, debido a la realización de sus TFG, las prácticas externas y al hecho de que muchos de ellos compatibilizan estudios y trabajo.

El proyecto que vamos a presentar ahora surge de la unión de una metodología basada en el aprendizaje-servicio y la escritura creativa que tiene como objetivo la creación y representación de una pieza de teatro infantil. Creemos que combinar estos dos métodos de trabajo resulta especialmente enriquecedor porque nos ha permitido, por un lado, conectar el mundo real con los contenidos de nuestra asignatura, mediante una actividad que busca tender lazos y repercutir positivamente en nuestra comunidad; y, por otro lado, ya que al componer una obra de teatro infantil, los

estudiantes se convierten en sujetos activos de su propio aprendizaje, al tener que reflexionar sobre las características del teatro y de su futura labor profesional. A su vez, esta actividad les ayuda a mejorar su expresión escrita y oral de cara al público. De este modo, además de dar impulso a los objetivos de compromiso social de la Universidad de Sevilla, hemos intentado que nuestra actividad docente estuviese abierta a la sociedad.

En total, la actividad suponía el 15% de la nota final. El alumnado debía dividirse en grupos de cuatro o cinco compañeros y componer, según los parámetros indicados por la docente, una obra que durase unos quince o veinte minutos y que tuviese, preferiblemente, una temática navideña, puesto que las obras se representarían a final del primer cuatrimestre. Para evaluar este proyecto, además de la representación ante sus compañeros y en un centro de Educación Primaria, debían entregar un informe en el que debían examinar diferentes aspectos de sus textos. Este trabajo escrito tenía como fecha límite de entrega el último día de clase y tendría que seguir el formato acordado: escrito en Times New Roman tamaño 12 con un interlineado de 1,5 y con un mínimo de 5 páginas. Asimismo, era obligatorio que analizaran, desde un punto de vista teórico, sus propias obras y que justificasen las decisiones creativas que habían tomado. Así, por ejemplo, los distintos grupos debían explicar las razones que les habían movido a elegir un determinado tipo de estructura interna y externa; razonar qué les había inspirado a titular sus textos; exponer qué tipo de personajes conformaban la obra; hacer un comentario sobre el espacio y el tiempo; y justificar la escenografía seleccionada.

Con respecto a las actuaciones, los distintos grupos representaron las obras tanto en una de las aulas de la Facultad —para que sus compañeros y compañeras pudiesen disfrutar de las piezas de teatro— como en un colegio público de la zona, el CEIP Joaquín Turina. La elección de este centro se debe a su cercanía a la Facultad de Ciencias de la Educación, a la amplitud de su oferta docente, que incluye varias líneas de Educación Infantil y Primaria y a su interés por organizar actividades durante la semana previa a las vacaciones de Navidad. Para concertar una fecha, nos pusimos en contacto con la dirección del centro, que nos indicó muy amablemente qué días y qué cursos podrían estar interesados en participar en esta actividad. Tras esta gestión, la docente comunicó esta información a los distintos grupos para que preparasen el *atrezzo* necesario para las representaciones.

De esta manera, el 20 de diciembre los distintos grupos de estudiantes representaron sus obras en el colegio público Joaquín Turina. Los espectadores fueron, principalmente, alumnos del primer y del segundo ciclo de Educación Primaria, además de varios grupos de Educación Infantil. Las representaciones tuvieron lugar en un escenario en el gimnasio del centro y también en el hall del pabellón de Educación Infantil.

Los resultados fueron extremadamente positivos para todos los participantes. Desde el punto de vista académico, esta actividad, además de aumentar el nivel de

implicación del alumnado —pues un 81,25% participó en esta actividad—, ayudó a asentar los conceptos sobre el género dramático. Finalmente, como revelan las encuestas sobre la labor docente de la profesora, el alumnado valoró muy positivamente —con un 4,82 sobre 5— este tipo de aproximación a la asignatura. Sin embargo, este proyecto no solo es interesante desde un punto de vista cuantitativo, sino que desde una perspectiva cualitativa también ha resultado muy exitoso, pues ha ayudado a crear lazos entre distintos centros de enseñanza pública de la zona y, además, ha servido para que nuestros estudiantes adquirieran una visión más amplia del trabajo educativo que se lleva a cabo en los centros de Educación Primaria. De este modo, hemos intentado motivar a los estudiantes a concebir su futura labor de maestros como un proceso de aprendizaje continuo, en el que se tendrán que enfrentar a distintos retos y cambios sociales.

4. LAS CONCLUSIONES

Como advertimos al comienzo de estas páginas, no podemos aportar soluciones claras ni propuestas definitivas para abordar este tipo de docencia. Creemos, sin embargo, que se trata de un proceso de aprendizaje, que requiere un importante grado de compromiso y empatía con el alumnado para adecuar los contenidos a sus perfiles académicos y laborales.

Finalmente, conviene señalar, no obstante, que a pesar de las dificultades que supone impartir docencia de carácter humanístico en grados de Ciencias Sociales, creemos que es una experiencia enriquecedora, tanto para el alumnado como para el profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APM (2021): *Informe anual de la profesión periodística 2021*, Madrid, APM.
- Ibagón, Nilson Javier; Echeverry, Antonio y Granados Porras, Roberto (2020): «Enseñar y aprender Historia a través del uso de memes. Posibilidades y retos formativos», *Revista Boletín REDIPE*, 10(4), pp. 60-77.
- Universidad Complutense de Madrid (2024): *Guía Docente Historia del Mundo Actual*.
- Universidad Complutense de Madrid (2024): *Actividad grupal: Elaboración de un producto audiovisual*.
- Universidad de Sevilla (2024): *Programa docente. Literatura española*.
[\[https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA\]](https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA)

RELATO CONTRA REALIDAD: MODOS DE APRENDER Y DESAPRENDER HISTORIA EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES

JORGE VILCHES

Universidad Complutense de Madrid

jorge.vilches@cps.ucm.es

Resumen: Este trabajo trata de la experiencia docente en la asignatura “Historia social y de las Relaciones Laborales”, en la Universidad Complutense de Madrid. Se abordan fundamentalmente las cuestiones relativas a la creación de la base para la asimilación del conocimiento histórico y la implicación del alumnado en las prácticas.

Palabras clave: innovación docente; prácticas; exámenes escritos; expresión oral; redacción

1. QUE DESAPRENDAN EL MODO DE APRENDER

Imparto docencia en la Facultad de Derecho de la UCM, en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. La asignatura se llama “Historia social y de las relaciones laborales”. Se imparte en primer curso, en turno de mañana y tarde. Son seis créditos. Cuatro horas a la semana, más dos viernes ese cuatrimestre, además de las tutorías presenciales y online. Los grupos tienen estos últimos años una media efectiva de 60 alumnos. Llegué a tener más de 70, y en un curso más de 100.

La asignatura es fundamentalmente teórica. Trato de que el alumnado comprenda la evolución de las relaciones laborales en su contexto social, político y filosófico; esto es, el trabajo como expresión de la visión del mundo, de la persona y de la comunidad en su momento. La primera tarea de una asignatura de Historia en

la que los alumnos, como los que me llegan, no saben prácticamente nada o tienen nociones muy básicas o superficiales, es que huyan del presentismo. Esto significa que dejen de pensar tal y como les enseñaron a hacerlo en el Bachillerato. Mi experiencia es que vienen con una idea de la Historia como el pasado “malo” que hay que corregir. La eliminación de ese juicio moral es complicado. Llegan a la Universidad con un idealismo justiciero que, aunque es comprensible por la edad, no es útil para la comprensión del pasado ni del presente. Esa carga moral es el primer obstáculo, ya que tratan en todo momento de explicar la historia desde los parámetros de hoy. Por esta razón, en cada clase teórica dedico buena parte de mis palabras a tratar de que vean el pasado con los ojos de entonces. Esa inmersión mental en cada época, en la cosmovisión temporal y geográfica del desarrollo de la normativa laboral, de la circunstancia política, de la situación cultural sin paternalismo, del papel de las personas y los grupos humanos, del peso de las ideas y creencia, es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Trato de que narren el pasado desde el conocimiento histórico y científico, no como un relato moralizante y finalista que demuestre que nuestro presente es mejor y que con un poco de esfuerzo será mejor. No hubo una sola manera de hacer las cosas ni las personas del pasado las trabajaron así para el presente.

En este sentido, la segunda tarea que me atribuyo es que entiendan que la historia no es la relación entre sujetos colectivos. Me esfuerzo en que separen las categorías conceptuales de la sociología de lo que son meros recursos retóricos de los grupos políticos y sindicales. En especial, ya que se trata de una asignatura dedicada a la vida social y a las relaciones laborales en su contexto político y cultural, a que entiendan que la sociedad no se dividía en clases sociales en lucha, o que la historia ha sido la pugna entre hombres y mujeres, blancos y negros, o ricos y pobres. Esto también resulta muy complicado de entender por parte de los alumnos porque en el Bachillerato les transmiten esa idea simplificadora del pasado, que tiene una enorme carga ideológica con ánimo de adoctrinar.

2. EL IMPACTO DE LOS EJEMPLOS REALES

A esta labor contribuyen hoy los medios de comunicación, que explican la historia y la actualidad desde parámetros colectivistas, sin matización, tomando la parte por el todo. Por esto en las clases les explico, por ejemplo, que en el lenguaje sindical es corriente escuchar “clase social” o “movimiento obrero”, que son categorías conceptuales que no se usan ya en la sociología o en la historia política y social nada más que por algunos grupos muy ideologizados. El motivo de que no se utilicen, les explico, es que son poco prácticos porque no reflejan la realidad. Para hacer esta premisa más comprensible les pongo ejemplos del asociacionismo obrero británico, francés y español de los siglos XIX y XX. El refuerzo de la premisa citada con el uso de ejemplos es tan obligatorio como útil. De todas formas resulta

complicado porque se trata de destruir la forma simplista (o simplificadora) que tienen de explicar la historia y el presente. Esta nueva perspectiva enriquece mucho su visión y les hace madurar. Por ejemplo, cuando explico las diferencias entre los trabajadores asociados en el Reino Unido en el siglo XIX, con sus deberes hacia la organización, y los derechos que eso les suponía, y otros tipos de asociaciones coetáneas, les resulta paradójico y sorprendente. Si a esto añado la comparación de esas asociaciones, las *Trade Unions*, con las asociaciones francesas o españolas, el contraste les ilumina la diversidad y complejidad del pasado.

El caso español lo uso como remate. En algunos casos, cuando utilizo la historia de otros países para la demostración de premisas explicativas, los alumnos no acaban de entenderlo o de creerlo. Sin embargo, cuando los ejemplos son con asociaciones de trabajadores españoles durante la historia, parece que lo asumen mejor. En este mismo sentido, cuando hablo de “movimiento obrero” como recurso retórico y no real, les hablo de los bajos índices de sindicación, de los comités de empresa, del trabajo no registrado, de las demandas de los grandes sindicatos, de los silencios sindicales hacia los trabajadores inmigrantes ilegales. También hago referencia a su conexión con el mundo político, con los partidos supuestamente identificados con la “lucha de la clase obrera”, y la distancia entre el nivel de vida de sus dirigentes y de los trabajadores. En este caso también sirve la comparación con otros países europeos donde los sindicatos se mantienen por las cuotas de sus asociados, y no reciben subvención pública. Estas explicaciones sirven para que el alumnado desconecte de explicaciones estructuralistas que le alejan de la realidad laboral que se va a encontrar en el mundo real.

3. LA INFANTILIZACIÓN GRADUAL

Mi intención con este plan para que desaprendan los modos de aprender que adquirieron en el Bachillerato, o que transmiten los medios y la política, es que cuando acaben la carrera tenga una visión realista y madura del mundo del trabajo, especialmente en un Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en el que el graduado puede estar en un lado de la mesa de contratación o en el otro; es decir, seleccionando o postulando al puesto de trabajo. Soy consciente de que tienen entre 18 y 20 años, y que un porcentaje muy pequeño trabaja durante el curso académico. En los grupos de los últimos años, que ya señalé que tienen alrededor de 60 miembros, solo dos o tres trabajan. En estos se nota una diferencia de madurez respecto al resto.

La infantilización gradual ha sido notoria en el Primer Curso del Grado, aunque es cierto que, a diferencia de otras carreras en las que he impartido docencia, los alumnos que comienzan dichos estudios tienen una implicación superior. La asistencia a clase es prácticamente total. Esto significa que saben que vienen a un tipo de formación profesional, de preparación para el mundo laboral que no admite

descuidos ni aventuras. De hecho, no son muy receptivos a las convocatorias de huelgas estudiantiles en la Universidad. Esto no sé si se debe a que ya están aleccionados por la experiencia que tuvieron en el Bachillerato, donde hay sindicatos de estudiantes, o porque no se creen lo que les dicen, o que ven que son motivos huelguísticos que no les afectan como matriculados. No hablo de esto en clase a no ser que saquen ellos el tema, porque considero que no es mi papel y respeto su libertad e independencia. En cierto modo, hacerles responsables de sus actos, incluida la huelga, me sirve para que comprendan mejor la historia de las relaciones laborales.

4. LAS PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA Y SU FRACASO

Esto último me da pie para hablar de las prácticas de la asignatura, que son mi preocupación desde hace varios cursos, quizá desde la pandemia. Ese año del COVID-19 impartí clases online en el Doble Grado de Ciencias Políticas y Filosofía, con la asignatura “Historia política y social del mundo contemporáneo”. La abordé como la interacción entre la filosofía, el mundo de las ideas, y la vida política. Creí que era la mejor manera de que esos alumnos con gustos filosóficos se engancharan a la historia que, por otra parte, resulta imprescindible para comprender las ideas políticas y sociales, su evolución y calado. Las sesiones fueron frente a una pantalla en negro, con los alumnos supuestamente conectados pero a los que no veía porque no era obligatorio que se viera qué estaban haciendo. Quizá al no haber presencia la desconexión del alumno se generalizó, pero fue un desastre. No funcionó nada, y tampoco las prácticas tradicionales en las asignaturas de historia que son las lecturas individuales con coloquio posterior en clase.

Las lecturas de las prácticas son textos al hilo del tema que se explica en clase, de lectura individual, que sirven de complemento y que están pensados para el debate en clase. La idea es que haya una sinergia entre lo escuchado en el aula y lo que leen. Quiero anotar aquí una realidad dolorosa: he tenido que ir reduciendo la extensión de las lecturas porque los alumnos no leen. Es cierto que ha aumentado la incapacidad para la lectura debido a la dificultad para la concentración y la falta de hábitos, a la cultura audiovisual y al ninguneo de la cultura escrita. De hecho, es difícil tener alumnos en Primer Curso que lean novelas. He hecho la pregunta en clase en distintos cursos y la respuesta es desoladora. Entiendo que el tiempo es limitado y que dedican su esfuerzo lector al Grado, pero ese esfuerzo se limita a los manuales y los apuntes. De esta manera, intentado adaptarme a las circunstancias, a la bajada escandalosa en la capacidad lectora, he ido reduciendo el número de páginas. Empecé con textos de 35 páginas en el curso 2009/2010 en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y catorce años después no me atrevo a poner documentos que pasen las cuatro páginas. No es solo que no lean sino que se buscan trucos, como el repartirse el número de páginas entre los miembros de un grupo y luego compartir el resumen. Puede verse como otro modo de trabajar, pero en realidad es saltarse el objetivo de la

práctica, que es el trabajo individual en la comprensión completa de un texto. Aquí siento una derrota, que he tratado de minimizar con textos cortos que impidan trucos y faciliten esa implicación particular de cada alumnos.

En esa derrota decidí en el curso 2022/2023 dejar las prácticas con lecturas a las películas. Todo ello con la intención de encajar la cultura audiovisual. Otro error. No son capaces de estar atentos a una película durante una hora. Quizá es que estén acostumbrados a los vídeos de las redes sociales, como Tik Tok o Youtube, que son muy cortos, directos y con un lenguaje audiovisual distinto. El visionado de películas no aumentó el conocimiento de los alumnos sobre la Historia en relación a la práctica de las lecturas. Dejé el experimento y volví a los textos con debate posterior.

Solo en una ocasión tuve un grupo excelente en el Primer Curso del Grado de Relaciones Laborales en 2017/2018 que me permitió dar una vuelta de tuerca en los debates, pero ha sido irreplicable. Las prácticas consistieron en la formación de grupos que debatían entre sí en torno a un tema que se preparaban de forma común. Tenían un portavoz asistido con papeles por el resto del grupo. Hacían las intervenciones como si estuvieran en un Parlamento al objeto de que cuidaran las formas y construyeran argumentos de verdad. Se lo pasaron muy bien y aprendieron mucho porque no solo buscaron los pilares para defender su postura, sino que pensaron en los de la otra parte. Esto no es repetible, digo, porque fue un grupo excepcional.

En Primer Curso este tipo de práctica es muy complicada por varias razones. La primera es la inseguridad del alumno. No saben hablar en público ni se atreven porque no conocen a sus compañeros. Lo primero es más grave ya que no tienen la destreza para la construcción de un discurso. Esto puede ser comprensible, pero tampoco se les ocurre buscar cómo se hace. Esto significa que les falta la competencia básica que consiste en la autoformación o autoaprendizaje. Los debates en clase no funcionan generalmente en Primero por este motivo, pero también porque no escuchan a sus compañeros cuando hablan. Es imposible que haya un coloquio cuando el orador solo es atendido por el profesor. No se interpelan o matizan, no discuten. Cada uno suelta su intervención, que tienen un máximo de cinco minutos, y después desconecta.

Prefiero de todos modos que hagan la intervención oral a que sea por escrito. Esto me evita el plagio, el corta y pega, el uso de una IA para hacer un texto, y otras trampas. Me he alargado más en este epígrafe porque, como decía al principio, creo que es el más débil en el curso o el que me causa más preocupación.

5. LAS DESTREZAS, O SU FALTA

Lo anterior me da pie para hablar de las destrezas con las que llegan a la Universidad, y que condicionan cómo podemos dar las clases. Ya he apuntado que no saben hablar en público. Raro es el alumno que sabe contar algo con sentido y sin leer un papel. De hecho, lo que más les aterroriza es un examen oral, tener que hablar.

Esto les pone muy nerviosos, pero forma parte de la enseñanza-aprendizaje y de la labor del docente para que maduren. En muchos casos, y esto lo tenemos muy hablado los profesores, algunos vienen a la Universidad con la mentalidad de que el Grado es una prolongación del Bachillerato.

Voy a señalar otras dos carencias. La primera es la dificultad para la comparación de casos. Considero que comparar dos elementos, como puede ser en mi asignatura de Historia, por ejemplo, el sindicalismo británico del primer tercio de siglo XX con el español en el ese mismo periodo, es una buena forma de asimilarlo, de comprender cada uno, de ubicarlo en su contexto, de no dogmatizar ni mitificar, sino de acercarse a la realidad. También sirve para ver la profundidad de los conocimientos del alumno y comprobar si ha entendido la asignatura y los casos explicados en clase. Por supuesto, yo comparo las ideas, los movimientos, procesos, actores políticos y sindicales durante las clases teóricas con el mismo objetivo, que vean que no son cosas aisladas y les permitan conocerlos mejor. La comparación es un instrumento de aprendizaje básico. Esta carencia en la habilidad para comparar se debe al ejercicio memorístico con el que se desenvuelven. Tragan el conocimiento, lo sueltan en el examen, y a otra cosa. Desaparece. Lo comparativo asienta de forma más perdurable lo aprendido. No lo suelo pedir en los exámenes porque el resultado es insatisfactorio: ponen un caso detrás de otro y ya está, a pesar de que explico cómo se hace.

La segunda carencia va al hilo de lo anterior. No saben redactar. A pesar de los estudios de Bachillerato y de que hayan aprobado el examen de acceso a la Universidad desconocen cómo se articula una explicación por escrito, sus partes y estilo. No voy a hacer referencia a las faltas ortográficas y gramaticales, ni a qué se deben, o a la poca importancia que les dan, pero ahí están. Prefiero insistir en la falta de estructuras de los textos en los exámenes. Las preguntas son epígrafes del tema, aunque les pido que incluyan conocimientos de otros epígrafes y tema para que relacionen todo. Es una forma de aprender. Hay que señalar aquí que hago un examen por tema antes de la prueba final; es decir, que si mi programa consta de cinco temas, son cinco los exámenes que hago. Esto les permite mejorar sus destrezas y a mí que vayan aprendiendo durante el curso, en lugar de darse el “atracción” antes del examen final y jugar a la lotería con las preguntas. Para mí supone mucho trabajo durante el curso pero es satisfactorio porque compruebo que van aprendiendo según pasa el tiempo, y a ellos les da más seguridad. También agiliza las clases porque los nuevos conocimientos se asientan sobre los ya aprendidos.

Vuelvo a la redacción. Antes del examen les sugiero que hagan un esquema de la respuesta, un índice mínimo para pensar qué van a incluir. Esto les permite hacer textos más completos e incluir cosas que de otro modo se les olvidarían. Aun así, muchos me hacen notas al final del cuaderno de examen con cuestiones olvidadas. Ese esquema es práctico y les da seguridad. Les digo, además, que dicho índice no cuenta para la nota, sino que es para ellos y voluntario. Las primeras redacciones en

los exámenes son muy malas: lenguaje coloquial, diálogo conmigo por escrito, repeticiones, ausencia de secuencia en la exposición de ideas, sin introducción, contexto ni conclusión. Quizá la realización de los cinco exámenes sea la mejor práctica de todo el curso.

En los últimos cursos solo he tenido Primero, pero antes impartía también la optativa de Tercero y Cuarto. Cuando lo hacía así, los alumnos de primer curso se matriculaban en mi asignatura posterior, que era “Relaciones de trabajo en la España contemporánea”. Imagino que les agradaba mi forma de dar clases o que consideraban, además, que al tener un conocimiento histórico previo conmigo iban a sacar con más facilidad esa asignatura. El hecho es que, tres o cuatro años después, la madurez es muy superior y sus destrezas son dignas de elogio, en general. También se nota más la individualidad de cada uno y el recelo a compartir su esfuerzo con otros compañeros. Al preguntarles en privado me dicen que en poco tiempo van a competir por los mismos puestos de trabajo, y que no es justo que otros se aprovechen de su esfuerzo en las aulas. Es su decisión personal, que resulta bastante comprensible.

6. LOS TFG, ESA ASIGNATURA PENDIENTE

Normalmente los alumnos de TFG son aquellos que cursaron conmigo la asignatura de Primero. Soy el coordinador tanto de la asignatura como de los Trabajos Fin de Grado. El sistema necesita un reajuste porque los alumnos no se ponen en contacto con sus tutores hasta casi el final, sin que haya obligación de revisiones periódicas. Sé que esto es complicado ya que se combina la supuesta investigación para el TFG con el estudio de asignaturas, lo que, dicho sea de paso, no tiene mucho sentido. Además, los alumnos están muy impacientes por terminar el Grado, lógicamente, para buscar trabajo o cerrar una etapa de su vida que les ha supuesto mucho esfuerzo. Esa simultaneidad del TFG con el estudio de las asignaturas pendientes o del Cuarto Curso supone que no presten atención suficiente a dicho trabajo. El resultado es que nos encontramos con TFG defectuosos en muchos sentidos. Voy a resumirlos.

La temática ronda alrededor de los mismos temas un curso tras otro, que son el trabajo de las mujeres en la Segunda República o en el Régimen de Franco, o bien la inmigración española durante el franquismo. Estos son la mayoría. Mi sospecha es que pululan trabajos de este tipo por internet que les sirven de base para realizar el suyo. Saben, además, que en la UCM contamos con un programa antiplagio, Turnitin, que indica de dónde se saca la información en función de las coincidencias. La mayoría es de internet, lo que da una idea de lo poco que visitan las bibliotecas. Sin embargo, el Turnitin que manejamos, por lo menos hasta donde yo llego, no es capaz de decir si el TFG está elaborado por una IA, o por la versión más barata de ChatGPT. Creo que no por la mala redacción en ocasiones, y las carencias. Además, según mi

experiencia, la versión citada de la famosa IA no da referencias bibliográficas siempre ciertas, sino por aproximación. La verdad es que nunca me he encontrado ningún plagio o trampa, aunque sí algún abuso que he pedido que corrigieran.

En el último curso, el 2023/2024, si tuve la suerte de dirigir TFG originales en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, así como formar parte del tribunal con estudios interesantes. La evolución es notable sobre todo en la capacidad de exposición de los temas, eso sí, siempre apoyada en un Power Point (no sé qué harán cuando no tengan un ordenador como apoyo). En los próximos cursos insistiré en la originalidad de las temáticas que aborden los TFG, no solo para evitar copias que cambian la redacción para saltar el Turnitin, sino también para que aborden una realidad más rica y poliédrica, incluso con más conexión con la realidad.

7. LAS PRÁCTICAS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

Desde el curso 2017/2018 formo parte del Grupo UCM llamado “Fundamentos histórico-filosóficos de la ciudadanía jurídica”, en el área de Ciencias Jurídicas y Sociales, en la Facultad de Derecho, dirigido por la profesora Consuelo Martínez-Sicluna. El grupo es numeroso sin exceder lo útil y pertenecemos a varias disciplinas. Además, el Grupo cuenta con un Proyecto de Innovación Educativa desde hace varios cursos, y es muy activo. Organizamos seminarios y conferencias, con un espectro muy amplio, desde la cultura al Derecho, tanto nacional como extranjero, para alumnos de todos los cursos. La respuesta es muy buena por parte de los alumnos, especialmente cuando se toman esos actos como complementos a las clases. Pedimos aulas-auditorio para la presencia de varios cursos y normalmente la experiencia es buena, aunque, como siempre hay alumnos que se descuelgan. El curso pasado, 2023-2024, invitamos a unos profesores italianos a que dieran una conferencia sobre Filosofía aplicada al Derecho. La impartieron en su idioma. La respuesta de los alumnos fue desigual. Unos hicieron el esfuerzo de seguir la ponencia, aunque se entendía con facilidad, y otros aprovecharon que era en otra lengua para desconectar.

También se organizan jornadas fuera de las horas de clase. A veces por los horarios que tenemos los docentes, y en otras ocasiones por las obligaciones laborales de los ponentes no universitarios. El objetivo es traer a personas de la sociedad civil que aporten otras voces al conocimiento. De esta manera los alumnos ven que no viven en una burbuja aislada del mundanal ruido de la calle. Hemos organizado actos sobre Derecho y también sobre Cultura. Para nuestra satisfacción han tenido buena acogida por parte del alumnado a pesar de no ser en horario lectivo, aunque la asistencia ha sido lógicamente menor.

8. CONCLUSIONES Y ÁNIMOS

La docencia no es fácil porque es una adaptación constante al cambio del alumnado y a su mentalidad y entorno tecnológico. No he dado dos cursos iguales por esta circunstancia. Además de la mejora de los temas de la asignatura que imparto desde 2009 -que he acompañado con otras asignaturas en el mismo Grado y en otros-, he ido cambiando las prácticas. Incluso me reservo la posibilidad de ir modificando las prácticas durante el curso según vea a los alumnos. Creo que un grupo es un universo humano interactivo, y que si hay líderes que tiran hacia arriba el nivel, el conjunto se beneficia. Lo contrario, que también lo he vivido, cuando hay indolentes influyentes, el grupo tira hacia abajo y es muy difícil remontar. Los alumnos son gregarios y su capacidad para elegir bien compañías define quiénes son y qué buscan en la Universidad.

Estoy satisfecho de la evolución del alumnado durante el curso. Las evaluaciones que tengo en Docencia son excelentes. Considero que la práctica de realizar un examen de cada tema que doy en clase permite una mayor implicación del alumno en la asignatura, le da confianza, conocimientos y destrezas, y me asegura que van a ir estudiando el temario antes del examen final.

Pienso que el Primer Curso, después de un cuarto de siglo de docencia que llevo a mis espaldas, es el más complicado de todos. Los docentes de Primero tenemos que enseñarles a desaprender los modos simplificadores que adquirieron en el Bachillerato, los tópicos que ahondan el desconocimiento, su intención moralizante, y acompañarles en el proceso de maduración y de adquisición de destrezas. No creo en la Teoría Crítica, eso que vaya por delante, porque es un modo de adoctrinar en otro dogma con una moral supremacista y excluyente. No pretendo que cambien el mundo, sino que tengan un buen trabajo que corresponda a su esfuerzo y al de su familia. Prefiero trabajar la individualidad del alumno y su maduración en su propio beneficio, para que tenga un futuro laboral. Me pagan para eso.

BIBLIOGRAFÍA

- Arzate Ortiz, Ofelia; Colín Bernal, Laura Verónica; y González Vargas, Joaquina Edith (2019). “La enseñanza de la Historia: Una mirada desde la práctica docente”, *Revista Redca*, Vol. 1, N° 3, pp. 23-44.
- Badillo Islas, Luis Felipe (2020). “La enseñanza de la Historia y sus afanes”, *HistoriAgenda*, N° 41, págs. 27-35.
- Garcés Fernández, Eduardo, y Quintero Díaz, Claudina (2022). “Aproximaciones a los fundamentos históricos para la enseñanza de la

- Historia”, *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, Vol. 13, Nº. 2, págs. 126-142.
- Jara, Miguel Ángel (2015), “La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Nº. 13, págs. 51-77.
- Merchán Iglesias, Francisco Javier (2007). “El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, INº 21, págs. 33-51.
- Novas, Neido (2022). “Implementación de las Tics en la enseñanza/aprendizaje de la historia: retos y desafíos”, *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, Vol. 11, Nº. 1, págs. 159-170.
- Ortuño Molina, Jorge; Bellatti, Ilaria; y Epstein, Terrie. “Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico”, Joaquim Prats Cuevas (coord.), *Ciencias sociales, ciudadanía y sociedad digital: reflexiones desde la educación*, Gijón, Ediciones Trea, págs. 27-48.
- Pagès Blanch, Joan (2011). “Las relaciones entre investigación y práctica en la enseñanza de la historia”, Ramón López Facal et al., *Pensar históricamente en tiempos de globalización: actas del I Congreso Internacional sobre enseñanza de la historia*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, págs. 125-146
- Palomares Torres, Elisa Silvana (2020). “La enseñanza de la Historia. Un camino a la comprensión del género humano”, *HistoriAgenda*, Nº. 41, págs. 16-25.
- Pingel, Falk (2002). “Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia en los países europeos”, Rafael Valls Montés y Alfredo López Serrano (coords.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Síntesis, 2002, págs. 69-94.
- Sánchez Delgado, Primitivo (1991). “El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia”, *Revista complutense de educación*, Vol. 2, Nº 2, págs. 309-322.
- Sánchez Sánchez, María Dolores (2023). “Las metodologías activas como estrategias de enseñanza: aprendizaje de la historia económica”, Alejandro Martín García, José Luis Mateu Gordon y Rocío Guede Cid (coords.), *Construyendo la educación del futuro en áreas de ingeniería, economía y STEM*, Madrid, Dykinson, págs. 398-413.

DIRIGIR TRABAJOS FIN DE GRADO DE HISTORIA ECONÓMICA: PLANTEAMIENTO, RETOS Y UNA PROPUESTA

JORGE LAFUENTE DEL CANO

Universidad de Valladolid

jorge.lafuente@uva.es

Resumen: La elaboración de Trabajos Fin de Grado de Historia Económica supone un reto y una motivación para los estudiantes del Grado en Administración y Dirección de Empresas. A lo largo de los años se ha podido detectar una serie de dificultades recurrentes que requieren una reflexión. Además se plantea una propuesta de elaboración de recursos audiovisuales (píldoras informativas) en las que se aborden todas las etapas de la elaboración y defensa de un TFG de Historia Económica. Las píldoras resultantes, que irán ampliándose en el tiempo, se pondrán a disposición de los estudiantes del Grado y podrán obtener mayor difusión a través de otros soportes, como un blog y un canal de *YouTube*. Con ello se creará una plataforma de conocimiento de fácil acceso y difusión que supondrá un recurso educativo efectivo para los estudiantes que afrontan la última etapa de sus estudios del Grado en ADE.

Palabras clave: Innovación Docente, TFG, Historia Económica, TIC, píldoras informativas

1. LOS TFG EN EL GRADO EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

Durante los últimos años, el número de propuestas educativas y publicaciones de innovación docente ha crecido de manera extraordinaria (entre otros muchos ejemplos: Amigo *et al.*, 2016; Gázquez Linares *et al.*, 2020; Molero Jurado *et al.*,

2021; Velasco Molpeceres y Ortúñez Goicolea, 2024). La desmotivación apreciada en los estudiantes y las consecuencias indirectas de alguna de las medidas aplicadas a raíz de la pandemia del COVID-19 (virtualidad teórica, pero con muy poca participación de los alumnos; bajada de la asistencia presencial en las aulas) refuerza la conveniencia de seguir buscando fórmulas que combinen la necesaria transmisión de conocimientos con los elementos dinámicos que conecten con las necesidades y características de los estudiantes del presente y del futuro más próximo. Entre ellas, las Tecnologías de la Información y Comunicación cuentan con enormes posibilidades de crecimiento y de obtención de resultados positivos en la enseñanza universitaria.

Este capítulo se centra en la asignatura obligatoria *Trabajo Fin de Grado* que, en el Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Valladolid, se ubica en el segundo cuatrimestre del 4º curso, con una carga lectiva de 6 créditos. Según las normas de estilo colgadas en el campus virtual de la asignatura se establece una extensión aproximada de 35 páginas con el formato *Times New Roman* 12, interlineado sencillo y citación APA.

El TFG es una asignatura particular dentro de los estudios de Grado. Al respecto, en la guía docente de la asignatura se señala lo siguiente: “En el TFG, por su carácter global e integrador, se pueden relacionar conocimientos y competencias básicas e instrumentales de todas las materias básicas, obligatorias y optativas incluidas en el plan de estudios del Grado en Administración y Dirección de Empresas. Con su elaboración y defensa el estudiante deberá demostrar que ha adquirido el conjunto de competencias asociadas al Título (art. 3.1. del Reglamento). El TFG deberá permitir evaluar los conocimientos y capacidades adquiridos por el estudiante teniendo en cuenta su carácter de prueba global (art. 3.2. del Reglamento)”.

En el párrafo anterior se aprecian las dos singularidades de la materia: su carácter global en relación con los conocimientos adquiridos a lo largo de cuatro años y la necesidad de una defensa pública ante la Comisión Evaluadora que, en el Grado en ADE de la Universidad de Valladolid, está compuesto por dos personas: el propio tutor y otro docente.

Además, el presente capítulo se centra en el caso de los TFG adscritos al área de Historia e Instituciones Económicas; un área transversal y minoritaria, lo que supone un condicionante, pero también un reto para los docentes y discentes. Para situarla en su contexto se puede indicar que en el Grado en ADE se imparten dos asignaturas del área de Historia e Instituciones Económicas: *Historia Económica Mundial*, de formación básica y 6 créditos, que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso; e *Historia Económica de la Empresa*, optativa de 6 créditos que se ubica en el primer cuatrimestre de 4º. El grueso de los estudiantes, por lo tanto, solo recibe conocimiento histórico en un cuatrimestre y en una asignatura cronológicamente amplísima (desde el Paleolítico hasta los inicios del siglo XXI) que apenas permite profundizar en algunos aspectos que resultarían particularmente interesantes para

aquellos alumnos que encaminen su futuro profesional al trabajo en la empresa o en el mundo económico. En el anterior Plan de Estudios, la Licenciatura en ADE contaba con una asignatura adicional del área, *Historia Económica de España*, particularmente relevante para los estudiantes. En la actualidad –salvo algunas excepciones tasadas– difícilmente pueden incorporarse temas particulares de España ante la amplitud del temario de la asignatura de formación básica citada más arriba (*Historia Económica Mundial*). En el caso de la Universidad de Valladolid, solo el Grado en Economía ha mantenido la asignatura de *Historia Económica de España* en el programa de estudios, como una materia obligatoria de 6 créditos impartida en el 2º cuatrimestre del 2º curso.

Esta circunstancia hace que los alumnos de 4º que deciden elaborar y defender un TFG de *Histórica Económica* se encuentren con diversos retos y dificultades que se comentarán a continuación.

2. RETOS EN LA ELABORACIÓN Y DEFENSA DE UN TFG DE HISTORIA ECONÓMICA

En los últimos 10 cursos el autor de estas líneas ha dirigido una cincuentena de Trabajos Fin de Grado, lo que ha posibilitado conocer en profundidad algunos de las dificultades con las que se encuentran los estudiantes de 4º curso de Grado a la hora de afrontar el último tramo de sus estudios universitarios y, de forma particular, el Trabajo Fin de Grado.

2.1. ¿Para qué sirve un TFG?

La primera cuestión tiene que ver con el propio formato y desarrollo de los TFG. En algunas carreras en las que una parte de los estudiantes puede optar por ampliar estudios e iniciar la carrera académica, el Trabajo Fin de Grado puede suponer un primer contacto con un futuro tema de investigación y con la metodología propia del área de conocimiento correspondiente. En alguno de esos Grados, diversas asignaturas plantean desarrollar trabajos de curso que posibilitan una primera toma de contacto con la investigación. En el Grado en Administración y Dirección de Empresas esa ruta académica es minoritaria y buena parte de los estudiantes –incluso los que amplían estudios, con un Máster– no orientan su futuro profesional hacia la Academia. Además, en buena parte de las asignaturas se ha ido sustituyendo con el paso del tiempo la carga lectiva de trabajos de curso por otras prácticas diferentes. Con ello en ocasiones el estudiante de ADE se enfrenta al TFG sin haber realizado trabajos a lo largo de los cursos anteriores y sin que tenga la sensación de que el contenido del TFG –al menos de manera indirecta– le pueda servir para el futuro inmediato. Este es un hándicap que debe tenerse en cuenta. Con todo, el esfuerzo

intelectual que supone para un estudiante de 4º realizar un trabajo académico es beneficioso en términos generales. Dado que el hábito de lectura se ha ido perdiendo entre los alumnos más recientes, la tarea de enfrentarse a la lectura de una serie de libros, capítulos, artículos académicos, de sintetizar lo fundamental, de aprender a referenciar de forma correcta, de obtener una visión propia y personal y, finalmente, de exponerlo ante un tribunal, puede servir para adquirir herramientas útiles de cara a su inminente entrada en el mercado laboral.

2.2. Los trabajos en las asignaturas de Grado

Relacionado con la problemática anterior hay que añadir una dificultad adicional, relativa al plagio y, más recientemente, al uso de la Inteligencia Artificial. Aquí radica uno de los motivos por lo que en varias asignaturas de Grado en ADE se ha ido reduciendo el peso de los trabajos. Por ello un buen número de estudiantes carece de la pericia necesaria a la hora de localizar fuentes para elaborar cualquier tipo de trabajo (tanto en bases de datos en internet como en catálogos de libros y artículos académicos). No es la primera vez que algún estudiante de 4º reconoce que jamás ha buscado un solo libro en el catálogo virtual de la Biblioteca de la Universidad. Seguramente no sea un caso aislado y, sin pecar de excesivo pesimismo, la tendencia no va precisamente en la buena dirección.

En una de las asignaturas de Historia Económica presentes en el Grado en ADE, la optativa de cuarto curso *Historia Económica de la Empresa*, también se ha planteado la disyuntiva sobre la realización de trabajos de curso; pero por el momento en la guía docente siempre se incluye uno (Lafuente del Cano, 2024). No se ignoran los riesgos, pero prima la idea mencionada más arriba de ayudar a facilitar pequeños hábitos correctos a los estudiantes. El trabajo de curso en *Historia Económica de la Empresa* se desarrolla de la siguiente manera: se facilita, a través del campus virtual, una lista de empresas (tanto nacionales como internacionales) que los estudiantes deben elegir, así como un esquema general de desarrollo del trabajo, que pueden y deben adaptar a la empresa seleccionada.

En el esquema se subrayan aspectos relativos a:

1. Historia de la empresa: nacimiento y evolución.
2. Relación con el contexto económico y político del país.
3. Estructura organizativa y evolución a lo largo del tiempo.
4. Estrategias de expansión, innovación, defensa...
5. Marketing.
6. Presencia de la empresa en internet y en redes sociales: análisis de la imagen que la compañía proyecta de sí misma.
7. Metodología y fuentes (bibliográficas -con el sistema APA- y de recursos electrónicos).

A lo largo del curso se celebran 4 sesiones de tutoría para el correcto desarrollo del trabajo: la primera sesión tiene lugar en las primeras semanas del curso y en ella los estudiantes tienen la obligación de realizar una búsqueda inicial de materiales (libros, artículos, referencias electrónicas) que les permitan confirmar la elección de la empresa que han realizado y elaborar un primer boceto de índice del trabajo. En este sentido tienen aquí un primer contacto con plataformas como *Dialnet*, *Google Scholar*, *ORCID*, etc. Las dos siguientes sesiones tienen el objetivo de ir resolviendo todos los problemas concretos que surjan en el desarrollo del trabajo; sirven asimismo para comprender la necesidad de ampliar o sintetizar un apartado del trabajo, incorporar nuevas ideas, etc. La cuarta sesión de tutoría se utiliza para ultimar el trabajo y resolver las últimas dudas. El trabajo se entrega a través del campus virtual para su evaluación por parte del profesor, utilizando el programa antiplagio *Turnitin* facilitado por la Universidad de Valladolid. Aunque el programa no es perfecto, supone al menos una seria advertencia a los estudiantes. Cabe señalar que, recientemente, *Turnitin* ha anunciado la incorporación de una herramienta adicional con la que se podrá detectar la utilización de la Inteligencia Artificial. Finalmente, el último día de clase tiene lugar la exposición de los trabajos. Todos los estudiantes deben intervenir en la clase, ayudados por una proyección, en la que suelen incluir imágenes, vídeos, fragmentos de documentales o películas que tengan relación con la empresa que han estudiado.

De esta manera, tanto la elaboración del trabajo como la exposición resulta un buen entrenamiento para la defensa del Trabajo Fin de Grado que un buen número de estudiantes de la asignatura llevará a cabo unos meses después. En alguna ocasión, el trabajo de curso que han realizado los estudiantes ha servido para que tomen contacto con la metodología histórica y se animen a realizar el Trabajo Fin de Grado sobre algunos de los aspectos (perfiles de empresarios, nacimiento y evolución de empresas) que se han desarrollado en *Historia Económica de la Empresa*.

2.3. ¿Cómo diseñar y organizar un TFG?

Junto con los dos retos señalados anteriormente se debe tener en cuenta otro que influye de manera determinante entre los estudiantes del Grado en ADE que se enfrentan a la elaboración del TFG: las prácticas. En ADE las prácticas no son obligatorias, pero un buen número de alumnos la realizan, en general con un alto grado de satisfacción. Los estudiantes pueden realizar hasta 3 bloques de prácticas (6 créditos cada uno), a los que posteriormente pueden añadir si lo desean las prácticas extracurriculares. A pesar de que en la estructura de planes de Estudio del Grado se indica que las prácticas se pueden desarrollar a lo largo de varios cursos académicos y que, por tanto, no resulta necesario (ni quizá conveniente) acumularlas en el último curso, la realidad es que esa suele ser la práctica habitual. Con ello, los alumnos de 4º tienen que combinar en numerosas ocasiones las clases de una asignatura

obligatoria (*Dirección Estratégica*), las clases de las asignaturas optativas, las prácticas y el TFG. Resulta un cambio considerable con la dinámica que han vivido los cursos anteriores y ello dificulta la tarea de trazar la estrategia correcta para enfrentarse al Trabajo Fin de Grado.

De ahí que resulte clave establecer un cronograma al inicio de curso para desarrollar todas las tareas y encajar las correspondientes al Trabajo. Resulta particularmente útil diseñar un calendario para el trabajo desde el inicio, aunque lógicamente con carácter flexible.

Primero. Debe elegirse cuidadosamente el tema. Entre los estudiantes que desean realizar un Trabajo de Historia Económica siempre se les permite proponer ideas. Un alumno motivado por un tema suele tener más posibilidades de éxito. En ocasiones el asunto puede desarrollarse sin ningún problema, pero en otras la realidad impone un cambio, parcial o total: bien sea porque no existen fuentes suficientes o bien porque existan en tal cantidad que el alumno se pueda ver desbordado. En aquellos casos en que el estudiante no se decide por un tema, se le ofrece una lista con opciones diversas (sin ánimo de exhaustividad y con variaciones a lo largo del tiempo), en torno a dos aspectos: historia económica general o historia de la empresa.

Un ejemplo podría ser el siguiente:

A) Temas de Historia Económica de la Empresa:

1. Evolución de una empresa nacional y su relación con la economía española.
2. Evolución de una empresa internacional o multinacional.
3. Comparación entre dos empresas de un mismo sector, de un mismo país o de varios países.
4. Biografía de empresarios nacionales o internacionales.

B) Temas de Historia Económica general (España y Mundial):

1. Análisis de algún acontecimiento concreto de España o de otros países: Un reinado, un régimen, una guerra, un imperio, una época, una crisis.
2. Análisis de algún aspecto económico de España o de otro país: el desempleo, la deuda pública, los impuestos, el sector bancario, la industria, la agricultura.
3. Comparativa económica de España con algún país/países de su entorno.
4. Comparativa entre las economías de Estados Unidos y China (u otros países).
5. Comparativa entre presidentes de EEUU y sus políticas económicas
6. La importancia de las instituciones en las economías: países en los que han funcionado las instituciones o aquellos en los que no.
7. La relación entre democracia y desarrollo económico.

8. El impacto de la Revolución Industrial en algunas naciones: de forma individual o comparativa.
9. Diferencias regionales dentro de España: origen y evolución.
10. Balance de la pertenencia de España a la UE.
11. Análisis de las políticas económicas de Gobiernos: de manera individual o comparativa.
12. Trayectoria de presidentes, ministros económicos u otras personalidades: de manera individual o comparativa.
13. La importancia de la innovación en las economías de los países: inventos, nuevas tecnologías...
14. Análisis de teoría (y/o práctica) de algunas corrientes económicas, de algunos economistas o ideólogos...

Segundo. Una vez elegido el tema resulta fundamental buscar las fuentes que permitirán elaborar el trabajo. A los estudiantes se les facilitan las herramientas de búsqueda necesaria y se acuerda otra tutoría para comentar los materiales encontrados entre docente y discente. Una vez elaborado, con flexibilidad, un borrador de índice del trabajo, el profesor explica un asunto fundamental que, en términos generales, los estudiantes no conocen en profundidad: la forma de citar a los autores que se ha leído. En un trabajo de Historia Económica este aspecto resulta decisivo.

Tercero. A partir de entonces el alumno comienza la redacción del trabajo y envía las primeras páginas para su revisión. Resulta más práctico de este modo para que el docente pueda detectar desde las primeras entregas los puntos débiles y fuertes (redacción del texto, capacidad de síntesis, referencias y citas...) y de este modo se puedan corregir los errores y apuntalar las virtudes del trabajo desde sus primeras fases. En ocasiones los estudiantes optan por compartir un documento de *Google Drive* y, en otras, envían las sucesivas versiones del documento de Word.

Cuarto. Finalmente las últimas tutorías corresponden a la preparación de la defensa del TFG que, en algunas ocasiones, impresiona a los estudiantes. La corta duración del tiempo disponible para la exposición oral inicial por parte del alumno (15 minutos) refuerza la importancia de sintetizar las ideas principales de trabajo pues resulta imposible contar todo lo realizado en los últimos meses de trabajo. Asimismo se orienta a los estudiantes a la hora de responder de forma correcta y coherente a las preguntas que, eventualmente, pueda realizar la Comisión Evaluadora del Trabajo.

3. UNA PROPUESTA: PÍLDORAS INFORMATIVAS SOBRE LOS TFG

Partiendo de la situación real de los estudiantes de ADE en el último curso, y habiendo señalado alguno de los retos a los que se enfrentan, el autor de estas líneas junto con dos colegas de su Departamento, Ángel L. Martín Román y Alfonso Moral

de Blas (ambos pertenecientes al área de Fundamentos del Análisis Económico y que cuentan asimismo con una dilatada trayectoria de tutorización de TFGs), han diseñado una propuesta de innovación docente que contribuya a facilitar la elaboración de los Trabajos Fin de Grado, en particular aquellos con temática económica. Dado que, como se indicaba más arriba, la normativa de los TFG considera que deben tener una relación estrecha con los contenidos de todas las materias del Grado, la temática económica (tanto en la historia como en el presente) resulta particularmente relevante para los estudiantes de Grado y puede resultarles útil para su próxima incorporación al mercado laboral.

Por ello la propuesta se centra en la creación y elaboración de una base audiovisual de píldoras de conocimiento sobre buenas prácticas, consejos y estrategias en la elaboración de un Trabajo Fin de Grado: desde la elección adecuada del tema y la metodología, hasta la propia defensa ante la Comisión Evaluadora, pasando por la elaboración de un cronograma con todas las tareas a desarrollar. El proyecto tiene la vocación de continuidad, por lo que en unos años se habrá podido crear un conjunto cada vez más completo de vídeos, en los que se aborde la cuestión desde distintas perspectivas y ámbitos.

Para la elaboración de las píldoras se cuenta con los notables recursos audiovisuales de los que dispone la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (campus de Segovia). Las píldoras resultantes se pondrán a disposición, no solo de los estudiantes a los que se tutoriza el TFG, sino también a los demás estudiantes del Grado. Además, podrán obtener aún mayor difusión a través de otros canales previstos, como un *blog* y un canal de *YouTube*. Con ello se diseñará una plataforma de conocimiento de fácil acceso y difusión que supondrá un recurso educativo para los estudiantes que afrontan la última etapa de sus estudios de Grado.

Los alumnos estarán también involucrados en la propuesta, puesto que se facilitará su participación a través de una oleada de encuestas en las que puedan expresar su opinión sobre la utilidad de los vídeos.

Por todo ello, los objetivos de la propuesta son los siguientes:

Objetivo general: Creación de una plataforma audiovisual de píldoras de conocimiento sobre los TFG en el Grado en ADE y con temática económica.

1. Objetivo específico 1: Diseño y grabación de píldoras de conocimiento sobre las diversas etapas en la elaboración de recursos.
2. Objetivo específico 2: Difusión entre los estudiantes de las píldoras de conocimiento.
3. Objetivo específico 3: Ampliar las competencias adquiridas por el alumno a lo largo del Grado con el fin

de incrementar las probabilidades de éxito al elaborar el TFG.

4. Objetivo específico 4: Elaboración y difusión de una(s) encuesta(s) a los estudiantes del Grado que permita(n) evaluar el impacto de la actividad desarrollada.

De esta manera se confía en rellenar un vacío formativo entre los alumnos, particularmente los de los últimos años del Grado. Mediante una plataforma cada vez más amplia, con recursos fácilmente accesibles, los estudiantes del Grado en ADE, pero también otros alumnos que accedan al *blog* y/o al canal de *YouTube*, podrán disponer de un recurso útil y práctico. Como se indicaba más arriba, para facilitar la participación de los estudiantes y, de igual modo, para tratar de evaluar el proyecto, se plantea la realización de un cuestionario-encuesta que se enviará a los estudiantes del Grado, una vez se hayan elaborado y difundido los vídeos. Interesa conocer particularmente qué ideas tenían los alumnos sobre el TFG antes de ver las píldoras informativas, qué nuevos conocimientos han adquirido, y qué otras cuestiones les parecen importantes, para poder ampliar los vídeos según sus inquietudes y necesidades. En este sentido el número de visualizaciones y de comentarios en los vídeos conforman otro de los indicadores que se usarán para medir la eficacia de la propuesta.

4. CONCLUSIONES

Realizar un Trabajo Fin de Grado con temática de Historia Económica supone un cierto desafío para los estudiantes de ADE que habitualmente no se plantean desarrollar una carrera académica y que no suelen realizar numerosos trabajos en las asignaturas de los cursos anteriores. La experiencia de los pasados cursos indica que el nivel de satisfacción resulta alto siempre que se pongan las bases con tiempo suficiente a lo largo del curso académico: el diseño de un cronograma, la elección del tema, la metodología, la forma de referenciar el trabajo, la capacidad de síntesis... cuestiones clave que tutor y estudiante deben tratar en las primeras tutorías del curso.

Con todo, el conocimiento de las dificultades que se le presentan a los estudiantes, de sus puntos fuertes y débiles, ha propiciado el diseño de una propuesta de innovación docente que el autor de estas líneas junto con dos colegas del Departamento de Fundamentos del Análisis Económico e Historia e Instituciones Económicas han diseñado en base a la elaboración de píldoras informativas que recojan precisamente todos los aspectos necesarios para tener éxito en el último apartado de la carrera: el TFG. Breves vídeos en los que se facilitan consejos para la elección del tema, para diseñar un calendario de tareas realista, para cotejar fuentes, citar, preparar la defensa, etc. La vocación de continuidad del proyecto podrá facilitar la creación de una plataforma audiovisual con recursos para los estudiantes que

afrontar la elaboración y defensa de TFG. Esa plataforma, canalizada a través de un blog y un canal de *Youtube*, permitirá su difusión entre los alumnos de ADE y otros estudiantes. Con la idea de que el recurso sea eficiente, se plantea la realización de una serie de encuestas a los sucesivos alumnos del Grado para conocer su opinión sobre los vídeos, sobre los temas que se tratan y para que puedan facilitar sugerencias de nuevos aspectos que puedan incorporarse a las píldoras que se vayan diseñando.

El Trabajo Fin de Grado, en su composición actual tras la reforma de Bolonia, tiene diversos aspectos cuestionables y, sin duda, un amplio margen de mejora. Sin embargo, mantiene una utilidad, incluso para aquellos alumnos que no vayan a continuar una carrera investigadora. Esencialmente contribuye a adquirir herramientas que pueden servir de utilidad en su ingreso en el mercado laboral: lectura comprensiva de libros o artículos, capacidad de extraer las ideas principales, adquisición de conocimientos históricos, capacidad de síntesis, redacción cuidada del texto, preparación de una exposición pública. Competencias necesarias y complementarias a las adquiridas durante sus estudios de Grado. En definitiva, potenciar estos aspectos positivos mediante la elaboración de recursos audiovisuales –y partiendo siempre de la situación concreta y necesidades de los alumnos de último curso– constituye el centro de la presente propuesta de innovación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Amigo, P., Carvajal, D., Casado, H., Lafuente del Cano, J. y Ortúñez, P.P. (2016). Fomento de la interdisciplinariedad en los TFG de Historia Económica. En Bringas, M.A., Catalan, E., Trueba, C. y Remuzgo, L. (Eds.), *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica* (pp. 173-185). Santander: Universidad de Cantabria.
- Gázquez Linares, J.J., Molero Jurado, M.M., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Simón Márquez, M.M., Sisto, M., del Pino Salvador, R.M., Tortosa Martínez, B.M. (Comps.) (2020). *Innovación Docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Dykinson.
- Lafuente del Cano, J. (2024): “Herramientas del presente para conocer el pasado. Una propuesta para la asignatura Historia Económica de la Empresa” en Velasco Molpeceres y Ortúñez Goicolea: *Innovación docente en la Universidad: pensar en el alumnado* (pp. 229-238). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

- Molero Jurado, M. M., Martos, A., Barragán, A. B., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Simón, M. (Comps.), (2021). *Innovación Docente e investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*. Madrid: Dykinson.
- Velasco Molpeceres, A. y Ortúñez Goicolea, P.P. (Eds.) (2024): *Innovación docente en la Universidad: pensar en el alumnado*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

INNOVANDO EN LA UNIVERSIDAD Y EN LA ESCUELA: PROYECTO PASTPORT VR

CAROLINA CHÁVEZ PREISLER

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
carolina.chavez@pucv.cl

PABLO CARO CARREÑO

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
pablo.caro.c@mail.pucv.cl

GABRIEL CERDA NÚÑEZ

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
cerda.gabrieleduardo@gmail.com

NICOLÁS FLORES GIORGIA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
nicolasflores290@gmail.com

Resumen: PastPort es un proyecto de innovación e investigación que tuvo como propósitos crear contenido de realidad virtual y analizar la utilización de esta realidad virtual para el desarrollo del pensamiento histórico. El desarrollo del proyecto fue posible gracias a la adjudicación de dos fondos universitarios y se ejecutó durante 2023. El proyecto se llevó a cabo en la asignatura de Seminario de Título y contempló las fases de documentación histórica, creación de contenido virtual, elaboración del plan de investigación, diseño de la secuencia didáctica, aplicación de la secuencia didáctica y levantamiento y análisis de información. En este capítulo se describen las etapas de innovación y se exponen algunos de los resultados de la investigación. Se concluye que la realidad virtual es una poderosa herramienta para el desarrollo del pensamiento histórico, pero

vinculada a otras acciones didácticas como explicación docente o interpretación de fuentes iconográficas y/o escritas.

Palabras clave: Innovación, Realidad Virtual, Pensamiento Histórico, Secuencia Didáctica

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las tecnologías y de internet se ha masificado en la vida diaria, sin embargo su integración en los procesos educativos ha sido gradual y enfrenta obstáculos. Situación a la que Jiménez (2022) denomina asincronía educativa. El problema que dio origen al proyecto PastPort VR es que en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales priman las clases tradicionales. Es decir, una enseñanza basada en la explicación de contenidos por parte del profesorado y el rol pasivo del estudiantado que se limita a escuchar, registrar y leer (Chávez, 2021; Pagés, 2018; Fuster *et al.*, 2016), con una escasa de presencia e innovación a través del uso de TIC (Tecnologías de la Informática y la Comunicación).

El predominio de la clase expositiva limita el desarrollo del pensamiento histórico puesto que proporciona pocas oportunidades para que el estudiantado piense por sí mismo, argumente, analice y comprenda el mundo en el que vive (Chávez, 2021). Es decir, limita el pensamiento histórico. El pensamiento histórico es el proceso creativo a través del cual el historiador o la historiadora piensa la historia y está constituido por conceptos estructurantes como cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica, significancia histórica, interpretación de fuentes y dimensión social (Seixas y Morton, 2013).

En el proceso de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento histórico las TIC (Tecnologías de la Informática y la Comunicación) pueden ser recursos o herramientas poderosas que faciliten y promuevan la comprensión histórica. Sin embargo, su uso didáctico es poco habitual en la clase de historia y se limita a la comunicación de información a través de diapositivas de PowerPoint, uso de redes sociales o correos electrónicos (Bustos y Parra, 2019).

PastPort VR es un proyecto de innovación y de investigación que se propone abordar el problema expuesto y que permite transitar, desde la innovación y la investigación, entre la universidad y la escuela. El objetivo de la innovación fue crear contenido de realidad virtual para implementar una unidad didáctica que facilite el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de educación secundaria. Y el objetivo del proyecto de investigación consistió en analizar la utilización de la realidad virtual y el desarrollo del pensamiento histórico con estudiantes de 1° medio de un Colegio particular subvencionado de la región de Valparaíso, Chile. En este capítulo se

contextualiza el origen del proyecto, posteriormente se describen las fases de la innovación y la investigación y se exponen algunas reflexiones finales.

2. LA INNOVACIÓN ANTECEDE A LA INVESTIGACIÓN

La innovación surge de un grupo que está conformado por cuatro profesores en formación, un licenciado en historia y una docente de didáctica de la historia del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Tomás Cabezas, Pablo Caro, Gabriel Cerda, Nicolás Flores, Cristóbal Noval y Carolina Chávez. Los profesores se encontraban en su último año de formación inicial (IX semestre), habían cursado la práctica pedagógica intermedia en paralelo a la asignatura de didáctica de la historia, y en 2023 (año en que se desarrolló el proyecto) cursaron su práctica final y desarrollaron su seminario de título. El licenciado en historia era estudiante de quinto año y estaba desarrollando su tesis sobre la reconstrucción virtual del puerto de Valparaíso. Reconstrucción que él mismo desarrolló dado que posee una especialización formativa en este ámbito. La docente de didáctica es doctora en educación y su línea de investigación es el desarrollo del pensamiento histórico en formación inicial docente.

La idea de proponer una innovación que permita desarrollar el pensamiento histórico, a través de la realidad virtual, surge de los profesores en formación cuando reflexionan didácticamente con relación a sus experiencias de la práctica intermedia. Es aquí donde identifican el problema y las necesidades de la enseñanza de la historia proponiendo, inicialmente, a la docente de didáctica “virtualizar edificios patrimoniales de Valparaíso para que el estudiantado de secundaria pueda utilizar lentes de realidad virtual y con ello abordar un objetivo de aprendizaje del currículum que les permita desarrollar el pensamiento histórico” (Pablo). La docente de didáctica evalúa la propuesta considerando aspectos como el costo, la necesidad de incluir a un especialista en reconstrucción virtual, la viabilidad del proyecto y la contribución a la enseñanza de la historia. Posterior a la evaluación de la propuesta el grupo decide elaborar el proyecto de innovación y postular a fondos internos de la universidad. En esta etapa de innovación se llevan a cabo cuatro fases.

En la fase inicial el proyecto y para postular a los fondos internos se propuso como objetivo virtualizar dos edificios patrimoniales de Valparaíso, el Palacio Ossa y la Población Obrera. Este contenido virtual permitiría diseñar una secuencia didáctica e implementarla en segundo año de secundaria. La secuencia tendría como propósito abordar un Objetivo de Aprendizaje (OA) del currículum nacional que consistía en:

Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares

y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios. (MINEDUC [Ministerio de Educación], 2023: 71).

El Palacio Ossa, fue construido en 1870 en el centro financiero de la ciudad de Valparaíso por el arquitecto Fermín Vivaceta y por encargo de la familia Ossa. Una familia de élite en Chile con gran influencia en los ámbitos social, político, económico y cultural. Por lo que la construcción representa el modo de vida y la grandilocuencia de las elites. Mientras que la Población Obrera, construida por el mismo arquitecto y en la misma época, es un conjunto habitacional que alberga a los sectores populares del período y que se asemeja a los conventillos. El Palacio Ossa y la Población Obrera La Unión son expresiones arquitectónicas que permiten representar la cuestión social en Chile a principios del siglo XX. Es por ello y en coherencia con el OA que se escogen estos edificios patrimoniales.

La fase inicial de PastPort VR permitió la adjudicación de dos fondos para financiar el proyecto: un fondo universitario (CONFIA) y un fondo de vinculación con el medio. El financiamiento fue destinado a costear 19 lentes de RV, *software* de pago y honorarios para la reconstrucción virtual. La adjudicación de estos recursos dió paso a la segunda fase que consistió en virtualizar los espacios patrimoniales. Para ello, se decidió comenzar con el Palacio Ossa porque había sido demolido y no quedaban vestigios materiales de su construcción.

La puerta de entrada a la reconstrucción virtual fue la documentación histórica del palacio por lo que se visitó el archivo de Myriam Waisberg en la Universidad de Valparaíso, la biblioteca Santiago Severín, la biblioteca del Congreso Nacional, el Archivo Nacional y el archivo del diario *La Unión*. La información recabada permitió construir un relato de la familia Ossa, una contextualización histórica y las escasas fuentes iconográficas, encontradas, permitieron el modelado gráfico del edificio a través del *Software* Blender 3D. En esta etapa los profesores en formación desarrollaron el proceso de indagación histórica y el licenciado en historia del modelado 3D. La fase tuvo una extensión de 6 meses, el doble de lo esperado, por lo que se procedió a reformular el proyecto y sólo se optó por la reconstrucción virtual del Palacio Ossa. En la imagen 36 se expone la fuente iconográfica del Palacio Ossa y la reconstrucción virtual.

En la tercera fase, se procedió a adaptar el modelado digital a un formato de realidad virtual. Para ello se utilizó el *Software* Unity y se ejecutó una prueba con los integrantes del proyecto. En la adaptación hubo dificultades vinculadas a las capacidades de los notebooks con los que se estaba trabajando y al almacenamiento de las imágenes elaboradas con Blender. Esto significó disminuir algunos detalles visuales del palacio.

La cuarta fase consistió en diseñar una unidad didáctica para abordar el OA curricular. Esta secuencia fue pensada para desarrollar el pensamiento histórico con utilización de realidad virtual. Fue diseñada por todos y todas las integrantes del

proyecto y sometida al juicio y la retroalimentación de 3 expertos en didáctica de la historia y las ciencias sociales.



Imagen 36: Fuente iconográfica y reconstrucción virtual

Fuente: Imagen extraída del Fondo Myriam Waisberg. Universidad de Valparaíso. Fondo Myriam Waisberg. Palacio Ossa (1978) y fuente de la reconstrucción virtual: Cristóbal Noval Barrera

La propuesta se fundamentó en el modelo de pensamiento histórico de Chávez (2021) y en investigaciones previas por ejemplo el estudio de Miralles et al. (2019) quien afirma que la utilización de esta herramienta puede facilitar la comprensión histórica y el acceso a fuentes primarias. La investigación de Álvarez (2023) quien concluye que la realidad virtual es una herramienta que otorga inmersión y realismo al aprendizaje o los aportes de Córdoles-Charcos et al. (2023) quienes destacan que las intervenciones con realidad virtual favorecen la motivación, el desarrollo de emociones y una comprensión más profunda de los contenidos históricos.

El OA se dividió en tres sesiones con sus respectivos objetivos de aprendizaje. En la primera clase se propuso como objetivo: describir elementos de cambio y

continuidad en Chile a fines del siglo XIX y principios del XX. En la segunda sesión, en la que se utilizó la realidad virtual, el objetivo fue analizar la cuestión social desde las perspectivas de sus protagonistas y los espacios que la caracterizaron. Y en la tercera sesión el objetivo consistió en contrastar las demandas de los sectores populares y los nuevos partidos políticos en Chile a principios del Siglo XX. Para efectos de este capítulo la descripción se centrará en la segunda sesión y se expone en la Tabla 7.

Sesión 2 Tiempo: 90 minutos Cantidad de estudiantes: 25 Objetivo de la clase: Analizar la cuestión social desde las perspectivas de sus protagonistas y los espacios que la caracterizaron, a través de la lectura de fuentes primarias y la utilización de realidad virtual, para valorar la justicia social.			
Conceptos de primer orden	Dimensiones del Pensamiento Histórico	Estrategias de metodológicas	Recursos y medios de enseñanza y aprendizaje
Progreso/Pobreza Condiciones de vida Demandas sociales Desigualdad Cuestión Social Elites Clases populares Centenario	Dimensión personal: identidad, emociones, experiencia. Dimensión cognitiva: temporalidad y cambio, perspectiva histórica. Dimensión metodológica: representación histórica (protagonistas y espacios) y método del historiador (interpretación de fuentes). Dimensión social: juicio ético.	Docente: metodología expositiva - trabajo grupal Estudiantes: interpretación de fuentes escritas y visuales a través de la utilización de realidad virtual.	PPT con diapositivas. Guía de interpretación de fuentes. Lentes de Realidad Virtual. Virtualización del Palacio Ossa.

Descripción de las Etapas de la Clase

Inicio (20 minutos)

Se inicia la clase proyectando el objetivo de la sesión y dos imágenes una de La Población Obrera La Unión en Valparaíso y otra del Palacio Ossa. Con el siguiente pie de página: en 1870 Fermín Vivaceta, arquitecto, dirige la construcción de estos dos espacios ¿Qué representan? ¿Quiénes vivían en ellos? ¿Las imágenes dan cuenta de algún problema? ¿Cuál? ¿Qué emociones te provocan estas imágenes? ¿Hay aspectos que se puedan vincular con la actualidad? ¿Cuáles?

Se espera que: i) el estudiantado reconozca que existen problemas de desigualdad y que esto es una continuidad a pesar de que se modifiquen los espacios habitacionales; ii) que vinculen con elementos identitarios porque la Población Obrera aún existe en Valparaíso; iii) que identifiquen protagonistas y espacios; iv) que expresen emociones puras; v) que problematicen.

Posterior al inicio pedagógico se aplica un test de entrada para reconocer algunos elementos vinculados a la investigación.

Desarrollo (60 minutos)

Se proyecta un extracto de un documental nacional “Nuestro Siglo de TVN” en el que se expone la disyuntiva a la que se enfrenta Chile de cara a la celebración del Centenario en 1910. El progreso vinculado a la industrialización y a la bonanza económica del salitre en contraposición a la pobreza y la desigualdad social. El video tiene como propósito que el estudiantado defina, caracterice y distinga causas de la cuestión social.

Posteriormente se procede a conformar grupos de 4 estudiantes a quienes se les entrega una guía de interpretación de fuentes escritas y visuales (realidad virtual). En la guía se exponen fuentes iconográficas de la Población Obrera la Unión y del interior de un Conventillo en Chile a principios del siglo XX. Además de fuentes escritas en las que se describe la vida al interior de estos espacios. Se espera que el estudiantado: i) describa el espacio; ii) infiera a partir del espacio las condiciones de vida; iii) vincule espacio, protagonistas y emociones; iv) reconozca elementos de cambio y continuidad.

En la segunda parte de la guía es donde se aplica la Realidad Virtual, para ello se especifica en el documento cómo utilizar los lentes y se carga el palacio al celular de un integrante del grupo. Se espera que el estudiantado desarrolle los mismos indicadores que los expuestos en el análisis iconográfico. (30 minutos)

En la tercera parte de la guía se les pregunta ¿Existen más similitudes o más diferencias entre ambas fuentes?

¿Cómo cuáles? ¿Por qué crees que se dan?

Cierre (10 minutos)

Reflexionan en relación a la cuestión social considerando sus protagonistas y espacios. Las preguntas que guían la reflexión son: En el centenario de 1910 en Chile ¿Era correcto

celebrar el progreso de la nación?; ¿Cuáles son los aspectos de cambio y continuidad en el ámbito social entre 1910 y 2024? ¿Qué significó para tu aprendizaje la utilización de realidad virtual?

Tabla 7. Planificación con la incorporación de Realidad Virtual para el desarrollo del Pensamiento histórico

Fuente: elaboración propia

La planificación expuesta en la Tabla 1 se realizó por tres profesores en formación en 2023 y fue observada por una tutora de práctica del centro universitario. La clase además fue grabada, se tomaron notas de campo, se aplicó un test de entrada al estudiantado y en la clase siguiente un test de salida. El levantamiento de información se desarrolló en concordancia a un plan de investigación cualitativa sustentada en un diseño de investigación en la acción. De esta forma la innovación da paso a la investigación, permitiendo generar nexos entre la universidad y el centro educativo.

3. UTILIZACIÓN DE REALIDAD VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

La utilización de realidad virtual en la enseñanza de la historia es poco común, Miralles *et al.* (2019) lo atribuyen a que el profesorado de la disciplina valora más la enseñanza tradicional centrada en la explicación del docente y el rol pasivo del estudiantado. No obstante, se pueden documentar algunas experiencias, pero no es una estrategia recurrente. Un ejemplo es la investigación de Córcoles-Charcos *et al.* (2023) quienes utilizan la aplicación CoSpaces para la enseñanza de la historia con niños y niñas de primaria, en los resultados exponen que la utilización de esta herramienta mejora la motivación, la comprensión y el desarrollo de emociones. Otro ejemplo es la investigación de Cózar *et al.* (2019) quienes señalan que la utilización de la realidad virtual en las ciencias sociales es una realidad emergente, pero que sin lugar a dudas es una necesidad ya que le permite al estudiantado experimentar y viajar a tiempos y espacios diferentes. También es posible documentar la experiencia propuesta por Díaz *et al.* (2019), un *tour* guiado por la edad media donde el estudiantado, a través de lentes de realidad virtual, puede observar espacios y protagonistas del período.

En este escenario, se piensa que el proyecto PastPort es un aporte para la enseñanza de la historia y la investigación que se propone cobra relevancia dado que vincula realidad virtual y desarrollo del pensamiento. La investigación es cualitativa

y se sustenta en un diseño de investigación en la acción considerando el modelo de Elliot (2005).

En la figura 37 se exponen las fases del diseño.

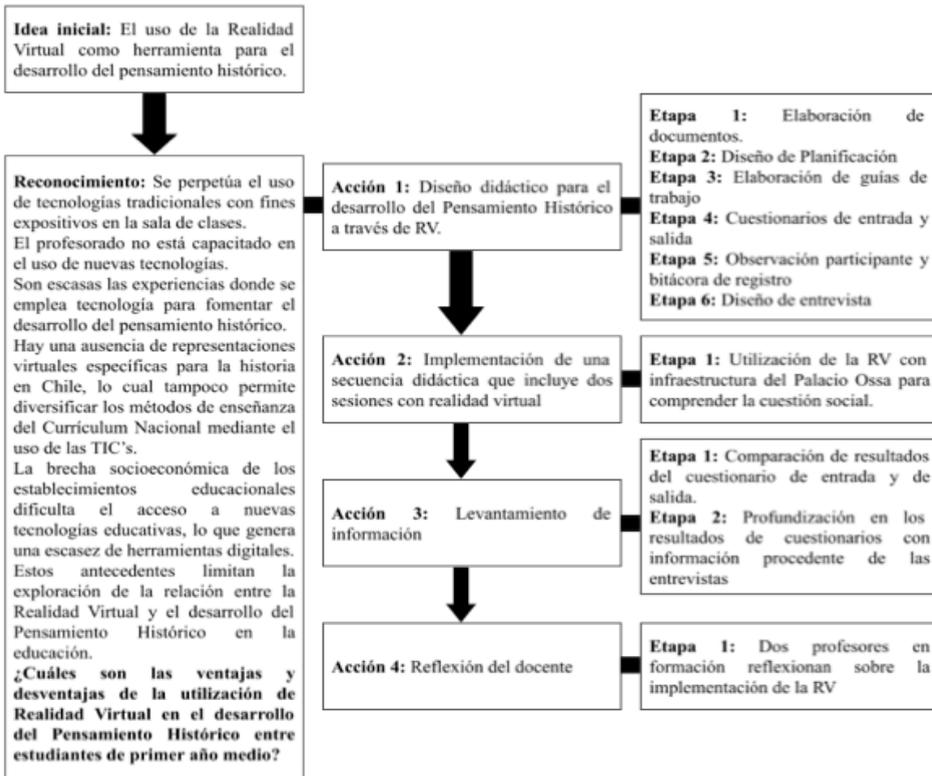


Imagen 37. Fases del diseño

Fuente: elaboración propia

El curso en el que se aplicó la innovación con realidad virtual es un primer año medio, de un establecimiento particular subvencionado de la V región en Chile, con 25 estudiantes. La intervención estuvo a cargo de 3 profesores en formación. Para recoger información que permita dar cuenta de los resultados se recogió información a través de un test de entrada y de salida, observación participante (clase grabada y notas de campo) y entrevista a algunos estudiantes.

La utilización de la RV se desarrolló a través de una fuente visual que contenía una imagen en 360° del Palacio Ossa. La finalidad de exponer este Palacio fue que los y las estudiantes fueran conscientes de la opulencia y la europeización de las

edificaciones chilenas de la élite durante el proceso de Industrialización. Junto a ello, la imagen del Palacio en RV contrastó con una imagen (impresa en la guía y proyectada en la pizarra) de la Población Obrera La Unión. De modo que, los y las estudiantes puedan diferenciar las transformaciones sociales a partir de estas edificaciones, deduciendo así el descontento que surge en ciertos sectores sociales a partir de la desigualdad de la época y además caracterizar a través de estos dos espacios la cuestión social.

Para ello, los y las estudiantes debían responder una guía en grupos de 5 personas, las preguntas de la guía tenían como propósito que el estudiantado pueda: i) describir el espacio; ii) inferir a partir del espacio las condiciones de vida; iii) vincular el espacio con protagonistas y emociones; iv) reconocer elementos de cambio y continuidad.

Además de la guía, se entregó a cada grupo un lente de realidad virtual, el cual fue utilizado alternamente por todos y todas las integrantes. En las notas de campo se señala que en este momento el profesor indica, las instrucciones para la utilización del lente:

Solo un estudiante debe pasar su teléfono y cada grupo escogerá cuánto tiempo verá la imagen cada estudiante. Después de la visualización podrán contrastar ambas infraestructuras (Palacio Ossa, virtualizado y Población Obrera, imagen impresa y proyectada). Además, consideren que, para no tener problemas al ver la imagen, deben dejar brillo constante en los celulares y descargar la imagen en sus propios teléfonos (Nicolás)

La observación de clases permite dar cuenta de que los y las estudiantes comienzan a trabajar grupalmente, se observa que sólo hay un grupo que no está trabajando en la actividad indicada por el docente, ya que buscan otros videos de realidad virtual. Sin embargo, una vez que el docente se acerca a señalar las indicaciones y solucionar problemas técnicos el grupo comienza a trabajar en la actividad dada.

En el proceso reflexivo Nicolás señala que: “es la primera vez que utilizó la RV. Esto me provocó inseguridades y ansiedad porque no sabía cómo iban a funcionar los lentes y cómo iban a reaccionar los estudiantes. Pero en la implementación fui adquiriendo seguridad” Posteriormente agrega:

Pienso que se cumplió el objetivo de utilizar la RV en la enseñanza de la historia, aunque hubo opiniones divididas por parte del estudiantado. Unos señalaron que era como ver cualquier imagen y otros indicaron que era una imagen común, pero que podían visualizarla en un formato diferente. Las fortalezas que pude identificar fueron la motivación y la disposición para utilizar la RV, esto los llevó a contestar con mayor profundidad e interés las preguntas que tenían relación con la RV. Las debilidades que pude reconocer

fue la experiencia en la utilización del lente, esto nos ocupó mucho tiempo de clase, lo cual derivó en que la guía de trabajo no se pudo acabar como se tenía planificado. Otro elemento que dificulta la primera clase fue la cantidad de personas en el grupo.

En la guía se les solicitó a los y las estudiantes que describan ambos espacios. Para la descripción de la población obrera se les proporcionó la imagen que estaba impresa en la guía y fue proyectada en el data. Para la descripción del Palacio Ossa se utilizaron lentes de realidad virtual. Los resultados de la pregunta se exponen en la Tabla 8.

Categoría	Descripción de la Categoría	Palacio Ossa (estudiantes)	Población Obrera (estudiantes)
Descripción del espacio vinculado a protagonistas	Se describen de manera general los protagonistas que vivían en estos espacios haciendo referencia a condiciones económicas indicando si era gente pobre o rica o la cantidad de personas que habitaban.	6	19
Descripción sólo del espacio	Se describe el espacio con características propias y antagónicas, dependiendo de cada una de las construcciones, por ejemplo; barrio pobre o rico; construcción básica o lujosa; lugar desordenado u ordenado o espacio amplio y espacio reducido.	19	6

Tabla 8. Descripción de espacios con imágenes y con realidad virtual

Fuente: elaboración propia

En el ejercicio que se desarrolló, es posible reconocer dos categorías de descripción de los espacios. Una de ellas es la que vincula el espacio con sus habitantes y que es predominante en el caso de la población obrera y otra en la que sólo se describe el espacio y que es predominante para el caso del Palacio Ossa. Un ejemplo de la categoría de vínculo del espacio con sus protagonistas en la Población Obrera es lo que nos señala Loreto-E10: “se ve que es un lugar con varios edificios pequeños en los que debe vivir mucha gente, contienen un posible sótano y hay calles amplias de adoquines”.

Otro ejemplo es Luis-E12, quien describe el Palacio Ossa en la categoría que se ha denominado descripción sólo del espacio: “tiene estructuras de mármol, ventanas gigantes, diseños de bastante dinero, colores elegantes”. Con relación a las categorías descritas, cuando se utiliza la realidad virtual, y dada la mejor y mayor calidad de la imagen y de la infraestructura, los y las estudiantes centran su descripción en lo que visualizan y no infieren otros aspectos que no están presentes en la imagen, por ejemplo, las personas (aunque hay un grupo de 6 estudiantes que sí lo hace).

Sobre la extensión de las respuestas, se puede establecer que la descripción de la población obrera y del palacio Ossa son similares, un mínimo de 1,5 líneas y un máximo de 4 para ambos casos. Sin embargo, las descripciones del palacio se hacen únicamente en relación con lo que ven de esta construcción, mientras que, en las descripciones de la población obrera, en algunos casos se incluyen inferencias por parte del estudiantado. Por ejemplo, Valeria-E20 señala que “se ve destrozado, antiguo, es como un “barrio pobre”, pareciera que vive mucha gente, se ve como un lugar incómodo. Se ve sucio, se ve poco espacio y muy simple”.

También cabe destacar que cuando describen la población obrera lo hacen comparando o superponiendo elementos del palacio. Por ejemplo, Bruno-E30 señala: “La población obrera se ve mal cuidada, para ser creada por la misma persona que creó el Palacio Ossa. También se ve que es habitado por gente pobre. En el palacio Ossa la infraestructura es más sofisticada por la calidad de su material”.

En este primer ejercicio se esperaba que el estudiantado pueda desarrollar las dimensiones personal, cognitiva y metodológica del pensamiento histórico. Es decir, vincular espacio y protagonistas, inferir modos de vida, experimentar modos de vida y emociones vinculadas a ello y situarse en otro tiempo y en otro espacio.

Previo a la clase y en su bitácora de reflexión Nicolás indica: “se espera que el análisis de fuentes iconográficas y a través de realidad virtual genere en los estudiantes un mayor interés, que mejoren su comprensión de los hechos históricos. Esto facilitará el desarrollo del pensamiento histórico”. Durante la clase, es posible observar que: “la mayoría de los grupos están revisando las imágenes, trabajan, responden la guía y utilizan los lentes de RV con fines académicos, hay un grupo que no trabaja (pero 2 de los 5 integrantes están realizando la guía). El grupo no trabaja porque tiene problemas técnicos con la imagen. Nicolás lo soluciona y comienzan a trabajar.

3.1 Valoración del uso de la Realidad Virtual por parte del estudiantado

Las valoraciones del uso de la realidad virtual se desprenden del análisis de un test de entrada y de salida. Una de las preguntas fue ¿Crees que la incorporación de tecnologías, específicamente, RV motiva o motivó tu aprendizaje? En el test de entrada un 63% indica que sí, mientras que en el test de salida un 79% se declara a favor.

En el cuestionario de salida se le indica al estudiantado una lista de medios didácticos y estrategias utilizadas en clases para la comprensión histórica y se les pregunta ¿Cuál te permitió una mayor y mejor comprensión del proceso histórico estudiado? Los resultados se exponen en la figura 19.

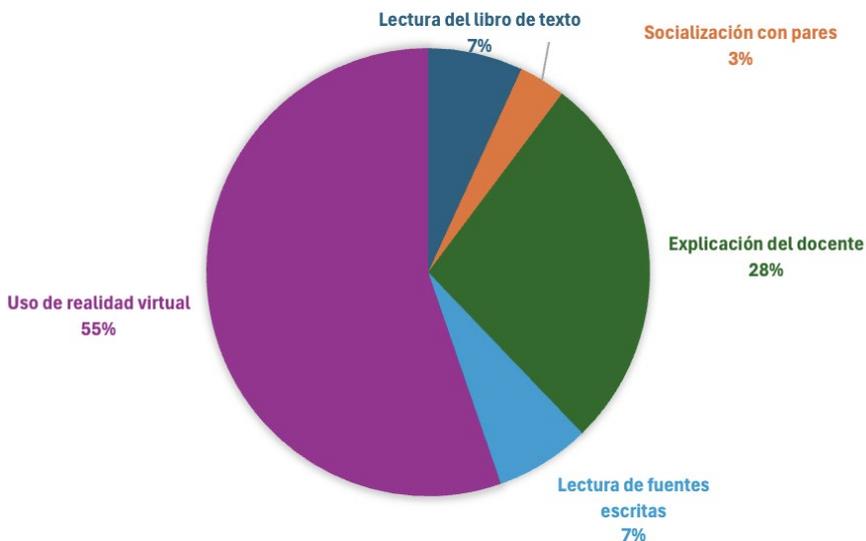


Imagen 38. Medios y/o estrategias que permiten mayor comprensión histórica
Fuente: elaboración propia

Según los resultados que se exponen en la imagen 38 y de acuerdo con la percepción del estudiantado la realidad virtual es el medio didáctico que favoreció más su comprensión histórica del proceso estudiado. Seguida por la explicación del docente y con un menor porcentaje acciones más tradicionales como lectura de fuentes escritas, uso del texto de estudio o socialización con pares. Estos resultados, se condicen con lo que propone Rivero (2011), es decir, que el estudiantado valora el dinamismo que genera en la clase la interacción entre diferentes estrategias y medios, en este caso la explicación del docente y el uso de la realidad virtual.

La intervención pedagógica permitió valorar la temporalidad y el cambio. Mediante la observación participante se pudo registrar que los y las estudiantes pudieron experimentar y valorar el interior y exterior de un Palacio que hoy en día no existe en la ciudad porteña, es más, durante la clase el profesor comentó que el Palacio estaba ubicado en la calle Urriola con Prat, este comentario desencadenó la siguiente interacción:

Nicolás: El Palacio estaba ubicado en la intersección de Urriola con Prat.

José Miguel: Esa calle está bajando el Cerro, pero no hay un Palacio

Nicolás: Sí el Palacio se encontraba en el lugar que hoy se encuentra una Sucursal del Banco BCI. El Palacio fue demolido a mediados del siglo XX.

La experiencia en RV les permitió conocer una edificación de Valparaíso que ya no existe, además pudieron asociar esta edificación a un lugar que ellos asociaban a la Sucursal de un Banco, elemento que permite a los estudiantes comprender mejor distintos conceptos revisados en la clase, como progreso indefinido y, en términos de didáctica de la Historia, sobre Temporalidad y Cambio.

4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

PastPort es una idea que surge de un grupo de profesores en formación, que se concreta en una innovación que es la creación de un contenido virtual y que da paso a una investigación en la que se aplica la realidad virtual en un establecimiento educativo. Implementación que permite desarrollar un proyecto de titulación en la asignatura de Seminario de Título, pero que además permite llevar al centro de práctica estrategias y medios didácticos innovadores en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Los resultados de esta primera investigación indican que la realidad virtual es una herramienta poderosa que puede facilitar el desarrollo del pensamiento histórico, pero en interacción con otros medios y estrategias por ejemplo las fuentes iconográficas, escritas o la explicación del docente, así como también se propone en Rivero (2011). El análisis de las respuestas de la guía de aprendizaje donde el estudiantado interpreta fuentes a través de una imagen iconográfica y a través de la realidad virtual, dan cuenta de que la fuente iconográfica facilita procesos de inferencia de modos de vida y perspectivas, mientras que la realidad virtual fortalece la comprensión del espacio. En conclusión, se plantea que la realidad virtual debe ser utilizada como complemento con apoyo de fuentes escritas e iconográficas. Esto fortalece el pensamiento histórico porque: fortalece la interpretación de fuentes, el desarrollo de habilidades vinculadas a la comprensión del cambio y la temporalidad,

la comprensión de perspectivas históricas y el desarrollo de emociones y experiencias que podrían tener un desenlace histórico.

Además, contribuye a la motivación por el aprendizaje de la disciplina y una percepción de mayor comprensión histórica por parte del estudiantado. Así como lo señalan investigaciones precedentes Álvarez *et al.* (2023), Córcoles-Charcos *et al.* (2023) y Cózar *et al.* (2019).

En 2024 el proyecto ha seguido desarrollándose y sus integrantes han participado en congresos nacionales e internacionales, han postulado a fondos públicos y han desarrollado intervenciones en otros establecimientos educativos, con lo que se espera continuar con la investigación y con futuras publicaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, I.M., Manero, B., Morodo, A., Suñé-Soler, N y Henao, C. (2023). Realidad Virtual Inmersiva para mejorar la competencia de gestión del clima del aula en secundaria, *Educación XXI*, 26(1), 249-272. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33418>
- Bustos, O y Parra, K. (2019). Integración de las TIC en la enseñanza de la Historia en la educación media superior. *Revista Boletín Redipe*, 1, 27-32. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.677>
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 33, 51-71. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355>
- Córcoles-Charcos, M., Tirado-Olivares, S., González-Calero-Somoza, J. A y Cózar-Gutiérrez, R. (2023). Uso de entornos de realidad virtual para la enseñanza de la Historia en educación primaria. *Education in the Knowledge Society*, 24, 1-24. <https://doi.org/10.14201/eks.28382>
- Cózar Gutiérrez, R., González-Calero Somoza, J. A., Villena Taranilla, R., & Merino Armero, J. M. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, (68), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>
- Díaz, S., Díaz, J y Arango-López, J. (2018). Clases de Historia en mundos virtuales: ¿Cómo podemos mejorarlo? *Campus Virtuales*, 7(2), 81-91.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.

- Fuster, C., Sáiz, J y Souto, X., (2016). El uso de fuentes históricas en las PAU de historia de España. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela. En López, R (ed). *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales*. VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. Universidad Santiago de Compostela. España., pp. 258-269.
- Jiménez, I. (2022). Cibercultura y tecnosociedad: tendencias, retos y desafíos de investigación alternativos para consolidar ciudadanías posibles. *Sociología y Tecnociencia*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.24197/st.2.2022.1-19>
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar la historia, las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4, (7), 53.59.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Programa de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales Segundo Año Medio* (Bases Curriculares). https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-34440_programa.pdf
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J y Monteagudo Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «MASS-MEDIA» Para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI*, 22(2), 187-211.
- Seixas, P & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Rivero, P. (2011). Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, 42-47.

TEATRO Y PEDAGOGÍA: ACCIONES-PERSONAJE E HISTORIA CONTEMPORÁNEA

MARIANO MONGE JUÁREZ

Universidad de Murcia

mongejuarez@um.es

ANDREA SALINAS SOTO

Universidad de Murcia

andreasalinassoto20@gmail.com

INÉS BALLINA ROMERO

Universidad de Murcia

Resumen: Nuestra propuesta gira, en primer lugar, en torno a la creación de un grupo de teatro estable, Dalirán, en el seno de la Facultad de Letras, en concreto, dentro del Grado en Historia y de sus acciones pedagógicas y didácticas a través de breves representaciones teatrales que hemos denominado acciones-personaje, trabajadas y orientadas desde la perspectiva del teatro de Augusto Boal (teatro del oprimido”, “el arco iris del deseo” y la idea de “especta-actor”). Estas micro-es escenificaciones están planteadas con el objetivo de mostrar contenidos de temas recogidos en asignaturas del área de historia contemporánea impartidas en diferentes grados (estudios franceses, sociología, periodismo, etc.): el Motín de Aranjuez, el Romanticismo, la crisis de 1929 y la transición a la democracia en España. De este modo, nuestro principal objetivo ha sido proponer una estrategia didáctica flexible y atractiva, capaz de provocar una reflexión crítica y creativa entre los alumnos y alumnas de las asignaturas propuestas.

Palabras clave: especta-actores, teatro, didáctica de la historia contemporánea, Augusto Boal

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia como docente y alumnas en el área de historia contemporánea en la Universidad de Murcia durante los últimos años nos ha hecho reflexionar sobre cómo reorientar determinados temas, de modo que lográramos una ruptura con la monotonía de las dinámicas habituales de clases teóricas y clases prácticas, tan afianzada desde la implantación del Plan Bolonia. Mi trayectoria anterior a la docencia está relacionada con el teatro, y por ello, decidimos que podíamos intentar la inserción de dinámicas de *role playing* y/o teatro leído en la clase, pero estas derivas didácticas no dieron el resultado esperado, sobre todo porque el alumnado se encontraba en un contexto general poco propicio (aula, horario, heterogeneidad del grupo). Por tanto, durante el curso 2022-23, decidimos poner en marcha la idea de crear un grupo estable con alumnos y alumnas de la facultad de letras (aunque posteriormente se unieron personas de otras facultades). La respuesta cualitativa fue más que suficiente, aunque en los meses de la primera fase, la disciplina y exigencia de los ensayos (dos días por semana) que a veces suponía importantes sacrificios de desplazamiento para muchos de nosotros hizo que el grupo de estableciera definitivamente en ocho componentes.

El siguiente momento consistió en formación de cada uno de los miembros, desde sus cuerpos y sus voces: la asunción de roles dentro del grupo fue muy importante, también la sensación de confianza en el conjunto, incluido en este caso el director, imprescindible para el equilibrio de las relaciones. El siguiente momento consistió en elegir los temas sobre los que iban a tratar. Era necesario elegir un epígrafe concreto sobre historia de España e historia universal que fueran suficientemente conflictivos como para aportar protagonista y condiciones dramatizables: las propuestas surgieron de los componentes del grupo y también de la participación de los grupos de tercero, que terminaron por elegir por votación los cuatro temas que hemos dramatizado a través de “acciones-actores”.

2. EL TEATRO COMO ARMA PEDAGÓGICA DE LA HISTORIA

El teatro es el brazo armado de la literatura, y la práctica de la escenificación, de la re-presentación de una *ficción*, una estrategia para interpretar la *realidad*. Hacemos teatro por la misma razón por la que hacemos ficción: primero, porque no comprendemos la realidad, segundo, porque la realidad es difícil de soportar. En este trasunto de realidad, ficción y re-presentación, hemos insertado una forma de pedagogía y didáctica aplicada a la historia contemporánea (en este caso, universal y de España). Los rigores del análisis documental, la epistemología y la metodología se han ido diluyendo en la atmósfera a la que nos arrastra el espacio escénico, en este caso, la sala “Concha Lavella” del Aulario de La Merced de la Universidad de

Murcia. La cualidad, y también el objetivo, de los espacios escénicos aplicados a la educación es crear sensaciones y emociones en el alumnado (que se convierte en actores, espectadores, especta-actores), que, a su vez, se ve empujado a cooperar en el trabajo de comprender las claves de un tema. Por ejemplo, para re-crear el contexto, la sociedad, el clima de la transición a la democracia en la España de los años setenta y ochenta, planteamos un espectáculo en el que, usando documentos originales (música, textos, documentos audiovisuales, etc.), facilitamos la observación participante de los alumnos y alumnas. Esta intervención didáctica facilita la comprensión de los contenidos puramente teóricos expuestos a través de clases magistrales tradicionales (complementadas con la bibliografía contenida en la Guía Docente).

La experiencia que vamos a compartir en este capítulo a continuación se ha desarrollado desde principios del curso 2023-24, hasta principios del presente curso (2024-25), y ha contado con la participación de alumnos y alumnas del Grado de Historia, Estudios Franceses, Periodismo, Historia del Arte y Comunicación Audiovisual, aunque la mayoría matriculados en las asignaturas del área de historia contemporánea, tales como Historia de España, de Europa o Universal.

En octubre de 2023, unos cuantos estudiantes reunidos en el aula 0.1 del aulario de la Merced decidió formar un grupo de teatro. El primer paso fue darle un nombre, para ello, empleamos una técnica inspirada en la creación poética dadaísta: escribimos letras en trozos de papel, los introducimos en una bolsa negra, y por el viejo procedimiento de insaculación fuimos sacando al azar esas letras que, a su vez, fueron formando sílabas. Después de varios intentos fallidos -la palabra era difícil de leer-, obtuvimos un nombre: DALIRAM, creamos un grupo de *whatsapp* y fijamos los días de ensayo.

La dinámica de trabajo escénico parte en este grupo del trabajo con el cuerpo: la ruptura de los hábitos corporales es el primer objetivo para llegar a una posición flexible, cero, neutra, de origen, que permita sentar las bases del personaje sin “vicios” subjetivos y personales. Para ello nos hemos servidos de juegos tradicionales y acciones propias de iniciación al teatro que facilitan la integración y la desinhibición de cada uno de los miembros que en la mayoría de los casos no se conocen entre sí, de ahí la importancia de romper las barreras de la “vergüenza”. Esta es una forma de empezar que el alumnado asume con interés desde el principio, también es cierto que el trabajo en parejas, el contacto físico y la cohesión de grupo, a través de ese contacto físico contribuyen a la formación de un grupo vivo. El reconocimiento del cuerpo, o de cada cuerpo como primera herramienta para hacer teatro sorprendió al alumnado (Chéjov, 2002: 121-141). A continuación, incorporamos los ejercicios de respiración y de voz, con el objeto de redescubrir el sonido de las vocales aisladas, de las consonantes y de sílabas que se acompasaba con los ritmos de diferentes músicas que sirven de base esquelética. Los alumnos y las alumnas descubren con asombro las posibilidades de su cuerpo, las vibraciones de sus músculos y las sensaciones nuevas

que suponen los ejercicios. Una vez estructurada la relación cuerpo-voz-palabra, el grupo se ha organizado por parejas para trabajar los primeros textos: los trabajos de vocalización, acento, dramatización de textos y ritmo de lectura, contenido o recitación.

Nuestra metodología se inspira en el “teatro pobre”, de Jerzy Grotowsky, a su vez, en las propuestas del *Odin Teatret*, de Eugenio Barba, y en algunos aspectos de la construcción del personaje del *Método Stanislawski* (Stanislawski, 2003), también teniendo en cuenta el método *Actors Studio*, sobre todo en su deriva hacia “provocar la imaginación” (Hethmon, 2002: 69-71), pero en especial, nuestra filosofía práctica se orienta, en cuanto a ensayos y formas escénicas, hacia el “teatro del oprimido” y “el arco iris del deseo”, teniendo muy en cuenta la idea de la puesta en escena del “especta-actor”, de Augusto Boal. Se trata de ofrecer el mayor abanico de posibilidades y alternativas para que cada actor o actriz tenga diferentes opciones de elección en el proceso de construir su o sus propios personajes, así como distintas tácticas de entrenar su cuerpo y ensayar su ficción. El trabajo de dirección intenta dejar que el proceso de construcción del personaje sea un asunto “personal” de cada actor, interior, que imprima sus matices y su propia interpretación de la vida de Godoy, Goethe, el célebre “tío Pedro”, Adolfo Suárez o cualquiera de las propuestas históricas objeto de desarrollo. Una vez cerrado el personaje, este trabajo se presenta al director y al resto de compañeros que aportan matices, cambios o posibles mejoras, tanto en cuanto a la dramatización como al vestuario, maquillaje, complementos, etc.

La puesta en común en común, la cohesión y la cohesión de la historia supuso el mayor esfuerzo, ya que había que construir un argumento relacionado con la bibliografía y era necesario hacerlo que fuera entendible para el resto de compañeros y compañeras. Es el momento de compaginar también elementos de escenografía, escasos, pero imprescindible porque imprimen contextualización material, así como trabajo de familiarización con los diferentes tipos de luces e iluminación (cenital, frontal, etc.) y sus significados a la hora de estar en la escena. Lo mismo ocurrió con los efectos especiales, de sonido, humo, música, textos grabados o proyecciones audiovisuales, imprescindibles en los contenidos documentales y didácticos que hubo que hacer un trabajo de organización para el que contamos con el apoyo de tres voluntarios de clase ajenos al grupo de teatro, pero que aportaron sus conocimientos informáticos, apoyo logístico. Uno de los inconvenientes quizá más difíciles fue precisamente el trabajo de coordinación de luces y sonido, ya que se trataba de actores, actrices y voluntarios no profesionales. (Hemos de advertir que este proyecto ha carecido de financiación de ningún tipo)

Una vez llegados a este momento de los trabajos de construcción del grupo (unos 3-4 meses), Daliram superó su primera fase y se encontró ya en condiciones de plantearse ciertas preguntas: ¿qué pretendemos con estas formas de hacer teatro, y, sobre todo ¿qué puede aportar el teatro en la enseñanza universitaria de la historia contemporánea.

Para responder a estas dos cuestiones que acabamos de proponer Daliram se propuso los siguientes objetivos que a continuación compartimos:

1. **Exponer** algunos hechos de la historia contemporánea de España o Europa a través de dramatizaciones y/o *role playing* en el que no solo participan los miembros de Daliram, sino también el resto de la clase (el público);
2. **Analizar** el interior y el exterior de ciertos personajes de la historia a través del Método Stanislavski y el método *Actors Studio* (lo cual ha significado conocer estos métodos y poder reflexionar sobre ellos y sus contextos históricos);
3. **Comprender** mejor los contenidos propuestos en las asignaturas a través de dramatizaciones de hechos históricos conocidos tales como por ejemplo, el Motín de Aranjuez o la crisis de 1929 que se convierten en en “acciones-personaje”;
4. **Proponer** nuestra pequeña experiencia teatral como posible modelo didáctico para otras asignaturas.

3. ACCIONES ESCÉNICAS

El teatro es un arte de acción, una disciplina en la que entra en conflicto el movimiento frente a la quietud. Esta es una de las principales tácticas con las que cuenta el actor o la actriz, que necesita captar y retener la atención de los espectadores a través del control sobre su propio cuerpo. El primer recurso con el que cuenta el actor o la actriz es su cuerpo, al que se suma inmediatamente la voz (Bercebal, 1999: 91-140). El texto es la coartada necesaria para definir el personaje que necesitamos o buscamos. Se trata de componer un todo armónico entre cuerpo (movimiento), palabra (musicalidad) y contenido. La dinámica de textos ha sido muy variada, desde la poesía hasta los fragmentos de teatro, primero leídos, luego interiorizados y dramatizados en micro-presentaciones de trabajos personales o en parejas que sirven para tomar conciencia de lo que significa construir, interiorizar y vivir un personaje a partir del cuerpo, el texto y/o la acción.

Nuestro trabajo con el cuerpo parte del juego (Poulter, 1996) y de la idea de partitura de movimiento, con la que pretendemos romper los hábitos posturales y conductuales del cuerpo del actor o la actriz. Estas partituras son formas estructurales que definen y fijan los movimientos y las entonaciones del texto que facilitan el abandono de personalismos. Desde esa ruptura con el yo corporal y con el propio timbre de voz, habremos dado un primer paso en el proceso de construcción de un personaje que demanda ser diferente de la persona que lo interpreta. Una vez asumida ese alejamiento corpóreo, en la que la música, el ritmo y el compás ofrecen una estructura, procedemos a trabajar la partitura de voz y de sonido, con la que vamos a tratar el texto en cuestión. Normalmente, el punto de partida es un determinado ritmo o melodía (un estribillo, una pequeña canción, incluso un poema) sobre la que

montamos la tonalidad, cadencia y musicalidad que vamos a imprimir en el texto, de modo que, junto a la partitura de movimiento, presentemos un personaje lo más alejado posible de la persona que lo defiende, también su forma de hablar. Este compleja y laborioso trabajo significa la segunda fase en la que Daliram se fue cohesionando como grupo humano: un ensayo tras otro, normalmente por parejas o de forma individual, y, siempre al final de cada ensayo, presentando resultados de ese ensayo, como si los últimos diez minutos fueran una pequeña función en la que cada uno de los miembros sube a la escena para presentar el estado en que se encuentra el esqueleto de su personaje, en el que está trabajando.

A menudo, es conveniente explicar gráficamente el sentido de la partitura de cuerpo (movimiento) y la partitura de voz, que son un armazón invisible para el espectador, una grana osamenta que nos permite saber siempre qué estamos haciendo y qué vamos a hacer en la escena, pero que no tiene que ser reconocido por el público.

Es el momento de las opiniones del grupo, incluso el instante en que se invita a cierta porción de la clase para que vaya familiarizándose con el trabajo de sus compañeros y ejerza de público durante una parte del ensayo.

Dada la inestabilidad característica de un grupo joven, sometido a las disciplinas de exámenes, prácticas u otras exigencias del curso académico, ha sido necesario crear un espectáculo articulado, cuyos componentes no dependieran unos de otros, y que, por tanto, fuera posible ensayar y representar a pesar de la ausencia de uno o varios “daliramtes”. Por esta razón, la elección de textos, imágenes y de personajes tenía que adaptarse a esta fisura que en cualquier momento podía aparecer. Así pues, planteamos una serie de “acciones-personaje”, que tenían que parecer dependientes y relacionadas entre sí, pero a la misma vez, independientes e intercambiables en caso de ausencia de uno a más miembros del grupo.

4. ACCIONES-PERSONAJE, LA INSPIRACIÓN DEL TEATRO DE AUGUSTO BOAL

¿Qué entendemos por “acciones-personaje”? son representaciones de un hecho histórico concretos del temario, por ejemplo, el citado Motín de Aranjuez, en las que los actores y las actrices encarnan personajes o elementos del hecho junto al público, que es incluido en la acción para convertirse en especta-actor (Boal, 2003). Por tanto, el público, es decir, los miembros de la clase, toma una actitud participativa y crítica (Eines y Mantovani, 2002: 31-35). En esta relación, entre público y acciones teatrales, es cuando nos servimos de ciertas experiencias prácticas de un gran hombre del teatro, Augusto Boal.

Augusto Boal (1931-2009) fue un dramaturgo y director de teatro brasileño formado en Estado Unidos que propuso una forma de hacer teatro muy diferente. Su concepto, la poética del “teatro del oprimido” pretendía una pedagogía social en la que tanto actores como espectadores interactuaban en la calle –es el momento del

triunfo del metateatro en Europa-. La filosofía de Daliram ha sido desde el principio re-interpretar las propuestas de Boal, pero para aplicarlas al campo de la enseñanza de la historia contemporánea y a través del juego destinado a crear situaciones teatrales con contenidos explicativos y críticos (Boal, 2002: 41-48). De modo que nuestra táctica ha diseñado un artefacto escénico, pedagógico, que hemos dado en llamar “acción-personaje” que reconstruye un personaje histórico real (documentado).

La mecánica didáctica de la “acción-personaje” consiste en:

1. **Conocer** la bibliografía científica sobre el hecho elegido tras discusión en el grupo (también los documentos audiovisuales que se hayan producido, y que pueden servir de inspiración en las mecánicas interpretativas);
2. **Deconstruir** un contenido del temario de modo que las causas, contenidos, protagonistas, contextos, etc. se conviertan en personajes concretos, necesariamente desordenados, incluso anticronológicos, de modo que provoque en el resto de la clase una necesidad de corrección y reordenación de la realidad historiográfica;
3. **Reconstruir** el hecho con una nueva dinámica, metaescénica, en la que el público(los estudiantes de la clase), sin ser consciente se introduce en la acción teatral porque también conoce los contenidos, expuestos en clase;

En este caso hemos elegido varios ejemplos de trabajo que presentados aquí por orden cronológico: “el Motín de Aranjuez”, “el Romanticismo”, “la crisis de 1929”, “la transición a la democracia en España”:

Acción-personaje 1: Motín de Aranjuez:

Elementos actorales:

1. Motín (personaje en sí, representa el espíritu del levantamiento, es rebelde, apasionado, espontáneo. Su color es el rojo.
2. El torero (personaje inspirado en Pedro Romero, es el espíritu de la muerte, del cambio, el arrojo, el nihilismo de jugarse la vida... acompaña a Motín) Es un personaje prescindible. Color: azul
3. La bestia, el monstruo (el toro, el minotauro) (No tiene texto, deambula causando terror). Color: negro.
4. El fraile, personaje misterioso, predica el fin del mundo, repite salmos... color: marrón.
5. Goya (el narrador) Lee desde una posición privilegiada un texto historiográfico (por ejemplo, de Emilio Laparra en el que se analiza El Motín de Aranjuez. Color: Multicolor.

6. El tío Pedro (conde de Montijo) personaje manipulado que encarna el falso pueblo, la suplantación. Color: verde.
7. El pueblo (los espectadores) provocados por los personajes.
8. El emperador (el Rey, Napoleón, Carlos IV, Fernando VII) Simboliza el poder, el absolutismo o la dictadura. Personaje caprichoso, cojo, asustado, sonriente, contradictorio, inestable, autoritario. Color: blanco.

Tiempo estimado de la representación: 15-20 minutos.

Recursos materiales necesarios: sábanas blancas, escaleras, telas negras y otros colores, un tricornio, varios palos, una guadaña, una hoz, (figuradas), una corona, una cabeza de toro, un estoque, maquillaje, un proyector.

Acción-personaje 3: la crisis de 1929.

Elementos actorales:

1. La cantante-prostituta (canta en *playback*, desafina). Color: amarillo.
2. Henri Toulouse-Lotrec, el enamorada de la cantante- prostituta (Charly Chaplin). Color: multicolor.
3. El hombre de la chistera, que busca un rascacielos para arrojar desde el último piso. Color: negro.
4. La serpiente que silba. Color: verde.
5. La mujer traicionada que narra “Poeta en nueva York”
6. El Humo (que cuenta su cualidad: la volatilidad...). Color: gris
7. El actor con su megáfono, que lee un texto sobre la crisis de 1929 (de John Keneth Galbraith, *El crash del 29*). Color: rojo

Tiempo estimado de la representación: 15-20 minutos.

Recursos materiales necesarios: sábanas blancas, escaleras, telas negras y otros colores, una chistera, maquillaje, un proyector.

Acción-personaje 3: El Romanticismo.

Elementos actorales:

1. El vampiro y la gárgola. Pareja de actores o actrices que componen el elemento de ficción de la literatura romántica y su relación con la demonología. Color: negro.
2. La tuberculosis (la peste blanca): representación de la muerte, idealización de la libertad desde el punto de vista espiritual y trascendental. Color: blanco.

3. *Volkgeist*, el espíritu del pueblo, los ancestros, los antepasados, las tradiciones más antiguas y el poder de la nación. Alemania. Color: rojo.
4. La tormenta y los himnos de la noche: actúan a modo de coro clásico, cantan las desgracias de Fausto, las tristezas de Frankenstein y las desdichas del hombre (ser humano) arrojado al mundo, a la oscuridad del bosque, en forma de hombre lobo. Color: azul.

Tiempo estimado de la representación: 15-20 minutos.

Recursos materiales necesarios: sábanas blancas, escaleras, telas negras y otros colores, un tricornio, una bandera de Alemania, un martillo, maquillaje, un proyector.

Acción-personaje 4: la transición en España.

Elementos actorales:

1. “Marica de terciopelo”, metáfora de la *movida* madrileña. Color: violeta
2. Coro de bestia, monstruos cíclopes, que representa la dictadura: un grupo de actores repite consignas sobre el presente: miedo, orden, condena, muerte, pecado... al modo de *fatum* en la odisea sobre el destino de Ulises. Color: gris
3. La clase: el pueblo que observa y al que se le reparten consignas (estribillo del grupo Jarcha; libertad, libertad, sin ira libertad...).
4. El abrazo, inspiración cuadro de Juan Genovés (1976). Personaje sin texto que reparte abrazos durante toda la acción. Color: verde.
5. La periodista: le un texto: la Constitución del 78, intercalada por textos de *Mortal y Rosa* de F. Umbral, crónicas periodísticas originales... Color: amarillo.

Tiempo estimado de la representación: 15-20 minutos.

Recursos materiales necesarios: sábanas blancas, escaleras, telas negras y otros colores, maquillaje, vestuario apropiado, una maleta, una cuerda, un proyector.

5. PLANTEAMIENTO DE COMPETENCIAS LOGRADAS A TRAVÉS DE LAS ACCIONES-PERSONAJE

Desde nuestra óptica, consideramos que con nuestro trabajo teatral hemos conseguido progresar en lagunas de las competencias propuestas por el Grado en Historia, como por ejemplo, “conocer las distintas metodologías de aproximación [en este caso se trata de metodologías relacionadas con el teatro] a la Historia así como

los fundamentos teóricos de la ciencia histórica atendiendo a todos los perfiles disciplinares, científicos y profesionales que la integran.”

Asimismo, nuestra sugerencia de deformación del hecho histórico con el objeto para provocar una actitud crítica implica “adquirir la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, madurez intelectual y solvencia heurística, mediante el aprendizaje de conceptos, categorías e instrumentos propios del historiador y el manejo de sus fuentes primarias.”

Por otra parte, creemos que hemos conseguido facilitar la capacidad de “analizar de forma crítica las principales fuentes literarias, icónicas, visuales, orales, documentales y materiales de la Historia”, y, sobre todo, estar abiertos a “conocer las distintas metodologías de aproximación a la Historia así como los fundamentos teóricos de la ciencia histórica atendiendo a todos los perfiles disciplinares, científicos y profesionales que la integran.”

6. A MODO DE CONCLUSIÓN: TEATRO, CUERPO, VOZ, PERSONAJE, HISTORIA

El teatro posmoderno, concebido, en nuestro caso como metateatro, es un género que se caracteriza por una infinita flexibilidad. Esta plasticidad nos proporciona, como docentes y/o alumnos, muchas posibilidades de interpretar una realidad a través de la deformación (inspirada en el esperpento de Valle-Inclán), la metáfora visual, la música, el sonido, la voz y sus diferentes matices, el uso del cuerpo, los grupos escultóricos humanos, y, por último, la construcción de personajes complejos dramatizados que no solo nos ubiquen en personajes históricos, sino que ejerzan como metáforas activas (alegóricas) de hechos. Este conjunto de categorías se pone al servicio del análisis de un hecho histórico reconocible entre los epígrafes del temario (los ya citados, El Motín de Aranjuez y el principio de la Guerra de la Independencia, el Romanticismo como gran movimiento inspirador del presente, la Crisis de 1929 y el caos, o la transición política en España y las nuevas culturas urbanas), en el momento en que hemos sido capaces de crear una “acción-personaje” suficiente como para involucrar a la mayoría de la clase.

Esta relación, acción-personaje, se sigue trabajando en clase a través de prácticas en forma de debate en el que los alumnos y las alumnas opinan de las posibilidades de evolución de cada espectáculo: cómo se podrían mejorar, qué textos historiográficos o literarios se podrían incluir en futuras representaciones, cuáles pueden ser las mejores ideas, temas, para futuras acciones-personaje, y, sobre todo, propician la reflexión en torno a las cuestiones históricas trabajadas ya desde un punto de vista más puramente académico. En el presente curso, una de las posibilidades es incluir estas reflexiones al hilo de las experiencias teatrales en las formas de evaluación.

Durante el curso 2023-24, la experiencia teórica y práctica en torno al trabajo de Daliram ha sido muy satisfactoria y nos anima a continuar trabajando.

BIBLIOGRAFÍA

- Bercebal, F. (1999). *Un taller de drama*. Ñaque.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Alba.
- Checjov, M. (2002). *Sobre la técnica de la actuación*. Alba.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2002). *Didáctica de la dramatización*. Gedisa.
- Poulter, Ch. (1996). *Jugar al juego*. Ñaque.
- Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Alba.

GIBRALTAR A GOLPE DE CLIC. DISEÑO DE UNA CLASE PRÁCTICA PARA ENSEÑAR HISTORIA INTERNACIONAL CON FUENTES PRIMARIAS DIGITALIZADAS

LUIS G. MARTÍNEZ DEL CAMPO
Universidad Complutense de Madrid
luisgmar@ucm.es

MISAEI ARTURO LÓPEZ ZAPICO
Universidad Autónoma de Madrid
misael.lopez@uam.es

CARLOS SANZ DÍAZ
Universidad Complutense de Madrid
carlos.sanz@ghis.ucm.es

ALAN GRANADINO GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid
agranadi@ucm.es

Resumen: Este trabajo recoge uno de los resultados obtenidos por un proyecto de innovación docente que desarrollamos en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) durante el curso académico 2023-24. En concreto, se presenta el diseño de una clase práctica en la que se recurre a fuentes primarias digitalizadas para explicar un caso de estudio de historia internacional: la reapertura de la verja de Gibraltar (1982-1985). Con ligeras variaciones, planteamos esta misma sesión a dos grupos de estudiantes, uno de la UCM y otro de la UAM, del Máster

Interuniversitario en Historia Contemporánea. Para desarrollar las clases, se empleó la técnica de aprendizaje cooperativo *Jigsaw*. Tras la experiencia, reunimos datos sobre el grado de satisfacción de estudiantes y docentes. Concluimos que la variedad y accesibilidad de estas fuentes favorecen su introducción en el aula universitaria, mejorando el aprendizaje de la historia internacional.

Palabras clave: Gibraltar, fuentes primarias digitalizadas, historia internacional, prácticas, máster

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo recoge uno de los resultados del proyecto de innovación docente que, durante el curso 2023-2024, un grupo de profesores desarrollamos en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y, en menor medida, en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), para facilitar y fomentar el manejo de archivos históricos digitalizados en ejercicios prácticos y trabajos académicos de historia contemporánea de las citadas instituciones de educación superior. Este proyecto partió de las propias demandas de los estudiantes del Grado de Historia de la UCM, quienes, en las encuestas de evaluación de dicha titulación, habían reclamado más contenidos y materiales que acercaran la enseñanza «al mundo digital y global en el que vivimos»²⁵.

Para responder a esta inquietud y favorecer que el alumnado desarrollara competencias digitales y de investigación, el objetivo principal de nuestro proyecto fue promover el uso didáctico de fuentes primarias digitalizadas en las clases del Grado en Historia de la UCM y del Máster Interuniversitario en Historia Contemporánea, especialmente en aquellas asignaturas vinculadas a la historia internacional. En este sentido, diseñamos una sesión eminentemente práctica en torno a un hito histórico relevante para el estudio de las relaciones bilaterales del Reino Unido y España a finales de la Guerra Fría: la reapertura de la verja de Gibraltar — que aconteció entre diciembre de 1982 y febrero de 1985. Este diseño se aplicó en dos ocasiones con estudiantes del referido Máster. La primera vez se desarrolló dentro de la asignatura «Historia y relaciones internacionales», impartida por Carlos Sanz Díaz en la UCM, y la segunda en el marco de «España desde 1975 hasta la actualidad», cuya docencia estuvo a cargo de Misael Arturo López Zapico en la

²⁵ Nuestro proyecto llevó por título: *El pasado a golpe de clic. El uso de archivos digitales para la enseñanza de la historia internacional en clases prácticas y trabajos académicos*. Puede consultarse la memoria justificativa en: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/105890> [recuperado en 14/11/2024].

UAM²⁶. Se seleccionaron estos dos cursos porque el caso planteado en la práctica encajaba dentro del temario de ambos y, además, ningún discente tenía las dos materias, favoreciendo así la consecución de los resultados de aprendizaje del plan de estudios sin incurrir en repeticiones.

Aunque ambas sesiones fueron muy similares, en la celebrada en la UAM se introdujeron ligeras modificaciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y obtener más información sobre la aplicación del diseño. En las dos ocasiones, adaptamos la técnica de aprendizaje cooperativo *Jigsaw* para organizar la clase y la de *Numbered Heads Together* para evaluar formativamente al estudiantado, sin carácter sumativo. Al final de la actividad, se hicieron encuestas sobre el grado de satisfacción del estudiantado y del profesorado. Los datos obtenidos sugieren que la introducción de este tipo de fuentes en las aulas universitarias favorece la enseñanza de la historia internacional, ya que su accesibilidad y variedad hacen más interesante y enriquecedor el estudio de casos concretos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto de innovación docente en el que se incluyó el diseño de la sesión que aquí se presenta era introducir el uso didáctico de fuentes primarias digitalizadas en clases prácticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la historia contemporánea y la historia internacional en estudios de Grado y de Máster de la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Castilla-La Mancha. De acuerdo con esto, el propósito fundamental de la sesión que diseñamos era que todos los asistentes entrasen en contacto con un conjunto de fuentes primarias digitalizadas, previamente seleccionadas por el equipo docente. Así, gracias a una estrategia de *hands-on-learning*, el estudiantado podría acercarse al correcto manejo, interpretación y discusión de este tipo de fuentes, siempre en relación con un caso de estudio específico vinculado a la historia de las relaciones internacionales.

Por otra parte, y desde el punto de vista de la docencia, el objetivo principal era valorar la adecuación de esta clase práctica al estudiantado de dos asignaturas del Máster Interuniversitario en Historia Contemporánea para, en su caso, adaptar y mejorar el diseño de dicha sesión a las necesidades del alumnado y a los propósitos didácticos perseguidos. En otras palabras, se trataba de comprobar la validez y utilidad didáctica de la actividad planteada para poder reproducirla en futuros cursos con mayores garantías de éxito, asegurando el aprendizaje significativo y fomentando la motivación de los discentes.

²⁶ Puede encontrarse más información sobre este máster interuniversitario en: <https://www.ucm.es/master-historia-contemporanea> [recuperado en 14/11/2024].

Estos objetivos fueron planteados en consonancia con los resultados de aprendizaje que el citado Máster persigue. Y es que, entre las competencias que el estudiantado ha de desarrollar durante su periodo formativo, están: la «aptitud para usar las nuevas tecnologías de la comunicación» y obtener «información relevante», así como la capacidad de «leer, resumir o transcribir y analizar de forma pertinente documentos históricos»²⁷. Todo ello se ha tratado de hacer teniendo en cuenta los cambios que la era digital ha traído en las formas de abordar la investigación en historia contemporánea, más allá de la aparición de nuevas fuentes (Clavert & Noiret, 2013:15-28).

3. RECURSOS EMPLEADOS

Para llevar a cabo esta sesión práctica, confeccionamos cinco sets de documentos sobre el tema en cuestión: el proceso de restablecimiento de la comunicación transfronteriza entre Gibraltar y La Línea de la Concepción con la reapertura parcial y total de la verja en diciembre de 1982 y febrero de 1985, respectivamente. Cada una de estas colecciones debía tener una extensión similar y reducida para hacer su lectura asequible, particularmente, cuando había algún texto en inglés o en llanito²⁸. Estos dossiers también recogían distintos tipos de fuentes primarias digitalizadas (documentos oficiales, recursos hemerográficos, fotografías, entrevistas orales, etc.) para que el estudiantado pudiera familiarizarse con algunos de los diversos formatos y medios que existen para obtener información de carácter histórico.

Así, el primero de estos sets incluía algunos fragmentos de las actas del entonces Consejo de Ministros o *Cabinet* británico en los que se hacía referencia a Gibraltar, así como una carta que Margaret Thatcher, primera ministra del Reino Unido, envió al presidente del Gobierno español, Felipe González, en 1983, condicionando el apoyo de su Ejecutivo a la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea a la reapertura de la frontera que separaba el Peñón de La Línea de la Concepción. El segundo conjunto de documentos estaba constituido únicamente por unas páginas de las memorias de Fernando Morán, quien fue ministro de Asuntos Exteriores de España entre 1982 y 1985. En este pasaje y siempre desde su punto de vista, el político español describe las negociaciones que llevó a cabo con el número

²⁷ Puede encontrarse un listado de estas competencias en: <https://www.chu.eus/es/web/master/master-historia-contemporanea/competencias> [recuperado en 14/11/2024].

²⁸ El término «llanito» —o «yanito»— suele ser utilizado para referirse no solo a la población civil de Gibraltar, sino también a su habla local, que es un tipo de alternancia de código —o *code-switching*— de dos lenguas, el inglés y el español —siendo esta última la dominante—, con préstamos lingüísticos de otros idiomas —el italiano, el portugués, etc.— y un léxico autóctono. Véase: Levey, 2006: 724-725.

10 de Downing Street sobre la citada colonia. La tercera compilación reunía extractos de los principales documentos legales (tratados, resoluciones de las Naciones Unidas y declaraciones bilaterales) que definen el estatus jurídico del enclave británico. El cuarto grupo lo conformaban noticias que la prensa británica (*The Times*) y la española (*La Vanguardia* y el *ABC*) publicaron sobre la reapertura parcial de la verja a finales de 1982. El quinto y último de estos dossieres estaba integrado por fotografías de la frontera en distintos momentos del siglo XX y fragmentos de dos entrevistas con mujeres gibraltareñas que vivieron el cierre y reapertura de la verja.

Excepto para el segundo conjunto de materiales —a pesar de estar en Google Books, se optó por emplear un ejemplar físico de las memorias del referido ministro Morán—, toda la documentación ofrecida estaba digitalizada, accesible *online* y se descargó de las páginas web de diversos archivos del Reino Unido y España. Para facilitar el trabajo en clase, estos dossieres fueron entregados impresos al estudiantado, en lugar de solicitarles que fueran ellos quienes accediesen a los distintos enlaces, los cuales, no obstante, se incluyeron con sus referencias exactas en las fotocopias repartidas. Más aún y de manera somera, se mostró al estudiantado las páginas web donde habían sido obtenidas esas fuentes para que se familiarizaran mínimamente con los buscadores. En la Tabla 9, puede encontrarse un resumen detallado de los documentos utilizados durante las sesiones prácticas.

Sets	Documentos	Archivo	Idioma
1	<p>Conclusions of a Meeting of the Cabinet (November 2, 1982). Ref. CAB 128/74/17</p> <p>Conclusions of a Meeting of the Cabinet (December 9, 1982). Ref. CAB 128/74/22</p> <p>Conclusions of a Meeting of the Cabinet (March 17, 1983). Ref. CAB 128/76/10</p> <p>Conclusions of a Meeting of the Cabinet (March 24, 1983). Ref. CAB 128/76/11</p> <p>Traducción de carta de Margaret Thatcher a Felipe González (20 junio 1983). Ref. ES.MD.28079.FFG/AFG.2.3 .D.b.1.vv./AFFG FER0044746</p>	<p>The UK National Archives https://www.nationalarchives.gov.uk</p> <p>Archivo de la Fundación Felipe González https://archivo.fundacionfelipegonzalez.org/</p>	<p>Inglés</p> <p>Español</p>

2	2 (Fernando Morán, 1990: 106-114).	Biblioteca UCM https://ucm.on.worldcat.org/oclc/1026136080	Español
3	3 (Del Valle Gálvez, 2013): Doc. 1º: Artículo X del Tratado de Utrecht, 13 de julio de 1713. Doc. 2º: Resolución 1514 (XV) de la Asamblea General, 14 de diciembre de 1960. Doc. 3º: Consenso del Comité de los 24 de 16 de octubre de 1964. Doc. 4º. Resolución 2.070(XX) DE 16/12/1965. Doc. 5º. Resolución 2231 (XXI) de 20/12/1966. Doc. 6º. Resolución 2353 (XXII) de 19/12/1967. Doc. 7º. Resolución 2429(XXIII) de 18/12/1968. Doc. 11º. Declaración de Lisboa, 10 de abril de 1980. Doc. 12º. Declaración de Bruselas, 27 de noviembre de 1984.	Real Instituto Elcano. Documentación online: https://www.realinstitutoelcano.org/documento-de-trabajo/gibraltar-principales-documentos-oficiales/	Español
4	4 «Gibraltar: conversaciones en primavera», <i>La Vanguardia</i> (11 de diciembre de 1982), 1. Richard Wigg, «Socialist to stay firm on Gibraltar claim», <i>The Times</i> (December 9, 1982), 5. Godfrey Morrison «Gibraltar frontier opening. Rabat may challenge Spain on enclaves», <i>The Times</i> (December 15, 1982), 6. Richard Wigg, «Success as Spain reopens gates to Gibraltar», <i>The Times</i> (December 16, 1982), 6. Alfonso Barra, «La reapertura de la verja de Gibraltar. Un paso hacia la sombra», <i>ABC</i>	<i>La Vanguardia. Hemeroteca digital</i> https://www.lavanguardia.com/hemeroteca <i>The Times Digital Archive</i> (servicio online a través de la UCM). https://www.gale.com/es/c/the-times-digital-archive <i>ABC Hemeroteca digital</i> https://www.abc.es/archivo/periodicos/	Español Inglés Español

	<p>(16 de diciembre de 1982), 38.</p> <p>García Cosío, «La prevista apertura de la verja provoca inquietud en Ceuta», <i>ABC</i> (11 de diciembre de 1982), 30.</p> <p>«Gibraltar: La verja se abrió en medio de la confusión burocrática», <i>ABC</i> (15 de diciembre de 1982), 8.</p>		
5	<p>Imágenes 1 y 2: Frontera de Gibraltar, años 1960</p> <p>Imagen 3: Gibraltar, 13/12/1982. Frontera de Gibraltar. Dos días antes de la reapertura al tránsito peatonal.</p> <p>Imagen 4: Gibraltar, 15/12/1982. Frontera de Gibraltar. Reapertura del tráfico peatonal con la Línea de la Concepción.</p> <p>Imagen 5: Apertura de la verja. 15/12/1982.</p> <p>Entrevista 1: «Bordering on Britishness. Interview with Olga Orfila», <i>Gibraltar Chronicle</i> (May 18, 2016), 10.</p> <p>Entrevista 2: «Bordering on Britishness. Interview with Elizabeth Farrell», <i>Gibraltar Chronicle</i> (April 13, 2016), 7.</p>	<p>Gibraltar National Archives https://www.nationalarchives.gi/Imagenes/Slider1960/slider1960.html <i>ABC Hemeroteca</i></p> <p>Archivo de las hijas de Miguel Ángel del Águila. Publicada en <i>Europa Sur</i> https://www.europasur.es/campo-de-gibraltar/vista-aguila-tierra-frontera_0_1569145451.html</p> <p>UK Data Archive. Bordering on Britishness. https://reshare.ukdataservice.ac.uk/852694/</p>	Español Llanito Inglés

Tabla 9. Resultados obtenidos

Fuente: elaboración propia

4. DESARROLLO

Previamente a cada sesión, hubo una reunión de los profesores implicados para seleccionar el material anteriormente indicado, programar la práctica y diseñar (o rediseñar en el caso del encuentro que precedió a la clase en la UAM) la aplicación de la actividad didáctica. Para organizar el trabajo de las sesiones (con una duración aproximada de dos horas cada una), se adaptó la técnica de aprendizaje cooperativo conocida como *Jigsaw* —también llamada puzle o rompecabezas— que inventó el psicólogo americano Elliot Aronson en la década de 1970 (Aronson, 1978). Con esta técnica se persiguió favorecer que los miembros de cada clase —12 en la UCM y 10 en la UAM— establecieran una «interdependencia positiva» entre ellos (Johnson & Johnson, 1992).

De acuerdo con los principales pasos de dicha técnica²⁹, en ambas sesiones se llevaron a cabo las siguientes acciones:

a) La clase comenzó con una sucinta explicación sobre el conflicto diplomático que España y el Reino Unido mantuvieron sobre la soberanía de Gibraltar en la Guerra Fría, prestando especial atención a la reapertura parcial de la verja en diciembre de 1982. En ambas ocasiones, el encargado de hacer este breve repaso fue Luis G. Martínez del Campo, quien utilizó el método expositivo, interpelando al alumnado sobre hechos clave en la historia de dicho contencioso. Se buscó que esta explicación fuera lo más escueta posible, pues se aspiraba a que el estudiantado fuera descubriendo los detalles a través del análisis de la documentación, la discusión con sus pares e incluso la consulta de internet.

b) A continuación, se dividió la clase en dos grupos de cinco o seis personas, asignando un número del 1 al 5 a los integrantes de cada uno.

c) Se distribuyó un set de documentos a cada miembro del grupo de acuerdo con el número que se les había asignado previamente. Así, por ejemplo, quienes tenían el número 1 recibieron el primer dossier, quienes tenían el 2 obtuvieron el segundo, y así sucesivamente. Cuando hubo que recurrir a grupos de más de cinco integrantes, dos personas se ocupaban de la misma colección.

d) Se pidió al estudiantado que se juntara en grupos temporales de expertos/as de acuerdo con el set que se les había asignado. Así, por ejemplo, quienes tenían el cuarto conjunto se reunieron en un lado de la clase para leer la documentación y discutir sobre los documentos de esa colección. Se pidió al alumnado que tomara notas, buscara información en internet con sus móviles y portátiles, o preguntara a los profesores aquellos datos que desconociesen (nombres, significados de palabra, etc.). Todo ello con el objetivo de preparar la futura presentación que tendrían que

²⁹ Para una descripción detallada de cada uno de los pasos de esta técnica, puede consultarse la página web *Jigsaw Classroom*: <https://www.jigsaw.org/#steps> [recuperado en 17 de noviembre de 2024].

realizar ante los integrantes del grupo originario. Los docentes, dos por sesión (Sanz Díaz y Martínez del Campo en la UCM, y López Zapico y Martínez del Campo en la UAM), pasaron por cada grupo para, sin ser invasivos, contribuir a los debates que los miembros estaban manteniendo y, cuando fue necesario, guiar su interacción para que esta fuera lo más fructífera posible.

e) Tras un tiempo razonable (en ambos casos, superior a los 30 minutos), cada estudiante volvió a su grupo originario. Entonces, se solicitó que compartieran con los otros miembros aquello que habían estudiado por parejas o tríos en los grupos de expertos/as.

f) Una vez habían expuesto su parte y comparado cada conjunto de documentos con los miembros de su grupo, toda la clase puso en común lo aprendido a través de una evaluación formativa en voz alta que, sin buscar ningún tipo de calificación, aspiraba a repasar lo trabajado. Para esta evaluación, los profesores adaptaron la técnica de aprendizaje cooperativo llamada *Numbered Heads Together* (Kagan, 2003), preguntando a los grupos de expertos/as por alguna de las colecciones de documentos que habían estudiado sus pares. Así, por ejemplo, se pidió que quienes tuvieran el primer dossier explicaran sucintamente en qué consistía el quinto set de documentos y cómo estos se relacionaban con los suyos.

g) Al final de la sesión y para recoger datos sobre la aplicación del diseño, se pidió al alumnado que respondiera a un escrito de un minuto —*one-minute paper*— (Martínez del Campo, 2016: 50-52) sobre la clase. En la sesión llevada a cabo en la UAM, además, se les solicitó que rellenaran una sucinta encuesta que confeccionamos para medir su grado de satisfacción. Asimismo, se ofreció al estudiantado la lectura complementaria de dos artículos (Granadino González 2021: 178-196; Martínez del Campo 2022: 121-138) que ofrecen un detallado análisis de la apertura de la verja y del conflicto diplomático en torno a Gibraltar. El objeto de la lectura de estos textos no era otro que el de consolidar lo tratado en clase y proporcionar otros detalles adicionales que no pudieron ser abordados en la sesión práctica.

En ambas ocasiones se siguió el mismo desarrollo. Sin embargo, en la primera de ellas, en la UCM, contamos con una presentación de 30 minutos sobre el archivo digital de la Fundación Pablo Iglesias (FPI) a cargo del Dr. Aurelio Martín, archivero principal de esa organización. Esta exposición ejemplificó las formas de búsqueda en un archivo digital, así como su potencial. Si bien el alumnado valoró positivamente la presentación, la gran mayoría sugirió que hubieran preferido tener más tiempo para la práctica en sí. De ahí que, en la segunda sesión, en la UAM, se optó por desvincular esta charla de la práctica, la cual, esta vez sí, ocupó toda la clase.

5. RESULTADOS

A través de una técnica de evaluación en clase o CAT —*Classroom Assessment Technique*— conocida como «escrito de un minuto» (Martínez del Campo, 2016: 50-52), se buscó obtener retroalimentación anónima del alumnado sobre el desarrollo de la práctica. Esta técnica consiste en plantear preguntas simples y abiertas al final de la sesión para que el estudiantado dé su opinión sobre la experiencia didáctica. En concreto, las preguntas fueron: ¿Qué es lo que más le ha gustado o le ha interesado de la práctica? ¿Qué dudas le han quedado y qué cambiaría de la clase?

En esas repuestas, ambos grupos mostraron un alto grado de satisfacción con la sesión práctica. Así, por ejemplo, mientras un estudiante de la UAM señaló que le había parecido una actividad «muy didáctica e interesante», otro de la UCM resaltó que el planteamiento le había resultado «muy dinámico y enriquecedor». A su vez, y quizás porque desconocían «el caso sobre Gibraltar» (UCM) o no sabían «prácticamente nada» al respecto (UAM), discentes de las dos universidades consideraron que el tema les parecía «interesante» (UCM) y «relevante en la historia de nuestro país», puesto que «sigue teniendo una gran importancia diplomática» (UAM).

En cuanto a la organización de la sesión, el grupo de la UCM destacó su satisfacción con la técnica del *Jigsaw*. Una de las respuestas la describe como «entretenida» porque «obliga a explicar lo que has leído», lo cual «aclara mejor las ideas para expresarlo». Otra señala que fue «muy enriquecedor» porque es «una actividad que te obliga a pensar y hablarlo primero con los de tu mismo grupo y después con el resto». Una tercera destacaba que era un planteamiento «dinámico y enriquecedor». Finalmente, había otra que, tras mencionar las bondades de «la forma de trabajo», concluía que había «aprendido mucho más» que si se «lo hubieran explicado». En definitiva, la mayoría resaltó que la mecánica y planteamiento de la clase habían sido acertados porque les impelía a afrontar el aprendizaje de forma activa y compartida.

Más allá de la dinámica, varios asistentes a la sesión de la UAM destacaron muy positivamente la «diversidad de fuentes». Alguien mostró su sorpresa al ver que la digitalización permitía «manejar una variedad tan alta de fuentes». Otra persona iba más allá y, además, señalaba su satisfacción al ver que estas eran de fácil «lectura y comprensión». Ante un tema tan controvertido como el de Gibraltar, hubo quien remarcó que el uso de fuentes de España y del Reino Unido dejaba ver las «dos perspectivas» y, así, tener una imagen más completa del proceso histórico que matizaba posturas interesadas o de parte.

En lo referente a lo que el estudiantado mejoraría, dos fueron los aspectos más repetidos. En el grupo de la UCM, se destacó principalmente que el tiempo para desarrollar el trabajo fue ajustado e incluso escaso. De ahí que, de cara a la sesión de la UAM, decidiéramos desvincular la explicación del archivero de la FPI de la

práctica sobre Gibraltar y así poder realizarla con más detenimiento. Además, en ambas clases, pero principalmente en la segunda, el alumnado hubiera preferido «contextualizar mucho más de lo que se hablaba» y «una mayor profundización en el tema» para saber «cómo se está desarrollando en la actualidad y su futuro o posible desenlace». Como ya se ha indicado, se ofrecieron dos artículos para que, con carácter voluntario, pudieran leerlos posteriormente y ampliar la información. No obstante, quisimos ir más allá. De hecho, la solicitud de mayor contexto fue uno de los asuntos que más debate generó en la reunión que el profesorado mantuvo para el rediseño previo a la segunda aplicación en la UAM. Si bien estas discusiones nos hicieron replantear la explicación introductoria para que incluyera algún dato más preciso — por ejemplo, los nombres de algunos de los diplomáticos involucrados—, evitamos alargarla, pues entendimos que el medio para obtener ese contexto y más detalles era precisamente el trabajo en grupos, la búsqueda en internet y las preguntas a los docentes que debían producirse durante la sesión. La incertidumbre que genera el desconocimiento es algo habitual al enfrentarse a la documentación, pues aparecen aspectos que necesitamos aclarar a través de la indagación. Por eso, creemos que es algo casi inevitable. A pesar de ello, sin embargo, la persistencia del mencionado requerimiento nos llevó a pensar que quizás sería conveniente programar la realización de la práctica en una sesión inmediatamente posterior a una clase que tratara el contexto internacional en el que se enmarcaría este proceso histórico. Sin duda, esto último se tendrá en cuenta en futuras aplicaciones para, en la medida de lo posible, atender a esta petición.

En la clase que se impartió en la UAM también se realizó una encuesta a diez estudiantes acerca de su opinión sobre las fuentes primarias digitalizadas y su introducción en la enseñanza. Así, se ofrecieron seis afirmaciones para que anónimamente dieran una nota que mostrara su grado de conformidad, siendo el 10 «totalmente de acuerdo» y el 1 «en total desacuerdo».

En la Tabla 10, se recogen los resultados que esta encuesta arrojó.

N.º	Afirmación	Nota media
1	Aprender a usar fuentes primarias digitalizadas es importante para mi formación profesional.	9,6
2	Aprender a usar fuentes primarias digitalizadas me parece interesante y me motiva.	8,4
3	El uso de fuentes primarias digitalizadas ha contribuido a mi aprendizaje sobre el contenido temático de la asignatura.	8,9

4	Valore la dificultad de usar fuentes primarias digitalizadas en la práctica que ha realizado (siendo 1 el menor grado de dificultad y 10 el mayor).	4,4
5	Las fuentes primarias digitalizadas son útiles para la historia internacional.	9,5
6	Valore el grado de satisfacción global con la introducción de fuentes primarias digitalizadas en la docencia recibida (siendo 1 el más bajo y 10 el más alto)	9,2

Tabla 10. Resultados obtenidos

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que, si bien el alumnado piensa que el manejo de fuentes primarias digitalizadas entraña una dificultad media e, incluso, baja, se manifiesta claramente a favor de su introducción en el aula por considerar que su uso es importante para su formación profesional, contribuye a su aprendizaje, resulta útil para la historia internacional y despierta su interés favoreciendo la motivación.

6. CONCLUSIONES

La aplicación de esta sesión práctica en dos asignaturas del Máster Interuniversitario de Historia Contemporánea nos ha llevado a varias conclusiones con respecto al uso de fuentes primarias digitalizadas en la docencia universitaria de la historia internacional. La principal es que, como sugieren los datos acumulados durante el proceso didáctico, la digitalización favorece el estudio y la enseñanza de la historia internacional. Y es que no solo hace accesibles documentos conservados en lugares remotos, sino que también permite que la información sea más variada y completa, enriqueciendo nuestro análisis. El alumnado consultado ha resaltado esta diversidad como algo apreciable y valioso que, según interpretamos, contribuye a su motivación. De hecho, las encuestas sugieren que, si bien el estudiantado encuentra que el manejo de este tipo de fuentes es sencillo, también considera conveniente formarse en su empleo por la relevancia que tiene para su aprendizaje y por su utilidad. La experiencia en trabajos autónomamente dirigidos como los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster nos dicta que existe cierta dificultad por parte del estudiantado no tanto para encontrar fuentes digitales de calidad, sino para discriminar su interés y validez para los objetivos buscados. Por ello, trabajar en el aula con una metodología como la descrita redundará en corregir posibles malas prácticas, si esta se incorpora antes de la realización de los referidos trabajos.

Además de la inclusión de este tipo de documentos, el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo (*Jigsaw* y *Numbered Heads Together*) ha sido muy bien valorado por el alumnado en ambas sesiones. Asimismo, los docentes también han visto que esta forma de organizar la sesión genera interdependencia positiva, favoreciendo que los discentes se involucren en la tarea a realizar. Más aún, estas técnicas permiten una discusión entre pares sobre las fuentes primarias digitalizadas, lo cual convierte a esta práctica en un medio para fomentar el debate y la reflexión entre el estudiantado de manera horizontal y cooperativa.

El caso de estudio elegido para llevar a cabo esta sesión práctica también ha sido muy bien valorado por los asistentes. A pesar de ser un tema recurrente en medios de comunicación y de su potencial explicativo para distintos fenómenos presentes en las relaciones transfronterizas, rara vez se analiza con profundidad en las aulas universitarias. Como hemos visto, el alumnado ha mostrado interés por este asunto, ya que la mayoría desconocía los pormenores de algo que, sin embargo, está constantemente en el debate público. Al mismo tiempo y partiendo del análisis de lo visto en el aula, los docentes pensamos que tratar el caso de Gibraltar en clase, deteniéndose en su complejidad histórica y ofreciendo una variedad de perspectivas al respecto, puede ser beneficioso para que el estudiantado entienda de manera crítica un asunto que suele estar mediatizado por una gran carga ideológica.

Las conclusiones positivas que hemos sacado del planteamiento de esta clase práctica nos han llevado a darle continuidad durante el periodo académico 2024-2025 mediante un nuevo proyecto de innovación docente. En esta ocasión, nuestros esfuerzos están centrándose en adaptar esta sesión para su introducción en una asignatura optativa del último curso del Grado de Historia de la UCM, en concreto: Historia de las Relaciones Internacionales en la Edad Contemporánea (Ref. 801819)³⁰. Aunque aún estamos recogiendo datos sobre esta reciente aplicación, en octubre de 2024, todo apunta a que los resultados han sido muy similares a los obtenidos en las clases de máster. Así, las respuestas que 19 estudiantes han dado a un «escrito de un minuto» vuelven a señalar en la misma dirección: la relevancia que las fuentes primarias digitalizadas tienen para el estudio de la historia internacional, la motivación que las técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas generan en el alumnado, y el interés que un tema como el de Gibraltar despierta entre los discentes. Estos aspectos sugieren que, más allá de las adaptaciones y mejoras que puedan realizarse en el futuro, la práctica diseñada tiene una capacidad notable para contribuir al aprendizaje significativo de la historia internacional a través de fuentes primarias digitalizadas.

³⁰ El nuevo proyecto de innovación ha sido también concedido por la UCM y lleva por título: *La memoria de Europa a golpe de clic. El uso de archivos digitales para la enseñanza de la historia internacional y los estudios interculturales europeos en clases prácticas y trabajos académicos.*

REFERENCIAS

- Aronson, Elliot (1978), *The Jigsaw Classroom*, Sage.
- Clavert, Frédéric & Noiret, Serge (2013), *L'histoire contemporaine à l'ère numérique/Contemporary History in the Digital Age*, Peter Lang.
- Del Valle Gálvez, Alejandro (2013), *Gibraltar: principales documentos oficiales*, Real Instituto Elcano.
- Granadino González, Alan (2021), «La transición interior y exterior en España vista por el Foreign Office británico (1975-1986). Entre la democratización, el anclaje a Occidente y Gibraltar», *Segle XX*, 14: 178-196.
- Johnson, David W; & Johnson, Roger T. (1992), *Positive Interdependence: The Heart of Cooperative Learning*, Interaction Book Company.
- Kagan, Spencer (2003), «A Brief History of Kagan Structures», *Kagan Online Magazine*, 3-20: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/256/A-Brief-History-of-Kagan-Structures
- Levey, David (2006), «Yanito» in Keith Brown (ed.) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Elsevier Science Publishers: 724-725.
- Martínez del Campo, Luis G. (2022), «Fantasmas coloniales. La descolonización británica y la ampliación ibérica de la Comunidad Económica Europea, 1981-1986», *Historia del Presente* 40: 121-138.
- Martínez del Campo, Luis G. (2016), *Más allá de la calificación. Instrumentos para evaluar el aprendizaje*, Universidad de Concepción.
- Morán, Fernando (1990), *España en su sitio*, Plaza & Janés / Cambio 16.

HISTORIA COMPROMETIDA. UN ENFOQUE CRÍTICO PARA DESENTRAÑAR LA RAÍZ DEL MAL Y LA VIOLENCIA SISTÉMICA

María José Vilar
Universidad de Murcia
mavi@um.es

Carmen M^a Montoya Nicolás
Universidad de Murcia
cm.montoyanicolas@um.es

Resumen: El proyecto *Historia Comprometida: análisis de la raíz del mal*, desarrollado por la Universidad de Murcia en el curso 2023/2024, tiene como objetivo explorar los fundamentos históricos y filosóficos detrás de la violencia y la opresión, incluyendo genocidios y regímenes autoritarios. A través de un enfoque innovador, se busca que los estudiantes comprendan cómo las ideologías y estructuras de poder han legitimado el mal a lo largo de la historia, fomentando así una perspectiva crítica y ética. Basándose en las teorías de Kant, Nietzsche y Arendt, el proyecto promueve una educación orientada a la reflexión y la justicia. Durante sus jornadas académicas, los estudiantes participaron activamente, fortaleciendo sus capacidades analíticas y argumentativas en un entorno interdisciplinario. Esta iniciativa se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, destacando la importancia de una educación comprometida con la paz y la justicia social.

Palabras clave: pensamiento crítico, Historia, Objetivos de Desarrollo Sostenible, metodologías activas, innovación educativa

1. INTRODUCCIÓN

En el curso académico 2023/2024, el grupo de innovación docente HISTORY IN OPEN ACCESS / **HISTORIA EN ACCESO ABIERTO** de la Universidad de Murcia presentó un proyecto ambicioso y profundamente reflexivo: ***Historia Comprometida: análisis de la raíz del mal***. Este proyecto de innovación docente se centra en el estudio detallado de los factores históricos, sociales y psicológicos que han llevado a algunos de los capítulos más oscuros de la historia, como genocidios, guerras, esclavitud y regímenes autoritarios. El propósito de la propuesta pretendía que los estudiantes desarrollasen una comprensión crítica de las motivaciones y mecanismos que han impulsado a la humanidad a cometer actos de violencia sistemática y extrema. Además, de examinar cómo las estructuras de poder y las ideologías, a lo largo de distintas épocas y contextos, han facilitado la manifestación y perpetuación del mal en la sociedad.

El concepto del “mal” ha sido un tema recurrente de estudio y reflexión para filósofos, teólogos, psicólogos y científicos sociales a lo largo de la historia. La exploración de su naturaleza, de las motivaciones que lo impulsan y de los mecanismos mediante los cuales se manifiesta ha generado diversas teorías que buscan explicar actos de crueldad, violencia y opresión. El proyecto *Historia Comprometida: análisis de la raíz del mal* parte de esta base teórica y filosófica para analizar cómo el mal ha sido legitimado en distintas sociedades, cómo se ha convertido en un fenómeno sistémico y cuáles son sus causas y mecanismos subyacentes. Este análisis busca fomentar en los estudiantes una profunda comprensión de las estructuras que permiten y sostienen actos de violencia y opresión, promoviendo así una reflexión crítica sobre su papel en la sociedad.

Para comprender la relevancia e idoneidad del proyecto, resulta útil revisar algunas de las principales teorías filosóficas sobre el mal, como las propuestas de Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche y Hannah Arendt. A través de estas perspectivas, se puede observar cómo el concepto de mal ha sido interpretado y abordado desde diferentes ángulos, cada uno con implicaciones importantes para el análisis histórico y sociocultural.

Immanuel Kant, en su obra *La religión dentro de los límites de la mera razón* (1793), argumenta que el mal es una inclinación innata en los seres humanos que contradice los principios de la moralidad. Para Kant, el ser humano tiene una dualidad interna que le permite, por un lado, reconocer sus deberes éticos y, por otro, ceder a sus deseos egoístas. Según él, el mal moral surge cuando una persona actúa en contra de su deber ético, ya sea por debilidad de carácter o por una elección deliberada de anteponer sus intereses personales a la moralidad. Kant entiende esta inclinación al mal como parte de la naturaleza humana, pero cree firmemente que puede ser superada mediante el uso de la razón y la educación moral.

Desde la perspectiva kantiana, la razón es la herramienta que permite al individuo discernir entre el bien y el mal y actuar conforme a principios morales. Su visión del mal es optimista en el sentido de que considera posible controlar esta inclinación a través de la educación y la reflexión ética. Este enfoque resulta relevante para el proyecto *Historia Comprometida*, pues plantea la necesidad de una formación ética que permita a los estudiantes desarrollar su capacidad de juicio moral y de discernimiento crítico. En este sentido, el proyecto busca no solo enseñar la historia de los actos de crueldad y opresión, sino también formar ciudadanos responsables capaces de evitar su repetición.

La concepción de Friedrich Nietzsche sobre el mal es radicalmente distinta a la de Kant. En su obra *Más allá del bien y del mal* (1886), Nietzsche propone que los conceptos de “bien” y “mal” son invenciones de la moral de los esclavos, una moral que surge como respuesta a la opresión ejercida por los poderosos. Según Nietzsche, esta moral se crea como una forma de control social para limitar la voluntad de poder y la creatividad de los individuos, impidiendo que estos se expresen en toda su potencialidad.

Para Nietzsche, el mal no es una inclinación innata ni una falta de razón, sino un concepto relativo que depende del contexto cultural e histórico. Argumenta que las sociedades han construido estas nociones de bien y mal para perpetuar ciertas jerarquías y estructuras de poder. Así, el “mal” puede ser simplemente aquello que desafía el orden establecido o la autoridad dominante.

Esta perspectiva es especialmente útil para el proyecto *Historia Comprometida*, ya que permite examinar cómo las estructuras de poder han moldeado la moralidad y legitimado la opresión en diferentes momentos históricos. Nietzsche invita a cuestionar las normas y valores impositivos, lo que constituye una herramienta esencial para analizar la manera en que ciertas prácticas de crueldad y violencia se han considerado aceptables o incluso necesarias en determinados contextos sociales. Además, este enfoque promueve en los estudiantes la capacidad de pensar críticamente sobre las normas y las estructuras sociales, fomentando una actitud de cuestionamiento que puede ser esencial para prevenir futuras injusticias.

En el siglo XX, la filósofa Hannah Arendt introdujo el concepto de la “banalidad del mal” en su obra *Eichmann en Jerusalén* (1963). Este concepto, basado en su observación del juicio de Adolf Eichmann, un burócrata nazi que organiza la logística del Holocausto, sostiene que el mal no siempre es el resultado de una maldad inherente o de una inclinación racional hacia el daño, sino que puede surgir de la incapacidad de reflexionar sobre las consecuencias de las propias acciones. Arendt argumenta que individuos aparentemente comunes pueden cometer actos atroces simplemente porque obedecen órdenes sin cuestionarlas, porque carecen de la capacidad de “pensar” en términos morales y porque no se detuvo a evaluar el impacto de sus actos.

La teoría de Arendt resalta la importancia de la educación crítica y la formación ética. La “banalidad del mal” nos advierte sobre los peligros de la obediencia ciega y la indiferencia moral. Al entender que el mal puede surgir de la indiferencia o de una mera falta de reflexión, se subraya la necesidad de que las personas desarrollen una conciencia crítica que les permita resistir la presión social y cuestionar las órdenes que reciben, especialmente en contextos autoritarios o jerárquicos.

Esta visión es central para el proyecto de la Universidad de Murcia, que busca que los estudiantes reflexionen profundamente sobre las implicaciones éticas y sociales de sus decisiones. A través de la enseñanza de casos históricos y del análisis de la raíz del mal en distintos contextos, el proyecto pretende formar individuos capaces de resistir la obediencia sin cuestionamientos y de analizar críticamente las estructuras de poder que intentan justificar la violencia y la opresión.

2. OBJETIVOS Y ALCANCE DEL PROYECTO

El proyecto *Historia Comprometida* se materializó en una experiencia educativa de inmersión total tanto dentro como fuera del aula, concretamente en unas jornadas realizadas el 20 y 21 de marzo de 2024. Estas jornadas proporcionaron un entorno en el que los estudiantes se convirtieron en protagonistas activos de su aprendizaje, al tener la oportunidad de presentar sus investigaciones y debatir sobre ellas con compañeros de otras titulaciones y expertos en la materia. Este espacio de intercambio no solo permitió que los discentes consolidaran sus conocimientos, sino que además les brindó la oportunidad de confrontar y enriquecer sus perspectivas a través de la interacción con otros enfoques y disciplinas. La combinación de actividades intra y extracurriculares fue fundamental para expandir el alcance y los objetivos del proyecto, proporcionando una experiencia integral que fomentó la reflexión crítica y el compromiso ético.

El objetivo principal de *Historia Comprometida* fue dotar a los estudiantes de herramientas analíticas y conceptuales para examinar los contextos históricos y contemporáneos donde han surgido escenarios de violencia y opresión. El proyecto se centra en no solo el análisis de hechos históricos, sino también en el estudio de las decisiones individuales y colectivas que llevaron a dichos eventos y cómo estos actos fueron justificados o tolerados en diferentes épocas. Esto permite a nuestros discentes establecer una conexión crítica entre el pasado y el presente, desarrollar una perspectiva ética que les motive a construir una sociedad más justa y equitativa.

A diferencia de enfoques tradicionales, este proyecto se posiciona como una plataforma educativa que trasciende la enseñanza de hechos aislados y busca explorar los mecanismos históricos que legitiman actos de maldad y opresión. La historia se presenta como un proceso dinámico en el que los individuos y sociedades han justificado y reproducido patrones de crueldad bajo diversos pretextos. El análisis de

estas justificaciones y los contextos que las hicieron posibles es fundamental para que los estudiantes desarrollen una visión crítica y comprendan la complejidad del presente, evitando así la repetición de los errores del pasado.

El enfoque de *Historia Comprometida* adquiere una relevancia particular en un contexto globalizado, donde la violencia y la opresión se manifiestan en formas más sutiles y complejas. Al comprender las causas y los mecanismos de legitimación de estos fenómenos, los estudiantes se encuentran en una posición favorable para identificar patrones similares en la actualidad, cuestionarlos y, en última instancia, resistirlos. La relevancia de este análisis se refuerza aún más con la integración de metodologías activas y participativas, que promueven un aprendizaje significativo y la implicación del discente en su proceso formativo.

El alcance de este proyecto no se limita a la transmisión de conocimientos históricos, sino que busca una transformación integral de la perspectiva de los estudiantes hacia el compromiso ético y social. Este objetivo se alinea directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, destacando especialmente aquellos relacionados con la paz y justicia (ODS 16), la educación inclusiva y de calidad (ODS 4), y la reducción de desigualdades (ODS 10). La inclusión de estos objetivos en el proyecto no solo contextualiza la actividad en un marco global de desarrollo humano, sino que también permite a los estudiantes relacionar la historia con problemáticas actuales, incentivando así una conciencia crítica sobre la importancia de construir sociedades más cohesionadas y comprometidas con el respeto a los derechos humanos.

Historia Comprometida se fundamenta en una serie de pautas metodológicas que orientan a los estudiantes en su análisis de los fenómenos de violencia y opresión. Este enfoque histórico-crítico permite que los hechos del pasado sean examinados en su complejidad y en conexión directa con sus repercusiones en la sociedad contemporánea. Los discentes no estudian los eventos de manera aislada, sino que los analizan en función de cómo sus causas y consecuencias han influido en estructuras sociales, políticas y culturales, generando así una comprensión más profunda de las dinámicas de poder y sus persistentes efectos en el presente.

Para facilitar este análisis, el proyecto emplea diversas técnicas metodológicas, como el análisis de fuentes primarias y secundarias. Se investigan documentos, testimonios y registros históricos que ilustran los mecanismos de legitimación de actos de maldad. Este análisis fomenta una comprensión profunda de las perspectivas de los actores históricos. También se realiza una comparación de interpretaciones historiográficas: al contrastar diferentes enfoques, los estudiantes desarrollan una visión crítica de cómo se han construido y reconstruido las narrativas sobre la violencia y la opresión. Además, se emplea un enfoque interdisciplinario que integra conocimientos de sociología, ética y ciencias políticas, lo cual permite un análisis más integral del tema. Esto enriquece la comprensión de los participantes y facilita una apreciación del problema desde múltiples perspectivas.

Con el fin de enriquecer estas técnicas, el proyecto incorpora metodologías activas de aprendizaje en las que los estudiantes asumen un rol activo en su proceso educativo. Entre estas actividades se incluye el estudio de casos, en el cual se investigan y analizan situaciones complejas, aplicando sus conocimientos para evaluar distintas perspectivas y formular soluciones fundamentadas. También se organizan debates que permiten confrontar y cuestionar ideas en un entorno de diálogo respetuoso, desarrollando habilidades de argumentación y escucha activa.

Asimismo, se llevan a cabo mesas redondas en las que los discentes presentan sus hallazgos, promoviendo el aprendizaje colectivo y la discusión enriquecedora en la que todos los participantes pueden aportar sus puntos de vista y reflexiones. Esta estructura permite un intercambio de ideas dinámico, enriqueciendo la comprensión y promoviendo una construcción de conocimiento colaborativa.

El enfoque integral de *Historia Comprometida* posiciona al proyecto como una iniciativa educativa transformadora, que va más allá del aprendizaje teórico para fomentar en los discentes una visión ética y comprometida con la historia y la sociedad. La participación en jornadas como las del 20 y 21 de marzo amplifica este impacto, al brindarles un espacio para compartir y debatir sus ideas con otros estudiantes y especialistas. Estas interacciones generan un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo, donde nuestros estudiantes no solo se enriquecen académicamente, sino también a nivel personal.

En definitiva, el proyecto busca, de un lado, preparar a nuestros discentes para ser ciudadanos críticos y responsables, y por otro, capacitarlos para reconocer y prevenir la perpetuación de valores negativos en la sociedad. La reflexión sobre “la raíz del mal” les otorga una perspectiva histórica y ética que resulta invaluable en su vida profesional y ciudadana. En última instancia, *Historia Comprometida* se presenta como un modelo educativo que promueve la formación de futuros líderes comprometidos con la justicia social y los derechos humanos, contribuyendo a la construcción de una cultura de paz, respeto y tolerancia en el ámbito local y global.

3. METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Las jornadas de extensión universitaria tituladas *Historia Comprometida: análisis de la Raíz del Mal* tuvieron lugar los días 20 y 21 de marzo de 2024 en la Sala de Grados “Jorge Guillén” del edificio de la Facultad de Letras. Esta actividad fue concebida como un espacio de análisis crítico y reflexión profunda sobre problemas históricos, políticos y sociales, promoviendo la interacción entre estudiantes de grado, máster y doctorado y el profesorado en un marco de aprendizaje colaborativo. Las jornadas consistieron en una serie de presentaciones y debates que permitieron un acercamiento a las causas y consecuencias de diversas problemáticas,

utilizando estudios de caso como vehículo para la comprensión y el cuestionamiento de estos fenómenos.

Cada participante contó con un tiempo máximo de 30 minutos para la exposición de su caso, seguido de un espacio de debate al finalizar cada sesión, en el cual se enriquecieron los contenidos tratados a través de la interacción activa entre estudiantes y público general. Las presentaciones siguieron una estructura metodológica claramente definida que incluyó la formulación de una hipótesis, la contextualización del problema, un análisis detallado de sus causas y consecuencias y, finalmente, una conclusión crítica. Esta metodología fue elegida con el objetivo de asegurar que cada exposición ofreciera un análisis riguroso y coherente, permitiendo que los asistentes pudieran seguir el desarrollo de los temas de forma clara y ordenada.

La implicación de los discentes desde el inicio del proyecto fue un aspecto fundamental. Durante el primer cuatrimestre, se organizaron reuniones tanto presenciales como virtuales a través de Zoom, en las que se proporcionaron directrices metodológicas específicas y se discutieron aspectos clave para la estructuración de las presentaciones. Además, se enviaron comunicaciones por correo electrónico para recordar las fechas límite y especificar los requisitos necesarios para la entrega de sus propuestas. Este proceso de preparación fue esencial para orientar a los discentes en la elaboración de sus estudios de caso y en la preparación de sus presentaciones visuales, asegurando que cada participante contara con los conocimientos y habilidades necesarios para enfrentar el reto de la exposición pública.

En las presentaciones, los estudiantes abordaron no solo la raíz de los problemas investigados, sino también las consecuencias de estos, abarcando tanto los impactos directos como los indirectos de los fenómenos estudiados. Además, cada caso fue vinculado a un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, lo cual promovió una conexión con el contexto global y permitió a los estudiantes y asistentes comprender estas problemáticas desde una perspectiva actual y relevante. Para facilitar la comprensión de los temas presentados, se utilizó como herramienta visual el PowerPoint, incorporando elementos gráficos tales como imágenes, tablas o mapas organizadas de forma coherente y atractiva, lo que permitió una experiencia de aprendizaje visual y ordenada para la audiencia.

Los objetivos de aprendizaje de esta actividad se centraron en el desarrollo de habilidades de análisis crítico, investigación y documentación, así como en el fortalecimiento de competencias comunicativas y de síntesis. La necesidad de fundamentar sus exposiciones mediante evidencia rigurosa incentivó el uso de fuentes primarias y bibliográficas, fomentando el rigor académico que caracteriza a los estudios históricos y sociales de calidad. Asimismo, el formato de las jornadas y el tiempo limitado de cada exposición obligaron a los estudiantes a organizar la

información de forma clara y a presentar sus ideas de manera concisa, promoviendo así la capacidad de estructuración y la claridad argumentativa en sus discursos.

Otro componente esencial de esta actividad fue la colaboración y el intercambio de ideas entre los participantes. Durante las reuniones de preparación, los discentes compartieron conocimientos y recomendaciones, lo que contribuyó significativamente al enriquecimiento de los contenidos presentados en cada ponencia. Los debates finales de cada jornada brindaron una valiosa oportunidad para que los estudiantes reflexionaran conjuntamente sobre los temas expuestos, respondieran preguntas y profundizaran en sus análisis, fortaleciendo así su capacidad de argumentación y ampliando sus perspectivas.

Al finalizar las jornadas, los estudiantes demostraron una notable mejora en sus habilidades de exposición y argumentación, así como en su capacidad para realizar análisis críticos y fundamentados sobre problemáticas de índole histórica y contemporánea. La experiencia acumulada durante este proceso les brindó herramientas para abordar problemáticas complejas desde una perspectiva informada y multidimensional, promoviendo una conciencia crítica sobre factores históricos, políticos y sociales. La asociación de los estudios de caso con los ODS contribuyó, además, a que los participantes adoptaran una visión más amplia y relevante de sus investigaciones, alineándolas con un marco de desarrollo sostenible y enfatizando la relevancia de sus análisis en el contexto global.

Durante la primera jornada, el 20 de marzo de 2024, se abordaron temas que incluían tanto cuestiones de identidad nacional como de representación y juicios morales sobre la diversidad. Las ponencias exploraron desde el concepto de “liberación nacional” en el contexto del nacionalismo catalán hasta cuestiones como el “pinkwashing” en Israel, cuestionando narrativas actuales y promoviendo una reflexión crítica sobre los discursos identitarios. La representación de la mujer y su asociación con conceptos como el poder, la superstición y la ignorancia fue otro tema de relevancia que permitió cuestionar las construcciones culturales contemporáneas. Asimismo, las ponencias sobre transexualidad y homosexualidad abrieron un espacio de reflexión sobre el juicio moral de la sociedad respecto a la diversidad sexual, promoviendo un diálogo crítico y necesario.

El 21 de marzo de 2024, la segunda jornada continuó explorando temáticas de gran impacto social, como el papel de la prensa en la construcción de figuras de bandolerismo, el tratamiento mediático de la violencia y la justicia transnacional. Temas de gran relevancia histórica, como el genocidio Selk'nam y el genocidio armenio, fueron analizados desde la perspectiva de los derechos humanos y la justicia internacional, proporcionando a los asistentes una visión profunda sobre la representación mediática de estos sucesos y el tratamiento de la violencia histórica. La reflexión en torno a los derechos y la ocupación territorial también estuvo presente en la jornada, a través de ponencias que exploraron las dinámicas de poder en el contexto de Israel. Finalmente, la ponencia sobre “la segunda habitación propia”

abordó el papel de los espacios educativos como ámbitos de empoderamiento y crecimiento personal, resaltando la importancia de las aulas como espacios de libertad y desarrollo de pensamiento crítico.

El éxito de las primeras jornadas de *Historia Comprometida*, al ofrecer un espacio académico riguroso y enriquecedor que no solo fomentó el desarrollo de habilidades de investigación y comunicación, sino que también promovió una reflexión profunda sobre la complejidad de las problemáticas sociales y políticas, ha motivado la organización de las II Jornadas de “Historia Comprometida”, los días 17 y 18 de marzo de 2025. La experiencia adquirida por los estudiantes en esta actividad, junto con la perspectiva global aportada por la conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, refuerza la importancia de integrar estos enfoques en la educación superior, contribuyendo a la formación de individuos capaces de analizar y cuestionar críticamente su entorno en beneficio del desarrollo.

4. BALANCE FINAL DE LA ACTIVIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE

Al inicio de la actividad, antes de que cada estudiante seleccionara su temática específica, se enfrentó el desafío de analizar la propia realidad, estableciendo conexiones entre el pasado y el presente. Este ejercicio tenía como objetivo identificar las manifestaciones del mal a lo largo de la historia, legitimadas a menudo a través de ideologías y estructuras de poder. Como resultado, se fomentó un análisis crítico y una perspectiva ética ante estos fenómenos.

Para abordar estos temas en profundidad, los participantes exploraron las teorías de filósofos como Kant, Nietzsche y Arendt, y adquirieron conocimientos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, poniendo especial énfasis en aquellos vinculados con la paz y la justicia (ODS 16), la educación inclusiva y de calidad (ODS 4), y la reducción de desigualdades (ODS 10).

Tras investigar los fundamentos históricos y filosóficos que explican la violencia y la opresión, cada estudiante eligió una temática alineada con sus intereses personales. En sus proyectos, incluyeron la formulación de una hipótesis, contextualización del problema, un análisis de las causas y consecuencias, y una conclusión crítica. Estos aspectos se plasmaron tanto en las exposiciones como en las propuestas entregadas durante el primer cuatrimestre. Estas actividades se desarrollaron mediante reuniones presenciales y sesiones virtuales en Zoom, en las que estudiantes y docentes colaboraron estrechamente, compartiendo directrices metodológicas específicas y debatiendo puntos clave para enriquecer el análisis y la presentación de cada proyecto.

El seguimiento constante del profesorado fue fundamental para asegurar un desarrollo riguroso y bien orientado de las presentaciones, transformando a los

discentes en protagonistas activos de su propio aprendizaje y en facilitadores de una reflexión profunda en el público.

El proceso de búsqueda y selección de información fue especialmente complejo y exigente, ya que cada temática abordada implicaba, de manera inherente, analizar situaciones de violencia sistemática e instrumentalización, propias de cuestiones sensibles. En este contexto, resultó fundamental filtrar la información desde una perspectiva crítica y objetiva. Se dejaron de lado prejuicios y estereotipos colectivos, evitando enfoques sensacionalistas, y asumió un compromiso con un estudio riguroso, interdisciplinario e innovador, con el fin de no banalizar el sufrimiento humano asociado a los hechos analizados.

Al explorar cuestiones contemporáneas, la prensa y los medios digitales jugaron un rol crucial al ofrecer una gran cantidad de datos, aunque presentaron un desafío adicional debido a la presencia de sesgos ideológicos, falta de estándares académicos y manipulación de la información. La capacidad crítica se transformó, por tanto, en una herramienta decisiva para identificar y seleccionar fuentes confiables y objetivas, evitando la perpetuación de injusticias y bulos. Sin embargo, la misma presencia de datos modificados y sesgados también sirvió como un recurso informativo, al permitir, mediante un análisis crítico, comprender la concepción e intencionalidad con que ciertos sucesos son representados. Incluso redes sociales como X, TikTok y Facebook fueron utilizadas para obtener ejemplos y, al mismo tiempo, analizar los enfoques y debates sociales en torno a las temáticas estudiadas.

La diversidad geográfica de los temas seleccionados también requirió el manejo de idiomas, en particular del inglés. En aquellos casos en que el dominio del idioma era limitado, se utilizaron traductores en línea o, cuando fue posible, se consultó a hablantes nativos o profesionales en el área lingüística para garantizar la precisión de la información.

Otro aspecto desafiante fue la carga emocional propia de los temas investigados. Las cifras y datos analizados no representan simples estadísticas; reflejan vidas humanas afectadas por experiencias de represión y sufrimiento. Esta exposición constante a la injusticia sistemática generó un malestar basado en la empatía, aunque lejos de considerarse un obstáculo, sirvió como un impulso motivacional y un ejercicio de abstracción. Este componente emocional reafirmó la relevancia crítica de sus estudios, destacando la responsabilidad académica y ética de cuestionar, analizar y exponer los datos obtenidos desde una perspectiva equitativa y comprometida.

Por otro lado, los participantes asumieron la ardua tarea de captar la atención de la audiencia y comunicar de manera efectiva, resumiendo su trabajo en 30 minutos y enfrentando desafíos como la estética y diseño de sus presentaciones en PowerPoint, cómo conectar con el público, el uso de un breve esquema para seguir los puntos clave o la decisión de no emplearlo, la proyección de la voz, entre otros aspectos. Esto les permitió desarrollar un estilo propio y ganar experiencia frente al público, obteniendo beneficios tanto a nivel profesional como personal.

En diversas presentaciones, los estudiantes complementaron su contenido con apoyo audiovisual, incorporando GIF y animaciones llamativas en sus PowerPoints, logrando así combinar una investigación sólida con material visual atractivo orientado a un público joven acostumbrado a recibir información de forma dinámica y acompañada de estímulos visuales.

Los debates de ambas sesiones fueron especialmente reseñables, dado que los discentes desdibujaron esa brecha invisible entre ponentes y audiencia. La cercanía establecida entre los investigadores y los asistentes, ya fuera por la similitud de edad o por compartir el entorno universitario, generó una atmósfera de confianza donde el público se sintió cómodo e invitado a participar activamente, eliminando cualquier sentimiento de cohibición o temor a ser juzgados al expresar sus dudas, compartir sus impresiones o incluso felicitar a los ponentes. Posteriormente, parte del público transmitió su interés en formar parte de las próximas jornadas, estableciendo así una base sólida para la continuidad de las actividades y confirmando la transmisión de valores compartidos.

A partir de esta información, se evidencia que el objetivo principal de *Historia Comprometida* ha sido alcanzado con éxito. Esta iniciativa no solo ha proporcionado a los estudiantes participantes herramientas analíticas y conceptuales adecuadas para examinar contextos históricos y contemporáneos marcados por escenarios de violencia y opresión, sino que también ha promovido una comprensión crítica del concepto de “mal” y sus múltiples usos.

La actividad permitió a los discentes adquirir habilidades de gran valor: desde la capacidad de atraer e involucrar al público, hasta el desarrollo del pensamiento lateral, invitándolos a explorar, desde diferentes prismas, temáticas habitualmente desechadas debido a su complejidad o tratamiento polarizado. En consecuencia, esta experiencia se asumió como transformadora e inspiradora para todas las personas presentes en las primeras jornadas, las cuales resultaron fructíferas y enriquecedoras, y brindaron un aprendizaje especialmente significativo en la vida académica de los estudiantes.

Historia Comprometida: análisis de la Raíz del Mal ha demostrado ser una iniciativa académica profunda, con el potencial de promover una sociedad más crítica y consciente.

CUARTA PARTE

LA EDUCACIÓN DESDE EL ALUMNADO: OPINIONES, PERSPECTIVAS Y EXPERIENCIAS DISCENTES

EXPERIENCIAS DE DOCTORANDAS EN COMUNICACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES: VOCACIÓN, DESAFÍOS Y EXPECTATIVAS

OLGA SORIANO ORTEGA

Universidad de Almería

oso015@inlumine.ual.es

ISABEL PERALES MEDINA

Universidad Complutense de Madrid

iperal04@ucm.es

MARÍA PRIETO MUÑIZ

Universidad Complutense de Madrid

maprie08@ucm.es

Resumen

A través de entrevistas personalizadas recogemos nuestras experiencias, motivaciones y desafíos en el ámbito de la educación. Nuestros testimonios nos ayudan a explorar temas como la elección de las trayectorias académicas, las experiencias laborales y las razones para continuar la formación a nivel doctoral. Además, abordamos los obstáculos a los que nos hemos enfrentado en el proceso, desde la falta de apoyo financiero hasta las dificultades burocráticas o la sensación de soledad en el ámbito académico. En general, coincidimos en la importancia del apoyo entre colegas y la necesidad de una mejor orientación y recursos para facilitar la investigación. Hacemos hincapié en la necesidad de llegar a un balance entre las motivaciones filantrópicas y las pragmáticas para iniciar un recorrido académico.

Palabras clave: Doctorandas, Comunicación, Ciencias Sociales, Desafíos académicos, Experiencia académica.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo tres profesionales del ámbito de la comunicación comparten sus trayectorias académicas y las razones que las llevaron a elegir sus respectivas carreras, todas ellas vinculadas al análisis de la sociedad y la comunicación, desde distintas perspectivas. Isabel es periodista y su amor por la información viene desde la infancia, desde muy pequeña se sentía atraída por la actualidad y los grandes sucesos que marcaron su vida, como los atentados del 11-S en Nueva York y el 11 de marzo en Madrid. Para ella, estar informada “me acercaba a la verdad”, lo cual le permitía calmar la angustia que le generaban estos hechos. A lo largo de su vida, descubrió que la comunicación era su vocación. Olga, graduada en Gestión Empresarial y Marketing, y en Historia, siempre ha sentido pasión por ambas disciplinas. Considera que “conocer la Historia nos brinda una valiosa comprensión sobre quiénes somos y hacia dónde vamos”. María es graduada en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Complutense de Madrid, también muestra una gran pasión por la comunicación, aunque desde una perspectiva más creativa y estratégica. Explica que su interés por la publicidad no reside tanto en crear campañas, sino en “aprender las disciplinas que se ponen en juego para ello. Las tres compartimos una profunda vocación por el análisis y la creación en el ámbito de la comunicación, cada una desde enfoques diversos pero complementarios: el periodismo, la historia y la publicidad. Cada una destaca cómo sus estudios han influido en su capacidad para comprender mejor la sociedad y contribuir desde su campo a crear un impacto positivo.

Al relatar nuestras experiencias laborales y cómo hemos desarrollado nuestras carreras en distintos campos, pretendemos dar una visión de cómo percibimos “el camino del doctorado”, en este sentido, Isabel manifiesta que su interés profesional siempre ha estado centrado en la radio y, en general, en la información de actualidad. Sin embargo, reconoce que “las situaciones y circunstancias personales al final te guían por otros campos”. Esto la llevó a desempeñarse en diferentes gabinetes y departamentos de comunicación empresarial e institucional. Olga, por su parte, ha trabajado en diversos roles dentro de la publicidad, el marketing y la administración empresarial privada. Estas experiencias le han permitido “desarrollar habilidades en la gestión de proyectos, la creación de estrategias de marketing y la comunicación efectiva con diferentes audiencias”, destacando su trabajo en equipos multidisciplinarios y la gestión de campañas publicitarias. María, recién graduada y con estudios de máster, ha enfocado su experiencia en becas, prácticas y colaboraciones en proyectos de investigación. Durante este tiempo, ha trabajado en “creatividad publicitaria, creación y gestión de contenido en redes sociales,

colaboración con marcas y desarrollo de planes y estrategias de comunicación institucional”.

2. EL CAMINO HACIA LA ELECCIÓN DEL DOCTORADO. MOTIVACIONES PARA CONTINUAR CON LA FORMACIÓN ACADÉMICA

Las tres compartimos vocación en áreas relacionadas con la comunicación, ya sea en la radio, el marketing, la publicidad o la gestión empresarial. Cada una, desde su campo particular, busca formas efectivas de comunicar, ya sea información, productos o estrategias. Isabel destaca que, aunque su interés siempre ha sido la radio y la información de actualidad, las circunstancias de la vida la llevaron a trabajar en otros campos. Explica cómo acabó formando parte de diferentes “gabinetes y departamentos de Comunicación empresarial o institucional”, desviándose de su vocación inicial. Aunque con enfoques distintos, las tres hemos desarrollado habilidades en la gestión de proyectos o estrategias, ya sea en comunicación institucional, campañas publicitarias y marketing o la gestión de contenido en redes sociales y planes de comunicación. Por ejemplo, Olga ha desarrollado su carrera en el ámbito de la publicidad, el marketing y la administración empresarial privada. A lo largo de su experiencia ha podido “desarrollar habilidades en la gestión de proyectos, la creación de estrategias de marketing y la comunicación efectiva con diferentes audiencias”. También ha tenido la oportunidad de trabajar con equipos multidisciplinarios y gestionar campañas publicitarias que le han dado una visión global del sector. Todas hemos adaptado nuestro camino profesional en función de las oportunidades. Isabel, inicialmente orientada a la radio, acabó en comunicación empresarial, Olga ha trabajado en roles diversos y multidisciplinarios, mientras que María ha aprovechado las oportunidades en becas y prácticas. Estas oportunidades le han permitido trabajar en roles relacionados con “la creatividad publicitaria, la creación y gestión de contenido en redes sociales, la colaboración con marcas y el desarrollo de planes y estrategias de comunicación institucional”.

Por otro lado, cada una ha desarrollado su carrera en diferentes ámbitos, por ejemplo, Isabel ha enfocado su carrera más hacia la comunicación institucional y empresarial, Olga en publicidad y marketing empresarial privado, y María está más centrada en la creatividad publicitaria y redes sociales debido a su reciente finalización de estudios. En cuanto al nivel de experiencia María está en una etapa más inicial, mientras que Isabel y Olga ya tienen una trayectoria más consolidada. Sus sectores de especialización también difieren: Isabel tiene interés en la radio y la actualidad, aunque ha trabajado en otros campos, Olga ha trabajado en marketing y publicidad empresarial y María ha profundizado en publicidad y estrategias comunicativas más relacionadas con la creación de contenido.

3. DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DOCTORAL

Las tres hemos elegido seguir con nuestra formación académica a través de un doctorado, pero cada una tenemos motivaciones y enfoques distintos en nuestra decisión. En cuanto a las motivaciones personales; Isabel fue influenciada por un antiguo profesor, quien la animó a retomar la investigación y proyectarse académicamente tras una difícil situación laboral. Lo describe como una forma de “volver a confiar en mí” y reconectar con su vocación en la comunicación. Olga siempre ha tenido un “gran interés por la investigación”, y ve el doctorado como una oportunidad de analizar, investigar y desarrollar nuevas teorías que tengan un impacto en su campo de conocimiento. La motivación de María proviene de una reflexión sobre su campo profesional. Al estudiar publicidad, entendió que su pasión creativa chocaba con las exigencias del mercado, y que un doctorado le permitiría criticar y cambiar la industria desde una perspectiva social. Por otro lado, María tiene una visión crítica hacia la industria publicitaria y quiere usar su doctorado para “criticarla y cambiarla” en pos del bien común, mientras que Olga e Isabel están más centradas en la investigación y en su desarrollo profesional dentro de la comunicación y el marketing.

En general, todas compartimos un fuerte interés por la investigación y el aprendizaje continuo. Consideramos que el doctorado nos permite profundizar en nuestras áreas de interés y contribuir al conocimiento dentro de nuestras respectivas disciplinas. Las tres valoramos la posibilidad de contribuir al avance académico y profesional y vemos el doctorado como un camino hacia una mayor especialización y un medio para aportar algo significativo a la sociedad y al mundo académico. Es decir, todas vemos en el doctorado una oportunidad de aprendizaje profundo, cada una de nosotras lo abordamos desde diferentes perspectivas, desde la superación personal hasta el deseo de transformación social.

En relación a las líneas de investigación elegidas para la elaboración de nuestra Tesis, Isabel y Olga, se han centrado en las Ciencias sociales. El conocimiento científico de diferentes identidades. Isabel en su caso, a través de las redes sociales, analizando el “*shippeo*”, dentro del fenómeno fan como una herramienta de marketing, encauzando quizás también su proyecto a un estudio sobre diferentes formatos empresariales. En cambio, Olga, basa su línea de investigación en el estudio de las mentalidades, y el género en el ámbito local dentro de la Historia del Tiempo Presente. Esta área le permite explorar cómo las percepciones y las construcciones sociales influyen en la comprensión de la historia y cómo estos factores moldean las identidades y relaciones sociales en el contexto actual. La investigación de María, pone el foco sobre la comunicación y la historia del traje de flamenca, explorando su identidad, mercantilización y representaciones desde la Feria de Abril de Sevilla hasta las redes sociales en la actualidad. Así, busca entender la evolución de este símbolo cultural andaluz y español y su impacto en la moda, la economía y las percepciones

sociales a nivel local, nacional e internacional, cuestionando las dinámicas de consumo y promoviendo la valoración y sostenibilidad del patrimonio cultural.

Cuando pensamos en el futuro y en la decisión y rumbo que hemos escogido, las tres lo tenemos claro, además de terminar la investigación que aún tenemos por delante, nos gustaría continuar nuestra carrera en el ámbito académico. El Objetivo de Isabel, es contribuir a la ampliación de los límites del conocimiento sobre el tema el cual está trabajando, a través de su investigación, evolucionar y aportar nuevas ideas y análisis. Por supuesto, pertenecer al ámbito académico, y con especial ilusión, llegar a convertirse algún día en profesora universitaria. Esto último, dice Isabel, es de las cosas por las que más lucha y tiene presente, a la hora de realizar su Tesis Doctoral. Para Olga, es importante, además de dar por finalizada su Tesis, continuar con su carrera en el ámbito académico, específicamente dentro de un grupo de investigación que comparta su misma línea de trabajo. El objetivo de Olga es sin duda, seguir investigando y contribuyendo al conocimiento en su campo de análisis. Así como colaborar con otros académicos y profesionales para desarrollar proyectos innovadores y de impacto social. Por otro lado, María, que considera que su objetivo es más filantrópico, busca contribuir al conocimiento, a la lucha contra las injusticias y la desigualdad social, por medio de la investigación y la educación. Su otro fin, es pragmático y más egoísta: tener un salario más o menos asegurado y tiempo para dedicar a las cosas que le gusta hacer y por las que nadie le va a pagar. Y es que como ella misma dice, al final, ambos acaban mezclados en lo cotidiano.

En relación a la pregunta sobre cuál es nuestra experiencia con respecto a la supervisión académica, las tres coincidimos en que es positiva, aunque por supuesto tiene sus pros y sus contras. Desde su experiencia Isabel nos cuenta que esta ha sido desde el primer momento buena. Tanto por parte de la Coordinación, como la Comisión y el resto de personal. A pesar del miedo que supuso para ella enfrentarse a esta situación, todo el entorno profesional del Doctorado en Periodismo de la Universidad Complutense le ha ayudado, comprendido y apoyado. Resaltando por supuesto el papel tan importante que desempeñan sus tutores, compañeros principales en este viaje académico. Al encontrarse fuera de la Comunidad de Madrid, la comunicación ha sido mayormente a través de correo electrónico. Aun así, asegura, que no puede quejarse en absoluto de la orientación que le han brindado, sabiendo desde un principio que todo este proceso depende mucho de ella misma. María y Olga, por otro lado, están de acuerdo en la carencia que sufren algunos trámites burocráticos, y que, sin la ayuda de sus coordinadores y tutores, no habrían podido solventar. Olga relata que, está muy contenta con la labor de su codirectora de tesis, quien ha sido una guía constante y la cual le ha proporcionado valiosos consejos y apoyo. No obstante, cree que podría haber una mejora en la comunicación y en la orientación regular por parte del comité de tesis. María, específica en este campo, que su proyecto de tesis, del que aún sólo se ha matriculado, su supervisión se limita al acompañamiento en el proceso de planteamiento del proyecto, admisión en el programa y solicitud de contratos predoctorales. Esto implica recomendaciones sobre

el proyecto, pero también sobre el mismo proceso burocrático de admisión y ayudas. Que como ya mencionamos anteriormente, habría sido imposible sin la ayuda de sus codirectoras.

La facultad nos proporciona durante toda nuestra trayectoria de investigación, diferentes recursos para apoyarnos en los proyectos que emprendemos. A la pregunta de qué recursos utilizamos y si disponemos de ellas libremente, las tres opinamos abiertamente sobre ello. Según nos cuenta Isabel, la UCM imparte anualmente diferentes seminarios, Congresos, Ferias y actividades formativas destinadas a doctorandos. Dichas acciones además de proporcionarnos la puesta en práctica de las diferentes materias a desarrollar en la Tesis, da la posibilidad de conocer a gente en la misma situación. En el caso de Isabel, al estar en Córdoba residiendo, es algo que dice agradecer, compartir espacio, tiempo e intereses con personas del mismo ámbito profesional que ella. Estos seminarios y cursos permiten además cumplimentar horas de formación, uno de los requisitos para obtener más tarde la titulación de Doctor. La Universidad Complutense da acceso a los estudiantes de doctorado a las bibliotecas más importantes a nivel mundial, así como a diferentes bases de datos. Isabel comenta estar agradecida por ello, ya que, sin su respaldo, no tendrían oportunidad de acceder a ellas.

Olga nos adelanta que aparte de los cursos para doctorandos, que no siempre están relacionados con la investigación que realizan, dispone de los mismos recursos que el resto de los estudiantes de la Universidad de Almería, como acceso a bibliotecas, bases de datos y algunos equipos específicos. Sin embargo, para Olga, nota la falta de contenidos más específicos y orientados a su análisis, podría haber más recursos y facilidades para apoyar investigaciones en Ciencias Sociales. Especialmente, nuestra compañera María, agradece a su facultad el acceso a bases de datos de prensa y noticias, que en los estudios culturales y de comunicación son esenciales para comprender fenómenos sociales. Asimismo, el acceso a Congresos y seminarios son una gran oportunidad para entablar relaciones y contactos de gran utilidad en el mundo académico.

4. PERCEPCIÓN DEL APOYO INSTITUCIONAL EN EL PROCESO FORMATIVO

Dentro de las diferentes dudas, y preguntas, que más nos plantea la gente cuando les contamos sobre nuestra decisión de seguir en el ámbito académico son, ¿Tiene becas el doctorado?, ¿Es fácil acceder a ellas?. Intentamos con nuestras experiencias dar respuesta a todas ellas. Isabel es rotunda en su definición sobre este tema “No he podido acceder a ningún tipo de ayuda financiera “. Pese a encontrarse desempleada, y a tener que desplazarse de Comunidad Autónoma para asistir a las actividades que ofrece la Universidad, sentencia “ es totalmente inaccesible”. Esto, comenta, le hace sentir impotente y frustrada en ocasiones. A veces incluso decepcionada. Para Isabel es realmente difícil acceder a ellas “hay poquísimas y las que existen dependen en

casi su totalidad de la nota de corte en el grado. Tampoco tengo la información necesaria para conocer cuáles son, o cómo conseguirlas a través de la Universidad, tutores o compañeros”. Tampoco Olga, ha tenido suerte en este aspecto. “No he recibido ningún tipo de ayuda económica”, nos confirma. Tanto Isabel como Olga aseguran que todo el tiempo y esfuerzo que dedican a su investigación es a su costa. Olga especifica que, aunque esto ha sido un desafío, le ha motivado a ser más disciplinada y a gestionar eficientemente sus recursos para avanzar en su trabajo. Afirmando que, también resulta complicado enterarse de becas o ayudas, “normalmente las conoces cuando ya han pasado los plazos” relata Olga.

El azar, nos ha hecho encontrarnos a las tres, ninguna con la fortuna y desdicha de conseguir ninguna de las becas solicitadas. María, nos cuenta que este año ha solicitado una única ayuda a la Universidad Complutense, ya que, por plazos, no ha tenido tiempo para pedir otras. En caso de no obtenerla, a lo largo de su primer año como doctoranda solicitará más ayudas. Aun así, nos cuenta María, la escasez y la alta competencia por conseguir becas o ayudas se ve intensificada por el hecho de que los procesos burocráticos para solicitarlas son complicados, confusos y opacos.

Todo esto dificulta mucho más el avance en algunos casos, de la investigación propiamente dicha. Aun así, el apoyo y contacto entre compañeros, favorece nuestra motivación. Aunque como Olga nos comenta es una tarea difícil también. Para ella, establecer contactos y colaboraciones ha sido un proceso solitario. Es complicado gestionar relaciones, ya que todos estamos muy ocupados y centrados en los proyectos propios. Olga no se siente tan integrada como le gustaría en la comunidad académica. Normalmente tiene que ir demandando atención y, aun así, no siempre la recibe. Isabel coincide con ella, y nos relata que es difícil sentirse integrada, ya que en su caso no reside en Madrid, dónde se establece su Facultad. Isabel al principio lo vio como una oportunidad, el poder hacerlo a distancia, ahora se le hace cada vez más complicado. Ya no es solo el tema económico por tener que desplazarme a congresos o seminarios, sino porque le gustaría tener más contacto en el ámbito académico. Considera que es indispensable para llevar a cabo el objetivo que tiene, relacionarse con profesionales del entorno, así como colaborar con ellos. María sin embargo afirma que las oportunidades que le han ido surgiendo antes de empezar el doctorado son las que le han llevado a decidirse por el doctorado. Pero estas oportunidades han requerido una proactividad constante por parte de María: ser un miembro activo de las clases e interesarse por los temas que se impartían durante el grado le condujeron a colaborar con profesoras en proyectos de investigación. Por otro lado, presentarse a becas o puestos como representante de estudiantes le ha permitido no sólo conocer al personal académico de la Facultad, sino mostrarles su compromiso, sus intereses, su forma de trabajar... “Hay que moverse mucho, hablar con todo el mundo, ir a congresos y, al fin y al cabo, saber venderse bien”. María también especifica en este aspecto, que hay que coincidir con las personas adecuadas en el momento adecuado, y eso es suerte.

5. DIFICULTADES EN EL PROCESO: DESCONEXIÓN CON LA COMUNIDAD ACADÉMICA Y CREACIÓN DE REDES DE APOYO

En cuanto a las dificultades que se han encontrado al empezar el proceso del doctorado, las respuestas son muy diversas y apuntan a distintos puntos débiles del mismo. Mientras Olga destaca positivamente el papel de la Escuela de Doctorado en el proceso burocrático y las posibilidades de acceder a cursos y seminarios, María, que hasta ahora únicamente se ha matriculado y ha solicitado ayudas económicas, encuentra en la burocracia el mayor déficit: falta de información, caos de instrucciones y normativas... “es un proceso tedioso e innecesariamente complicado” que ha podido resolver gracias a las facilidades proporcionadas por las directoras, becarias y funcionarias que le han brindado ayuda. Por el contrario, esta es la principal debilidad señalada por Olga, quien echa en falta el seguimiento, la tutorización y el *feedback* de la dirección de la tesis, algo que la ha llevado en ocasiones “a la desesperación o desidia”.

La situación de Isabel es muy diferente porque, debido a que reside fuera de la ciudad en la que cursa sus estudios, su principal dificultad es la incapacidad para formar parte de todas las actividades formativas que ofrece la universidad y para conocer a profesionales del académico con los que poder colaborar o dar a conocer su investigación. Por este motivo, realizar los estudios a distancia, que era al comienzo una oportunidad, se ha convertido en una desventaja al ser la causa no sólo de tener que desplazarse para congresos y seminarios, sino también de enfrentarse a una sensación de desconexión con la comunidad universitaria.

María, recién terminados sus estudios de máster y aún involucrada en actividades y becas en la misma Facultad, coincide con Isabel en la relevancia de la presencialidad para estar en contacto y tejer relaciones en la academia. Añade, además, que es necesaria una proactividad constante para desarrollar dichas relaciones: ser un miembro activo en las clases, participar voluntariamente en proyectos y actividades institucionales, presentarse a becas... “Hay que moverse mucho, hablar con todo el mundo, ir a congresos y, al fin y al cabo, saber venderse bien. Pero también hay que coincidir con las personas adecuadas en el momento adecuado, y eso es suerte”. Esta proactividad también es señalada por Olga, quien se introduce a la academia desde el mundo profesional, pues ha tenido que “ir demandando atención y, aun así, no siempre se recibe”. Destaca, al igual que Isabel, que no se siente tan integrada en la comunidad académica como le gustaría, y que el hecho de que cada investigador se centre en sus propios proyectos hace difícil la gestión de relaciones, haciendo de ella un proceso solitario.

Como se observa, las tres entrevistadas coincidimos en cuáles son las claves en la integración o desconexión con la comunidad académica pese a las grandes diferencias en nuestros perfiles y experiencias, que nos llevan a vivir esta relación de

maneras muy distintas. Lo mismo ocurre a la hora de mantener redes de apoyo y contacto con otros doctorandos.

María, antes de empezar el doctorado, subraya el apoyo de sus relaciones previas (del máster, de prácticas y proyectos...) en la búsqueda de información, convocatorias, documentación y oportunidades de congresos, publicaciones y becas. Olga e Isabel, en cambio, han tejido la red de contactos una vez empezado el doctorado. En la construcción de la red de contactos de Isabel destaca el papel de la Universidad: en la primera reunión organizada por ésta, los doctorandos contactaron a través del chat online y redes sociales y, adicionalmente, la propia dirección y coordinación del doctorado ofreció la posibilidad de entrar en un grupo de WhatsApp con comunicación directa con ellos, para tratar cualquier tema relevante relacionado con la Tesis, fechas de entregas o posibles colaboraciones en proyectos entre los mismos miembros. Para Olga, las relaciones han dependido de la participación en ponencias y, recientemente, gracias a la ayuda de su co-directora, quien ha hecho todo lo posible por ponerla en contacto con otros doctorandos “con el objeto de colaborar en publicaciones o investigaciones”. Ambas destacan la relevancia de contar con esta red de apoyo para “compartir experiencias, dudas e impresiones” y colaborar, y Olga puntualiza que, pese a ser muy valiosa, “aún hay margen para mejorar”.

6. EXPECTATIVAS VS REALIDAD DEL DOCTORADO

No es casualidad que la soledad se posicione, en el testimonio de Olga, como principal decepción del doctorado, pues esperaba un proceso mucho más colaborativo en cuanto al apoyo y las relaciones con directores y compañeros. Esta sensación de “soledad y oscuridad” ha disminuido en el último año con la incorporación de su co-tutora, pero sigue siendo fundamental la autodisciplina y la autoorganización, en mayor medida de lo que se esperaba inicialmente. Las expectativas de María, si bien se componen de testimonios de amigos que ya han empezado el doctorado y profesores, coinciden en la soledad y la autodisciplina, aunque advierte la cara positiva de estos problemas: mayor independencia. Añade aspectos como el sacrificio, mucho trabajo para conseguir méritos, competencia porque no hay plazas para todo el mundo, la adulación a los superiores, infinita burocracia... pero también mayor estabilidad y conciliación de la vida laboral y privada en el largo plazo.

A diferencia de María, Isabel no conocía a nadie del ámbito académico antes de empezar, por lo que “no tenía ninguna expectativa”. Califica de “grave error” la falta de información sobre la carrera académica durante la época universitaria, ya que “puede ser una oportunidad para muchos estudiantes a la hora de encauzar su profesión”. La angustia de enfrentarse a lo desconocido, sin embargo, ha disminuido “gracias a la ayuda de los coordinadores y tutores”, señala.

7. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR EL PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Consecuentemente, la primera recomendación de Isabel para mejorar el proceso de realización de la tesis doctoral es la información sobre cuáles son las posibilidades para optar al doctorado y posteriores al mismo: “en mi caso, ni siquiera sabía que era posible llegar a ejercer la docencia a través de él”. En este sentido, María propone “una plataforma, quizá lanzada desde la Escuela de Doctorado de cada universidad o facultad”, que sirva de lugar al que acudir para solventar las necesidades que surgen a lo largo del proceso de la tesis de forma unificada. Entre estas necesidades incluye “toda la información sobre convocatorias, ayudas, estancias, trámites necesarios, eventos, estancias...”. La necesidad de informarse surge, para Isabel, antes de empezar el proceso, y recomienda “buscar asesoramiento y conocimiento pleno de lo que supone realizar un doctorado (...), indagar mucho sobre esta decisión que se va a tomar, no hacerlo nunca a la ligera. (...) Y por supuesto, lo más importante, ganas”.

Ambas vuelven a incidir sobre la importancia de la red de apoyo. Por un lado, la plataforma propuesta por María, puede ser “también un lugar en el que hacer comunidad y que permita hacer una red de apoyos consistente, así como intercambiar información de interés”. Por otro, Isabel reclama mayores facilidades a la hora de acceder a las becas y ayudas, tanto por parte de la administración, como de los propios tutores y coordinadores del proyecto, especialmente para quienes no residen en la localidad de la universidad y no tienen recursos para poder participar diariamente en las actividades y encuentros que en ella se realizan. “Es muy complicado crear una red de compañeros y profesionales, crear lazos y vínculos, si no tienes la posibilidad ni medios de crecer entre sus aulas y despachos”, opina, y añade que “la verdadera red se teje dentro de la facultad, entre los pasillos, (...) algo a lo que, lamentablemente, muy pocos podemos optar”.

Olga, por su parte, se centra más en el propio proceso investigador al resaltar la necesidad de establecer “unos plazos obligatorios y tutorías regulares con el director”, en las que pueda repasar el trabajo y orientar sobre el camino a seguir, “al menos, una vez al mes o cada dos meses”, con el fin de mantener un progreso constante gracias a una estructura más clara.

DE LOS CÁRPATOS A LOS ANDES: ESTUDIAR HISTORIA MÁS ALLÁ DE LA FRONTERA

HELENA DE LA PEÑA MUÑOZ

Universidad de Murcia

helena.dep@um.es

JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ MARTÍNEZ

Universidad de Murcia

joseantonio.sanchezm3@um.es

Resumen: En el presente texto se describen dos experiencias en relación a dos programas de intercambio universitario internacional: Erasmus+ e ILA (Intercambio con Latinoamérica), por parte de una alumna y un alumno del Grado en Historia, que participaron en estos en el curso académico 2023/2024. En él se expondrán cómo son los sistemas educativos universitarios de Polonia y Argentina y cómo se dio el desarrollo de las clases y la impartición de contenido a lo largo del intercambio en la Uniwersytet Wrocławski y en la Universidad Nacional de Córdoba. Asimismo, se hará una valoración personal de cómo estos sistemas (distintos al sistema universitario español y a la Universidad de Murcia), por su forma de estructurar los programas e impartir la docencia, han influenciado en nuestra formación e intereses al respecto de la continuación de nuestros estudios y labor en el campo de la Historia, ya sea en el ámbito de la investigación o en el ámbito de la docencia.

Palabras clave: intercambio; Polonia; Argentina; Breslavia; Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo procederemos a hablar de nuestras experiencias como estudiantes de Historia en el extranjero, concretamente en los países de Polonia y Argentina, gracias a los programas Erasmus+ e ILA. Consideramos que es interesante hablar de las experiencias de intercambio más allá de las historias habituales sobre viajes y ocio nocturno. Aunque sí es cierto que ambos elementos forman parte de la experiencia habitual de los intercambios, consideramos (por nuestra experiencia y la de compañeros que han participado también en estos programas) que muchas personas y, sobre todo, muchos docentes de distintas instituciones piensan que este tipo de intercambios son algo negativo para los y las estudiantes, que resta en vez de sumar, llegando a escucharse que son un «fracaso académico». En nuestros casos, estos programas de intercambio nos han brindado valiosísimos conocimientos y experiencias, influenciando los Trabajos de Fin de Grado y campos de interés relacionados con la investigación de ambos. Al poder vivir y estudiar dentro de otros sistemas educativos, hemos aprendido también sobre fórmulas de docencia que no conocíamos y que en un futuro intentaremos implementar en nuestras clases, en caso de que acabemos dedicándonos a la educación, ya que consideramos que han influenciado de forma positiva en nuestro aprendizaje y absorción de conocimiento.

2. VIAJE AL CENTRO DE EUROPA: EXPERIENCIA CON EL PROGRAMA ERASMUS+ EN BRESLAVIA, POLONIA

El programa Erasmus comenzó en 1987 como un programa de intercambio a través del cual los estudiantes universitarios podían ir durante un periodo de tres a doce meses a una institución universitaria fuera de su país para ‘buscar experiencias de aprendizaje enriquecedoras’. El programa empezó con 3244 estudiantes de once países, hasta convertirse en un programa que mueve cientos de miles de estudiantes por año. Más de 3 millones de estudiantes de más de 4000 instituciones académicas de educación superior han participado en el programa, convirtiéndolo en el «más conocido y más grande programa de intercambio en el mundo» (Feyen & Krzaklewska, 2013: 9).

En mi caso, participé en el programa Erasmus+ en el curso 2023/2024, desde septiembre de 2023 a junio de 2024. Mi estancia se dio en la Uniwersytet Wrocławski, o la Universidad de Breslavia, en Polonia, dentro de la región de la Baja Silesia.

Mi interés por ir a Polonia, más allá de los motivos económicos (es una región más permisiva a la hora de hacer un Erasmus, al contrario que otros destinos como Francia o Italia), se daba por el interés de vivir en un contexto que me resultase completamente ajeno: un país donde el idioma oficial no es una lengua romance,

donde la moneda no es el Euro, y que ha vivido una historia drásticamente distinta a la española, sobre todo en el último siglo, ya que es uno de los países que se encontraba más allá del muro de Berlín durante la segunda mitad del siglo XX. Pensé que estudiar Historia allí podía ser enormemente enriquecedor, ya que me permitía acceder a una perspectiva sobre los periodos de la Guerra Fría y el Comunismo que nunca podría vivir aquí, donde la vida bajo el área de influencia de la URSS se vive como una otredad y no como una realidad cuyos efectos se siguen viviendo en el día a día de esta nación.

La elección de Breslavia fue casual, ya que era el único destino polaco donde mi universidad ofrecía una estancia anual. Resultó ser todo un acierto, ya que la ciudad tiene una historia interesantísima. La ciudad, originalmente polaca en la Edad Media, perteneció a la Liga Hanseática entre los años 1387 y 1474. Fue también, junto con toda la Silesia, parte del Sacro Imperio Romano hasta el siglo XVIII, donde pasó a ser prusiana. En 1871, con la unificación alemana, pasó a ser la sexta ciudad más grande del Imperio alemán. Por último, tras el acuerdo de Potsdam del 1945, al término de la Segunda Guerra Mundial, los alemanes fueron expulsados y la ciudad repoblada por polacos, iniciando su historia como parte de la República de Polonia.

La primera sorpresa respecto al sistema universitario polaco me llegó cuando estaba realizando el Learning Agreement, que es el documento que establece el convenio de asignaturas entre la universidad de origen y la de destino. Mi tutor de la Universidad de Murcia, que lleva ya muchos años trabajando con universidades polacas dentro del programa Erasmus, me dijo que no me preocupara en exceso por las convalidaciones en este momento, ya que probablemente las asignaturas no serían las mismas que ofertaban en ese momento en la *web* de la universidad a mi llegada.

Allí, los programas cambian año a año, ya que muchos profesores cambian de institución cada curso. Se prioriza que el profesorado imparta asignaturas sobre aquello en lo que se especializan, con lo que todos y todas las docentes contaban con un enorme bagaje de publicaciones sobre aquello en lo que basaban sus lecciones. Esto, unido a la libertad para escoger muchas de las asignaturas en estos programas, permitía personalizar tu educación universitaria y llegar a un mayor grado de especialización al término del grado.

Las asignaturas a las que yo asistí se impartían en inglés, y estaban abiertas tanto a Erasmus como a estudiantes polacos, con lo que los estudiantes de allí podían optar por dar parte de su formación en inglés, con las ventajas que ello conlleva, como son adquirir un nivel técnico y académico del idioma (esencial en un mundo donde la investigación sobrepasa fronteras), trabajar con fuentes extranjeras y adquirir una visión más amplia de un tema determinado, manejar conceptos historiográficos en varios idiomas, poder contrastar la evolución de la disciplina en distintas naciones, etc.

La oferta de asignaturas en inglés era sorprendentemente amplia, con alrededor de una quincena de opciones por cuatrimestre. Mi facultad se llamaba Facultad de

Ciencias Históricas y Pedagógicas, lo que ampliaba el abanico disciplinar de las asignaturas que podíamos escoger, como eran asignaturas de Antropología, Historia del Arte, Estudios Culturales, Pedagogía, Arqueología, además de las asignaturas propias de Historia. Esto me llevó a poder completar mi formación con herramientas que no habría podido adquirir en mi universidad de origen, como es la Antropología. Gracias a ello, ahora dispongo de nuevas técnicas de análisis y nuevas perspectivas que me permiten tener mayor amplitud de miras a la hora de interpretar fenómenos históricos y fuentes escritas o materiales.

Esto me lleva a hablar también de cómo se estructuraban las clases. En el sistema polaco existen varios tipos de clases: clases magistrales (*lectures*), seminarios (*seminars*), laboratorios (*laboratory*) y talleres (*workshops*). Cada grado impone un mínimo de créditos de cada categoría (normalmente cada asignatura está directamente ligada a uno de estos tipos, aunque a veces pueden combinarse), con lo que los estudiantes reciben una mezcla de distintas formas de enseñanza.

Mi tipo favorito de clases fueron los seminarios, basados en el siguiente método: el o la docente enviaba bibliografía sobre una temática específica (el volumen podía variar, giraba en torno a las 20-60 páginas) para la clase siguiente. Los alumnos debían leer esta bibliografía y participar en un debate guiado por el profesorado. Algunos profesores hacían una introducción teórica de 30 o 45 minutos (los seminarios duraban una hora y media cada uno) para luego pasar al debate, mientras que otros dedicaban la totalidad de la clase al debate. Este tipo de debates, al estar fuertemente respaldados por la bibliografía, eran sumamente enriquecedores, ya que te permitían explorar perspectivas que quizá tú hubieras pasado por alto leyéndola, además de dar con un análisis más profundo de estas fuentes. El profesorado apuntaba al final de cada clase quién había participado, y un gran porcentaje de la nota final se basaba en el número y la calidad de las intervenciones, lo cual obligaba a los estudiantes a prestar atención a lo que leían en casa.

Los métodos de evaluación eran variados. Tuvimos exámenes, presentaciones y trabajos, pero la asistencia y la participación eran un componente importante de la nota. La asistencia a las clases se tenía especialmente en cuenta, ya que el número de horas de trabajo en el aula se reducía, al priorizarse el trabajo autónomo. Mientras que en la Universidad de Murcia tenemos cuatro horas semanales de cada asignatura, allí teníamos hora y media. Esto hacía que tuviéramos mucho tiempo para preparar los debates y los distintos trabajos que nos enviaban, que acababan teniendo una calidad superior y muchos de ellos acababan convertidos en auténticos proyectos de investigación, con decenas de referencias bibliográficas, metodologías definidas y análisis extensos de distintos fenómenos y obras. Así, además de formar al alumnado en teoría, se le formaba también como personal investigador de forma muy potente.

Otro factor al que le daban mucha importancia en la Universidad de Breslavia era al trabajo de campo y a las excursiones. Visitamos distintos museos de la ciudad, y uno de nuestros profesores, que impartía una asignatura llamada *Health and Illness*

Across the Centuries (Salud y enfermedad a lo largo de los siglos) nos invitó a una sesión en la Facultad de Medicina en la que pusieron en práctica métodos de disección del siglo XIX, en los que tuvieron en cuenta incluso la iluminación de la sala, para que los alumnos, tanto de historia como medicina, pudiéramos entender cómo se estudió medicina y cómo se desarrolló la disciplina médica en este siglo. Una compañera mía, que estaba matriculada en una asignatura de Paleontología, asistía a excursiones quincenales, en las que visitaban distintos accidentes geográficos de la zona para entender el entorno paleontológico de la región. En las asignaturas de Arqueología se organizaban campañas arqueológicas a lo largo del curso, lo que llevaba a los arqueólogos en formación a trabajar en todas las condiciones climatológicas posibles. Estas campañas se combinaban con las de verano, que podían durar todo el periodo vacacional. En el caso del Instituto Antropológico, el alumnado matriculado en el Grado en Antropología tenía que llevar a cabo un proyecto de trabajo de campo de tres meses de duración para poder hacer lo que sería el equivalente a nuestro Trabajo de Fin de Grado.

Más allá de los métodos de evaluación, las horas de clase reducidas y las salidas que realizamos, considero necesario hablar del contenido de las propias asignaturas. La temática de las asignaturas era ciertamente muy específica, como apuntaba al principio, ya que los profesores mostraban en ellas aquello en lo que eran especialistas.

Por cuestiones de espacio, hablaré de aquellas que fueron las clases en las que considero que más aprendí, o las que me abrieron puertas a nuevas disciplinas o ámbitos de investigación.

Como comentaba antes, tuve contacto con la Antropología. Cursé allí dos asignaturas del Instituto de Antropología: *Postsocialism in Central/Eastern Europe* (Postsocialismo en Europa Central/del Este) y *Anthropology of Gender and Sexuality* (Antropología de Género y de la Sexualidad).

En la primera asignatura analizamos la influencia de los procesos de transición de sistemas socialistas hacia sistemas democráticos desde distintas perspectivas antropológicas: estudiamos cómo cambió la vida de las mujeres, de las personas sin hogar, de personas de etnia gitana, de los trabajadores de las fábricas, del mundo empresarial, de las personas LGBT+... A través de la bibliografía, que contaba con múltiples testimonios, pudimos pasar de un análisis de nivel macro, enfocado sobre todo en la historia política, que era como yo había estudiado la caída del bloque socialista hasta entonces, a un nivel micro, donde aprendimos cómo se experimentó esa transición en los hogares y mentes de las personas que la vivieron. Al fin y al cabo, esas personas, con sus opiniones positivas o negativas sobre el proceso de transición, fueron las que formaron parte de un cuerpo democrático que construyó la historia política de estos países en las siguientes décadas a través de su voto o participación en las esferas políticas. Asimismo, analizando esferas como la empresarial vimos también cómo este contexto postsocialista transformó, de mano

de los propios empresarios y trabajadores, el modelo económico y laboral de esta área.

En la segunda asignatura se planteó un programa interesantísimo, donde a través de una selección de textos, estudiamos tanto la evolución de la disciplina de Antropología del Género como distintos fenómenos relativos al mundo de la mujer y de las distintas expresiones de género y orientaciones sexuales. Cada texto pertenecía a una fase del desarrollo de la disciplina, empezando por textos escritos a finales del siglo XIX y terminando con artículos publicados a finales del siglo XX o principios del XXI. Como la profesora hacía una introducción a cada texto, nos explicaba cuál era el contexto histórico, ideológico y académico de este momento, y cómo influenciaron los trabajos de los investigadores e investigadoras. Asimismo, comentaba cómo se desarrollaba la Antropología de Género al respecto de la Antropología General, con lo que también veíamos, en parte, cómo se desarrolló la propia Antropología como disciplina. En cuanto a los fenómenos que estudiaba la bibliografía obligatoria, estos trataban de casos de estudio de todo el mundo: África, Norteamérica, Sudamérica, Europa, Asia, Oceanía... Conseguimos así una perspectiva global del concepto de género y sexualidad y, sobre todo, aprendimos una valiosa lección: que el universalismo en las disciplinas de Humanidades y Ciencias Sociales no sólo es negativo para el desarrollo de las investigaciones, sino también hasta cierto punto imposible.

Una clase en la que agradecí muchísimo poder matricularme fue la ya mencionada *Health and Illness Through the Centuries*. En esta asignatura estudiamos cuáles eran las tradiciones y teorías que se utilizaron en el oficio médico desde la Antigüedad hasta el siglo XX, las principales epidemias a lo largo de la Historia, el nacimiento y la evolución de los hospitales, técnicas y utensilios utilizados en distintos períodos, la evolución de la Medicina como disciplina y del médico como figura, y el tratamiento y actitud hacia los enfermos mentales en distintas épocas. Esto último me hizo descubrir un área de interés que me ha llevado a relacionarla con temáticas sobre Historia de Género que ya venía trabajando como alumna interna en la Universidad de Murcia, combinando ambos para convertirlo en lo que será mi Trabajo de Fin de Grado.

Hablando de esta experiencia he querido, en primer lugar, resaltar lo positivo de introducir al alumnado de Historia en distintas disciplinas a lo largo de su formación. En segundo lugar, creo que ampliar los abanicos de asignaturas optativas para permitir a los profesores hablar en profundidad de sus áreas de especialidad e introducir a los alumnos y alumnas de forma extensa en áreas del conocimiento que, quizá si no fuera por estas asignaturas, jamás se hubieran planteado trabajar sobre ellas o incluso contribuir al desarrollo de la investigación de estas materias en un futuro.

3. EN EL CORAZÓN DE LA REFORMA: EXPERIENCIA ILA EN CÓRDOBA, ARGENTINA

El programa ILA (intercambio con Latinoamérica) es un programa de la Universidad de Murcia mediante el cual los alumnos que estén cursando un grado en dicha institución pueden cursar un cuatrimestre en una universidad de América Latina, siempre y cuando haya un convenio bilateral firmado para la titulación que sea requerida. Con el fin de ayudar a los estudiantes a costear su estancia, el Banco Santander financia este programa y existe un número determinado de becas que cada año los estudiantes pueden solicitar.

En el curso académico 2023/2024 participé en el programa, en el primer cuatrimestre del mismo. Personalmente, estaba convencido de que estando en el último año de carrera no podría participar en ningún programa, pues en mi grado mayoritariamente tienen lugar en el tercer año de la titulación. La convocatoria ERASMUS ya se encontraba cerrada y descubrí este programa, que además me daba una oportunidad única, pues Europa siempre se presenta como un espacio muy cercano, conectado y mucho más asequible para visitar. Las opciones de destino para el alumnado del Grado en Historia que quisiese participar en el programa ILA eran distintas universidades de Chile, Colombia, México y Argentina. Las opciones que más valoré en todo momento fueron Argentina y Chile, pues me despertaron más interés que el resto; decantándome por la ciudad de Córdoba (Argentina). En Córdoba buscaba una cotidianeidad menos hostil, pues no me imaginaba viviendo en ciudades con tantas aglomeraciones y tan masificadas como Buenos Aires o Santiago de Chile. La Universidad Nacional de Córdoba tiene una importancia capital en el panorama nacional argentino, pues fue en esta donde en el año 1918 los estudiantes se movilizaron para lograr una democratización de la universidad, logrando muchos de sus objetivos y extendiéndose por todo el país y parte del continente.

Inevitablemente, el factor seguridad también está muy presente en estas decisiones, casi tanto como la distancia. Conversando con amigos, compañeros y familiares, aludían a la lejanía de los destinos como un impedimento para realizar el intercambio; y también a la seguridad. Siendo España un país lejano y con un contexto totalmente distinto al de América Latina, frecuentemente se proyecta en América una idea de inseguridad totalmente distorsionada. Como es evidente, se trata de una extensión geográfica gigante y cada país vive un contexto totalmente diferente y, pese a esto, el desconocimiento puede ser un elemento muy importante a la hora de sentir miedo, peligro e inseguridad cuando se plantea la posibilidad de estudiar en Iberoamérica.

A la hora de seleccionar las asignaturas que iban ser impartidas en la universidad de destino, se presentaron muchas opciones, además de que se pudo hacer un acuerdo académico flexible que permitiese reconsiderar la elección realizada e ir a las clases iniciales de cada asignatura. En la Universidad Nacional de Córdoba se imparte un

primer año de formación común para los estudiantes de Historia y luego se divide según si quieren ser licenciados en Historia dedicados a la investigación o, por el otro lado, docentes de Historia en secundaria. El primer semestre tiene lugar entre marzo y julio y el segundo entre agosto y diciembre (al contrario que en España). En cada semestre los alumnos cursan al menos dos asignaturas obligatorias (de diez créditos ECTS cada una), además de cursillos/seminarios optativos. En mi caso, me matriculé en tres asignaturas de diez créditos ECTS, convalidando un cuatrimestre entero en la Universidad de Murcia. Las asignaturas a impartir en Argentina fueron Historia de América I, Etnohistoria Andina e Historia de la Cultura. Las clases comenzaron el primer lunes de agosto en el año 2023 y se impartieron en horario de tardes, a grupo único (salvo Historia de América I, que también tenía un turno matutino).

La metodología docente empleada en la Universidad Nacional de Córdoba es bastante distinta a la de la Universidad de Murcia, así que explicaremos estas diferencias detalladamente y con mayor detenimiento. En la Universidad Nacional de Córdoba cada semana recibía doce horas de clase entre las tres asignaturas, con posibilidad de que cada semana hubiese un par de horas más de clase dedicadas a las prácticas que a continuación explicaremos. Mientras tanto, en la Universidad de Murcia el alumnado recibe veinte horas de docencia a la semana, lo cual supone estar mucho tiempo en el aula. Las pocas horas de docencia en Córdoba son compensadas con las lecturas que se deben realizar en casa, las cuales vienen recogidas en los distintos programas y son facilitadas al alumnado. El alumnado debe trabajar autónomamente los textos y tenerlos leídos según vaya requiriendo el profesor. De este modo, las clases serán un apoyo para asentar lo leído, aclarar cuestiones y responder dudas. Este método de trabajo presenta una ventaja esencial para los estudiantes, si las lecturas son seguidas correctamente se adquirirán los conocimientos necesarios para superar la asignatura pero, aún más importante, estará muy entrenado para la lectura de fuentes secundarias. Para superar asignaturas de grado o hacer trabajos de gran calado, como los Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Máster o los primeros trabajos de investigación, no solo es necesario recibir formación en el aula, sino que el alumnado pueda leer una gran cantidad de bibliografía para potenciar sus conocimientos generales. De igual manera, los estudiantes se familiarizan con los autores de mayor calado en la historiografía y pueden tener un pequeño estado de la cuestión de numerosos procesos históricos. Con unos textos se prepara la parte teórica de la asignatura, que es la vista en el aula, y de ahí se realizan dos parciales en cada asignatura. En función de cómo se hagan ambos parciales, el examen final de la asignatura será uno u otro. Si se aprueba ambos parciales pero con menos de un siete de nota media, lo normal será realizar un examen final escrito y de toda la asignatura. Si se aprueban ambos exámenes con una calificación alta, se realizará una prueba oral final, con un tribunal evaluador. Normalmente el alumno solo será preguntado por algún tema no incluido en el parcial o presentará un trabajo convencional, siendo la calificación obtenida en él la nota final.

Respecto a la parte práctica, en cada asignatura se realizaron de tres a cuatro prácticas. Para cada práctica se impartía una clase extra en la que se daba una explicación o se debatía en torno a ella; o directamente, se realizaba el propio trabajo en el aula. El alumnado siempre debía preparar una serie de textos necesarios para aprobar el trabajo práctico. De esta forma, se reforzaban las competencias adquiridas en la teoría y se entendía el *cómo hacer Historia*. En la asignatura de Etnohistoria andina, se trabajó el libro de Judith Faberman (2005), *Las Salamancas de Lorenza: Magia, hechicería y curanderismo en el Tucumán colonial*. Es un libro de un gran valor metodológico, pues se puede estudiar y comprender minuciosamente cómo la autora reconstruye el marco social de la época a través de distintas fuentes primarias. Faberman expone detalladamente cómo ha elaborado su investigación, mostrando las fuentes primarias utilizadas y las interpretaciones que ha ido realizando. Por otra parte, en la asignatura de Historia de la Cultura, se nos mandaron trabajos prácticos muy interesantes, del cual destaco el análisis y comentario crítico de las clases de Foucault, impartidas en 1975, acerca de la creación de la anormalidad. Siendo la multidisciplinariedad algo tan en boga en el panorama historiográfico, considero esencial tener nociones sobre otros campos y disciplinas, en este caso, la filosofía. Leyendo a Foucault me fue posible repensar y reconsiderar distintas cuestiones históricas. El acudir a trabajos de otras áreas no debe silenciar el potencial o la voz de la historiadores, más bien lo contrario, debe enriquecer sus trabajos. Además, me pareció muy interesante la constante referencia a lo largo de la asignatura sobre la teratología, siendo una gran forma de estudiar la otredad, en este caso, de las sociedades occidentales en distintas épocas. De estas actividades viene mi gran satisfacción personal con este intercambio, pues fue muy enriquecedor a nivel de cómo hacer Historia y de comprender cómo se reconstruye el pasado. Fue todo un alumbramiento.

Naturalmente, no es menester idealizar todo. La situación que estaba pasando Argentina en la segunda mitad del año 2023 era muy difícil, momento de elecciones y de gran crecimiento de la inflación. Los docentes universitarios disponían de sueldos muy bajos en relación con su formación y tenían que hacer un gran esfuerzo extra que no se veía recompensado. Además, las aulas estaban peor equipadas que en España: menos espacio, en muchas de ellas no hay mesas para los estudiantes, ni pizarras digitales, etc. Aun así, y teniendo menos recursos, noté como se aprovechaban bien los mismos, que las asignaturas tenían un orden lógico y racional y que el trabajo autónomo del alumnado se podía ver recompensado satisfactoriamente. Otro aspecto muy enriquecedor fue conocer a muchos autores latinoamericanos, y esto no es en absoluto cuestión baladí. He notado a lo largo de los años como muchas veces desde una mirada eurocéntrica se ha tendido a hacer de menos a estos autores, bajo una clara hegemonía del mundo académico anglosajón. Más de una vez me advirtieron que iba a encontrar en Argentina un nivel bajo en comparación con lo que podía aspirar. Nuevamente, son afirmaciones que nacen del desconocimiento de lo potentes que son las distintas historiografías de América

Latina. En mi caso, quedé sorprendido con la de Argentina, descubrí numerosísimos autores que me han sido indispensables para entender mejor cómo funciona el ser humano y el mundo que le rodea. Mi Trabajo de Fin de Grado lo acabé realizando sobre la inmigración ultramarina y el movimiento obrero en Argentina (1880-1930) y, como es de esperar, la bibliografía recogida allí me fue esencial. Con esto, no se trata de hacer una exclusión de qué autores elegir según una nacionalidad u otra sino, más bien lo contrario, ampliar la mirada y considerar todas las historiografías existentes. Cualquier obra puede plantear una idea, reflexión, hipótesis o metodología enriquecedora y útil para el trabajo del historiador.

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos determinar que una de las cosas que más hemos apreciado en ambos intercambios ha sido el mayor grado de autonomía que se nos exigía, lo que nos ha permitido desarrollarnos como estudiantes más allá de las típicas clases magistrales. Esperamos que este capítulo pueda inspirar a los docentes no tanto a cambiar por completo su método de enseñanza, sino a atreverse a exigir a los y las estudiantes que lean, y que lean mucho. Como estudiantes universitarios, y sobre todo como estudiantes de Historia, es esencial que nuestra formación vaya íntimamente ligada al trabajo con fuentes bibliográficas y fuentes primarias: ya sea para mejorar nuestra capacidad de análisis, para compensar aquellas especificidades que el profesorado no puede incluir en el aula por limitación de tiempo, y sobre todo, para que aprendamos a investigar. Aunque la docencia en instituciones de educación secundaria sean el destino más habitual de los estudiantes de Historia, creemos que no se debe abandonar la insistencia por parte de las universidades en formar graduados y graduadas activas, responsables de su conocimiento y habilidades, ya que esto ayudará a formar a mejor personal de investigación y a mejores docentes, que construyan en las aulas a una sociedad consciente y despierta.

BIBLIOGRAFÍA

Feyen, B., & Krzaklewska, E. (2013). Introduction. En *The ERASMUS Phenomenon—Symbol of a New European Generation?* (pp. 9-17). Peter Lang.

LA RADIO UNIVERSITARIA: EXPERIENCIA DE LAS TRES VOCES EN LA NOCHE ELECTORAL DE LAS PRESIDENCIALES ESTADOUNIDENSES DE 2024 (INFORADIO, UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

HUMBERTO AZPURUA SALOM

Universidad Complutense de Madrid

hazpurua@ucm.es

SOFÍA HIDALGO

Universidad Complutense de Madrid

sofiahid@ucm.es

MARINA SOLER

Universidad Complutense de Madrid

marsol05@ucm.es

Resumen: La cobertura de las elecciones presidenciales de Estados Unidos de 2024 por Inforadio UCM fue un hito en la historia de la radio universitaria, destacando la colaboración de un equipo comprometido con la excelencia periodística. En este texto se presentan las experiencias de Humberto Azpurua, locutor desde el estudio; de Sofía Hidalgo en la técnica y de Marina Soler, en la redacción. La experiencia consolidó a Inforadio como un referente en cobertura de eventos especiales, demostrando que el periodismo universitario puede alcanzar grandes logros.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; innovación docente; radio universitaria; Universidad Complutense de Madrid, radio, aprendizaje; elecciones; Estados Unidos; Trump

1. INTRODUCCIÓN

La cobertura de las elecciones presidenciales de Estados Unidos de 2024 realizada por Inforadio UCM no sólo marcó un hito en la historia de esta radio universitaria, sino que también reflejó la unión y el esfuerzo colectivo de un equipo comprometido con la excelencia periodística.

Lo que comenzó como un sueño para algunos, como Humberto Azpurua, se convirtió en una noche memorable, llena de desafíos técnicos, análisis profundos y una apasionada dedicación a la comunicación. Tres perspectivas diferentes —desde el estudio, la técnica y la redacción— narran la adrenalina y el esfuerzo titánico que permitió llevar a cabo un evento de esta magnitud, donde el profesionalismo de un grupo de estudiantes brilló con fuerza.

Desde el estudio, Humberto Azpurua lideró la transmisión con energía y entusiasmo, demostrando no solo su conocimiento sobre política estadounidense, sino también una capacidad única para manejar los nervios de una noche tan importante. La transmisión en vivo abarcó el seguimiento de la elección presidencial, un tercio del Senado, la totalidad de la Cámara de Representantes, varias gobernaciones y numerosos referendos.

Desde los primeros instantes, el micrófono frente a él marcó el inicio de un momento que había soñado durante años. Con un equipo cuidadosamente organizado y tareas distribuidas, la cobertura alcanzó un nivel profesional sin precedentes. Humberto moderó debates, presentó análisis y gestionó incluso una novedad técnica para la radio: mapas electorales en tiempo real, al estilo de los grandes medios internacionales como CNN o NBC.

Todo esto añadió un dinamismo visual que resaltó la calidad del especial y permitió a la audiencia seguir de cerca el impacto de los resultados.

Por otra parte, el trabajo de la técnica, liderado por Sofía Hidalgo, fue igualmente crucial. La planificación meticulosa y la capacidad para adaptarse a los imprevistos garantizaron que el evento pudiera transmitirse sin interrupciones a través de múltiples plataformas como Twitch y YouTube.

Desde semanas antes, el equipo técnico trabajó intensamente para asegurarse de que cada detalle estuviera cuidado, desde la distribución de los turnos hasta la coordinación con los presentadores. La primera hora del especial fue clave para sentar las bases de una noche que requeriría precisión y concentración, con las luces encendidas, los micrófonos abiertos y la grabación en marcha.

Las herramientas técnicas y los procesos internos no sólo facilitaban la emisión, sino que también daban confianza a los colaboradores al otro lado del cristal. El nivel de comunicación entre técnicos y periodistas fue determinante, utilizando gestos y miradas previamente ensayados para garantizar fluidez en un entorno donde cada segundo contaba.

Aunque las horas avanzaron y el cansancio empezó a sentirse, el equipo técnico se mantuvo firme hasta el cierre de la transmisión, cuando las voces de despedida marcaron el final de una jornada histórica.

Y desde la redacción, Marina Soler y su equipo de colaboradores desempeñaron un papel esencial en la cobertura. Su responsabilidad principal fue cubrir la Cámara de Representantes, una tarea compleja que implicaba supervisar los resultados de 435 distritos electorales.

Este esfuerzo no comenzó en la noche electoral; fue el fruto de semanas de preparación previa, durante las cuales el equipo recopiló información sobre las campañas, los debates presidenciales y los momentos clave de la contienda.

El reportaje inicial, presentado al inicio de la transmisión, fue el resultado del trabajo coordinado entre las responsables de las secciones, quienes ofrecieron una perspectiva exhaustiva sobre los hitos políticos que llevaron a esta jornada electoral. Durante la noche, la redacción vivió un ambiente de intensidad y colaboración, donde el trabajo en equipo permitió gestionar el flujo constante de información en un contexto de gran presión.

La noche electoral fue un reflejo del profundo compromiso del electorado estadounidense, con una participación histórica del 65%, consolidando una tendencia de alto involucramiento cívico. Sin embargo, también quedó patente la profunda polarización política del país.

Para el equipo de Inforadio, este fenómeno se tradujo en debates internos y en una cobertura que debía mantenerse objetiva a pesar de las preferencias individuales. A medida que avanzaba el escrutinio, la "oleada roja" de los republicanos se hacía evidente, generando sentimientos encontrados entre los colaboradores.

Para muchos, la victoria de Donald Trump representaba una sorpresa en términos de estrategia política y narrativa mediática, mientras que otros la veían como un desenlace esperado. Este contraste se reflejaba en las discusiones en la redacción, donde el análisis de los resultados iba de la mano con un debate vibrante entre perspectivas diferentes.

El nivel de organización necesario para cubrir un evento de tal magnitud fue extraordinario. Las responsabilidades se dividieron entre tres grandes equipos: el de la elección presidencial, el del Senado y el de la Cámara de Representantes.

Marina Soler lideró la sección más laboriosa, con un grupo de ocho personas encargadas de analizar y reportar el avance de los votos en distritos que, en ocasiones, parecían diseñados para confundir a los observadores.

Sofía Hidalgo, desde la técnica, enfrentó retos técnicos nunca antes vistos en la radio universitaria, como el manejo simultáneo de múltiples plataformas y mapas interactivos.

Por su parte, Humberto Azpurua, desde el estudio, equilibró la tensión y la emoción de la noche con profesionalismo, manteniendo el ritmo de la transmisión y apoyando a los colaboradores en todo momento.

El compañerismo fue un elemento central en esta cobertura. A pesar del cansancio y la presión, los miembros del equipo se apoyaron mutuamente, demostrando los valores fundamentales del periodismo: trabajo en equipo, rigor y compromiso con la verdad.

Cada sección, desde los técnicos hasta los redactores y los presentadores, contribuyó a una transmisión que superó las expectativas y consolidó a Inforadio como un referente en coberturas especiales.

Más allá de los números de audiencia, lo que realmente destacó fue la pasión y la entrega de cada participante, quienes demostraron que incluso en un medio pequeño se pueden alcanzar grandes logros.

Al final de la jornada, cuando la sintonía de despedida marcó el cierre del especial, hubo una sensación compartida de orgullo y satisfacción.

Para Humberto Azpurua, esta noche representó la culminación de años de trabajo y un sueño cumplido. Para Sofía Hidalgo y su equipo técnico, fue la confirmación de que el esfuerzo y la preparación siempre rinden frutos. Y para Marina Soler y los redactores, fue una oportunidad para demostrar que el periodismo universitario puede estar a la altura de los eventos más grandes.

Juntos, hicieron historia en Inforadio y dejaron una marca imborrable en sus trayectorias personales y profesionales.

Así, la noche electoral de 2024 no sólo fue un evento político importante, sino también una demostración de cómo la pasión por el periodismo puede convertir un desafío titánico en una experiencia inolvidable.

2. ESTADOS UNIDOS 2024: UN SUEÑO CUMPLIDO: DESDE EL ESTUDIO, HUMBERTO AZPURUA SALOM

Mis nervios me tenían en un estado casi efímero porque luego de años de trabajo, coberturas extensas, clases impartidas y mucho equipo, mi sueño se empezaba a hacer realidad: cubrir la noche electoral de Estados Unidos. Pero no cualquier noche electoral, las más grandes porque se elegía al Presidente y Vicepresidente, a un tercio del Senado, a toda la Cámara de Representantes, un puñal de gobernaciones, algunas legislaturas estatales y numerosos referendos. Una noche que pensaba hace un mes atrás lo iba a vivir desde la comodidad de casa trasnochado y ahora estaba frente a un micrófono a minutos de empezar una transmisión histórica.

“Muy buenas noches a todos los que nos escuchan en España y en todo el mundo. Empieza la cuenta atrás para conocer los primeros resultados electorales en Estados Unidos.”

El decir esas palabras parecía un sueño, una fantasía pero no, era una realidad. Puede dar una sensación que he exagerado o romantizado un poco pero estoy siendo lo más sincero que puedo. Para aquellos que me conocen personalmente saben que vivo y respiro la política estadounidense de la misma forma que vivo la política venezolana. Empezaba una noche que definiría, al menos para mí, toda mi trayectoria en Inforadio.

Una vez sonaba la sintonía y había presentado a mi co-presentador, Nacho Hernandez, las cabezas de los tres grupos en la redacción trajeron el gran reportaje de recapitulación de la campaña. Desde el intento de asesinato de Donald Trump pasando por la Convención Republicana y la retirada de Biden, luego por la llegada de Kamla Harris y la Convención Demócrata, para después llegar los debates presidenciales y vicepresidenciales hasta los cierres de campaña el día antes. Yo durante todo ese reportaje, mientras doblaba en directo declaraciones de algunos políticos al español, no podía sentirme tan orgulloso de María, Marina y Ariadna.

¿Quiénes son ellas? Pues la cabeza de los equipos de redacción. Para hacer una cobertura a semejante nivel, se tienen que establecer tareas a los casi 40 redactores. Y se pueden resumir en esto:

- Marina Soler dirigía al equipo que cubría la Cámara de Representantes, la elección más tediosa. Su equipo de ocho redactores tenía que estar pendiente de los 435 distritos electorales que definirían el control de la cámara baja del Congreso de los Estados Unidos.
- María Abengózar coordina al equipo que se encargaba del Senado y las elecciones estatales. Entre los cuatro redactores que formaban su equipo tenía que estar pendiente de los 34 escaños que estaban en juego en la cámara alta así como elecciones locales y los referendums que determinarían el derecho del aborto por los próximos años.
- Y Ariadna Ruiz supervisaba al equipo que controlaba la elección presidencial a nivel de los condados. Ella y sus dos compañeras tenían que estar constantemente revisando casi 20 condados claves en los 7 estados viagra o *swing states* que podrían arrojar pistas de cómo terminaría la noche.

Ahora regresando al estudio, las chicas empezaban a llegar al final de su reportaje y mis nervios empezaron a estar más frenéticos. Aunque lo ocultaba bien, o eso creo, estaba tan emocionado como nervioso que llegará la 1 de la madrugada. ¿Por qué? Cerrarán las primeras urnas en todo el país...

“Son las 7 en Washington, D.C. y acaban de cerrar, ahora mismo, las primeras urnas en todo el país, específicamente en Georgia, Indiana, Kentucky, South

Carolina, Vermont y Virginia. Todo esto son, Nacho Hernández, buenas noches, 60 electores en juego.”

En ese momento sabía que tenía que enfocarme, pero necesitaba un ancla. Algo o alguien que me recordara que me he preparado para este momento. Es ahí donde veo a Sofia Hidalgo, mi técnica de confianza. Aunque durante el reportaje estaba un poco agobiada porque eran 98 cortes de audio, algo que ninguno hemos tenido que hacer, me recordé de todas las veces que ella y muchos de Interpolítica me aseguraban que sé lo que hago, no hay en Inforadio una tan “friki” de la política estadounidense que yo. Entonces con muchas ganas y determinación, me enfoqué porque la noche sería larga.

Durante la noche no solo tenía la función de presentar el especial electoral y moderar los debates entre los colaboradores sino tenía la responsabilidad de gestionar una novedad para Inforadio: mapas electorales.

Parece algo simple pero para nuestra pequeña radio universitaria era algo que no sabíamos cómo iba a funcionar ni mucho menos ver en Youtube. Gracias a YAPms.com, pudimos adaptar el mapa del colegio electoral presidencial, el del Senado, de la Cámara de Representantes, las gobernaciones y los referendums. Me sentía como John King de CNN o Steve Kornacki de NBC jugando y pintando el mapa mientras llegaban los votos. Y luego de esta noche, no pude hacer nada más que aplaudir el esfuerzo de estos periodistas de datos y mapas porque si soy sincero: esa noche fue movida.

“Estoy que quiero reventar el televisor. Me estoy divirtiendo pero no consigo que distrito no he marcado y sigo 10 escaños por detrás en la Cámara de Representantes”

Una situación que se repetía y repetía. Cada vez que pensaba que había marcado todos los distritos que se han “cantado” o se ha proyectado el ganador, resultaba que siempre estaba uno más y más atrás. En mi defensa, los estadounidenses diseñan estos distritos electorales a la Cámara de Representantes en una forma que cuesta verlo. Invito a quien quiera revisar el mapa de la Cámara en CNN, Wikipedia, NBC, Fox, The New York Times, etc. y se darán cuenta que no es un chiste cuando digo: *“Los estadounidense han dibujados estos distritos de una forma que parece que se creen Picasso”*

La noche no solo se veía desde los mapas sino las conversaciones y el análisis en el estudio. Lo explicó así: en cada micro siempre iba a estar un redactor por cada equipo (Presidencial, Senado y Cámara) más un cuatro redactor que era un Colaborador General. Este último era como un comodín o ancla que si alguien se perdía o no sabía cómo seguir el debate ellos podrían entrar a ayudar y mantener el ritmo.

Como un reloj cada 15 minutos entraba alguien nuevo, sea de la Cámara o del Senado o de las Presidenciales o un Colaborador, la puerta del estudio era casi una

puerta giratoria sin parar. Y para quien le parezca que no debería ser así, evidentemente no sabe cómo es una noche electoral. Es la mejor forma de vivirlo: ruido, movimiento, conversaciones, gritos y personas corriendo por todos lados. Los datos no esperan por nadie.

Ahora, entre tanto es evidente que tenía que salir del estudio en algún momento para descansar. Aunque no eran muchos podía hacer con más seguridad en dos secciones: El Politiquero y la Pseudocrónica. Sin extenderse mucho, eran secciones de Interpolítica y Crónica de las Seis (los dos programas que estábamos colaborando en la noche electoral) de humor y más desenfadados. Básicamente, el momento para quitarnos es estrés y reinos un poco. Desde chiste de los Simpsons hasta pelucar verdes, vi de todo y de nada pero prefiero no desvelar que pasó. Solo vean el directo en Youtube entorno a las 4:20 de la mañana y las 5:20.

“Nos está llegando una última hora y podemos proyectar con seguridad que los electores de Pennsylvania irán al candidato republicano Donald Trump”.

En este momento, vi a más de uno decaer un poco no solo en estudio pero había horas por cubrir. Se que dentro de la redacción se me comentó que había una apuesta por quien ganaba y mi apuesta era la siguiente: Kamala Harris como presidenta, un Senado controlado por los Republicanos y una Cámara de Representantes en manos demócratas. Creo que para el momento que leas esto sabes que solo acerté en el Senado.

Pese a muchos, mi sorpresa viene por la imposibilidad de los demócratas de controlar la cámara baja porque el Senado lo daba por hecho y la presidencial era un 50-50 en toda regla. Pero había trabajado tanto para este momento que sabía que no iba permitir que se decayera el equipo. Seguimos adelante.

Después de esta proyección, el resto de la madrugada no era muy diferente, el sueño claramente les estaba afectando a algunos y había ganas de terminar. A mi copresentador se le estaba yendo la voz y tuvo que sustituir un rato dos colaboradores. Pero pusimos nuestro esfuerzo en la recta final.

“Bueno Nacho, luego de 7 horas y media, más de 30 personas en el estudio y las urnas en los 50 estados cerradas, hemos llegado al final.”

Y efectivamente ha sido así. Cuatro años de esfuerzo, decenas de especiales y tres temporadas de Interpolítica después, pude cumplir mi sueño: cubrir la noche electoral estadounidense 2024. Cuando sonaba la sintonía final de *La Voz del Voto* y veía a todo el equipo en la técnica aplaudiendo me sentí realizado, que sí puedo hacer esto, que lo he hecho.

Aunque mi tiempo en Inforadio llegaría a su fin un tiempo después, puede irme con la cabeza en alto y con buen sabor que he dejado mi huella. Ahora todo el que escuche del 5N podrá recordar: Humberto Azpurua estaba ahí, detrás de todo el empujón y con un equipo que hizo realidad su sueño.

3. LA PECERA DE LA VOZ DEL VOTO, ELECCIONES ESTADOUNIDENSES: DESDE LA TÉCNICA, SOFÍA HIDALGO

La situación en la técnica no se quedaba atrás del ajeteo que se vivía afuera. Llevábamos semanas organizando y, sobre todo, planificando cómo se haría el especial. Era algo nuevo y todos estábamos nerviosos (y no era para menos). El equipo dependía de nuestro trabajo.

La llegada, aunque nerviosa, nos ponía las cartas sobre la mesa: ya estábamos allí, no había marcha atrás. Humberto nos había dividido la noche en turnos para el personal técnico, algo vital para que pudiéramos descansar: una hora y media cada uno de programa, lo que hacía cinco turnos. Cada turno contaba con un compañero, y estábamos divididos: uno en la mesa de mezclas y otro en Twitch y YouTube. Íbamos a estar en directo en todas las plataformas posibles. El momento era único: la única radio universitaria española que retransmitirá en directo durante toda la noche, éramos nosotros.

Eran las once y media y ya estábamos en mesa. La gente corría de un lado a otro ultimando detalles y organizando la redacción. Ahora nos tocaba a nosotros: la primera hora del especial, la primera hora de la noche.

Empezaron a sonar las horarias, las doce, entrábamos en juego. Humberto Azpurua y Nacho Hernández estaban al otro lado del cristal, igual o más nerviosos que nosotros. Los presentadores habían llegado y el especial comenzó.

Entraba el momento de la técnica: luces encendidas, micrófonos abiertos, grabaciones iniciadas y todo en silencio. En la técnica no se escuchaba nada que no tuviera que escucharse y el ajeteo de hojas de la escaleta era lo único que resaltaba.

Una presentación e introducción con cincuenta cortes, noventa y una hojas, cuatro djs, dos presentadores y tres compañeras que explicaban poco a poco cómo se había llegado hasta allí a través de la historia de los representantes de los partidos y las explicaciones sobre cómo funcionaba la Cámara de Representantes, el Senado y las elecciones estatales y presidenciales

El programa era contundente, pero se volvía más ameno gracias a las sintonías y los cortes que cada colaborador había aportado para crear más dinamismo. Los espectadores empezaban a llegar, al igual que los comentarios, y con ellos poco a poco la tranquilidad.

La comunicación entre técnicos y colaboradores era una parte primordial en este especial. Gestos, caras, miradas... Todo era vital para una comunicación no verbal entre todos, algo que habíamos practicado desde hacía tiempo.

Las horas pasaban rápido, a las tres de la mañana, la gente ya estaba más tranquila y agotada. Los comentarios en redes sociales eran numerosos, y todos mostraban orgullo por lo que estábamos logrando. Teníamos muchos espectadores y oyentes desde la península y otros puntos de Europa. Era increíble ver a tanta gente

conectada. Aunque para una radio convencional aquel número sería insignificante, para nosotros representaba que a la gente le gustaba lo que estábamos haciendo. A pesar de ser altas horas de la madrugada, ahí estaban.

Ese número empezó a descender en torno a las cinco de la mañana, al igual que la energía con la que habíamos comenzado. Los resultados estaban prácticamente claros: victoria para los republicanos. Quedaban pocos estados por escrutar y era poco probable que cambiaran la tendencia.

A las siete y media, con más de treinta personas en el estudio y las urnas prácticamente cerradas, Interpolítica se despedía de su especial elecciones. La sintonía de *La Voz del Voto* marcó el cierre: apagamos micros, desconectamos DJs, cortamos las transmisiones en directo. Las voces de despedida de los presentadores llenaron el estudio, y volvimos a continuidad. Así fue *La Voz del Voto*, la noche electoral estadounidense.

4. TRAS LAS BAMBALINAS DE INFORADIO: ASÍ VIVÍ LA ADRENALINA DE UNA REDACCIÓN EN LAS ELECCIONES AMERICANAS DE 2024: DESDE LA REDACCIÓN, MARINA SOLER

El pasado 5 de noviembre tuvo lugar la esperada noche electoral estadounidense, donde los americanos decidían por el futuro de la Casa Blanca. Desde Inforadio UCM, y por iniciativa de uno de los coordinadores, Humberto Azpurua, algunos de los colaboradores cubrimos esa noche mediante un evento especial que acaparó siete horas de la programación. Fue un trabajo conjunto entre Inforadio (la radio de la Universidad Complutense de Madrid), e Infoactualidad (su periódico).

Pero esto no comenzaba aquí. Antes teníamos que hacer un gran trabajo de investigación sobre estas elecciones, además de una recopilación de aquellos momentos más importantes del pasado electoral americano. Las tareas estaban repartidas según tres elementos: Cámara de Representantes, Senado y Presidenciales; yo tuve el privilegio de ser la coordinadora del equipo que cubría la información de la Cámara de Representantes, un equipo de ocho personas más que cualificadas, encargadas de informar sobre el avance de los votos.

En mi caso, la labor de recabar información comenzó casi un mes antes, cuando se nos planteó la oportunidad, aunque ya tenía conocimientos previos gracias al programa Interpolítica. Personalmente, me centré más en la carrera de Kamala Harris, pues cubría la convención demócrata.

En cuanto a la noche electoral, los compañeros de redacción hicimos una porra previa al fin del escrutinio y los resultados, para ver qué expectativas teníamos. En mi caso lo tenía claro, aunque no fuera con mi ideología iba a ganar el republicano Donald Trump. Su carrera política pública era mucho más extensa y viral que la de Kamala Harris, además, era líder en los pensamientos económicos y mucho más

suelto para hablar en estos términos, algo que ganó la tranquilidad de muchos estadounidenses: Comenzaba nuestro trabajo.

La primera tarea que hicimos las coordinadoras de equipo fue un reportaje de casi una hora que abarcaba la convención republicana, la convención demócrata, el debate presidencial, el debate vicepresidencial, y los *highlights* más importantes de toda la campaña electoral.

Tras esto, volvimos a la redacción con los compañeros, y siguió nuestra tarea documentalista.

La noche electoral estuvo marcada por una participación masiva, consolidando la tendencia de alto involucramiento cívico en los comicios de medio término recientes, además de situar a estas elecciones como una de las más masivas en la historia de la democracia americana, con una participación del 65%, sólo superada en tres ocasiones, 1908 (65,8%), 1952 (66%) y 2020 (66%), según datos de Statista. Aunque gran parte de la atención mediática recayó en la contienda presidencial, la Cámara de Representantes también tuvo su protagonismo. En este caso, el Partido Republicano se situó en la mayoría con 220 escaños, mientras que los demócratas obtuvieron 213. Estos fueron los resultados, pero voy a hablar sobre las sensaciones de esa noche.

Se trataba del evento más especial, no solo en mi trayectoria en Inforadio desde que entré en la carrera en 2021, sino de la propia historia del medio, íbamos a cubrir la noche electoral estadounidense. El inicio de la noche estuvo marcado por los nervios generales en la redacción, abundaba el silencio y sólo se escuchaba el tecleo en los ordenadores de los compañeros. Había alegría y esperanza, pero se fue desvaneciendo con el escrutinio de las urnas.

En general, había un sentimiento demócrata dentro de las paredes, pero sabíamos que quizá nos llevamos una decepción. Con el recuento nos dimos cuenta, una oleada roja se cernía sobre el mapa americano.

Conforme pasaba el tiempo el ambiente se iba volviendo mucho más tranquilo, ya nos habíamos acostumbrado a los mapas, y mi equipo, con una labor bastante difícil debido a los 435 escaños de la Cámara de Representantes. Ya habían pasado varias horas desde que comenzamos con nuestro trabajo y el cansancio comenzó a hacerse presente, pero la adrenalina del momento nos permitió salir a flote.

Algunos resultados en Estados clave tardaban en llegar, mientras tanto, un debate se cernía entre aquellos compañeros que aún tenían esperanza demócrata, y los que ya habíamos aceptado el triunfo de Trump. La noche electoral estaba llegando a su fin, aunque aún no había resultados oficiales. Los colaboradores nos preparábamos para dejar atrás la redacción; yo, personalmente, con un mal sabor de boca.

En conclusión, la noche electoral estadounidense en Inforadio estuvo marcada por un compañerismo que dejó ver los valores de los periodistas. El equipo de la

Cámara de Representantes subrayó la profunda división política que caracteriza a Estados Unidos.

Los resultados reflejaron un electorado cada vez más comprometido y dividido, y nosotros fuimos los encargados de informar.

Personalmente, me encuentro satisfecha con el trabajo que desempeñamos, no sólo a nivel de equipo, sino también personal, y estoy muy agradecida con aquellos organizadores, en especial con el compañero Azpurua, que dejó ver de nuevo su gran profesionalidad en el terreno.

CÓMO HAN PASADO LOS AÑOS: EXPERIENCIA ACADÉMICA Y PROFESIONAL DE UN ESTUDIANTE DE PERIODISMO EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

GONZALO GARRIDO MIGUEL

Universidad Complutense de Madrid

gogarr04@ucm.es

Resumen: Este relato explora la experiencia académica y profesional de un estudiante de Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid. A través de su formación, destaca la importancia de la interacción en el aula y el papel fundamental de profesores que asignan tareas creativas, como la realización de un pódcast (sobre la Unión Europea) como proyecto final de una asignatura relacionada con temas europeos. El autor describe el proceso de investigación y de entrevistas, abordando temas clave como la política europea, la cultura y la brecha entre la Europa rural y urbana. Además, se reflexiona sobre la importancia de iniciar prácticas profesionales temprano y las posibles salidas laborales para los graduados en comunicación. El texto enfatiza la necesidad de construir una marca propia y adaptarse a las oportunidades en un mercado laboral competitivo.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; innovación docente; profesorado; aprendizaje; Universidad Complutense de Madrid; Europa; pódcast; podcast; prácticas

Hoy el tiempo vuela, y con él lo que quiero hacer

Luis Miguel, cantante

En 2025 se cumplirán 5 años desde el estallido de la pandemia del COVID-19, 50 años desde el fin de la Dictadura en España con Francisco Franco y la ex primera ministra británica, Margaret Thatcher, hubiese cumplido un siglo de vida.

“Cómo han pasado los años” es también el título de una preciosísima canción de los años 90, interpretada por Rocío Dúrcal, o de una sección del programa ‘Soy lo prohibido’, de Canal Extremadura Radio, en el que tengo la oportunidad de recordar, junto a la coplera extremeña Pilar Boyero, a los grandes artistas españoles e hispanos de todos los tiempos.

En esencia, el tiempo pasa deprisa, sin que nos demos cuenta. Aún recuerdo lo que me decía una muy buena persona: “Vive el momento. Disfruta de la juventud, porque una vez que llegas a la universidad, el tiempo vuela, y no te das ni cuenta”. Doy fe a esas palabras.

Les confesaré una cosa. Durante los primeros años, yo no disfrutaba yendo al colegio. Me parecía que las asignaturas que se impartían eran demasiado genéricas, sin profundizar en ningún tema en concreto y, como todo el mundo sabe, “el que mucho abarca, poco aprieta”.

Disfrutaba con asignaturas como Historia o Geografía, en las que un día estabas con el profesor en los Estados Unidos estudiando las Montañas Rocosas y al siguiente podías descubrir la vida de nuestros ancestros durante la Edad Media. Sin embargo, otras asignaturas como las Matemáticas nunca me llamaron la atención, aunque debo reconocer que cuando peor lo pasaba era cuando tocaba Educación Física.

¿No les da la sensación de que nuestro sistema educativo se centra mucho en cultivar la pasión por las ciencias en los más pequeños, dejando las Humanidades y las Ciencias Sociales a un lado? En mi caso, no fue hasta el último curso de Bachillerato cuando realmente me di cuenta de que las asignaturas que estaba estudiando por aquel entonces eran un “mero trámite” para llegar hasta donde quería llegar.

Apasionado por la Comunicación, no lo dudé, y sabía que lo mío era el Periodismo.

1. MAMÁ, QUIERO SER PERIODISTA

Haciendo alusión a nuestra querida Concha Velasco, recuerdo cómo nos recibió David Álvarez, profesor de la Facultad de Ciencias de la Información de la Complutense, en uno de nuestros primeros días de clase.

“Imagino que a ninguno de ustedes le han obligado sus padres a estudiar esta carrera”, a lo que todos empezamos a reír. Es cierto. Por norma general, tus seres queridos no suelen recomendarte estudiar Periodismo como una de las primeras opciones. Siempre se piensa en ser médico, abogado o arquitecto – Las conocidas como profesiones liberales.

Cada año se gradúan en torno a 5.000 alumnos en las facultades de comunicación de toda España. Jóvenes ansiosos por ser los Matías Prats del momento, pero todo lleva su tiempo. Que no espere el lector salir de la Facultad con un puesto de trabajo asegurado, ganando un sueldo equiparable al del resto de comunicadores. En muchas ocasiones, para llegar a la cima, habrá que hacer prácticas no remuneradas, y hablar sobre temas que no nos interesen especialmente.

La carrera de Periodismo no se puede convertir en una clase teórica del profesor. Tiene que haber interacción por parte de los alumnos. Tiene que haber confianza. Y, sobre todo, el profesor debe saber enfocar su materia de tal forma que le sirva en su carrera profesional al alumno.

Es aquí cuando entra en escena la periodista e historiadora Ana Velasco –profesora del Departamento de Periodismo y Nuevos Medios de la Facultad de Ciencias de la Información de la Complutense– y autora de muchos y variados libros y relatos sobre la moda de nuestros ancestros.

2. UN CASO PRÁCTICO

Del segundo curso de la carrera de Periodismo, una de las asignaturas que más me llamó la atención fue la de Políticas de Información y Comunicación en la Unión Europea – optativa.

Sé que el nombre puede llegar a asustar, pero es la asignatura idónea para los amantes de la política ansiosos por descubrir más acerca del funcionamiento de la Unión Europea y de su panorama mediático.

¿Qué tienen en común un español y un croata? ¿Y un inglés con un italiano? Es difícil establecer comparativas. Los países del norte tienden a ser más fríos, secos, rigurosos, educados y más ricos. Los países del sur – sobre todo los que están a orillas del Mediterráneo – tienden a ser más alegres, dicharacheros, extrovertidos y más pobres. No es casualidad que este segundo grupo de países, particularmente cuatro, se hayan ganado el acrónimo de los PIGS – Portugal, Italia, Grecia y España – siendo vistos por el norte de la UE como los que empobrecen a los demás.

Así a priori, nos puede llegar a parecer que la Unión Europea está muy alejada de las necesidades reales de los ciudadanos, pero la verdad es que en la UE se legislan normativas que nos afectan a todos en nuestro día a día, como por ejemplo unas normas sanitarias comunes para el tratamiento de la leche de vaca. Siempre pensamos

más en nuestro gobierno central que en de la propia Unión Europea, a pesar de ser este último más poderoso e importante.

En la asignatura de Ana Velasco, llegamos a aprender que lo que verdaderamente nos une a los 27 países de la UE es el pasado histórico común, la religión y, en algunos casos, la moneda – El Euro.

Teniendo los conceptos bien claros, nuestra profesora nos encargó un trabajo de fin de curso que a muchos asustó – Entre los que me incluyo. Teníamos que hacer un pódcast episódico sobre algún tema relacionado con la UE, entrevistando en cada uno de los episodios a una persona distinta del tema escogido.

Y no nos podíamos conformar con cualquier tema. Tenía que ser algo que realmente tuviese que ver con la asignatura y con la UE. Es decir, no se podía hacer un pódcast sobre las bodegas de Jerez con el pretexto de que Jerez de la Frontera está ubicado en Europa.

“Queréis que os paguen por esto”. Es una de las frases que nunca olvidaré de mi profesora Ana Velasco, quien nos animaba a dedicarle tiempo y esfuerzo al trabajo, y que no nos conformásemos con cualquier chapuza.

Así las cosas, había tres grandes bloques en los que estaba interesado en investigar: la política en la Unión Europea, –por aquel entonces, las elecciones al Parlamento Europeo, celebradas en el mes de junio de 2024, estaban al caer– la cultura y las diferencias entre la Europa rural y la Europa urbana.

Analizaremos a continuación cómo fue el proceso de búsqueda de información para elaborar el pódcast episódico, así como el proceso de contactar con cada uno de los expertos en las diferentes materias –política, cultura y urbanismo– para ofrecer una visión más fresca y directa.

1. Elecciones al Parlamento Europeo – Entrevista a Blanca Henche

La política es, quizás, el tema que más me interesa en la vida, y por el que siempre tengo ganas de investigar. Siempre suelo decir que para mí las noches electorales son lo que la final de un mundial de fútbol para un amante de los deportes. Me encanta ver cómo va avanzando el escrutinio, cuáles son los posibles pactos para formar gobierno, quién va ganando en cada territorio... ¡Hasta llegué a ser candidato a la Alcaldía de un pueblo de la provincia de Cáceres en mayo de 2023! Pero la Fiesta de la Democracia solo llega de vez en cuando, ¿se imaginan votar todos los días para tomar cualquier tipo de decisión? ¿Y el coste que eso conllevaría? Pero centrémonos en las elecciones al Parlamento Europeo de junio de 2024, que es lo que me motivó a hacer el primer episodio de mi pódcast.

Las últimas elecciones al Parlamento Europeo, celebradas en el mes de junio de 2024, dibujaron un panorama nunca visto en la Eurocámara. El Partido Popular

Europeo (PPE) se hizo con la victoria, logrando un total de 188 eurodiputados sobre 720 en juego. En segundo lugar, los socialdemócratas europeos, con 136 asientos en la Eurocámara. En tercer lugar, el grupo de los patriotas europeos, entre los que se incluye el partido Vox en España. El Grupo de los Conservadores y Reformistas, al que pertenece la primera ministra italiana, Giorgia Meloni, alcanzó la cuarta posición, y a este grupo se unieron los eurodiputados del partido de Alvisé Pérez. El resto de los partidos que entrarían en el nuevo parlamento serían los liberales –al que pertenecía Ciudadanos –los Verdes, el Grupo de la Izquierda– a él pertenecen partidos como Podemos o Sumar –y no nos podemos olvidar del Grupo de la Europa de las Naciones, que acoge a todos aquellos eurodiputados sedientos de independencia– a él pertenecía Carles Puigdemont.

Tal y como había ocurrido en la anterior legislatura, el Partido Popular Europeo (PPE), los Socialistas y los Liberales llegaron a un acuerdo tripartito para repartirse la mayoría de los cargos de gobierno de la UE, para que así el continente no se viese supeditado al auge de los extremismos, tanto de izquierdas como de derechas. Finalmente, la alemana Ursula von der Leyen, del PPE, fue nombrada presidenta de la Comisión, algo que se podría entender, en términos coloquiales, como que von der Leyen es la presidenta de Europa, al igual que Mariano Rajoy fue presidente de España.

Para este primer episodio buscaba entrevistar a un perfil cercano. A una persona que trabajase en política local, para que me diese su perspectiva acerca de cómo pensaba que iban a repercutir los resultados de las elecciones en una pequeña ciudad, y si realmente sentía eso que veíamos antes de que la Unión Europea, aunque regula prácticamente todo lo que hacemos en nuestro día a día, parece estar muy alejada de las necesidades reales de los ciudadanos.

Es por ello por lo que contacté con mi amiga Blanca Henche, concejal de Sanidad y Servicios Sociales por el Partido Popular en el Ayuntamiento de Trujillo (Cáceres), cuna de conquistadores como Francisco Pizarro o Francisco de Orellana.

Blanca Henche, natural de Guadalajara, ha dedicado toda su vida a las personas que requerían cuidados especiales. Enfermera durante muchos años entre Madrid y Trujillo, una vez que se jubiló decidió dar el salto a la política local, donde consiguió su acta de concejal en las elecciones municipales de mayo de 2023.

Henche me recibió en su despacho del Ayuntamiento, donde hicimos la entrevista. ¿La ventaja? Al ser un pódcast, no había que grabar con vídeo, con la voz bastaba, y eso me permitía poder tener mucha más libertad a la hora de preparar y ejecutar la entrevista.

Para la concejal de Sanidad y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Trujillo, las elecciones europeas son quizás más importantes que las generales. El problema radica en que mucha gente no lo percibe así, y vota en unas europeas como si se tratase de unas generales.

Así mismo, me subrayó que, de no ser por la Unión Europea, Trujillo no estaría donde está hoy día, recibiendo miles de turistas al año, gracias a la apertura de fronteras que proporciona el conocido como Espacio Schengen, ni tampoco podríamos hacer uso de aceras y carreteras adecentadas.

2. *Cultura europea – Entrevista a Pilar Boyero*

La cultura es otro de los grandes temas que me apasionan. Cuando consigo tener un rato libre, disfruto con grandes obras maestras del cine –como *El silencio de los corderos*– o simplemente viendo un buen documental que sacie mis inquietudes periodísticas. La música es otra de mis grandes pasiones. Es por ello por lo que cuando consigo tener un rato libre me pongo los auriculares y me evado totalmente del mundo al ritmo de las mejores canciones de todos los tiempos. ¡Qué decirles que tengo una cuenta en redes sociales dedicada a la figura de la actriz y cantante Rocío Dúrcal, fallecida en el año 2006!

¿Es la cultura europea la mejor del mundo? Y, dentro de Europa, ¿cuál es la cultura que más destaca? Son las preguntas que quería responder en el segundo episodio del pódcast. Cuando hablamos de cultura podemos estar hablando de muchas variantes – musical, cinematográfica, teatral e incluso gastronómica – y para resolver mis dudas qué mejor que contactar con mi amiga Pilar Boyero.

Pilar Boyero es una coplera extremeña, profesora en la Universidad de Extremadura, y ha viajado por todo el mundo mostrando su arte. Sus últimos viajes los ha emprendido hacia América Latina, donde ha llegado a grabar un videoclip con la cantante cubana Haila.

Pilar Boyero es también mi compañera de trabajo los fines de semana en Canal Extremadura Radio. La conocí a través de mi cuenta de fans en honor a Rocío Dúrcal, y una cosa por otra me llevó a colaborar con ella en su programa de radio recordando a los mejores artistas de todos los tiempos. Es por ello por lo que siempre insisto que no nos podemos conformar con las clases teóricas impartidas en la facultad. Debemos de hacer nuestra marca personal. Algo único y reconocible que nos identifique y que nos sirva de apoyo para ir recogiendo todos los logros que van llegando.

La entrevista con Pilar Boyero fue a distancia, ya que ella se encontraba de viaje en el extranjero, y fue también la más larga de las que realicé para el trabajo de fin de curso de Ana Velasco.

Una conversación en la que quedó reflejado que cada país europeo despunta en algo distinto. Por ejemplo, los países mediterráneos tenemos una muy buena y saludable gastronomía, que nada tiene que envidiar a la del resto del mundo. Mientras tanto, los países del Este han sabido mantener sus tradiciones a pesar de la evolución del tiempo, y eso es algo que les honra.

Pero, sin duda, a lo que nos preguntábamos antes, pude reafirmarme en la idea de que la española es la mejor cultura de la Unión Europea, y probablemente una de las mejores del mundo. Y ahora les explicaré por qué. Nunca, jamás, ningún país en el mundo ha logrado trasladar su cultura a miles de kilómetros de distancia, por el Atlántico hasta América Latina, salvo como lo hizo España. Y al margen de algunas diferencias ideológicas, es fascinante ver cómo una lengua del antiguo Imperio Romano, derivada del latín y que hoy día es el Castellano, terminó expandiéndose de una manera increíble; o cómo obras literarias de Benito Pérez Galdós, canciones de Raphael o películas de Antonio Banderas han traspasado fronteras como no lo han conseguido otras disciplinas en algunos otros países de la UE.

3. *Europa rural y Europa urbana – Entrevista a Eugenio de Arriba*

Según Eurostat, el 40,2% de los ciudadanos de la Unión Europea vive en ciudades, el 27,8% en zonas rurales y el 32% en zonas denominadas “intermedias” – suburbios o pequeñas ciudades.

En los últimos años, nuestro continente está experimentando una pirámide de población invertida. Nacen muy pocos niños, y los mayores cada vez viven más tiempo. Además, Europa ha pasado de ser un continente de emigrantes a ser un continente de inmigrantes, lo que ha dado alas a muchos partidos extremistas.

En medio de este follón, donde en países como España la caja de las pensiones peligra, y las nuevas generaciones no tienen asegurada la jubilación, sobre todo por la falta de relevo, surgen muchas dudas. Y esas dudas crecen si se vive en una zona rural, lugares muchas veces desestimados por los urbanitas.

Es aquí donde entra en juego mi tercera entrevista, la realizada a Eugenio de Arriba. Hace unos meses conocíamos que el actor estadounidense Leonardo di Caprio había apostado por una villa medieval española para invertir en una fábrica de diamantes sintéticos. La villa medieval de la que estamos hablando es Trujillo, en la provincia de Cáceres – hemos hablado antes de esta pequeña ciudad, en relación con la entrevista realizada a la concejal Blanca Henche – y el director de esa fábrica de diamantes sintéticos es Eugenio de Arriba.

¿Por qué un actor como Leonardo di Caprio decide invertir dinero en un pueblo extremeño y no apuesta por una gran urbe como Madrid o Barcelona?

Para Eugenio de Arriba, el potencial que tiene la España rural no lo tienen las grandes ciudades. La fábrica de diamantes sintéticos de Trujillo precisa de mucha electricidad, que puede ser generada mediante placas solares, y qué mejor lugar en el país para obtener energía solar que el sur.

3. LA VIDA UNIVERSITARIA Y CUÁNDO Y CÓMO EMPEZAR A HACER PRÁCTICAS

En noviembre de 2023, durante la sesión de investidura de Pedro Sánchez como presidente del gobierno, me acerqué hasta las inmediaciones del Congreso de los Diputados. Se respiraba un clima tenso, entre los partidarios de los pactos que había tenido que hacer Sánchez para ser reelegido y los que estaban totalmente en contra. Fue entonces cuando me paré a hablar con una periodista del canal Cuatro.

La periodista, que parecía tener una dilatada experiencia, me advirtió que, en su opinión, la carrera es una etapa en la vida del estudiante en la que conviene cultivarse intelectualmente antes de salir al mercado laboral. Es decir, para la periodista de Cuatro, era mejor esperarse a hacer prácticas una vez se haya terminado la carrera.

Mi opinión es totalmente contraria. Cuanto antes, querido lector, empiece a asomar cabeza por los medios de comunicación, más facilidades tendrá usted para ser contratado en el futuro. De hecho, todo estudiante de una carrera de comunicación debería ser medianamente activo en redes y tener un perfil completo en aplicaciones como LinkedIn, que pueden ayudar mucho al usuario a la hora de encontrar trabajo. Sin embargo, ¿sabían ustedes que más del 80% de los puestos de trabajo no se publican? Es decir, solo vemos un 20% del total de las ofertas de empleo que existen; sin embargo, a lo largo de la vida empresarial pueden surgir muchas necesidades imprevistas, que suelen ser resueltas en *petit comité* entre las personas que forman la empresa.

Otra pregunta que muchos estudiantes se estarán haciendo es acerca del Programa Erasmus. ¿Viajar o no viajar? No hay una respuesta buena ni una respuesta mala. Simplemente les compartiré mi planteamiento: en mi caso, al ser una persona bastante casera, y con los objetivos laborales y académicos bien definidos, no me iría a estudiar parte de la carrera a otro país de Europa.

4. HE TERMINADO LA CARRERA, ¿AHORA QUÉ HAGO?

No siempre es necesario cursar un máster tras el grado. El máster es para aquellas personas que tienen claro que quieren trabajar en un campo muy específico y es por ello por lo que se tienen que seguir formando, para tener una mayor cualificación.

Les detallaré, a continuación, cuáles creo que son las mejores salidas profesionales para las nuevas generaciones de comunicadores:

- **Hacer una oposición:** es algo que les garantizará un salario y un puesto de trabajo para toda la vida. Eso sí, preparar unas oposiciones requiere mucho

sacrificio. Hay academias especializadas en formar a opositores; sin embargo, para algunas plazas es preciso estudiar durante años. Algunas de las oposiciones más demandadas por los comunicadores son las que convocan las televisiones públicas estatales y autonómicas, como Radio Televisión Española (RTVE) o Telemadrid. También están muy demandadas las plazas que ofrecen las instituciones públicas – ayuntamientos, parlamentos autonómicos e incluso Cortes Generales del Estado – como técnicos de comunicación.

- **Ser profesor:** si usted desea ser una persona pluriempleada, dedicando media jornada laboral a cada trabajo, les recomiendo acceder al profesorado. Hace apenas unos meses conocimos la noticia de que los graduados en las carreras de comunicación tendrían derecho a impartir clase de Lengua Castellana en colegios e institutos, incluso de Historia. Pero para ello sí que es necesario hacer el máster habilitante de acceso al profesorado, que solo permitiría impartir clases en centros privados y concertados. Si se quiere optar a una plaza fija, habrá que hacer una oposición.
- **Ser periodista *freelance*:** una opción idónea para todos aquellos que no quieren vivir con horarios, y quieren trabajar para sí mismos. Ser periodista *freelance* permite cubrir todo tipo de eventos, y los contenidos que se trabajan son vendidos a los medios de comunicación tradicionales. El precio que se suele pagar por un reportaje elaborado por un periodista *freelance* oscila entre los 500 y los 800 euros.
- **Periodista de medios y periodista de gabinetes:** cuando pensamos en la carrera profesional del comunicador, lo primero que se nos vendrá a la mente será un espacio de trabajo en una redacción de periódico, con cientos de papeles desordenados, y el teléfono sonando cada dos por tres. Este símil también se puede aplicar a la radio o a la televisión. Pero esta no es la única opción laboral para las nuevas generaciones de periodistas. Actualmente, donde más trabajo hay es en los gabinetes de comunicación de instituciones y de empresas públicas y privadas. Toda buena empresa necesita un potente gabinete de comunicación para poder transmitir al público la actividad que desarrolla, desde un concesionario de coches hasta un partido político. Ahora bien, para todos aquellos lectores que les haya parecido atractiva esta idea, he de advertirles de una cosa: para ser contratado en un gabinete de comunicación, los reclutadores prefieren que los candidatos hayan pasado primero por los medios de comunicación tradicionales y sepan cómo es su funcionamiento porque, en esencia, va a ser a ellos a quienes va a haber que transmitirles la información para que sea difundida.

5. ¿QUÉ QUIERO QUE SE LLEVEN DE ESTE CAPÍTULO?

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi profesora Ana Velasco el haberme dado la oportunidad de participar en este libro. Quién sabe si el día de mañana estas palabras puedan ayudar a algún joven con las mismas preguntas e inquietudes que yo.

A modo de cierre, me gustaría reiterarles algunos puntos clave que considero que siempre deben recordar para tener una carrera profesional llena de éxitos:

- Vivan el momento. Una vez que se llega a la universidad, el tiempo vuela, sin que apenas nos demos cuenta. Aprovechen para hacer buenas amistades que puedan conservar a lo largo de toda su vida. Tengan claro qué carrera quieren estudiar – No pensando en lo que voy a ganar, sino en lo que voy a disfrutar ejerciéndola – Y consideren los pasos previos hasta llegar a ella como un “mero trámite” para conseguir sus sueños.
- Si es Periodismo la carrera que finalmente han elegido, les doy la enhorabuena. Están ustedes estudiando la carrera más bonita del mundo. Una carrera en la que cada día de trabajo es totalmente distinto al anterior. Tengan claro que es una carrera vocacional, y que solo unos pocos consiguen llegar a la cima alcanzando sueldos astronómicos. Pero con esfuerzo todo se puede llegar a lograr. Les recomiendo, desde el minuto cero, crear su propia marca personal. Un buen comunicador tiene que ser activo en redes sociales, y debería compartir los trabajos que va realizando.
- La carrera no se puede convertir en una clase teórica del profesor. Tiene que haber interacción por parte de los alumnos. Y el profesor debe saber adaptar su temario a las necesidades reales de los alumnos en su carrera profesional. Es lo que hacen algunos profesores como Ana Velasco, quienes incentivan a los alumnos a salir de los gruesos muros de la facultad para buscar gente a la que entrevistar y, en ocasiones, los resultados son magníficos.
- A pesar de que algunos periodistas con dilatada experiencia defienden que lo mejor es tomarse la carrera como un tiempo de aprendizaje, yo les recomiendo empezar a hacer prácticas extracurriculares cuanto antes. En un mundo como el de la comunicación, la competitividad está al orden del día, y no se pueden permitir que nadie les tome ventaja.
- Sobre el Programa Erasmus: ¿Viajar o no viajar? No hay una respuesta acertada ni una respuesta equivocada. Hagan lo que crean que va a ser mejor para ustedes, si creen que van a estar cómodos estudiando parte de la carrera lejos de casa y en otro idioma, y considerando también la cantidad de amistades que pueden llegar a formar.

- Y después de la carrera, ¿qué? Les he señalado algunas opciones para las nuevas generaciones de comunicadores. Entre ellas: hacer una oposición, ser profesor, ser periodista *freelance* y tener claro si se quiere ser periodista de medios o de gabinetes.

Esperando que mi propia experiencia y estos consejos les hayan servido para el resto de su carrera académica y profesional, les deseo una vida llena de éxitos. Pero nuestra relación no termina aquí. Saben que pueden contactarme a través de las redes sociales, o del email con que se abre este capítulo, en cuanto lo deseen.

INFORADIO UCM: CRECIENDO JUNTOS, SINTIENDO LA RADIO

MARIBEL VALERO DE BERNABÉ FERRER
Universidad Complutense de Madrid
mvalerfe@gmail.com

LUIS L. GORRÍA
Universidad Complutense de Madrid
luislgorria@gmail.com

Resumen: Este trabajo describe la experiencia de dos estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Información en la radio universitaria de la Universidad Complutense de Madrid, Inforadio. Aportan su visión dos estudiantes de cuarto grado de Periodismo, que explican cómo se configura su formación práctica en un taller que actúa como un medio. Se destacan las responsabilidades que, como futuros comunicadores y periodistas, ocupan, aprendiendo las labores a realizar en las diversas empresas de comunicación. En definitiva, se ofrece una panorámica de la radio universitaria contada por dos de sus componentes, que tratan sus funciones como redactores, locutores, técnicos o coordinadores de los distintos programas que configuran la parrilla del medio.

Palabras clave: radio universitaria, experiencia, periodismo, laboral, formación

La radio lleva décadas evolucionando con las personas, conviviendo con ellas. Los avances tecnológicos han acompañado y generado nuevos formatos en este medio. Y dentro de todos esos medios hay uno. Uno pequeñito, de ambiente cálido, en los sótanos de una universidad de fuerte influencia en el panorama académico, hablamos de Inforadio UCM, el medio radiofónico de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Inforadio es un flechazo, un enamoramiento que hace que crezcas dentro de tu profesión y

humanamente, también. Son amigos, familia... y una esencia que te envuelve de tal forma que te vuelves uno con el medio, incluso, cabría decir, con el propio directo.

Como participantes de programas informativos y culturales, debemos recalcar la calidez, el compañerismo y las ganas de crecer todos juntos. Las ganas, fundamentalmente, el espíritu que hay de superación. En la vida hay obstáculos, todos lo sabemos, pero las piedras del camino, las superamos juntos, en Inforadio es así. No somos entes heterogéneos que flotan en el espacio.

Tampoco una masa abstracta que sobrevive, sino que pervive siendo algo que convive junto y que genera un grupo, un compañerismo, y sobre todo, amigos que están dentro y fuera de esas paredes. Que si llora por estrés te abrazarán y tranquilizarán, te harán ver que es cosa del trabajo, algo transitorio que va a salir bien, porque es la verdad. Y es salir al directo y todo sale como te dijeron que saldría (o como, en verdad, tú mismo sabías que saldría).

Inforadio te aleja de las preocupaciones en muchos sentidos. Editas tú pieza y sientes emitir magia, te aísla de tus incertidumbres, del estrés, de las penas y es como una cápsula que simplemente hace que des lo mejor. Muchas veces somos un equipo pequeño, sin embargo, somos felices, con el tratamiento de la información, con esas tertulias que creamos en medio de ese directo. Siempre quedará el directo, porque sí, es de creer que al final todos nosotros terminamos en ese maravilloso bucle denominado bajo la expresión “cosas del directo” porque sí, son cosas del directo. La vida y estas prácticas concretamente son cosas del directo y conllevan consigo, de una forma intrínseca, algo maravilloso.

A nivel de experiencia profesional, se gana gran soltura gracias a esta radio universitaria debido a que al final, en una clase, los alumnos tienen que repartirse un estudio, tal vez locutes unas pocas veces, la realización de técnica será bastante nimia, al menos en nuestro caso fue así.

La entrada en la radio ha supuesto, desde nuestra perspectiva que, si antes se tardaba en montar un reportaje con música en segundo plano, golpes de sonido entre medias y una narración en primer plano, dos días completos, llenos de estrés, ahora se tarda media mañana. La razón: todas las semanas estoy constantemente sacando cortes, golpes de sonido, etc. Continuamente normalizamos audios, recortamos, subimos o bajamos sus volúmenes y los ajustamos a un guion. Y que sea así es fabuloso, porque al final, tomas una soltura, una concentración en todo lo realizado descomunal.

Por otro lado, te encuentras ante la actualidad informativa, la miras a los ojos y la comprendes. El gran error que cometen los estudiantes de periodismo, no todos, pero muchos de ellos, sí, es que no ven las noticias. No buscan esa información, ni realmente muchas veces les interesa, esto obliga al profesorado que imparte el grado a tener que poner un porcentaje de la nota final basada en “tests de actualidad”. Tests que para ser honestos, no deberían ser necesarios ya que fundamentalmente lo que debería buscarse por parte de una persona que estudia una carrera como esta es mirar lo que ocurre. Cierto es que al final todos caemos en ese régimen de posteridad, en

ese sesgo de confirmación que hace que queramos que se confirme todo aquello que pensamos, que queramos especializarnos en lo que ya estamos (o creemos estar) especializados. Al final esto va a hacer que no salgamos más allá de lo que consideremos correcto, de lo que creamos necesario o que simplemente, no conozcamos nada más allá de nuestros propios intereses.

Y esto, es algo maravilloso de Inforadio, que hacemos de todo, por mucho que a mí como periodista me fascine la cultura, no siempre hago en los informativos la sección de cultura. Vamos rotando, avanzando, considerando el hecho de que debemos expandir mis horizontes e ir a por nacional, internacional, breves, ciencia o deportes. Y es así, porque nos muestran que en un medio no siempre vamos a hacer lo que siempre vamos a querer, en general, en la vida no vamos a hacer siempre lo que queramos. Esa es la realidad. Al igual que no siempre la vida trabajaremos con gente que conozcamos o con la que congeniamos. Esto no ocurre, o no al menos en mi caso porque nos llevamos todos muy bien, pero al final sabemos, que en la vida estas cosas pasan. En las aulas pasa, cómo no va a ocurrir fuera de las clases, sean prácticas, trabajos o la vida en general, dentro o fuera de lo que es el periodismo.

Por otro lado, en cuestiones de horario es sumamente flexible, lo que ayuda a compaginarlo con las clases. Tú entras en cierto modo un poco donde te interesa, donde solicitas. Si eres de primero te enseñan, si no te das cuenta de que no es como cuando estabas en clase y aunque sepas hacerlo, debes moverte con el flujo de trabajo, al cual al final te amoldas. Pero el horario es algo maravilloso, poder ir, hacer eso que te gusta y que luego ya vayas a clase. Al final lo sientes como un descanso aunque estés estresado o sin parar de realizar piezas. El trabajo se vuelve profundamente satisfactorio cuando puedes mandárselo a tus familiares y amigos y además puedes incluso mostrarles lo que has realizado y, sobre todo, que te puedan ver y escuchar. Es una experiencia única que realmente, bajo nuestra recomendación personal, nadie debería saltársela.

Otra experiencia maravillosa fue aquella primera entrevista. Vas contra tus propios nervios, contra esos pensamientos que te sumen aún más en el caos y con ese micrófono verde y la TASCAM, (la cual has aprendido hace apenas, veinte minutos a utilizar), ahí vas, con todo. Cuando te encuentras frente al entrevistado tiembles como una hoja, pero, de la nada, el miedo desaparece y la emoción aflora. El mundo se para, el nerviosismo que envolvía todo tu ser se anula, todo se disipa. Y estás ahí, entrevistando a alguien que jamás pensarías que entrevistarías en tu vida. Ese es el momento en que como persona y como periodista, ves lo bien que lo haces, lo mucho que puedes ofrecer al mundo. Una chica del departamento de multimedia te graba, queda filmado, luego después todo el mundo se va y te quedas con esa chica que se encarga de encuadrarte para que salgas genial en el plano. Haces una entradilla, sales del lugar y vuelves con ese micrófono y esa TASCAM con una entrevista en su memoria. Llevas una sonrisa increíble en el rostro, eres feliz. Y ya no es solo eso, es que cuando regresas, te están aguardando para darte una cálida enhorabuena. Una

sensación increíble, indescriptible recorre el pecho, te sientas, hablas y ríes, todo está bien, eres feliz y sabes que has elegido la mejor profesión de este mundo. Siempre ha sido de nuestro agrado hacer encuestas, por lo que las entrevistas sabíamos que no podían ser tan complicadas. Ya habíamos entrevistado anteriormente, pero no bajo el nombre de un medio, ni con un micrófono y una grabadora. Cuando llevas el peso del micrófono, cuando haces esa claqueta, o cuando te dispones, decidido a hablar con el entrevistado, bajo el nombre, repito, de un medio, es una sensación completamente diferente.

También hemos tenido aprendizajes en cuestiones en las que jamás habíamos siquiera ahondado o pensado en tratar de una forma tan extensa, como es ser en un programa técnico de sonido. Es impresionante estar ahí y ser consciente de que eres una pieza fundamental para el desarrollo del programa. El aprendizaje es fundamental, valioso, y lo más importante es equivocarte y proseguir y comprender el error cometido y rectificarlo. También cabe destacar la maravilla que existe más allá de lo informativo, porque, en efecto, no todo tiene que ser algo exclusivamente informativo, nuestra profesión está dotada de una gama bastante abundante de géneros, por los cuales podemos explorar y sacar contenido de calidad de muy diversa índole. Y es que, el programa cultural del que tenemos la suerte de formar parte, se ha convertido como una familia en la radio, a la cual vemos cada viernes y sobre todo, con la que nos encanta reunirnos. Ese espacio de tertulia cultural, nos llena el alma y podemos decir, actualmente, que se ha convertido en uno de los momentos favoritos de la semana. Y es que es algo mágico, que nos envuelve en todos los sentidos, y, el momento en que lo sientes, es cuando puedes transmitirlo a los oyentes, y eso es lo que hacemos, sentir.

Cuando nos mandan lo que debemos realizar y vamos redactando, sacando los cortes y, por último, al fin, llega ese viernes por la mañana, lo mejor es el reencuentro con los compañeros, con los que hablar y reír. En el programa conversamos sobre estrenos cinematográficos, series, noticias absolutamente surrealistas, remedios caseros, música, y realizamos concursos. Es un espacio de todos y para todos, para el que nos quiera escuchar y quiera acompañarnos en ese viaje que realizamos cada viernes. Y es de destacar que, al final, ese compañerismo, esa energía, esa felicidad, envuelven al oyente, al igual que lo atrapa, como ya hemos mencionado anteriormente, esa sensación cuando sientes lo que haces, en todos los sentidos. Simplemente, es fabuloso poder decir que se ha vuelto ese espacio del directo universitario algo en lo que podemos sentirnos seguros, un lugar donde sabemos que podemos hablar de lo que nos gusta, con gente que va a escuchar y aprender, que es algo que cabe esperar de un programa de radio.

Pero no siempre es todo bueno. Nada lo es en general. Hay mucho esfuerzo que queda convalidado con las ganas, porque si no hubiese ganas, con las clases, sería catastrófico. Porque es una locura. La organización es clave, tanto dentro de la redacción como en la vida, y esa organización será transmitida a ese ámbito, siempre.

Y, sobre todo, los supervisores son quienes deben ser ordenados, porque de ello dependerá el trabajo que hagamos. Es muy importante la comunicación, tanto ascendente como horizontal. Si no existe ese factor, esa redacción tan maravillosa se convertirá en una pesadilla para todos, porque tendrás un programa en un par de minutos y esa pieza que no está acabada, tal vez no sea la tuya, pero la de tu compañero que abre, sí. Y eso debe ser visto por los supervisores y actuar en consecuencia porque seguramente (o no), pero por experiencias vividas, todos esos momentos en los que he visto a personas corriendo de un lado a otro desquiciadas y/o llorando, han sido porque no había habido una supervisión correcta, o, por el contrario, una organización efectiva que aportase y contribuyese a la correcta emisión del contenido informativo. Si al final no tienes una buena organización desde arriba, o una buena comunicación tanto vertical como horizontal, pueden pedirte de todo, pero no saldrá un producto informativo de calidad, ya que, la gente quedará loca y nada cobrará sentido.

Muchas veces los coordinadores quieren que alumnos de primero de carrera hagan unas piezas informativas descomunales, cuando apenas saben sacar un corte. Eso fomenta hacia ellos muchas veces un clima de bastante presión que acaba en lo dicho, un caos, tanta exigencia puede frustrar y generar una gran improductividad, echando a perder muchas veces, mucho talento. Eso no quiere decir que la dirección sea mala ni mucho menos, lo que quiere decir es que se necesita más orden y sobre todo, que debemos ver el lado humano que tienen nuestros superiores. Es algo que pensamos muy frecuentemente, pues por muy objetivos que queramos ser, nuestra vida, nuestras experiencias personales, nos condicionan en todo tipo de aspectos y situaciones. No quedamos exentos en la vida de nuestras emociones, tampoco debemos hacerlo es lo que nos hace personas. Repetimos: no somos sujetos aislados, ni somos una sociedad homogénea: somos personas que en, nuestras circunstancias, dentro del caos o de la tranquilidad que vivamos en nuestra vida, todos tenemos lo nuestro. Y, comprenderlo, enriquecerá nuestras relaciones, tanto personales como profesionales. De ese factor, Inforadio no está exento.

Al analizar todos esos momentos, tanto dentro como fuera; al entender e interiorizar ese trabajo, cabe exponerse que el aprendizaje será para siempre. Que las emociones que hemos sentido, serán recordadas. Es lo justo, Inforadio marca: es el primer medio en que estás. Para nosotros es nuestro trabajo, aportamos dedicación, esfuerzo y muchas ganas y, a cambio, se nos devuelve conocimiento, soltura y esas cosas únicas del directo. No todo siempre va a ser bueno, a veces discutes, a veces lo que hacen tus supervisores no consideras que sea lo más oportuno, ni mucho menos lo más eficiente, pero es agradable el hecho de comprobar que están receptivos. Que si tienes un problema te ayudarán, te escucharán y que no habrá resistencia en cambiar lo que tocaba en el día, para poder proseguir con el trabajo y que te sientas a gusto. Es un lugar en el que impera la humanidad (no siempre se actúa correctamente, pero no se hacen las cosas con maldad); y todos los que estamos ahí somos

conscientes de ello y por ello estamos muy felices de poder estar en ese lugar y contar con el equipo que tenemos.

Inforadio constituye un espacio físico dentro de la Facultad de Ciencias de la Información. Situada en los sótanos de la misma, se conforma con una entrada decorada con un arcoiris. Quizás es una manera de entrar en el mundo de Oz particular de los estudiantes. Su interior se divide en tres redacciones, una general, una de deportes y una de cultura, una sala de técnicos, dos despachos y seis estudios radiofónicos de mayor o menor tamaño. Una breve descripción del lugar que lleva ocupando nuestros pensamientos y emociones desde octubre de 2021: siete cuatrimestres en la medida de tiempo que nos mide la vida a los universitarios. Empezando en un programa de humor y entretenimiento en el que se hablaba de esa pasión mía que a veces creemos incompatible e inentendible por cualquier persona a nuestro alrededor: el cine y las series. Por suerte, el ámbito universitario me demostró que nuestros gustos no eran una rara avis que nos convertían en un elemento disruptivo de la sociedad, y la radio universitaria nos convenció de tener una voz, una voz que merecía la pena ser escuchada.

Simultáneamente a nuestras ínfulas “boyerianas”, en las que las risas no faltaron, aparecimos en otro programa de humor, en el que contaba las anécdotas históricas más curiosas que encontraba en el vasto Internet, acompañándolas de los chistes más malos con los que ya asediábamos a la familia. Es precisamente este programa del que acabamos asumiendo su coordinación unos meses después, dramas personales intermediando para ello. También se da una serie de conjunciones por las que hemos acabado participando en un programa de política internacional, otro de terror, el primer y único *late night* de Inforadio hasta diciembre de 2024 y en un formato en el que dar a conocer rostros de las artes escénicas emergentes; aparte de colaborar de emergencia por la ausencia de algún miembro en labores de técnica, redacción y locución en otros programas de temáticas tan variadas como la moda, el fútbol internacional o los servicios informativos. También durante seis meses hemos ocupado la coordinación de un programa centrado en el mundo *gamer* y *friki*.

En resumidas cuentas, todo lo que la carrera nos ha enseñado de a poco, en Inforadio lo he estado aplicando de manera ininterrumpida durante cuatro años. Pero, deteniéndonos en la parte que no ha sido tratada, abordaremos cuál es la experiencia como coordinador de un programa en Inforadio. Una situación que en lo personal fue agarrarse a un clavo ardiendo, no querer dejar ir un formato con cierta vinculación afectiva y que estructuraba una rutina en la vida. La responsabilidad que se asume en ese momento no es equiparable a la que se tiene como un colaborador en el programa, sea del grado que sea: redactor, locutor o técnico. Te comprometes con los becarios en prácticas de la propia radio (los que tienen un sueldo, como se les llama) y te comprometes con la delegada del decano para Inforadio. Personas todas ellas que conforman el mando dentro de la radio: figuras de autoridad a las que percibes como

“jefes” tuyos y que, cada vez que te dicen de querer hablar contigo, temes una reprimenda por algo realizado incorrectamente.

De hecho, normalmente es esa razón, aunque disfrazada bajo el lema “cómo podemos mejorar tu programa”. No se puede decir que haya una ayuda clara, muchas veces se da esa máxima exigencia con los mínimos recursos y el mínimo talento disponible en el estudiantado de una carrera, en su mayoría sin experiencia previa en ningún medio. Lo peor de todo, es que a las personas que más explicaciones damos son las que menor vinculación sentimos. Es con el equipo que conforma el programa con el que mayor compromiso hay. Muchas de las personas pueden tener tu misma edad, otros son menores y otros mayores, Pero en esa posición que has asumido en la coordinación, las edades importan más bien poco. Te comprometes a ser el referente de, en mi caso particular, de una treintena de personas. Te comprometes a ser la primera persona en llegar a la radio, la primera persona en tener todo hecho para el programa del día, te comprometes a controlar que cada una de las piezas del programa funcione adecuadamente y que, si no lo hace solucionarlo, además de comprometerte en asegurar que, el día que toque, haya programa sí o sí. Pero no puedes olvidarte del lugar en el que estás. Por mucha redacción en la que te encuentres, Inforadio no deja de ser un medio conformado por estudiantes: nosotros mismos no dejamos de ser estudiantes, a pesar de la responsabilidad que hemos asumido. No puedes desentenderte de las personas bajo tu cargo, con la misma situación en la que te encuentras (trabajos y clases de la propia universidad). Si alguien no llega, no puedes simplemente echarle. En Inforadio el talento no se consigue con salarios, no se paga.

El talento en Inforadio se consigue bajo el pretexto de amor a este ente y bajo el compromiso que cada individuo asume con el mismo. Y eso, a la par que enriquece la experiencia con una mayoría de la gente que quiere estar ahí, obliga a no creer que siempre va a haber la estabilidad que un sueldo mensual puede aportar en la asistencia al “puesto de trabajo”. Por resumir, tienes que ser un malabarista que coordine esa faceta de responsable de programa con la de un estudiante rodeado de otros estudiantes. Una máxima empatía que debes saber aplicar, ya que de ti se presupone la máxima responsabilidad para con el equipo de tu programa. Y todo ello sin olvidar que tú mismo no eres más que otro alumno, tienes que asistir a tus clases.

En Inforadio hay un cierto sentimiento de inestabilidad debido a esta dicotomía: un medio de formación para estudiantes al que se le exige un funcionamiento de medio profesional, cubriendo eventos, entrevistas y demás retahílas de obligaciones. Pero también está todo aquello que se sale del discurrir del día a día de una radio normal. Están esos eventos especiales que conforman coberturas únicas en la radio universitaria. En nuestro caso, hemos formado parte activa en el desarrollo de un especial orientado a un concierto con un breve intermedio con una actuación humorística que llevamos a cabo con otros compañeros, nos hemos encargado de la organización de la mañana del Día Mundial de la Radio 2024, formado parte del

equipo que llevó a cabo la conexión en directo del 8-M del 2024, gestionado la logística de un concierto elaborado desde la radio y nos encargamos de la cobertura en directo de las elecciones presidenciales, a la Cámara de Representantes y al Senado en Estados Unidos en el año 2024.

Todas ellas configuran una experiencia única, mostrando la versatilidad que se puede asumir dentro de una radio. Desde el perfil más serio cubriendo unas elecciones que pueden resultar en históricas o cubriendo un evento de gran relevancia en la sociedad española del siglo XXI, mientras que otro día puedes subirte a un escenario haciendo un *sketch* de cuñados que quieren cantar y no les dejan, o ir subiendo escaleras dando brincos como una cabra montesa para pasar un cable y buscar a la persona que se ha perdido en el peor momento.

También hay que destacar la diversidad de perfiles que en Inforadio uno puede encontrarse. Gente de cada punta de España e incluso fuera del país (un saludo en particular a aquella chica polaca que demostró que por muy nativo que sea el español no es que uno lo hable muy bien). Esto ayuda a configurar una radio, un medio plural lleno de sensibilidades que dan una perspectiva propia a los temas que se traten. Desde la política nacional e internacional, hasta los sucesos culturales, sin olvidar pasar por ese motor de emociones que es el deporte en sus tan diversas formas (por ejemplo, el buzkashi, un deporte ecuestre que consiste en llevar el cuerpo de una cabra decapitada de un lado del campo al contrario, que confirma que en Inforadio descubres cosas muy diversas e insospechadas). Toda esa gente configura un auténtico medio plural, con un buen número de pares de ojos que otorgan esa visión única.

Eso es Inforadio. Una contradicción continua en la que nunca sabes cómo vas a considerar. A veces te cansa y otras veces te da las mejores alegrías. Un espacio al que dedicarle todo el tiempo posible y a la vez salir corriendo. La radio en la que puedes hablar de unas elecciones con la mayor de las seriedades o en la que realizas un programa destinado al viernes noche en el que sacas tu lado más canalla posible, todo con el objetivo de hacer más amenos esos momentos de risa. Pero lo que está claro es que Inforadio es el primer paso que un estudiante en la Facultad de Ciencias de la Información puede dar sin necesidad de pasar una selección o una criba entre otros compañeros.

EPÍLOGO

Al concluir la lectura de este libro, esperamos que hayan encontrado no solo con un testimonio de los avances y reflexiones que han marcado el proceso de innovación educativa en los últimos años, sino también con un ejercicio colectivo de visión y transformación de la enseñanza en tiempos de cambio acelerado. A lo largo de sus páginas, hemos sido testigos de cómo la irrupción de tecnologías como la inteligencia artificial no solo desafía las estructuras pedagógicas tradicionales, sino que también abre nuevas posibilidades para repensar la relación entre docentes y estudiantes, y entre el conocimiento y su aplicación en el mundo real.

Este volumen, en sus distintas secciones, ha recorrido un abanico de temáticas que abarcan desde las reflexiones éticas sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación, hasta las propuestas innovadoras para la enseñanza de las ciencias sociales, las lenguas extranjeras y las ciencias de la salud. Asimismo, se ha dedicado un espacio a repensar la enseñanza de la historia desde enfoques interactivos, interdisciplinarios y comprometidos con el pensamiento crítico. Pero quizás uno de los aspectos más valiosos de este proyecto ha sido la inclusión de la voz de los estudiantes, que, con sus testimonios y perspectivas, nos recuerdan que la educación no es solo un proceso de transmisión de conocimiento, sino un camino de colaboración y creación compartida. Hemos pretendido, por ello, incluir sus voces en un ámbito, el de la innovación académica, que no suele contar con ellos y, además, hacerlo no como sujetos pasivos que responden, por ejemplo, a encuestas sino permitiéndoles tener una voz igual que la ofrecida a los profesores, investigadores, profesionales y académicos.

En este sentido, esta obra no es solo un compendio de estrategias y reflexiones sobre la innovación educativa, sino una invitación a todos los actores de la comunidad educativa a seguir explorando nuevas formas de enseñar, aprender y transformar el entorno académico. Las experiencias y proyectos descritos aquí son ejemplos tangibles de cómo las nuevas tecnologías, lejos de ser una amenaza, pueden convertirse en aliados para enriquecer el proceso educativo, fomentar la creatividad y empoderar tanto a estudiantes como a docentes en su labor formativa.

Lo que hemos aprendido a lo largo de este proceso es que la innovación no es un concepto estático, ni se agota en una serie de herramientas o metodologías.

Innovar en educación significa ser capaces de cuestionar nuestras propias prácticas, de adaptarnos a los tiempos y de mantener siempre viva la vocación de enseñar y aprender. No se trata solo de incorporar nuevas tecnologías, sino de integrarlas de manera que sirvan para mejorar la calidad educativa, para acercar el conocimiento a quienes lo necesitan, y para formar personas críticas, comprometidas y preparadas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Este libro es un testimonio de la importancia de la colaboración interinstitucional, del trabajo conjunto entre docentes, investigadores y estudiantes, y de cómo el compromiso con la mejora continua es clave para el éxito de cualquier proceso de innovación. En este sentido, es un homenaje a todos aquellos que, con sus ideas, esfuerzo y dedicación, han hecho posible este proyecto, y un recordatorio de que el camino hacia la educación del futuro es un proyecto colectivo, compartido y en constante evolución.

Finalmente, esperamos que las ideas y experiencias aquí presentadas no solo sirvan de inspiración, sino también como un punto de partida para nuevas iniciativas y proyectos que sigan impulsando el cambio en la educación. Porque la verdadera innovación educativa no solo radica en las herramientas que utilizamos, sino en nuestra capacidad para transformar la experiencia de aprendizaje y hacerla más inclusiva, accesible, crítica y relevante para las futuras generaciones.

Gracias por ser parte de este viaje hacia un futuro educativo más abierto, flexible y dinámico. Ese siempre ha sido el objetivo del Proyecto de Innovación Docente Social E-Learning: Ciencias sociales y Humanidades digitales de la Universidad de Valladolid.

LOS COORDINADORES



EDICIONES
Universidad
Valladolid