ANA VELASCO MOLPECERES
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA
(Editores)

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Testigos de una enseñanza en transformación

Universidad de Valladolid

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

TESTIGOS DE UNA ENSEÑANZA EN TRANSFORMACIÓN

ANA VELASCO MOLPECERES
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA
(Editores)

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

TESTIGOS DE UNA ENSEÑANZA EN TRANSFORMACIÓN

EDICIONES
Universidad de Valladolid

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

LOS AUTORES. Valladolid, 2025
EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN 978-84-1320-352-2

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

ÍNDICE

PRÓLOGO 9

INTRODUCCIÓN .....

1. Innovación docente en la universidad: enseñar y aprender. ¿Por qué y para qué? Ana Velasco Molpeceres y Pedro Pablo Ortúñez Goicolea 13

I. PRIMERA PARTE. INNOVACIÓN DOCENTE EN PERIODISMO, COMUNICACIÓN Y MULTIMEDIA

2. Creación de un laboratorio de periodismo audiovisual y multimedia: experiencia desde cero. Rubén Rivas-de-Roca 29
3. El *video podcast* generado por el alumnado como herramienta académica divulgativa. Miguel Ángel Díaz Monsalvo, Cristina Gómez Cuesta y José Luis Carreño Villada.....41
4. De la teoría a la creatividad: Inteligencia Artificial y empoderamiento estudiantil en forma de pódcast, en el aula de publicidad y relaciones públicas. Jonattan Rodríguez Hernández, María Prieto Muñiz y Graciela Padilla Castillo 51
5. La metodología Aprendizaje Basado en Proyectos clave para hacer práctica una asignatura. Saida Santana Mahmut 65
6. Transversalidad en la enseñanza del periodismo: una propuesta de innovación docente. Jorge Miranda-Galbe, Coral Rodríguez-López y David Rodríguez Sánchez-Galarraga 77
7. Alfabetización académica en estudiantes universitarios. Una reflexión acerca del desarrollo de las competencias comunicativas y el uso de inteligencia artificial. Juan Pablo Marcoleta Hardessen 89
8. El género de opinión frente al vídeo de TikTok: desafíos del futuro de la opinión pública para el periodismo. Adolfo Rubio Pascual-Muerte 99

9. El empleo de la *app* Informable ® en el estudio de la asignatura Documentación informativa. Leticia de Castro Leal 111
10. Cómo los talleres de periodismo fomentan el autoaprendizaje: el caso de *Infoactualidad*. Pablo Román Seco-Silva, Pedro Pascual-García y María Gámez-Roldán 127
11. Dos enfoques sobre actividades de evaluación continua en asignaturas de Comunicación Audiovisual. Parte I. Orientación [transmedia] de una asignatura sobre transmedia y la disertación analítica de obras expandidas como actividad de evaluación continua. Diego Rambova y David Asenjo Conde 139
12. Dos enfoques sobre actividades de evaluación continua en asignaturas de Comunicación Audiovisual. Parte II. Enseñar Arte Contemporáneo en el grado de Comunicación Audiovisual: retos y oportunidades pedagógicas. Diego Rambova y David Asenjo Conde 151

II. SEGUNDA PARTE. LOS TRABAJOS FIN DE GRADO, MÁSTER Y EL DOCTORADO: INNOVACIÓN DOCENTE Y VISIONES DEL ALUMNADO

13. El rol del tutor-a en el Trabajo de Fin de Grado. Desafíos y propuestas de mejora. María José Vilar 165
14. Cómo entrar en la academia: la tesis doctoral desde el viaje del héroe. María Prieto Muñiz 174
15. Desafíos mentales y corporales en el camino doctoral. Olga Soriano Ortega y Sofía Martínez Soriano 188
16. Inteligencia Artificial y el alumnado: perspectiva de dos alumnos del Grado en Periodismo ante las prácticas y trabajos. Luis L. Gorría y Maribel Valero de Bernabé Ferrer 201
17. Análisis de la experiencia estudiantil universitaria en la docencia presencial en España: motivaciones, barreras y propuestas de mejora. Sergio Mena Muñoz 208

18. EPÍLOGO 227

PRÓLOGO

Vivimos tiempos de cambio profundo. La universidad, como institución históricamente asociada a la transmisión del saber, la formación de élites ilustradas y la producción científica, se ve hoy interpelada por múltiples tensiones: la expansión masiva del acceso a la educación superior, la digitalización de la vida académica, la transformación de los perfiles estudiantiles, la presión de los *rankings*, la precariedad docente y la necesidad urgente de repensar su vínculo con una sociedad cada vez más desigual, incierta y compleja.

Este libro nace precisamente en ese cruce de caminos. No como un manual técnico ni como una receta metodológica, sino como una invitación a mirar con profundidad crítica la docencia universitaria en un tiempo donde enseñar ya no puede entenderse como una mera transmisión de contenidos. Porque enseñar hoy, en un aula universitaria, no es simplemente explicar. Es escuchar, mediar, guiar, desaprender, adaptar, cuidar, investigar y resistir.

Frente a una visión instrumental o burocrática de la innovación —reducida muchas veces a la implementación acrítica de tecnologías o al cumplimiento de indicadores—, el texto que aquí se presenta reivindica una innovación con sentido. Una innovación educativa que nace del compromiso ético con el derecho a aprender, de la búsqueda constante de justicia pedagógica y de la conciencia de que otra universidad es posible si transformamos las prácticas cotidianas que la sostienen.

A lo largo de estas páginas, se encontrará una articulación clara entre teoría, práctica y reflexión crítica. Se parte de una premisa fundamental: **la innovación docente no es opcional, sino necesaria**. En un mundo que exige habilidades de pensamiento crítico, creatividad, colaboración y adaptabilidad, la universidad no puede seguir aferrada a modelos educativos obsoletos, que colocan al profesorado como transmisor único del conocimiento y al estudiantado como receptor pasivo.

Este trabajo propone una reconstrucción profunda de lo que significa enseñar bien, aprender bien y educar de manera innovadora. Con rigor académico y sensibilidad pedagógica, el texto recorre dimensiones clave del proceso educativo en la universidad: el diseño de experiencias de aprendizaje significativas, la atención a la diversidad del estudiantado, la evaluación formativa, el uso crítico de las

tecnologías, la colaboración entre docentes, la transferencia del conocimiento y el cultivo de un clima emocional y ético en el aula.

Pero también —y esto es especialmente valioso— nos recuerda que **la buena enseñanza es una práctica reflexiva**, que requiere tiempo, formación, diálogo y reconocimiento institucional. Ser un buen profesor o profesora universitario hoy exige no solo dominio disciplinar, sino también habilidades pedagógicas, disposición al cambio, sensibilidad ante la diversidad y voluntad de construir relaciones pedagógicas horizontales y humanizadoras.

En este sentido, el libro se sitúa en una tradición pedagógica crítica. La enseñanza, tal como aquí se entiende, no es un acto técnico ni neutral, sino un ejercicio político en el que se construyen subjetividades, se generan posibilidades (o límites) para el pensamiento, y se ponen en juego concepciones del mundo y de la sociedad. Además, el texto no se queda en el plano de los principios, sino que ofrece ejemplos concretos y realistas de experiencias de innovación docente en diversas universidades, mostrando que es posible —y deseable— transformar la docencia cuando existen condiciones adecuadas: apoyo institucional, trabajo en equipo, formación continua, reflexión compartida y políticas que reconozcan el valor de enseñar.

Este prólogo no puede cerrarse sin destacar un aspecto central del texto: **su tono honesto, crítico y profundamente humano**. Hay en estas páginas una preocupación genuina, de una pluralidad de profesores y alumnos (una perspectiva que no suele incluirse), por el sentido de la educación, por el bienestar del estudiantado, por la dignidad del profesorado y por la universidad como espacio público de encuentro, pensamiento y transformación.

En un momento donde muchas voces promueven una universidad mercantilizada, orientada exclusivamente a la empleabilidad o atrapada en lógicas de eficiencia, este libro nos devuelve a preguntas fundamentales: ¿para qué enseñamos?, ¿a quiénes estamos formando?, ¿qué significa aprender bien? o ¿qué papel debe jugar la universidad en un mundo herido, desigual y en crisis?

Este es un texto que interpela, que acompaña, que provoca. Que invita a repensar no solo nuestras metodologías, sino también nuestras certezas. Un texto que, como toda buena obra pedagógica, **no ofrece soluciones cerradas**, sino caminos para seguir buscando, dialogando y construyendo juntos nuevas formas de enseñar y aprender.

Ojalá este libro contribuya a seguir abriendo preguntas, ensanchando horizontes y fortaleciendo la convicción de que la docencia universitaria es, ante todo, una tarea ética, política y transformadora. Y que, como tal, merece tiempo, reflexión, reconocimiento y cuidado.

Por último, solo mencionar que se trata del tercer volumen editado por el Proyecto de Innovación Docente *Social e-Learning*: Ciencias Sociales y

Humanidades Digitales de la Universidad de Valladolid, y que recoge tanto los esfuerzos del proyecto como otras aportaciones externas ya que consideramos que la educación es una suma. Y esperamos sumar con este texto.

LOS COORDINADORES,
Ana Velasco Molpeceres
Pedro Pablo Ortúñez-Goicolea

INTRODUCCIÓN

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: ENSEÑAR Y APRENDER. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

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 reflexiona sobre la necesidad y el sentido de la innovación docente en la universidad contemporánea, entendida no como una moda metodológica ni una simple digitalización del aula, sino como una transformación profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir del análisis del contexto actual de la educación superior —marcado por la digitalización, la globalización del conocimiento, la diversidad del estudiantado y las nuevas exigencias sociales y profesionales— se propone una revisión crítica del modelo tradicional de enseñanza basado en la transmisión de contenidos. Se argumenta que enseñar bien hoy implica facilitar aprendizajes significativos, fomentar el pensamiento crítico, atender a la diversidad, diseñar experiencias conectadas con la realidad, reflexionar sobre la propia práctica y evaluar con sentido formativo. Del mismo modo, aprender bien supone comprender, aplicar, transferir, colaborar, autorregularse e implicarse éticamente con el entorno. El texto destaca el papel clave del profesorado universitario como agente de cambio, así como la importancia de las condiciones institucionales para sostener procesos de innovación reales y duraderos. A través de ejemplos de metodologías activas y experiencias interdisciplinarias, se subraya el valor de los proyectos de innovación docente como dispositivos para reimaginar la enseñanza y recuperar el sentido social y transformador de la universidad. En definitiva, se plantea que innovar en docencia es una responsabilidad ética y política ineludible en el siglo XXI.

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

1. INTRODUCCIÓN

La universidad, como institución, ha sido históricamente un faro del conocimiento, de la investigación y del pensamiento crítico. Sin embargo, se enfrenta hoy a un horizonte en transformación. La digitalización, la globalización del conocimiento, la diversificación del estudiantado y las nuevas exigencias del mercado laboral obligan a repensar los cimientos mismos sobre los que se construye la docencia en la educación superior. Ya no basta con transmitir información: se trata de formar personas capaces de aprender de manera autónoma, de colaborar, de innovar y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa.

En este contexto, la innovación docente se convierte en un imperativo. Pero innovar no es simplemente incorporar herramientas digitales en el aula. Es cuestionar las metodologías tradicionales, asumir riesgos pedagógicos, abrirse al diálogo interdisciplinar y comprometerse con una mejora continua y significativa del aprendizaje. Se trata, en definitiva, de situar al estudiante en el centro del proceso educativo, respondiendo a sus necesidades, contextos e intereses.

Uno de los principales desafíos que enfrenta la universidad es la persistencia de modelos de enseñanza centrados en la transmisión unidireccional del conocimiento. Este enfoque, aún dominante en muchas instituciones, resulta insuficiente para promover competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas o la capacidad de adaptación. Las metodologías activas, si bien cada vez más reconocidas, siguen siendo aplicadas de forma aislada o experimental, cuando en realidad requieren un cambio profundo de paradigma.

La posición y precariedad del profesorado universitario representa una barrera estructural para la innovación. Muchos docentes tienen que sumar a sus tareas docentes una carga administrativa creciente y la presión por la productividad científica, así como grandes problemas relacionados con la falta de recursos, la masificación de las aulas y el gran número de horas y tareas docentes que deben impartir y desempeñar. Todo ello, añadido a los problemas del perfil del alumnado y del diseño de la carrera docente en España, limita el tiempo, la motivación y los recursos disponibles para experimentar con nuevas formas de enseñar y aprender.

A pesar de estas dificultades, la educación superior también ofrece oportunidades únicas para transformar las prácticas docentes, como son por ejemplo los Proyectos de Innovación Docente desarrollados por las distintas universidades españolas y, más concretamente, por algunos de sus profesores. Diversas experiencias desarrolladas en universidades españolas, latinoamericanas, europeas y, en general, a nivel internacional, muestran el potencial de las metodologías activas

para generar aprendizajes más significativos y conectados con la realidad. El aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida o el aprendizaje-servicio son estrategias que fomentan la participación estudiantil, el trabajo colaborativo y la aplicación práctica del conocimiento pues permiten a los estudiantes involucrarse en la resolución de problemas sociales mediante la tecnología y la innovación.

La integración crítica de tecnologías digitales en el aula es otra vía de innovación, como este Proyecto de Innovación Docente financiado por la Universidad de Valladolid, el PID *Social e-Learning*: Ciencias Sociales y Humanidades digitales, pretende. Plataformas de gestión del aprendizaje, simuladores, aplicaciones interactivas y herramientas de analítica educativa permiten hoy diseñar experiencias más inclusivas, personalizadas y adaptativas. Pero el uso de la tecnología debe estar subordinado a un enfoque pedagógico claro: lo esencial no es el dispositivo, sino la estrategia que lo articula. En definitiva, se trata de implementar modelos combinados que integran el aula invertida y recursos digitales para mejorar la enseñanza en gran variedad de disciplinas buscando mejorar tanto la formación como la motivación del estudiantado. También es clave la colaboración entre docentes, especialmente desde una perspectiva interdisciplinaria pues los temas de ciudadanía y democracia, desinformación y capacidad crítica, igualdad, inclusión y diversidad, ética de la tecnología, etc., demuestran cómo el trabajo en red puede enriquecer el aprendizaje desde múltiples ángulos.

En este marco, el rol del profesor universitario debe ser replanteado. El buen profesor ya no es un orador experto, que también, sino un facilitador del aprendizaje, un guía que promueve la reflexión crítica, que escucha, que acompaña, que se actualiza continuamente y que aprende con (y de) sus estudiantes. Esto exige no solo conocimientos disciplinares sólidos, sino también habilidades pedagógicas, capacidad de adaptación, sensibilidad ante la diversidad y disposición al trabajo colaborativo.

Un buen docente es aquel que fomenta la autonomía, que valora la evaluación como proceso formativo, que promueve el pensamiento creativo y ético, y que cultiva un entorno de aula inclusivo, respetuoso y estimulante. Además, debe participar activamente en comunidades pedagógicas, compartir buenas prácticas, buscar la mejora continua y exigir —también— estructuras institucionales que valoren y apoyen el esfuerzo docente.

La innovación, en definitiva, no debe ser vista como una moda ni como una imposición desde las políticas educativas (aunque puede serlo o resultar, simplemente, una carga adicional y requerida para la carrera docente). Es una necesidad profunda que parte del deseo de ofrecer una enseñanza más actual, más justa, más pertinente y más humana. Supone, pues, transformar el modo en que concebimos la enseñanza, las relaciones educativas y el papel de la universidad en la sociedad. Aquellas instituciones que han apostado por esta transformación —con políticas integrales, incentivos adecuados y espacios para la experimentación— están

viendo resultados tangibles en términos de calidad del aprendizaje, compromiso estudiantil y sentido de pertenencia.

La universidad del siglo XXI no necesita solamente expertos en su campo, sino educadores comprometidos con formar ciudadanos críticos, solidarios y creativos. La buena docencia universitaria, lejos de ser un acto rutinario, es un ejercicio ético, político y profundamente transformador. Innovar, en este contexto, no es una opción; es una responsabilidad.

2. ¿QUÉ ES, ENTONCES, ENSEÑAR BIEN (DE FORMA INNOVADORA)?

Enseñar bien es mucho más que transmitir información; es un proceso complejo y relacional que implica facilitar aprendizajes significativos, fomentar el pensamiento crítico, cultivar habilidades y valores, y acompañar el desarrollo integral del estudiante. Aunque no existe una única definición universal, en el ámbito académico y pedagógico se reconoce que enseñar bien implica una combinación de saberes, actitudes, competencias y prácticas reflexivas.

Enseñar bien implica poner el foco en el aprendizaje efectivo de los estudiantes y no únicamente en la transmisión de contenidos por parte del docente. Tradicionalmente, la enseñanza universitaria se ha basado en un modelo de transmisión donde el profesor es el poseedor del conocimiento y el estudiante un receptor pasivo. Sin embargo, la investigación educativa ha demostrado que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en el proceso, construyendo significado y relacionando nueva información con conocimientos previos.

Este cambio de enfoque se traduce en prácticas que promueven la participación activa, la reflexión crítica, la discusión y el trabajo colaborativo. Por ejemplo, el aprendizaje activo, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aula invertida son metodologías que priorizan la experiencia del estudiante y su protagonismo en el aprendizaje. Enseñar bien requiere diseñar experiencias que permitan que los estudiantes hagan algo con lo que aprenden, en lugar de simplemente escuchar (y copiar apuntes) o leer. Además, el docente debe ser capaz de definir claramente los resultados de aprendizaje esperados y alinear las actividades y evaluaciones con esos objetivos, asegurando que el proceso tenga coherencia y sentido para los estudiantes.

Por otra parte, también es necesario comprender que el estudiantado universitario es cada vez más diverso en términos de origen cultural, socioeconómico, capacidades, intereses y estilos de aprendizaje. El contexto de la educación universitaria de la España de los ochenta y noventa, con las generaciones del *baby boom*, muy homogéneas y en un contexto de fuerte cambio del país, ya ha desaparecido. Enseñar bien significa reconocer y valorar esa diversidad, adaptando

las estrategias docentes para que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprendizaje.

Una docencia inclusiva implica diseñar materiales accesibles, fomentar un clima respetuoso, y estar atento a las necesidades individuales y colectivas. Por ejemplo, los estudiantes con discapacidades físicas o sensoriales necesitan apoyos específicos, mientras que otros pueden requerir un acompañamiento emocional o estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas. Además, atender la diversidad también significa respetar y aprovechar las diferentes perspectivas que los estudiantes aportan, promoviendo un ambiente donde el diálogo intercultural y el pensamiento crítico florezcan. Para lograrlo, el docente debe desarrollar sensibilidad cultural, competencia intercultural y flexibilidad pedagógica.

Una enseñanza de calidad trasciende la mera transmisión de datos o teorías. Enseñar bien supone diseñar experiencias que conecten el contenido académico con la realidad concreta de los estudiantes y la sociedad, para que el aprendizaje sea relevante, contextualizado y duradero. Las experiencias significativas implican que el estudiante pueda aplicar lo aprendido en situaciones reales o simuladas, resolver problemas complejos, colaborar con otros y desarrollar habilidades transversales como la comunicación, la creatividad o la ética profesional. Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) o el aprendizaje-servicio integran contenido académico con problemas reales, promoviendo la motivación y el compromiso.

Además, estas experiencias deben fomentar la reflexión crítica sobre el conocimiento y su aplicación, evitando el aprendizaje superficial y mecánico. Así, enseñar bien es también cultivar la capacidad de los estudiantes para cuestionar, investigar y crear nuevos saberes.

Por ello, un elemento fundamental de la buena enseñanza es la capacidad del docente para reflexionar críticamente sobre su práctica educativa. Esto implica analizar qué funciona y qué no, comprender las causas de los resultados de aprendizaje y estar abierto a modificar estrategias. El concepto del "profesional reflexivo" de Donald Schön (1983) destaca la importancia de que los docentes aprendan en y de la práctica misma, cuestionando sus creencias, explorando nuevas formas de enseñar y evaluando continuamente sus impactos. La reflexión permite desarrollar una mayor conciencia pedagógica y una práctica más intencional. Esta actitud también implica buscar retroalimentación de los estudiantes y colegas, participar en comunidades de aprendizaje profesional y actualizarse constantemente en avances pedagógicos y disciplinares.

Pero, además, es necesario comprender que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo sino también afectivo. Enseñar bien significa crear un entorno donde los estudiantes se sientan seguros, respetados y motivados a participar. Un clima emocional positivo favorece la atención, la curiosidad y la disposición para afrontar retos y errores. La relación docente-estudiante es clave: los estudiantes aprenden mejor cuando perciben que su profesor confía en sus capacidades, escucha sus

opiniones y se interesa por su bienestar. Además, un enfoque ético implica promover valores como la honestidad académica, la solidaridad y la responsabilidad social. Crear este clima requiere habilidades socioemocionales por parte del docente, como la empatía, la comunicación asertiva y la gestión de conflictos. También implica establecer normas claras y justas que guíen el comportamiento dentro y fuera del aula.

Un buen profesor universitario debe tener un profundo conocimiento de su disciplina, pero este saber no es suficiente para enseñar bien. Es necesario también el conocimiento pedagógico del contenido, es decir, saber cómo presentar y organizar esos conocimientos para que sean comprensibles, relevantes y accesibles para sus estudiantes. Esto implica seleccionar los contenidos esenciales, estructurarlos de manera lógica, anticipar las dificultades que pueden surgir y utilizar recursos didácticos variados y efectivos. Además, implica combinar diferentes estrategias para atender distintos estilos de aprendizaje y fomentar la participación activa. El dominio de la didáctica también ayuda a planificar evaluaciones coherentes y a utilizar retroalimentación que promueva el aprendizaje profundo.

La evaluación es una parte esencial de la enseñanza y debe orientarse no solo a medir lo aprendido, sino a facilitar el aprendizaje mismo. Enseñar bien implica diseñar procesos evaluativos que sean formativos, continuos y variados, proporcionando retroalimentación oportuna que ayude a los estudiantes a mejorar. La evaluación formativa permite identificar dificultades y ajustar la enseñanza, promueve la autoevaluación y el aprendizaje autónomo. En contraste, una evaluación meramente sumativa o punitiva puede desmotivar y limitar la profundización del conocimiento. Además, una buena evaluación debe ser justa, transparente y respetar la diversidad del estudiantado, incorporando diferentes tipos de instrumentos y criterios adaptados a los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, enseñar bien exige un compromiso con la actualización permanente. Los avances científicos, tecnológicos y pedagógicos cambian constantemente, así como las demandas sociales y culturales sobre la educación superior. El buen profesor se mantiene informado sobre nuevas metodologías, herramientas tecnológicas y enfoques didácticos, y está dispuesto a experimentar e incorporar innovaciones con sentido pedagógico. Por ejemplo, el uso crítico de tecnologías digitales, el aprendizaje colaborativo en línea, o la gamificación pueden enriquecer la enseñanza cuando se usan con intencionalidad.

Esta apertura a la innovación es también un acto de responsabilidad ética, pues garantiza que la enseñanza esté alineada con las necesidades reales de los estudiantes y la sociedad. Aunque, la educación, no podemos olvidarlo, no reposa únicamente en los profesores. Es necesaria la implicación y el trabajo del alumnado pues los docentes solo son mediadores que facilitan la tarea, no gurús o *coachs,* y la disposición a trabajar y a aprender.

3. ¿QUÉ ES APRENDER BIEN?

Aprender bien no es simplemente aprobar exámenes o memorizar información; es transformar el conocimiento en comprensión, en habilidades útiles, en juicio crítico, y en herramientas para actuar en el mundo. Aprender bien significa que lo aprendido permanece, se aplica, se conecta con otros saberes y se convierte en parte de la identidad del estudiante. El aprendizaje significativo va más allá de la repetición mecánica de contenidos. Aprender bien supone desarrollar una comprensión profunda de los conceptos, sus relaciones, fundamentos y aplicaciones. Es la diferencia entre saber "que" y saber "por qué" y "para qué".

Las investigaciones en psicología cognitiva han demostrado que los estudiantes retienen mejor la información cuando pueden relacionarla con estructuras mentales previas. Comprender, en este sentido, implica construir mapas mentales donde los conceptos se articulan con lógica, coherencia y sentido. En contraposición, un aprendizaje meramente superficial, centrado en la memorización para el examen, tiende a olvidarse rápidamente y no permite la transferencia a situaciones reales o nuevas.

Aprender bien implica que el conocimiento adquiera significado para quien lo aprende. Esto sucede cuando el estudiante puede conectar lo que aprende con sus propios intereses, experiencias, metas o emociones. David Ausubel (1963) ya advertía que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe, de modo que lo importante es averiguar eso y enseñar en consecuencia. Lo que, a su vez, también sugiere que a mayor formación previa (y experiencias), más fácil será aprender (y viceversa).

Por ejemplo, en una asignatura de economía, si los conceptos de inflación o política fiscal se conectan con situaciones reales que el estudiante haya vivido —como la pérdida de poder adquisitivo o decisiones de gasto público en su país—, el aprendizaje será más duradero y relevante. Esta conexión emocional y contextual transforma el contenido en algo personal y valioso, lo que aumenta la motivación y la implicación. Y, en un curso sobre comunicación estratégica, en lugar de limitarse a explicar teorías y modelos, el docente puede proponer que los estudiantes analicen campañas de comunicación que hayan impactado directamente en su comunidad o en sus vidas. Pueden investigar cómo una campaña de concienciación sobre la prevención de enfermedades, o una iniciativa para promover la participación ciudadana en su localidad, logró influir en las actitudes y comportamientos de las personas. Este tipo de ejercicio permite que los estudiantes identifiquen los elementos clave del mensaje, los canales utilizados, los públicos objetivos y la efectividad de las estrategias comunicativas, conectando así la teoría con una experiencia concreta y cercana. Además, puede incluir una reflexión crítica sobre los valores, emociones y creencias implicadas, enriqueciendo el aprendizaje con una dimensión ética y social.

Otro ejemplo innovador es utilizar proyectos colaborativos donde el alumnado diseñe su propia campaña comunicativa para abordar un problema real de su entorno, como la inclusión social, la sostenibilidad o la salud pública. De esta forma, aplican los conocimientos adquiridos y desarrollan competencias como la creatividad, el trabajo en equipo, la planificación y la evaluación de resultados. Al conectar el aprendizaje con contextos reales y significativos, se fortalece la motivación, la comprensión profunda y la capacidad de aplicar lo aprendido en situaciones nuevas. Así, la innovación en la enseñanza de la comunicación no solo mejora el dominio conceptual, sino que también forma ciudadanos capaces de usar el poder de la comunicación para transformar su entorno.

Hay que tener en cuenta también que, en la universidad, donde el estudiantado es diverso y proviene de contextos muy variados, favorecer esta construcción de significado requiere flexibilidad curricular, metodologías activas y un enfoque centrado en el estudiante. Y es que uno de los principales objetivos del aprendizaje es la transferencia, es decir, la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos nuevos o diferentes. Aprender bien no significa solo reproducir una fórmula o un modelo en un examen, sino poder adaptarlo a nuevas situaciones, resolver problemas reales, o incluso crear soluciones innovadoras.

Esta competencia está en el corazón de las llamadas habilidades del siglo XXI: pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad y adaptabilidad. Por ejemplo, un estudiante de ingeniería que ha aprendido a calcular estructuras debe ser capaz de aplicar esos principios cuando enfrente desafíos inesperados en un proyecto real, como condiciones geográficas extremas o limitaciones de materiales. En medicina, el aprendizaje innovador puede incluir simulaciones de escenarios clínicos complejos o la participación en proyectos comunitarios de salud. Por ejemplo, un estudiante que entiende la fisiopatología de una enfermedad debe ser capaz de aplicar ese conocimiento para diagnosticar y tratar pacientes en contextos con recursos limitados, como zonas rurales o durante emergencias sanitarias. Esto fomenta no solo la competencia técnica, sino también la creatividad para utilizar recursos disponibles y la empatía necesaria para atender a diversas poblaciones. En la formación de docentes, una innovación relevante es que los futuros profesores diseñen y prueben estrategias pedagógicas inclusivas en aulas reales, atendiendo la diversidad cultural, lingüística y funcional de sus estudiantes. Por ejemplo, deben aprender a adaptar sus métodos para alumnos con discapacidades o para aquellos que enfrentan barreras socioeconómicas, desarrollando así habilidades para resolver problemas, trabajar colaborativamente y ser creativos en la búsqueda de soluciones efectivas y equitativas.

Las metodologías activas —como el aprendizaje basado en problemas o en proyectos— promueven esta capacidad, al exponer al estudiante a situaciones auténticas que demandan análisis, decisión y acción.

Pero también es necesario aprender a aprender. La metacognición, o la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, es una competencia fundamental. Aprender bien implica desarrollar estrategias para planificar, monitorear y evaluar lo que se está aprendiendo. Es saber cómo se aprende mejor, cuándo pedir ayuda, cómo organizar el estudio, cómo afrontar el error y cómo perseverar ante la dificultad. Flavell (1979) introdujo el concepto de metacognición, hoy considerado central en los modelos educativos centrados en el estudiante. Los buenos aprendices no solo dominan contenidos, sino que se conocen a sí mismos como aprendices. Por ejemplo, saben si aprenden mejor leyendo, explicando en voz alta, haciendo mapas conceptuales o resolviendo ejercicios prácticos.

En la universidad, fomentar esta capacidad requiere ofrecer espacios para la autorreflexión, tutorías personalizadas, rúbricas claras de evaluación y entornos que valoren el proceso tanto como el resultado. Pero aprender bien es también aprender en comunidad. Las investigaciones socioculturales del aprendizaje, a partir de Vygotsky (1978), muestran que muchas competencias cognitivas se desarrollan inicialmente en la interacción con otros. El aprendizaje colaborativo permite construir significados compartidos, confrontar ideas, enriquecer puntos de vista y aprender habilidades sociales y comunicativas.

En la práctica universitaria, esto se traduce en dinámicas de trabajo en grupo, proyectos colaborativos, foros de discusión y tutorías entre pares. Por ejemplo, en un seminario interdisciplinar, estudiantes de diferentes carreras pueden abordar juntos un problema complejo —como el cambio climático o la pobreza urbana— y proponer soluciones desde múltiples perspectivas. Además de mejorar el aprendizaje académico, este enfoque prepara al estudiantado para la vida profesional, donde el trabajo en equipo, la escucha activa y la negociación son esenciales.

Y es que la educación no es solo un proceso intelectual. Aprender bien implica integrar lo cognitivo con lo afectivo y lo ético. Es aprender con la mente, pero también con el corazón y con conciencia social. La neuroeducación ha confirmado que el aprendizaje significativo ocurre en entornos emocionalmente seguros y estimulantes. Esto implica que el conocimiento debe ir acompañado del desarrollo de valores como la honestidad, la empatía, la responsabilidad y el respeto a la diversidad. Una estudiante de ciencias sociales, por ejemplo, no solo debe saber analizar una realidad, sino hacerlo desde un compromiso con la justicia y la dignidad humana pues el aprendizaje profundo implica transformar no solo lo que se sabe, sino cómo se es y cómo se actúa en el mundo.

Aprender bien es empoderarse para intervenir en la realidad de manera crítica, creativa y transformadora. Según Paulo Freire (1970), el conocimiento debe servir para leer el mundo y para escribirlo de nuevo. El aprendizaje se vuelve completo cuando permite no solo comprender la sociedad, sino actuar sobre ella para mejorarla. Este es un principio central de las pedagogías críticas y de la educación para la ciudadanía global. Aprender bien es, en este sentido, un acto político y emancipador,

que prepara a los estudiantes no solo para ser profesionales, sino para ser sujetos históricos capaces de imaginar y construir otros futuros posibles. En la universidad, esto se materializa en prácticas como el aprendizaje-servicio, los proyectos comunitarios, las investigaciones participativas y la participación estudiantil en la vida institucional.

Aprender bien es un proceso integral que articula conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones. Es un proceso activo, relacional y transformador. No se trata solo de adquirir información, sino de convertirse en una persona capaz de comprender, reflexionar, decidir y actuar con responsabilidad y compromiso. En un mundo complejo y cambiante, aprender bien es más necesario que nunca —y también más desafiante. Las instituciones universitarias tienen el deber de crear condiciones para que ese aprendizaje pleno sea posible, equitativo y significativo.

4. QUÉ ES LA EDUCACIÓN INNOVADORA

Una educación innovadora es aquella que repiensa críticamente el qué, el cómo, el para qué y el para quién se enseña y se aprende, en respuesta a los desafíos contemporáneos. No se trata solo de introducir nuevas tecnologías o modas metodológicas, sino de transformar la experiencia educativa para hacerla más significativa, inclusiva, crítica y orientada al futuro. La innovación en educación tiene que ver tanto con las prácticas pedagógicas como con la cultura institucional, los valores que se promueven y la forma en que se concibe el conocimiento.

La educación innovadora cuestiona los modelos tradicionales de transmisión de conocimientos, donde el docente es el único emisor y el estudiante un receptor pasivo. En su lugar, propone modelos centrados en el aprendizaje activo, colaborativo, situado y reflexivo. Esto implica, por ejemplo, fomentar competencias clave como la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de aprender a lo largo de la vida y la alfabetización digital.

La innovación educativa no puede reducirse a la eficiencia o al uso de tecnología. Su núcleo es ético y político: consiste en preparar a las personas para pensar por sí mismas, actuar con responsabilidad y transformar su entorno. Una educación innovadora es inclusiva por diseño y busca ajustar las estrategias de enseñanza para responder a esta diversidad. Utiliza diseños universales de aprendizaje (DUA), fomenta la participación activa de grupos históricamente excluidos y elimina barreras estructurales que dificultan el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Aunque la innovación educativa no se reduce a la tecnología, el uso inteligente y ético de las herramientas digitales puede ampliar las posibilidades del aprendizaje. Plataformas virtuales, simuladores, inteligencia artificial educativa o realidad aumentada pueden enriquecer la enseñanza si se usan con sentido pedagógico y no

como fines en sí mismos. La clave está en usar la tecnología como medio para diversificar, personalizar y democratizar el acceso al conocimiento. Esto implica también formar al profesorado en competencias digitales y diseñar entornos de aprendizaje híbridos que combinen lo presencial y lo virtual.

Teniendo en cuenta, eso sí, que la innovación educativa requiere condiciones estructurales. No basta con docentes motivados si las instituciones no apoyan, reconocen ni sostienen los cambios. Una universidad o escuela innovadora es aquella que valora la docencia como una tarea intelectual y le asigna recursos y tiempo, promueve comunidades de práctica entre docentes, facilita la experimentación pedagógica y la evaluación de nuevas metodologías e integra la voz del estudiantado en los procesos de mejora educativa.

La educación innovadora se orienta hacia un aprendizaje que tenga relevancia social y sentido vital. Ejemplo de ello son las prácticas de aprendizaje-servicio, que combinan el aprendizaje académico con la acción social. Así como la transformación de las relaciones pedagógicas pues una de las innovaciones más profundas es el cambio en la relación entre docentes y estudiantes. Una educación innovadora implica una relación horizontal, dialógica, basada en la confianza y el respeto mutuo. Aquí, el profesor deja de ser el "dueño del saber" para convertirse en un facilitador, un acompañante, un generador de contextos que permiten aprender con otros y desde la experiencia. Esta transformación relacional es, probablemente, más difícil que cualquier cambio metodológico o tecnológico, porque interpela la identidad docente y los marcos culturales de la institución.

En suma, la educación innovadora no es una receta ni una moda, sino una actitud crítica y creativa frente a la enseñanza y el aprendizaje, guiada por principios de justicia, inclusión y transformación. Requiere coraje, apoyo institucional, formación permanente y apertura al cambio. Innovar en educación es imaginar otras formas de enseñar y aprender, pero sobre todo, otras formas de convivir, de conocer y de construir futuro.

5. Conclusión: Por qué un proyecto de innovación docente en la universidad

Un proyecto de innovación docente en la universidad responde a la necesidad urgente de repensar las prácticas educativas en un contexto de transformación profunda en la educación superior. No se trata simplemente de incorporar nuevas herramientas o metodologías, sino de construir una experiencia de enseñanza-aprendizaje que sea más significativa, inclusiva, participativa y orientada al desarrollo de competencias clave. El modelo de docencia centrado en la transmisión de contenidos por parte del profesor y la memorización pasiva por parte del estudiante responde a un paradigma del siglo XIX, pero sigue presente en muchas aulas

universitarias del siglo XXI. Las clases magistrales, la evaluación repetitiva, el escaso contacto con la realidad y el débil vínculo entre teoría y práctica generan desafección, desconexión y baja motivación en el estudiantado, así como faltas de asistencia.

Un proyecto de innovación permite romper con esa inercia y diseñar experiencias de aprendizaje activas, colaborativas y centradas en la resolución de problemas reales, que respondan al desajuste entre las prácticas de enseñanza tradicionales y las demandas contemporáneas del aprendizaje y la sociedad. El alumnado universitario actual es más diverso, más digitalizado y más exigente. Procede de contextos muy diferentes, tiene trayectorias heterogéneas, y demanda una formación flexible, significativa y conectada con su futuro personal y profesional. Este cambio requiere pasar de una lógica homogénea a una lógica personalizada, diferenciada e inclusiva. La innovación docente permite atender esta diversidad mediante enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje autónomo y la tutoría activa. Además, ayuda a incluir al estudiante como sujeto activo y co-responsable de su proceso formativo.

La universidad ya no puede limitarse a transmitir conocimientos disciplinares. Debe formar a ciudadanos capaces de enfrentar desafíos complejos, pensar críticamente, trabajar en equipo, comunicarse eficazmente, adaptarse al cambio y actuar éticamente en entornos inciertos. Un proyecto de innovación docente permite diseñar actividades integradoras, basadas en retos, proyectos interdisciplinares o simulaciones, que desarrollan competencias tanto cognitivas como socioemocionales. Esto está en sintonía con los marcos internacionales, que definen las competencias genéricas clave en la educación superior.

El entorno digital actual permite romper las fronteras físicas del aula, extender el tiempo y espacio de aprendizaje, y generar experiencias educativas más ricas, interactivas y accesibles. Pero usar tecnología no garantiza innovación: lo decisivo es cómo se integra esa tecnología en un diseño pedagógico sólido. Proyectos de innovación pueden explorar el uso crítico de plataformas LMS, inteligencia artificial generativa, realidad aumentada, laboratorios virtuales o apps móviles, siempre al servicio de una pedagogía centrada en el aprendizaje: el reto no es tecnológico, sino pedagógico y ético.

Muchos docentes universitarios enseñan como fueron enseñados. Un proyecto de innovación les ofrece un espacio institucionalizado para reflexionar, experimentar, formarse y trabajar colaborativamente en torno a la mejora educativa. Al implicarse en procesos innovadores, el profesorado también construye una identidad más amplia, que lo reconoce no solo como experto en su disciplina, sino también como facilitador, mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. Esto potencia su motivación, su desarrollo profesional y su reconocimiento dentro de la institución.

Numerosos estudios muestran que las metodologías activas e innovadoras mejoran la implicación, el rendimiento y la satisfacción del estudiantado y, en ese campo, los proyectos de innovación bien diseñados permiten recoger datos,

sistematizar experiencias y evaluar su impacto de manera rigurosa, convirtiéndose no solo en una intervención pedagógica, sino también en un espacio de investigación aplicada.

Además, la innovación docente refuerza la misión social de la universidad. Una universidad innovadora no se encierra en su torre de marfil, sino que se abre a los problemas del entorno, se compromete con la justicia social y actúa como agente transformador. La innovación docente conecta el aula con la comunidad, articula conocimiento académico con prácticas sociales y permite construir aprendizajes con sentido.

Desde esta perspectiva, innovar es también un acto político: cuestiona jerarquías, promueve la participación estudiantil y desafía modelos reproductivos de exclusión. Un proyecto de innovación puede así contribuir a una universidad más democrática, inclusiva y relevante. Los proyectos de innovación no son solo un conjunto de acciones metodológicas, son una apuesta institucional por una cultura del aprendizaje permanente, del trabajo en equipo, de la evaluación formativa y de la mejora continua.

Las universidades que promueven proyectos de innovación fortalecen su compromiso con la calidad educativa, crean comunidades de práctica, y avanzan hacia modelos de gobernanza más horizontales, flexibles y centrados en el estudiante. Además, alinean sus estrategias docentes con marcos de aseguramiento de la calidad como los que impulsan agencias como ANECA.

En síntesis, los proyectos de innovación docente en la universidad no son un lujo ni una moda, sino una necesidad estructural, pedagógica, ética y política. Son una vía concreta para mejorar el aprendizaje, transformar la docencia, formar profesionales críticos y renovar el compromiso de la universidad con la sociedad. Invertir en este tipo de proyectos no solo tiene beneficios inmediatos en el aula, sino que contribuye a construir una institución más viva, justa y orientada al futuro.

Desde que comenzamos en el año 2020 con el Proyecto de Innovación Docente *Social e-Learning*: Ciencias Sociales y Humanidades Digitales esos han sido nuestros objetivos.

PRIMERA PARTE

INNOVACIÓN DOCENTE EN PERIODISMO, COMUNICACIÓN Y MULTIMEDIA

CREACIÓN DE UN LABORATORIO DE PERIODISMO AUDIOVISUAL Y MULTIMEDIA: EXPERIENCIA DESDE CERO

RUBÉN RIVAS-DE-ROCA
Universidade de Santiago de Compostela
rubenrafael.rivasderoca@usc.es

Resumen: Diseñar el programa de una asignatura es siempre un desafío, más si cabe en el marco de un cambio de plan de estudios. Este capítulo expone el proceso de preparación de una materia de laboratorio de contenidos periodísticos audiovisuales y multimedia, que se encuentra muy conectada con las nuevas tendencias en el sector. La propuesta curricular parte del análisis teórico de los conceptos y formatos que vehiculan el entorno digital. Se detallan las decisiones pedagógicas adoptadas y el enfoque metodológico centrado en la producción activa, ofreciendo un listado de tareas prácticas a realizar por el alumnado. Asimismo, se aporta información sobre el desarrollo de la asignatura que ayuda a reflexionar y tomar decisiones futuras, orientadas a un aprendizaje crítico. El resultado es un plan docente dinámico, que se irá actualizando para preparar a los futuros periodistas a los desafíos de la profesión y que intenta concretar la idea de "laboratorio".

Palabras clave: Experiencia docente, laboratorio, periodismo, multimedia, productos audiovisuales

1. INTRODUCCIÓN

Preparar una asignatura de cero es siempre un reto para cualquier profesor, y más cuando la materia en cuestión se encuentra ligada a cuestiones cambiantes. Es el caso de Laboratorio de contenidos periodísticos audiovisuales y multimedia, una asignatura del Grado en Periodismo (3ª edición) de la Universidade de Santiago de Compostela (USC), cuyo plan de estudios entró en vigor en el curso 2024-2025. Se da la circunstancia de que su puesta en marcha en septiembre de 2024 coincidió con mi incorporación a dicha universidad, por lo que también experimenté un coste de aprendizaje en términos de adaptación a un nuevo centro.

El presente capítulo está dedicado a difundir el proceso de preparación de esa nueva asignatura, incorporando ejemplos de prácticas y algunas pinceladas de su desarrollo. A modo de contextualización, Laboratorio de contenidos periodísticos audiovisuales y multimedia es una optativa del primer cuatrimestre del cuarto curso en Grado en Periodismo, que se imparte en lengua gallega. Se trata de una materia con menor alumnado (15 estudiantes) que las de tipo obligatorio, pero con un elevado grado de motivación por parte de los alumnos, dado que la escogen dentro del amplio abanico de optativas que oferta la USC. Asimismo, la actividad docente se organiza en 24 horas de clases expositivas y 24 de clases interactivas, lo que entraña que teoría y práctica se deben complementar a lo largo de las 15 semanas de clases.

El hecho de que la titulación sufriera un cambio de plan de estudios ese año, así como que la materia sea una de las novedades introducidas por el nuevo plan, significa que el alumnado no cuenta con referencias previas de otros años. Por ello, el diseño del programa fue el primer paso para atraer a los estudiantes. La construcción de una propuesta de aprendizaje sobre ese lienzo en blanco solo estuvo condicionada por los objetivos que el plan de estudios establecía para la asignatura: crear contenidos periodísticos audiovisuales mediante "alta tecnología", que se adapten a redes sociales y plataformas, y analizar productos y laboratorios periodísticos audiovisuales que empleen ese tipo de tecnología.

El modelo actual sigue la estela de experiencias personales propias (Rivas-de-Roca, 2024), en las que desarrollaba un modelo metodológico con el fin de generar un tratamiento informativo de mayor calidad. Considero que las inquietudes previas de los estudiantes deben contrastarse con la propia teoría mediante la problematización, de forma que las prácticas funcionen como una potencial solución, que además se vincula con la actividad profesional.

2. CONSTRUYENDO TEORÍA: ¿CÓMO ENTENDER EL PERIODISMO MULTIMEDIA?

La denominación de "laboratorio" para la materia deja entrever el alto grado de experimentalidad que se le atribuye. Sin embargo, tanto el número de horas de clases expositivas asignadas, como mi propia percepción personal sobre la necesidad de conocer los vínculos entre el multimedia y la alta tecnología, llevan a intentar proporcionar un aparato teórico sólido. Es cierto que la teoría puede chocar en ocasiones con el ideal de innovación docente, que busca solventar las disfuncionalidades generadas por el predominio de enseñanzas basadas en la exposición magistral. La solución no puede pasar por dejar de lado una teorización que resulta clave para entender los procesos comunicativos de nuestras sociedades, sino que se debe reubicar como un conjunto de conceptos vinculados a problemas cruciales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el modelo metodológico aquí planteado desarrolla una secuencia didáctica, orientada a que los estudiantes lleguen a un punto de desenlace a partir de la problematización de los contenidos (Finkel, 2008). La idea es que acaben reflexionando sobre su aprendizaje, para lo que resulta imprescindible que entiendan desde el inicio las implicaciones de los contenidos estudios. Se sigue un orden cronológico asentado en las aulas, de ahí que se haya empezado por un tema destinado a abordar el origen y evolución de la innovación multimedia.

Mi primer objetivo es que los estudiantes entiendan los factores contextuales que explican el nacimiento del periodismo multimedia. A partir de esa referencia a su génesis, diseñé sesiones para clarificar conceptos que guardan semejanzas, como el periodismo transmedia e inmersivo, pero cuyas diferencias se antojan claves para entender la evolución de la experimentación. En este sentido, se lleva a cabo un repaso de los principales hitos del sector como la publicación de *Snow Fall: The Avalanche at Tunnel Creek* (*The New York Times*) para reportaje *longform* o *Hunger in Los Angeles* como documental de periodismo inmersivo, ambos de 2012.

El tema 2 conecta productos más recientes, como el renacimiento del formato boletín (*newsletter*) a través de los ejemplos de *Scoreboard* (*Financial Times*, 2020) o *El País Exprés* (*El País*, 2024), con nuevas fórmulas periodísticas, entre las que destacan el análisis de narrativas inmersivas y productos innovadores en los medios. También se abordan los laboratorios de innovación periodística en alta tecnología, que suelen ser alianzas de varias empresas informativas. Se intenta que los estudiantes comprendan el estado actual de estos laboratorios, muchos más dirigidos a las audiencias que en sus inicios (*BBC News Labs* o *RTVE Lab*).

Tras introducir el concepto de innovación, en el tema 3 se presenta la visualización como una de las principales formas audiovisuales y multimedia para llegar al público. Su articulación como narración basada en datos requiere de una explicación de las codificaciones visuales de la información, así como de las estrategias que posibilitan la adecuación multimedia al tipo de contenido. Todo ello se acompaña de ejemplos de una nueva generación de cibermedios visuales e iniciativas informativas que combinan el empleo de datos con arte, trabajando el sentido estético: *The Pudding* (ganador del Online Journalism Award en 2023), *Royal Constellations* o los trabajos de Giorgia Lupi.

No obstante, la visualización es un campo que se estudia más en otra optativa del plan de estudios, por lo que el tema 4 amplía el foco a otras tecnologías: reportaje *longform*, vídeo explicativo con gráficos, vídeo infográfico con realidad aumentada, vídeo de sonido ambiente o la gestión multimedia de redes sociales. La identificación y caracterización de estos formatos procede de obras recientes que radiografían las tendencias en el sector informativo, como *Radar: Pistas y tendencias en el periodismo deportivo* (2022), del profesor José Luis Rojas Torrijos.

El plan de estudios alude a objetivos de alta tecnología, lo que lleva a vertebrar dos temas al respecto. Estas unidades sirven como cierre, ya que imbrican con

evoluciones futuras del periodismo audiovisual y multimedia. En primer lugar, el tema 5 se dedica a explorar el desarrollo de tecnologías emergentes, incorporando herramientas de visualización con Inteligencia Artificial (IA) como Canva y explicando las diferencias entre la clásica automatización y la robotización, para lo que se siguen aportaciones como las del profesor Chris W. Anderson (2013). Asimismo, se examinan las posibilidades de participación de la audiencia en este periodismo tecnológico o el desarrollo de modelos multimodales derivados de la expansión de la IA generativa.

Considero que el aprendizaje debe ir ligado al contexto social en el que se lleva a cabo. Por ello, el programa menciona el modelo de lenguaje a gran escala en gallego (Carballo Galician LLM) e incluye un apartado en torno a los riesgos éticos de la IA multimedia. Este enfoque crítico también se halla presente en el tema 6, que aborda diversas tendencias y productos multimedia: periodismo dron, periodismo inmersivo (vídeo 360º), periodismo de realidad aumentada, tecnología e información *blockchain* u otras altas tecnologías. A esta unidad didáctica se la puede acusar de parecer el típico batiburrillo con el que terminan algunas asignaturas, pero mi pretensión es que el alumnado obtenga una panorámica de distintas evoluciones del periodismo audiovisual y multimedia, con especial atención a las ventajas y desafíos de cada uno de los formatos.

Este entramado teórico sirve como cimiento para las actividades en el aula desarrolladas durante quince semanas, tanto teóricas como prácticas. Una vez se ha definido el bloque de teoría, se genera una propuesta de ejercicios, consistentes en tres prácticas y un trabajo, de los cuales se da cuenta en el apartado siguiente.

3. LAS PRÁCTICAS DE LABORATORIO COMO FORMA DE APRENDIZAJE DIVERSA

De acuerdo con el plan de estudios, el sistema de evaluación de la materia se compone de una prueba de conocimientos (30% del total de la nota), actividades de evaluación continua (20%) y ejercicios prácticos (50%). Esto significa que las actividades prácticas constituyen una parte notable de la evaluación. A la hora de formular esos ejercicios seguí las pautas de Bain (2007), quien señala que las clases han de empezar con los intereses de los estudiantes, brindando también experiencias de aprendizaje diversas.

La **práctica 1** consiste en una actividad en grupos de 3-4 estudiantes durante la tercera semana de la asignatura, en la que deben analizar dos productos multimedia, a elegir de cuatro iniciativas:

- La Europa de los muros (*El Confidencial*, 2023).
- La España inundable (*elDiario.es*, 2023).
- Cómo han cambiado los número 1 en España desde 1980 (*El Confidencial*, 2023). *Premio Amanecer de Periodismo (III edición).

- Cadáveres de hormigón (*RTVE*, 2023).

Los ítems que tratar en el análisis fueron los siguientes:

- Estructura del producto periodístico.
- Contexto del medio de comunicación, con el fin de entender el espacio mediático en el que se desarrolla.
- Fuentes (tipología, diversidad y grado de atribución).
- Herramientas multimedia empleadas (nativas y derivadas, según modalidades estudiadas). ¿Se emplea transmedia?
- Grado de interactividad.
- Estrategia en redes sociales, para la cual se deben proporcionar ejemplos.
- Análisis DAFO.

La lógica de este ejercicio se mantiene en la **práctica 2** (semanas quinta y sexta), aunque esta incorpora un trabajo proactivo al exigir la elaboración de un producto de visualización periodística. Una primera parte de la tarea se dirige a examinar un par de iniciativas visuales informativas de gran interés:

- *Mapping where the earth will become uninhabitable* (*Berliner Morgenpost*, 2022).
- La gran migración diaria (*El Confidencial*, 2020).

La entrega de dicha práctica debía incluir estos puntos:

- Estructura del producto periodístico.
- Fuentes.
- Análisis DAFO, englobando herramientas multimedia e interactividad.
- Pequeño ejemplo de visualización periodística, creado con las plataformas Flourish y ArcGIS StoryMaps. Se deben entregar capturas de pantalla de la visualización, así como mostrar el proceso en clase.

Por último, la **práctica 3** (séptima semana) supone una actividad individual más proactiva, puesto que se solicita al alumnado la localización y posterior análisis de un producto periodístico que emplee uno o varios de los formatos vistos en el tema 4: reportaje *longform*, vídeo explicativo con gráficos, vídeo infográfico con realidad aumentada, vídeo de sonido ambiente, etc.

La tarea ha de incluir estos ítems:

- Estructura del producto periodístico.
- Contexto del medio de comunicación.
- Descripción del uso de multimedia.

- Análisis de la difusión en redes sociales.
- Valoración personal de la funcionalidad y efectividad informativa, en base a lo aprendido en el bloque teórico.

Los ejercicios anteriores permiten implementar la evaluación continua y preparar la realización del **trabajo final**, en el cual los estudiantes diseñan un proyecto audiovisual multimedia desde cero. Su construcción comprende dos grandes apartados.

Briefing

Esta sección comienza con una breve contextualización (*background*) de los antecedentes y el hueco informativo que el proyecto pretende resolver. A continuación, se enuncia la propuesta y se presentan *key facts*, que aluden a metas, cronograma y presentación del público objetivo (*target*), para el que se mencionan fórmulas de contacto. Además, se reconocen amenazas y oportunidades iniciales.

Contenido periodístico audiovisual

El segundo apartado apela a los elementos primarios del proyecto: estructura del producto periodístico, fuentes de información, herramientas multimedia utilizadas y grado de interactividad. A partir de los datos anteriores, junto con la pertinente retroalimentación del profesor en el aula, se debe elaborar el proyecto periodístico.

Cada grupo de estudiantes tiene que seleccionar una temática, produciendo contenidos orientados a la misma. Como mínimo, el proyecto combina dos formatos audiovisuales e incorpora alguna herramienta de alta tecnología. La captación y edición del material propio debe realizarse de acuerdo con los principios del periodismo móvil, ampliamente explicados en los cursos previos del grado en Periodismo de la USC. Recomiendo encarecidamente el mayor grado de experimentación posible (ensayo y error), en tanto que se trata de una manera optativa que funciona como laboratorio.

Otra parte relevante del trabajo es la gestión de redes sociales, hasta el punto de que resulta necesario que algunos subproductos audiovisuales se desarrollen específicamente para redes sociales y plataformas.

En concreto, hay que aclarar estas características:

- **Presencia en redes sociales**. Describir en qué redes sociales se debe estar presente y por qué.
- **Tendencias de publicación**. Estilo, hora de publicación, frecuencia, etc.

- **Fórmulas para promover la interacción**. Conviene adjuntar publicaciones ilustrativas de dichas estrategias

La ejecución del proyecto integra mecanismos de control y seguimiento. Estos se materializan en un análisis DAFO del producto final, incluyendo una valoración del uso de herramientas multimedia y la interactividad. Además, se invita a que el alumnado aporte perspectivas futuras, en las que evalúe cuál podría ser la evolución de su iniciativa y sugiera propuestas de mejora. El documento a entregar en el Campus Virtual será un archivo *pdf* que contenga la citada información, si bien se pueden enviar todo tipos de materiales que apoyen el desarrollo del proyecto.

4. HALLAZGOS EN EL EJERCICIO DOCENTE

Seguramente la primera sensación de los estudiantes con la materia es que el programa incluía más teoría de la que imaginaban. No obstante, la encuesta inicial realizada con ellos evidencia que sus objetivos estaban en consonancia con el planteamiento de la asignatura. En el grado en Periodismo no deja de ser esperable que los alumnos prefieran contenidos prácticos en los que generen resultados concretos. Esto les ofrece también cierta perspectiva de las situaciones a las que se van a enfrentar en su futuro profesional, aunque la formación de un periodista universitario implica mucho más que escribir, locutar o, en este caso, hacer buen multimedia.

Soy consciente de que probablemente el trabajo final es lo que provoque una mayor motivación, pero mi objetivo como docente es que se comprometan con el conjunto de la asignatura. Durante su desarrollo creo que se produjo una evolución significativa tanto en el entendimiento teórico como en la aplicación práctica de los conceptos clave. Sin conocer la transformación periodística en cuanto a formatos, resulta imposible entender el funcionamiento del sector hoy en día y la emergencia de las distintas tecnologías.

El trascurso de las clases nos llevó a ahondar en las herramientas y técnicas de producción audiovisual, desde la planificación y el guion hasta la grabación y edición de piezas informativas. Una de mis pretensiones era que comprendieran que un contenido periodístico debe organizarse desde su concepción de manera *ad hoc* para la plataforma seleccionada. Esto entronca con el lenguaje audiovisual exigido por cada uno de los formatos estudiados.

Las prácticas resultaron esenciales para ese conocimiento, a la vez que se fomentaba el trabajo en equipo para la elaboración de productos periodísticos multimedia. Sin embargo, la práctica 2 no funcionó del todo bien, singularmente en lo concerniente al desarrollo de un pequeño ejemplo de visualización: hubo dos grupos que no remitieron la entrega en tiempo y forma. Ambos me comentaron que

les costó dominar el *software* en las dos clases interactivas fijadas para ello, lo que me inclina a pensar que debía haber dedicado más tiempo a estas cuestiones.

Por otro lado, los casos analizados en clase contribuyen a entender la importancia en el multimedia de la cohesión narrativa y del diseño centrado en la experiencia del usuario, pero no incorporé en las tareas ningún mecanismo para conocer la visión de la audiencia. Es cierto que esto constituye el objeto de otra asignatura del grado, que podría servir como base. En cualquier caso, creo que en cursos venideros debo incidir más en cómo el multimedia transforma la manera en que se construyen y distribuyen las noticias, por lo que la profesión periodística que están a punto de ejercer debe interpretarse más como una forma dialogar y conectar.

Con respecto a la presencia de la dimensión ética, considero que los alumnos lograron identificar mejor su valor en un escenario de desinformación, en el cual la gestión de la IA supone un reto añadido. Las propias temáticas de los trabajos dan cuenta del grado de conciencia social, con un fuerte arraigo en el territorio.

Traducidos del gallego al castellano, los títulos de los proyectos finales fueron:

- "Galicia por el mundo: historias de una diáspora viva".
- "Maestros del sonido: artesanía de instrumentos tradicionales gallegos".
- "Cajón de sastre" (podcast acerca de curiosidades).
- "Viaje a través del cine español".
- "MásGallego: un proyecto periodístico multimedia que refleja la situación sociolingüística en Galicia".

Consagramos la mitad de las clases interactivas (7 semanas) a la elaboración del trabajo final. Sin embargo, su seguimiento en el aula fue irregular, mientras que las tres prácticas sí se ejecutaron de manera correcta. En los proyectos finales, algunos alumnos avanzaron en plazo y se sometieron a una labor de tutorización propiamente dicha, pero otros se limitaron a avanzar lentamente y entregar un producto sobre el que apenas pude hacer seguimiento. Tras mi experiencia ese curso, estimo que sería conveniente introducir una especie de metas volantes, a modo de entregables, que aseguren un correcto flujo de trabajo.

No se trata de subdividir las tareas en demasía, sino que busco que la clase de laboratorio funcione para esos trabajos finales como un verdadero taller. En mi opinión, los alumnos que siguieron las clases crearon un producto de calidad, ya publicado, que puede integrar su porfolio para futuras postulaciones en el sector, demostrando su capacidad de resolver problemas y producir contenidos periodísticos multimedia de manera profesional.

La asignatura posee una cierta exigencia en términos de creatividad y colaboración, que se ponen en marcha mediante la experimentación. Esto permite el desarrollo de ciertas habilidades, acompañadas de una perspectiva ética, que se dirigen a preparar al alumnado a los desafíos del periodismo. La creatividad y la

responsabilidad funcionan como máximas, aunque debo reformular el funcionamiento de las últimas semanas de taller, donde también es demandable un mayor grado de compromiso por parte de los asistentes.

5. CONCLUSIONES

La preparación de la asignatura efectuada es un nuevo ejemplo de la planificación de un enfoque metodológico centrado en el rol activo del estudiante, en un contexto de cambio tecnológico. Esta adaptación a las transformaciones digitales es algo necesario en la formación universitaria del sector periodístico. Conviene indicar que la materia de Laboratorio de contenidos periodísticos audiovisuales y multimedia tiene lugar en el marco de un centro dinámico, como es la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la USC, que presenta uno de los índices de experimentalidad más elevados de Europa en los estudios de comunicación. Las propias inquietudes de mis compañeros profesores por adaptarse a los cambios del periodismo me conducen a construir una propuesta flexible, abierta a cambios y dotada de una fuerte base reflexiva.

Más allá de las tareas prácticas, uno de los principales logros del modelo ha sido la puesta en marcha de un tipo de taller en el que los estudiantes crean un producto real, con cierta libertad y diversidad dentro de la exigencia de que sean aplicables a varias plataformas. El valor ético está también presente, tanto en los contenidos teóricos como en la gestión de la parte práctica. Mi idea es que esa combinación de producción técnica y análisis crítico espolee un aprendizaje que no se limite a la adquisición de habilidades instrumentales, sino que integre una formación holística del alumnado.

La asignatura se ha organizado mediante unidades didácticas secuenciales, en una estrategia ampliamente reconocida por la literatura (Finkel, 2008). La problematización del ejercicio profesional —en este caso, a través del tratamiento de temas de actualidad en clave multimedia— permite vincular los saberes teóricos con la práctica, favoreciendo una comprensión más profunda del contexto social y político que atraviesa el ámbito informativo. Esta línea ha resultado especialmente valiosa en los propios temas elegidos para los trabajos finales por los grupos de estudiantes.

En cuanto a la estructura metodológica, el trabajo por proyectos ha sido una estrategia relativamente eficaz, aunque se debe reformular su seguimiento. Organizar al alumnado en equipos que simulan redacciones reales les obliga a asumir responsabilidades, tomar decisiones editoriales y articular narrativas coherentes en distintos soportes. Esta dinámica fomenta habilidades colaborativas, al tiempo que les expone a tensiones propias del entorno laboral. La duda siempre es hasta qué

punto el alumnado prioriza el seguimiento de esta asignatura o deja todo hasta el final, como se observó en algunos casos.

Cabe destacar que el alto grado de interrelación entre la teoría y la práctica hace necesario un seguimiento continuo de la materia. En esta dirección, la observación directa del proceso de aprendizaje no solo ha sido una fuente valiosa de evaluación, sino también de conocimiento sobre el propio devenir de la acción docente. Para ese fin se aplican, además, cuestionarios iniciales y finales que valoran el progreso del estudiantado y pueden llevar a futuros ajustes del programa. Se trata de una línea de mejora permanente.

En una sociedad conectada y altamente digitalizada, uno tiene la sensación de que se puede caer en la mitificación de la tecnificación. Dada la evolución de la IA y la dificultad para discernir el trabajo efectivo de los estudiantes fuera del centro, creo que es necesario reforzar el modelo presentado con más acciones en el aula, que conlleven su participación. Por ejemplo, realizando exposiciones orales de sus prácticas (cada ítem informativo sería excluyente, de manera que cada grupo analice un caso diferente) o resolviendo problemas in situ acerca de la efectividad de los productos periodísticos analizados y/o desarrollados.

En cualquier caso, el uso intensivo de herramientas digitales goza de potencial como vehículo formativo y resulta esencial para materias multimedia. Lejos de simplificaciones, lo que se ha buscado es formar comunicadores capaces de comprender críticamente los lenguajes audiovisuales y multimedia, y de emplearlos de manera creativa y responsable. Esta competencia resulta clave en un momento de audiencias prosumidoras, que reinterpretan los contenidos difundidos por los medios.

En definitiva, mi propuesta de innovación docente en el ámbito del periodismo audiovisual y multimedia plantea un modelo replicable y adaptable, pero con margen de mejora en función de la evolución del sector. Como recalca *The New York Times*, para comprender los fenómenos que afectan a nuestras sociedades resulta imprescindible su visualización. Es ahí donde el periodismo audiovisual y multimedia juega un papel destacado.

De acuerdo con la experiencia aquí reflejada, una asignatura de laboratorio puede convertirse en un espacio fértil para la experimentación pedagógica y el propio desarrollo profesional del alumnado, que asiste a esta materia meses antes de su graduación. A futuro, sería interesante establecer sinergias con colegas trabajando en laboratorios similares de otras universidades, de manera que se puedan incorporar nuevos formatos y metodologías de evaluación más participativas. El ámbito de la docencia universitaria atraviesa retos similares que requieren de respuestas conjuntas, a la par que se intenta proporcionar una integración aún mayor entre universidad y entorno profesional que no redunde en una merma de la formación integral de los periodistas del mañana.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, C. (2013). Towards a sociology of computational and algorithmic journalism. *New Media & Society*, *15*(7), 1005-1021.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicacions Universitat de València.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Universitat de València.

Rivas-de-Roca, R. (2024). Periodismo y Europa en el aula: acercando la lejanía. En A. Velasco Molpeceres & P. P. Ortúñez Goicolea (Eds.), *Innovación docente en la universidad: pensar en el alumnado* (pp. 197–205). Ediciones Universidad de Valladolid.

Rojas Torrijos, J. L. (2022). *Radar. Pistas y tendencias en el periodismo deportivo*. Héroes de papel.

EL *VIDEO PODCAST* GENERADO POR EL ALUMNADO COMO HERRAMIENTA ACADÉMICA DIVULGATIVA

MIGUEL ÁNGEL DÍAZ MONSALVO
Universidad Europea Miguel de Cervantes
madiaz@uemc.es

CRISTINA GÓMEZ CUESTA
Universidad Europea Miguel de Cervantes
cgomez@uemc.es

JOSÉ LUIS CARREÑO VILLADA
Universidad Europea Miguel de Cervantes
jlcarreno@uemc.es

Resumen: El presente trabajo describe el proyecto de innovación educativa de la UEMC denominado DAS (Divulga, Aprende y Supera), basado en la creación de material didáctico en formato vodcast (video podcast) por parte de alumnos de diferentes Grados vinculados a la Comunicación, que pueda ser un elemento de refuerzo de cara al estudio de las asignaturas involucradas. El objetivo principal es que el alumnado aprenda e interiorice los aspectos clave de cada materia, y los sepan transmitir a sus compañeros ya que, en las pruebas escritas finales de cada materia, habrá preguntas vinculadas al contenido de los *vodcast*. Para cumplir este objetivo, el material audiovisual será corto en extensión, pero explicado de forma clara y precisa. Los conceptos teóricos asignados a cada grupo de trabajo son la base de las asignaturas seleccionadas por el equipo de profesoras y profesores que integran el proyecto. La dieta mediática de la Generación Z se basa en las redes sociales, caracterizadas por un alto contenido audiovisual. Por ello, el proyecto plantea modificar el enfoque clásico de estudio de una materia hacia la asimilación de conceptos con el apoyo videográfico; es decir, trasladamos a su hábitat nuestros propósitos educativos. Con el proyecto DAS pretendemos también mostrar el trabajo realizado en las aulas y la capacidad de nuestros estudiantes para desarrollar habilidades comunicativas, claves para desenvolverse con eficacia en el entorno laboral.

Palabras clave: *video podcast*, divulgación, comunicación, periodismo

1. DEL PÓDCAST AL *VIDEO PODCAST*

Han pasado 20 años desde que el término pódcast fue elegido Palabra del Año por el *Oxford American Dictionary*. Nació como un acrónimo -el vocablo fusiona las palabras iPod y *broadcasting*- por parte del periodista británico Ben Hammersley para definir una nueva forma de producir y distribuir contenidos de audio digital, y hoy día es uno de los principales bastiones del sector. No en vano, el último informe anual de IAB Spain cifra en más de un 60% el número de usuarios españoles -más de 7 millones de personas- que diariamente consumen pódcast.

Su tipología es muy amplia, desde el simple entretenimiento, pasando por la información de actualidad, e incluso, la formación. De hecho, la plataforma Ivoox, que cuenta con 5 millones de usuarios únicos al mes y un repositorio de más de 70 millones de episodios, que logran cerca de 60 millones de escucha, aseguró en su estudio de 2024 que se ha detectado la potencialidad del pódcast como elemento de divulgación de contenidos complejos, aprovechando su ventaja competitiva de poder ser consumido mientras se realizan otras actividades.

Como evolución lógica del pódcast, en los últimos años se ha sumado una nueva tendencia que incorpora el factor imagen a los contenidos de audio, lo que se ha conceptualizado como *video podcast* o, simplemente, *vodcast*. Lo audiovisual es más atractivo, lo que permite ampliar el nicho de mercado del producto, pero a la vez, más costoso de generar porque requiere de un equipo de grabación y edición profesional, además de requerimientos vinculados a la propia imagen. En el caso de estos nuevos proyectos *crossmedia* el audio presenta una mayor calidad que la imagen ya que este tipo de formatos están concebido para su divulgación a través de plataformas de *streaming* vinculadas a aspectos sonoros.

El auge de estas modalidades es tal que incluso la Fundéu (Fundación del Español Urgente) de la Real Academia de la Lengua Española postula una diferenciación entre pódcast y *vodcast* respecto a otras fórmulas de retransmisión y alojamiento de productos audiovisuales en soportes digitales, incluyendo conceptos como *screencast* -referidos a vídeos didácticos en los que la voz se acompaña de imágenes de la pantalla de ordenador, habitual en el caso de tutoriales que enseñan a manejar programas informáticos- y *webcast* o retransmisiones en directo de eventos.

2. POTENCIALIDADES DEL *VODCAST* COMO HERRAMIENTA ACADÉMICA

Aprovechando estas consolidadas tendencias de producción y consumo de contenidos digitales audiovisuales, el ámbito académico superior puede y debe integrarlas en sus dinámicas habituales. Para ello, es crucial entender la relevancia de

las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, NTIC, como plataformas de expansión y desarrollo de estrategias docentes para mejorar el rendimiento y la implicación del alumnado, como la *flipped classroom* o clase invertida, explicitada en técnicas como las *knowledge pills*: piezas de corta duración que facilitan la comprensión de conceptos complejos, recuerdan definiciones, modelos o fórmulas y adaptan el aprendizaje al ritmo de cada alumno, lo que se traduce en una mejora del rendimiento, desarrollando otras habilidades blandas como el trabajo colaborativo. El desarrollo de nuevas técnicas pedagógicas tiene una relación directa con el aprendizaje significativo donde el alumnado debe integrar nuevos conocimientos a lo que denominamos preconceptos, este nuevo contenido debe tener una estructura lógica y claridad de interconexión a la vez que necesita de una disposición activa por parte del alumnado. Se trata, por tanto, de incluir prácticas relacionadas con el ámbito audiovisual, el cual los jóvenes dominan, con la generación de nuevos conocimientos que sean parte integran de su desarrollo competencial.

Desde hace varios años, en la Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid exploramos las capacidades de las NTIC en relación con los contenidos audiovisuales. El curso pasado se llevó a cabo el proyecto de innovación educativa 'Tienes que saberlo', una iniciativa en la que el pódcast se erigió como herramienta de aprendizaje multidisciplinar y colaborativo sobre contenidos relacionados con distintas asignaturas. El objetivo principal fue desarrollar en el estudiantado la producción de material sonoro de carácter didáctico, incluyendo además la variable de la integración de la Inteligencia Artificial (IA). Este a su vez, derivaba de una iniciativa anterior de grabación sonora para el trabajo de competencias tanto específicas como transversales, en un entorno interdisciplinar.

Sobre estos cimientos, en el curso 2024-25 se ha postulado un nuevo PIE que evoluciona hacia la generación de *vodcast*, sobre dos premisas: fomentar en los estudiantes la asimilación de contenidos y su capacidad divulgativa entre iguales.

¿Por qué *vodcast*? Fundamentalmente, porque los jóvenes actuales basan su dieta mediática en lo icónico, lo audiovisual. No en vano, ya existen rankings con los mejores video-podcast en castellano alojados en plataformas de *streaming*, tales como *La Cotorrisa*, *Entiende tu mente*, *Paranormal* o *La magia del caos*. Es cierto que son productos enfocados hacia el ocio, pero ya plantean una base de conocimiento que puede ser trasladada de forma eficaz hacia las aulas universitarias.

3. LAS BASES DEL PIE

Bajo el acrónimo DAS (iniciales de Divulga, Aprende y Supera), el proyecto plantea que estudiantes de Grados vinculados a la Comunicación -Periodismo, Audiovisual y Publicidad y RR.PP.- elaboren *vodcasts* sobre conceptos de las dos

asignaturas adscritas al proyecto. Las tres siglas del acrónimo sustentan cada una de las bases: Divulga (los conceptos de la asignatura a tus compañeros), Aprende (cuando se realiza el esfuerzo de divulgar intrínsecamente se asimilan mejor los contenidos) y Supera (la(s) pregunta(s) del examen vinculadas al material elaborado).

Existe también una tercera asignatura involucrada, cuya función se enfoca a la forma y no al fondo, ya que los vídeos serán grabados y editados por alumnos del Grado en Comunicación Audiovisual pertenecientes a un curso superior, y esta asignatura en cuestión les faculta para dominar las técnicas de composición de planos, iluminación, grabación con cámaras profesionales y edición de vídeo con el *software* Adobe Premiere.

Por tanto, su objetivo fundamental es que los alumnos no solo reciban una nota -los vídeos son evaluados por los profesores, tanto a nivel de contenido como en el plano técnico-, sino que aprendan e interioricen aquellos aspectos que despierten especialmente su interés o supongan un mayor reto de aprendizaje, a través de la producción de material audiovisual de carácter didáctico y de duración corta, que oscila entre 1:30 y 7:00, en función de cada materia y de cada contenido.

A nivel metodológico, la propuesta es que trabajen de forma individual, por parejas o grupos de tres personas, bajo el asesoramiento dual del profesorado. Es dual porque una parte del apoyo se vincula al contenido guionizado, y la otra, a las exigencias técnicas de la imagen, tanto en grabación como en postproducción. Por tanto, partimos de la premisa de que no vale realizar cualquier tipo de vídeo. Debe ser divulgativo, conciso y ajustado a estándares de calidad audiovisual.

Bajo este enfoque, se plantean dos líneas de actuación que están interrelacionadas. En una de las asignaturas implicadas se divide el temario entre los alumnos, y se solicita a cada uno que elaboren un guion de 90 segundos de duración explicando los conceptos teóricos fundamentales de la parte que les ha sido asignada. Con el apoyo de un vanguardista *teleprompter*, cada estudiante explica a cámara su parte, aunque una parte de su *speech* debe ser narrado de memoria, para desarrollar así competencias y habilidades específicas de la asignatura. Los contenidos se alojan en un repositorio y sirven como guía de estudio de la teoría base de la asignatura; de hecho, al menos una pregunta de la prueba final escrita de cada una de las asignaturas gira en torno a los contenidos audiovisuales grabados por los alumnos; de esta forma, podremos profundizar en la validez del vídeo como herramienta complementaria de estudio. En la otra materia implicada, Relaciones Internacionales, el objetivo es profundizar en contenidos complejos relacionados con problemas geopolíticos que implican a distintos países del mundo. Para ello, tras una importante fase documentación y crítica de fuentes que incluyen la IA, los/las estudiantes elaboraban el guion para cada episodio del *video podcast* con una estructura muy concreta:

- un país
- un problema
- un dato

- un/ una protagonista
- una solución
- una canción.

Tras la elaboración del guion, los distintos episodios se graban en el plató de TV con el apoyo técnico de grabación y posproducción, imitando el formato de *vodcast* existentes como "No es el fin del mundo" de *El Orden Mundial*, pero con una duración mucho más corta. Los contenidos se alojan también en Moodle y sirven como materia de examen.

Aunque se trabaja de forma paralela en dos asignaturas con enfoques temáticos y académicos distintos, el objetivo base es el mismo, completándose este con otros retos específicos comunes:

1. Estimular el aprendizaje a través de actividades prácticas, que permitan 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, de forma que sean capaces de explicar conceptos complejos a través de un lenguaje claro y accesible, así como mejorar sus capacidades de expresión oral, claves en el perfil del futuro egresado.
3. Potenciar el entorno de la clase invertida mediante el trabajo colaborativo entre estudiantes, y que éstos ejerzan puntualmente el rol de profesor, de tal modo que se generen prácticas de colaboración durante todo el proceso de elaboración de los *vodcasts*.

4. DESARROLLO METODOLÓGICO

Existe una doble vía de desarrollo del proyecto, vinculada a la estrategia dual de su concepción: por un lado, cada profesor trabaja de forma individual con su alumnado los conceptos teórico-prácticos inherentes de la asignatura. Conceptos que son la base de contenido en el *vodcast* o que son necesarios para realizar la grabación y edición del material de forma adecuada.

Dado que la planificación docente sigue jalones diferentes en cada materia, los tres profesores implicados deben buscar puntos en común para determinar qué momento del cuatrimestre es el idóneo para que todos los alumnos estén capacitados para superar la evaluación de la prueba. Por ello, las reuniones periódicas son fundamentales, dado que en ocasiones la planificación estimada no concuerda con el desarrollo real.

En este sentido, una de las claves del proyecto ha residido en establecer varias fases evolutivas que sean flexibles en sus estadios iniciales, pero más restrictivas en el tramo final. Por tal motivo, todos los profesores han diseñado en sus guías docentes

la realización y entrega de prácticas previas vinculadas a este proyecto conjunto. Así, en la asignatura Comunicación e Información Audiovisual se han desarrollado competencias vinculadas a la locución autónoma con el apoyo del *autocue* y a la gestualidad delante de una cámara de televisión. En Relaciones Internacionales, hemos realizado sesiones semanales vinculadas al análisis de la actualidad internacional a través de la búsqueda y comentario de noticias. Los alumnos/as elegían las que para ellos eran las noticias de la semana en el ámbito geopolítico, intentando que estuvieran representados países o problemáticas que escapan en muchas ocasiones del foco mediático. Las noticias eran comentadas una a una, refiriendo las fuentes de información y utilizando conceptos de la asignatura previamente trabajados. La docente fomentaba el debate y solucionaba aquellas dudas que surgían al profundizar en los diferentes actores internacionales y sus interacciones. Las noticias se proyectaban en un gran panel mediante uso de la herramienta digital Canva, sumando en total ocho paneles informativos. Esta fase ha permitido al alumnado ahondar no solo en los conflictos que han copado la actualidad en el último año, como el de Ucrania y Gaza, sino descubrir realidades más desconocidas como lo sucedido en Sudán o República Democrática del Congo o el cuestionamiento del nuevo orden internacional con la llegada de Donald Trump a la Casa Blanca.

Después de estas ocho semanas de afianzar conocimientos y dinámicas sobre búsqueda de información, pasamos a organizar los grupos de trabajo y explicamos la estructura del *video podcast*. Cada grupo eligió un país en función de sus propios intereses: o bien explicar una realidad compleja o bien descubrir contextos y situaciones desconocidos para ellos. Durante tres sesiones en el aula prepararon la información, tomando como referencia páginas *web* especializadas como *El Orden Mundial*, *Descifrando la Guerra*, *Políticaexterior.com*, *Le Grand Continent*, etc., así como artículos y reportajes en periódicos o *think tanks* como *Real Instituto Elcano* o *Cidob*, consultados habitualmente en clase.

Por otro lado, en Tecnología Audiovisual, el docente ha arrancado la asignatura dividiendo el proceso de generación de contenido audiovisual a través de una dinámica de:

1. Preproducción: En esta parte del proceso se ha enseñado al alumno los principios básicos del funcionamiento de la cámara de vídeo profesional, el uso de diferentes técnicas de iluminación en función de la narración, diferenciando entre informativa o de ficción, captación del sonido a través de diversos dispositivos de audio, uso de elementos técnico y preparación y distribución de los elementos dentro del plató de grabación, y el uso de diferentes sistemas de grabación en función del medio al que están destinos.
2. Producción: Este proceso está vinculado al tiempo real en el que se desarrolla la grabación del *vodcast*, en este caso se ha explicado al alumnado como se escaleta este tipo de grabaciones, se les ha enseñado a elaborar

órdenes de trabajo para que los equipos técnicos y de redacción conozcan el orden de llegada al plató y cuál es su labor, disposición y distribución de los elementos técnicos en función del tipo de grabación, coordinación de gestos y señas (un lenguaje común) entre las partes que sirvan para dar algunas indicaciones durante la grabación y cómo enfrentarse a la resolución de aquellos problemas más comunes en este tipo de formatos audiovisuales.

3. Postproducción: Esta última parte del proceso tiene que ver con el resultado final. Una vez terminada la grabación, el equipo técnico debe repasar el material filmado, desechar todo aquello que contenga errores a través del proceso de edición, equilibrar las salidas de audio a un estándar normalizado, en función de su plataforma de destino, establecer una corrección de color mínima para una mejor recepción en aquellas plataformas de *streaming* que albergan vídeo, incluir elementos gráficos como rótulos, separadores de secciones, cabecera y créditos finales y, finalmente, la exportación de estos vídeos a través de complejos equilibrios de *códecs* y de diferentes formatos de salida de audio y vídeo. En el caso de estos *vodcast* el estándar de calidad se fijó en archivos .wav, audio sin compresión, mientras que en el formato para las plataformas que incluyen vídeo se hizo uso del 1080p con compresión de .mp4 que incluye audio en formato .mp3 en el cual se ha escogido una tasa de *bitrate* alta, 320 kbps, como el formato de audio con compresión que guarda una mayor fidelidad con el material original, es decir, sin pérdidas significativas de calidad.

Cabe destacar que el proyecto no culmina con la grabación y edición de los vídeos, sino que esta etapa es el desencadenante del segundo ámbito de actuación, vinculado en este caso al alumnado encargado de elaborar el contenido. Este ámbito se enfoca a la usabilidad del material audiovisual como herramienta de estudio, ya que todos los vídeos se suben a plataformas y son compartidos con los estudiantes.

Se puede ponderar cuantitativamente la eficacia de esta herramienta, porque se establecen dos metodologías: por un lado, sistemas de evaluación autónomos de cada materia; por otro, valoración objetiva del grado de entendimiento de los contenidos narrados en el examen final escrito de la materia. En Relaciones Internacionales, el planteamiento evaluador del proyecto de *video podcast* representa el 25% de la calificación final de la asignatura.

Un 20% es evaluado mediante rúbrica, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Contenidos, documentación y planteamiento del tema: interés y novedad del país elegido, enfoque novedoso, aborda los principales puntos de interés, variadas fuentes de información, incorpora las ultimas noticias… 4

2. Trabajo en equipo: aprovechamiento en clase, respeto por las ideas de los demás, buena coordinación… 3
3. Capacidad comunicativa y divulgación… 3

El 5% restante se pondera en la prueba de evaluación final a través de una pregunta, referida a un país distinto al elaborado por el grupo. De esta forma, valoramos la atención prestada en la actividad por todo el alumnado.

Esta dualidad también tiene reflejo y efecto en el caso de Comunicación e Información Audiovisual. Se establece como variación que al menos una pregunta del examen final tiene relación directa con el material grabado, aunque no se informa al grupo de cuántas preguntas tendrán relación directa con los vídeos, para fomentar así la escucha activa y el entendimiento de todos los contenidos. En el caso de la evaluación propia de los *vodcast*, también se efectúa mediante sistema de rúbricas, ponderándose un peso relativo de un 10% en la calificación final del curso.

Debido a que esta asignatura pretende enseñar, desarrollar y consolidar las técnicas propias de expresión oral delante de una cámara de televisión, la prueba se realiza de forma individual y la rúbrica comprende cuatro áreas de evaluación. De forma general, se pide a cada estudiante que ajuste su *speech* al tiempo de desarrollo máximo marcado por el docente (90 segundos, es decir, 1'30''). Previamente a su ejecución, cada estudiante trabajará, entonces, de forma autónoma el factor tiempo mediante el cronometrado. Para obtener el sobresaliente, su intervención debe durar entre 1'25'' y 1'35''. A partir de ahí, en intervalos crecientes/decrecientes de 5 segundos, la calificación va bajando en ese ítem; de tal modo que, por ejemplo, se obtiene notable si la duración está entre 1'20''-1'25'', o bien entre 1'35'' y 1'40''.

Específicamente, la rúbrica también enfoca su puesta en escena, tanto en el plano de locución como de comunicación no verbal; el cuarto y último aspecto evaluado está determinado por su capacidad de divulgación.

Junto a la evaluación propia de cada asignatura, hemos diseñado encuestas para ser cumplimentadas de forma anónima por cada alumno/a, y así conocer el grado de satisfacción derivado de la realización de dicha actividad.

Las encuestas se estructuran siguiendo cuatro enfoques:

1. Enfoque perceptivo: mediante Escala de Likert se puede medir el grado de satisfacción y motivación con la actividad.
2. Enfoque de aprovechamiento académico: mediante preguntas vinculadas a valorar la complejidad (búsqueda de información, comprensión del problema, conceptos, locución, gestualidad, capacidad de síntesis, etc.) y la utilidad, planteada desde la perspectiva de si preparar un *speech* para un vídeo o elaborar un guion para un episodio de *vodcast* ha contribuido a ampliar sus conocimientos sobre el tema asignado, y visionar los contenidos de otros compañeros refuerza los conceptos explicados en la asignatura.

3. Enfoque de responsabilidad, basado en la adscripción del proyecto a la metodología *flipped classroom*, mediante preguntas enfocadas a una auto y heteroevaluación. Es decir, se les pide que asuman el rol de profesor y traten de valorar de la forma más objetiva posible su puesta en escena y su capacidad de divulgación, así como los principales puntos fuertes y las debilidades detectadas en los trabajos de los demás compañeros.

4. Enfoque expansivo a futuro, preguntando por la vialidad de una posible replicabilidad de la actividad a otras asignaturas del Grado, justificando los motivos.

5. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN FUTURA

Lo fundamental de un proyecto de innovación educativa es que trascienda una mera calificación académica. Es crucial que siente las bases para generar moldes o pautas de trabajo a futuro, de tal modo que pueda generarse una transversalidad entre asignaturas del mismo Grado o, incluso, que englobe a estudiantes de diferentes perfiles y carreras, simulando auténticos entornos reales de trabajo.

En el contexto presente, esta actividad engloba el desarrollo de dos áreas competenciales. Por un lado, las instrumentales o técnicas, vinculadas a la locución, la comunicación no verbal y la capacidad de síntesis y divulgación sobre temas complejos como pueden ser los problemas existentes en el mundo actual; en definitiva, comunicación eficaz en vídeo. Aunque el proyecto está enfocado a títulos adscritos al área de Comunicación, estas habilidades pueden (y deben) impactar en cualquier Grado; no en vano, en diferentes estudios e informes elaborados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) se consigna la necesidad de desarrollar capacidades vinculadas a construir y transmitir un mensaje oral con eficacia. De igual modo, dentro de esta área instrumental, es capital que el alumnado específicamente del Grado en Comunicación Audiovisual conozca y ejecute con eficacia técnicas de grabación y edición.

Por otro lado, nos encontramos con las llamadas *soft skills* o habilidades blandas. También en este caso planteamos que no solo se circunscriban a títulos vinculados a la Comunicación, dado que el objetivo de la formación académica superior es capacitar a una persona para integrarse en un equipo de trabajo profesional. Por ello, esta actividad faculta al estudiante a desarrollar prácticas colaborativas de trabajo en equipo, que permitan una forma de decidir y tomar decisiones de manera deliberativa y consensuada. En otras palabras, que sean capaces de coordinarse entre ellos, de debatir, de buscar soluciones ante problemas sobrevenidos, incluso de ejercer el rol de líder si es necesario sin necesidad de que exista una jerarquía superior -el profesorado- que les ordene tareas y los alumnos simplemente ejecuten. Consecuentemente, se fomenta un incremento de la motivación: al asumir el papel de profesor mediante la generación de estas píldoras de conocimiento (*knowledge*

pills), el alumno se esfuerza por explicar, en ocasiones con sus propias palabras o con jerga propia de su generación, contenidos o temas que, en ocasiones, pueden resultar arduos o complejos. Igualmente, el acercarse o conocer otras culturas, religiones y problemáticas relacionadas con zonas de conflicto, apartheid de género, crisis humanitarias o ausencia de regímenes democráticos, puede ayudarlos a ser más tolerantes y fomentar un pensamiento crítico, imprescindible para los jóvenes en la actualidad, acostumbrados a la información dirigida y poco contrastada.

Aquí de nuevo vuelve a cobrar relevancia el planteamiento de *flipped classroom*, aplicándose a un entorno real. Aunque exista en todo momento una supervisión docente para chequear la evolución de la construcción de contenidos audiovisuales, se incita a los alumnos a que, mediante la aplicación combinada de las competencias instrumentales y las vinculadas al trabajo en equipo, sean ellos mismos los encargados de construir un material académico-formativo útil, coherente y especialmente válido y aprovechable para todos los integrantes del grupo; en otras palabras, asumir el rol de profesor de la asignatura.

De esta manera se trabajan intrínsecamente en otras competencias profesionales, como el sentido de la responsabilidad. Si conseguimos inculcar a los estudiantes que su esfuerzo y su trabajo contribuirá a facilitar el aprendizaje de la asignatura y mejorará la retención de conceptos de cara al examen, estamos sentando las bases para formar a buenos profesionales.

DE LA TEORÍA A LA CREATIVIDAD: INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EMPODERAMIENTO ESTUDIANTIL EN FORMA DE PÓDCAST, EN EL AULA DE PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS

JONATTAN RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ
Universidad Complutense de Madrid
jonrodri@ucm.es

MARÍA PRIETO MUÑIZ
Universidad Complutense de Madrid
maprie08@ucm.es

GRACIELA PADILLA CASTILLO
Universidad Complutense de Madrid
gracielp@ucm.es

Resumen: Este trabajo analiza la integración de la inteligencia artificial en la docencia universitaria en Comunicación, a partir de la experiencia de un proyecto de innovación docente desarrollado en la Universidad Complutense de Madrid. El uso de herramientas de IA como ChatGPT, DALL-E, Grammarly, entre otras, ha permitido automatizar tareas, personalizar el aprendizaje y fomentar la creatividad del alumnado. La producción de pódcast grupales ha sido especialmente exitosa, impulsando la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico de los estudiantes, quienes han explorado temáticas como la ética digital, la desinformación, la creatividad publicitaria y la responsabilidad social. El proyecto subraya la importancia de una integración ética y reflexiva de la IA, así como la necesidad de formación docente continua y de garantizar la equidad digital. Los resultados confirman que la IA, bien utilizada, puede transformar la educación superior y preparar a los futuros comunicadores para los retos profesionales del siglo XXI.

Palabras clave: Inteligencia artificial, Innovación docente, Comunicación, Universidad, Pódcast

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y LA RELEVANCIA DE LA IA

El proyecto de Innovación-Docencia, número 488, curso 2024-2025, titulado *Programas y propuestas de IA para el estudiante de Comunicación: formación académica y devenir profesional*, aborda las herramientas y programas de IA para conocer y explotar sus posibilidades en estudios de Comunicación, desde una perspectiva ética, deontológica y creativa para el estudiante universitario, en las aulas y primer empleo.

La llegada de ChatGPT y otras herramientas de inteligencia artificial generativa ha transformado el panorama educativo universitario, abriendo nuevas posibilidades y, al mismo tiempo, reavivando retos y dilemas. Como modelo avanzado de procesamiento del lenguaje, ChatGPT se ha convertido en una herramienta versátil para la generación de textos, la asistencia en la investigación y la elaboración de materiales didácticos. Sin embargo, su integración en el aula universitaria ha puesto sobre la mesa preocupaciones relacionadas con la ética, el fraude académico y el desarrollo de competencias fundamentales en el alumnado.

El uso indiscriminado de ChatGPT, y otras inteligencias artificiales, plantea desafíos significativos para la integridad académica, ya que los sistemas tradicionales de detección de plagio no identifican fácilmente los textos generados por IA. Esto dificulta la evaluación auténtica del aprendizaje y puede llevar a que los estudiantes deleguen en exceso tareas intelectuales, afectando su capacidad de análisis, redacción y autoaprendizaje. Además, existe el riesgo de que la dependencia de la inteligencia artificial erosione habilidades cognitivas esenciales como la memoria, la creatividad y la resolución de problemas. Entre el profesorado, surgen inquietudes sobre el futuro de la docencia y la posible automatización de tareas educativas, así como sobre el impacto en la motivación y el protagonismo del alumnado.

No obstante, la experiencia del equipo del proyecto de Innovación-Docencia número 488, de la Universidad Complutense de Madrid, acumulada a lo largo de seis proyectos previos, permite afirmar que la inteligencia artificial, bien utilizada, puede convertirse en un aliado valioso para la enseñanza y la formación profesional. En estos proyectos, hemos comprobado cómo ChatGPT y otras herramientas permiten automatizar tareas repetitivas, personalizar la enseñanza, facilitar la generación de ideas, revisar y mejorar textos, y preparar al alumnado para un entorno laboral cada vez más digitalizado y exigente en competencias tecnológicas. Además, la inteligencia artificial ha mostrado su potencial en la alfabetización mediática, la verificación de información y la lucha contra la desinformación, aspectos clave en la formación de comunicadores críticos y responsables. Su integración en el aula fomenta la actualización constante de docentes y estudiantes, promoviendo la

adquisición de competencias digitales relevantes y adaptando los métodos de enseñanza a las demandas actuales.

El ecosistema de herramientas de inteligencia artificial para la docencia universitaria se ha expandido rápidamente, diversificándose para cubrir casi todas las áreas del proceso educativo. Además de ChatGPT, que sigue siendo clave para la generación de textos y tutoría personalizada, existen soluciones que abarcan desde la creación de contenidos hasta la evaluación, el análisis de datos y la personalización del aprendizaje.

Destacan plataformas de generación y edición textual como Grammarly y CopyAI, que mejoran la redacción académica y profesional, junto con asistentes de *brainstorming* y corrección estilística. Para la producción y edición de imágenes, herramientas como DALL-E, Midjourney, Canva, Magnific y ClipDrop han revolucionado la creatividad visual, facilitando la elaboración de materiales gráficos sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados. En el ámbito audiovisual, Runway, Sora, Google Veo 2 y Luma permiten crear y editar vídeos con rapidez y calidad, mientras que Suno, Udio y AIVA se especializan en la generación de música y efectos sonoros para proyectos multimedia.

En gestión y automatización de la evaluación, Gradescope es clave para la corrección automática y retroalimentación personalizada, mientras que Megaprofe, Socrative, Kahoot! y Brightspace ofrecen sistemas de pruebas, análisis de desempeño y gamificación, permitiendo a los docentes ajustar estrategias en tiempo real. Herramientas como Brainly y Coursebox facilitan el aprendizaje colaborativo y el acceso a recursos educativos abiertos, mientras que Perplexity y Gecko Quiz potencian la búsqueda inteligente y la creación de cuestionarios adaptativos.

La inteligencia artificial también ha transformado la personalización del aprendizaje. Plataformas de *adaptive learning* como Altitude Learning y Brightspace analizan el progreso de cada estudiante y adaptan contenido, ritmo y dificultad, permitiendo una enseñanza centrada en el individuo. En aprendizaje de idiomas y práctica oral, Dragon Speech Recognition y Know-ji ofrecen experiencias inmersivas y retroalimentación instantánea, mientras que Wolfram Alpha y Cognii destacan en la resolución de problemas y la tutoría conversacional.

En comunicación y *marketing* digital, más concretamente, Lumen5, Gamma y Jasper permiten transformar textos en vídeos, presentaciones o campañas publicitarias, integrando imágenes, voz, música y efectos generados por IA. Herramientas como Hugging Face y Copiloto de Bing amplían el acceso a modelos avanzados, facilitando la experimentación e integración de IA en investigación y docencia.

La experiencia demuestra que el objetivo no es que la máquina sustituya al comunicador, sino que inspire, guíe y corrija, potenciando la creatividad y calidad del contenido humano. La IA actúa como entrenador de conocimiento, asistente creativo y facilitador de personalización educativa, permitiendo a docentes y

estudiantes centrarse en tareas de mayor valor: reflexión crítica, innovación y comunicación efectiva. Sin embargo, su integración responsable exige reflexión ética sobre los datos, equidad en el acceso y protección de la privacidad, además de formación continua para evitar dependencia tecnológica o la homogeneización educativa.

2. OBJETIVOS ACTUALIZADOS CURSO A CURSO: QUÉ PRETENDÍAMOS EN EL 2024-2025

A lo largo de los siete proyectos desarrollados, hemos validado los beneficios de la inteligencia artificial en el aula universitaria: automatización de tareas rutinarias como la búsqueda de información, la redacción de informes, la traducción y la generación de contenidos; análisis de grandes volúmenes de datos para identificar tendencias y patrones relevantes en comunicación; inspiración para nuevas formas de narrar y crear contenidos, como la realidad virtual y aumentada o los vídeos con voz generada por IA; y apoyo en la alfabetización mediática y la detección de desinformación y *deepfakes*.

Estas experiencias subrayan la importancia de una formación crítica y ética en el uso de la inteligencia artificial, promoviendo un enfoque complementario que refuerce, y no reemplace, la labor docente y el aprendizaje autónomo del estudiante.

De acuerdo a lo anterior, el proyecto del curso 2024-2025 se planteaba como objetivos:

- Consolidar el conocimiento y la explotación de las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial en los estudios de Comunicación, abordando su uso desde una perspectiva ética, creativa y de empoderamiento tanto para la docencia como para el aprendizaje. Nuestra experiencia en cinco proyectos previos demuestra que este enfoque ayuda a superar el analfabetismo digital y el desconocimiento de la IA, impulsando la innovación en recursos educativos y el desarrollo de competencias digitales.
- Fomentar la creatividad y la innovación en el uso de la inteligencia artificial para la narración de historias, la creación de textos periodísticos y el diseño de campañas publicitarias. A través de la experimentación con tecnologías como la realidad virtual, la realidad aumentada y el metaverso, hemos comprobado que los estudiantes logran expandir sus habilidades, superar bloqueos creativos y explorar nuevas formas de comunicación adaptadas a diferentes audiencias.
- Capacitar a los estudiantes con las habilidades y conocimientos necesarios para utilizar la inteligencia artificial de manera efectiva en sus prácticas, sus primeros empleos y su desarrollo profesional. Nuestra trayectoria evidencia la importancia de que el alumnado comprenda los distintos tipos de IA y sus

aplicaciones en periodismo y publicidad, así como la necesidad de evaluar críticamente los resultados y tomar decisiones informadas sobre su uso.

- Impulsar la creación, edición, publicación y difusión de trabajos y contenidos digitales en los que los estudiantes utilicen la inteligencia artificial de forma ética y creativa. Hemos observado que esta metodología transforma los espacios virtuales en entornos participativos y motivadores, donde el alumnado se involucra activamente en su aprendizaje y se siente parte fundamental del proceso formativo.
- Preparar a los estudiantes para el futuro del periodismo y la publicidad, donde la inteligencia artificial será cada vez más relevante. Nuestros proyectos han permitido abordar los desafíos éticos asociados al uso de la IA y fomentar la capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías, asegurando que los estudiantes estén listos para afrontar los cambios del sector y ser competitivos en el mercado laboral.
- Formar al profesorado en el uso, perspectivas y herramientas de la inteligencia artificial, facilitando la digitalización de asignaturas y superando las barreras habituales de actualización. Nuestra experiencia ha demostrado que la capacitación docente es clave para incorporar nuevas metodologías, promover una enseñanza más igualitaria y establecer un diálogo empático con el alumnado.
- Crear espacios dentro de las asignaturas donde el alumnado pueda aprender y perfeccionar la creación de contenidos digitales, tanto como estudiantes como futuros comunicadores. Hemos comprobado que esta estrategia incrementa la motivación en materias teóricas y conecta los contenidos con la realidad profesional, permitiendo la adquisición de competencias aplicables a corto y medio plazo.
- Empoderar al alumnado en su aprendizaje autónomo, promoviendo un entorno donde sientan que el profesorado comparte su lenguaje y pueden expresarse con libertad. A lo largo de nuestros proyectos, hemos visto que este enfoque favorece el desarrollo pleno de competencias y motiva a los estudiantes a ser protagonistas de su formación, en colaboración con docentes y compañeros.
- Reducir la desconfianza y las reticencias hacia la inteligencia artificial, tanto en el profesorado como en el alumnado, mediante la formación y la práctica. Nuestra labor ha permitido desmitificar la tecnología, superar prejuicios y bulos, y fomentar una visión crítica y constructiva sobre el uso de la IA en la educación.
- Materializar los aprendizajes en portafolios digitales de alto valor social, humano y profesional, que sirvan al alumnado como carta de presentación para prácticas y empleos en comunicación digital. Hemos constatado que estos portafolios aportan un valor tangible a la formación y ayudan a los estudiantes a diferenciarse en procesos de selección.

- Promocionar nuevas salidas profesionales y perfiles multidisciplinares en el alumnado, explorando todas las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial como herramienta integral en la comunicación. Nuestra experiencia ha permitido reducir la ansiedad ante la inserción laboral y ampliar las oportunidades de prácticas y empleo en el sector.
- Generar conocimiento sobre el uso de la inteligencia artificial en periodismo y publicidad a través de la investigación y la publicación académica. Hemos facilitado que jóvenes investigadores publiquen sus trabajos y contribuyan a la difusión y democratización del conocimiento en un área en constante evolución.
- Unir el aprendizaje práctico y realista con la construcción de una universidad más inclusiva, igualitaria y solidaria, donde se reduzca la brecha digital y todos los estudiantes puedan acceder y crear contenidos con recursos básicos. Esta visión ha guiado nuestros proyectos, garantizando la igualdad de oportunidades en la formación, la evaluación y la empleabilidad.

3. REFERENTES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

El marco teórico que sustenta este proyecto de innovación docente parte de una visión integral y crítica sobre la transformación de la educación universitaria en el ámbito de la Comunicación, impulsada por la irrupción de la inteligencia artificial y el auge de metodologías activas y colaborativas. La literatura reciente, así como la experiencia acumulada en los últimos años por equipos como el nuestro, evidencia que la innovación docente no puede limitarse a la mera incorporación de herramientas tecnológicas, sino que exige una reflexión profunda sobre los modelos de aprendizaje, la ética profesional, la alfabetización digital y la formación de competencias transversales que preparen al alumnado para un entorno profesional en constante cambio.

En el contexto de la Comunicación, la integración de la inteligencia artificial ha supuesto un punto de inflexión en la manera de concebir la docencia y el aprendizaje. Rodríguez, Ortega y Padilla (2023) han explorado el potencial de la inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje, potenciar la creatividad y facilitar la producción de contenidos digitales en el aula. Sus investigaciones han puesto de manifiesto que herramientas como ChatGPT, Canva o DALL-E pueden ser aliadas poderosas para el desarrollo de competencias comunicativas, siempre que su uso se acompañe de una supervisión docente atenta a los riesgos de plagio, dependencia tecnológica o superficialidad en el aprendizaje. Rodríguez, Ortega y Padilla (2023) y Soriano, Perales y Prieto (2025) también han destacado la importancia de la alfabetización mediática y la formación en competencias digitales como elementos clave para el empoderamiento estudiantil, así como la eficacia de metodologías

activas en la producción de pódcast o la simulación de campañas publicitarias para el desarrollo de habilidades críticas, técnicas y creativas.

Siguiendo esta línea, Cerdán y Padilla (2019), Rodríguez Hernández (2024) y Padilla Castillo (2025) la necesidad de formar a los futuros comunicadores en la detección y el análisis crítico de fenómenos como la desinformación, los *deepfakes* o la manipulación audiovisual. Estas cuestiones ya no pueden abordarse únicamente desde la técnica, sino que requieren una alfabetización moral y mediática que ponga en el centro la ética, la igualdad y la responsabilidad social. En sus trabajos, Cerdán, García y Padilla (2020) han defendido, entre otros, la importancia de dotar al alumnado de herramientas para identificar sesgos, estereotipos y dinámicas de exclusión que la propia tecnología puede reproducir y amplificar, especialmente en contextos de desigualdad de género o poder.

Este enfoque se complementa con las aportaciones de Ortúñez y Velasco (2025), quienes han analizado cómo la innovación docente debe partir de la realidad y las necesidades del alumnado, así como de la creación de espacios de diálogo y colaboración entre estudiantes y profesorado. Ortúñez y Velasco (2025), asimismo, han insistido en que la innovación no es cuestión de tecnología, sino de metodología, participación y actualización permanente de los equipos docentes. Sus estudios sobre proyectos de *social e-learning* y humanidades digitales demuestran que la calidad y la pertinencia de la docencia mejoran cuando se promueve la interdisciplinariedad, la reflexión colectiva y la adaptación a los desafíos de la sociedad digital.

Mena y Mateos Abarca (2024), por su parte, han reflexionado sobre la transformación permanente que supone la inteligencia artificial en la educación y la necesidad de una innovación con propósito. En sus publicaciones, Mena y Mateos Abarca (2024) defienden que la integración de la IA debe orientarse hacia la mejora de la experiencia de aprendizaje, la personalización de los itinerarios formativos y la preparación de los estudiantes para un mercado laboral en constante cambio. Coincidiendo con Rodríguez, Ortega y Padilla (2023) y Ortúñez y Velasco (2025), Mena y Mateos Abarca (2024) también advierten sobre los riesgos de una digitalización acrítica y aboga por una formación docente sólida, capaz de liderar procesos de cambio y de garantizar la calidad y la equidad en la educación universitaria.

El marco teórico de la innovación docente en Comunicación se enriquece también con debates sobre la ética y los límites de la tecnología. La literatura reciente alerta sobre la reproducción de sesgos algorítmicos, la automatización de tareas que antes requerían juicio profesional y la necesidad de garantizar la privacidad y la protección de los datos personales. En este sentido, la formación en pensamiento crítico, la capacidad para identificar y combatir la desinformación y el compromiso con una comunicación responsable y transparente se consolidan como competencias clave para los futuros profesionales y ciudadanos. La innovación docente, por tanto, no puede entenderse únicamente como la adopción de nuevas herramientas, sino

como un proceso de transformación cultural e institucional que afecta a la organización de los equipos docentes, la evaluación, la relación con el alumnado y la propia misión de la universidad.

4. METODOLOGÍA Y PLAN DEL PROYECTO

La metodología del proyecto se ha estructurado en diferentes fases a lo largo del año académico 2024-2025, siguiendo una lógica de avance progresivo y aprovechando la experiencia acumulada en iniciativas previas.

En una primera etapa, se ha creado un tesauro especializado y una biblioteca virtual que ha recogido informes, estadísticas, estudios e investigaciones relevantes sobre la inteligencia artificial aplicada a la Comunicación. Este repositorio ha servido como punto de partida para el análisis y la consulta de fuentes internacionales de referencia, permitiendo al equipo mantenerse actualizado sobre el desarrollo de la IA, sus aplicaciones y los debates éticos y sociales que la rodean. La publicación y actualización de este recurso digital se ha realizado en un espacio *web* común, accesible para todos los integrantes del proyecto, lo que ha fomentado el trabajo colaborativo y la transferencia de conocimiento.

En la siguiente fase, se han desarrollado y aplicado cuestionarios cuantitativos y cualitativos dirigidos al estudiantado universitario. El objetivo ha sido conocer de primera mano sus hábitos, percepciones y usos de la inteligencia artificial, así como su comportamiento y preferencias en redes sociales. Los instrumentos de recogida de datos han combinado preguntas cerradas, para obtener información estadística, y preguntas abiertas, que han permitido recoger opiniones, experiencias y expectativas. Todo el proceso ha garantizado la confidencialidad y anonimato de las respuestas. Los resultados obtenidos se han analizado y presentado en congresos y publicaciones de innovación docente, contribuyendo así a la reflexión colectiva sobre la integración de la IA en la educación superior.

Posteriormente, se ha dedicado una fase específica a la exploración y análisis de las principales herramientas de inteligencia artificial orientadas a la creación de contenidos en comunicación. Se han revisado aplicaciones generalistas y especializadas, evaluando su utilidad, potencial y limitaciones en la práctica docente y profesional. Los hallazgos se han plasmado en una lista comentada y analizada, en varios pósteres de congresos de innovación docente.

En una fase posterior, se ha procedido a la redacción de una memoria final que ha recogido la experiencia docente, los resultados alcanzados y las propuestas de futuro. Este informe ha servido para sistematizar los aprendizajes, compartir buenas prácticas y establecer recomendaciones para la integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de la Comunicación. Además, se han documentado las actividades

realizadas y se han fomentado sinergias con otros equipos y docentes interesados, asegurando la transferencia y continuidad de los resultados.

5. APLICACIÓN DEL PROYECTO EN LA ASIGNATURA DE ÉTICA Y DEONTOLOGÍA

En la asignatura "Ética y Deontología Profesional" del segundo curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, la evaluación se ha planteado de forma integral y participativa, buscando que el alumnado desarrolle competencias críticas, creativas y éticas a través de diferentes formatos y actividades. Teniendo en cuenta los conocimientos, objetivos y fases del Proyecto de Innovación-Docencia, número 488, curso 2024-2025, titulado *Programas y propuestas de IA para el estudiante de Comunicación: formación académica y devenir profesional*, la evaluación se ha estructurado en tres grandes bloques, todos ellos obligatorios y complementarios.

En primer lugar, se ha valorado la asistencia y la participación activa en las clases presenciales, los foros de discusión y las prácticas orales y escritas. Se han realizado controles de asistencia aleatorios para monitorizar la presencia real y la implicación del alumnado en el desarrollo de la asignatura. Además, se ha fomentado el intercambio de ideas, la resolución de dudas y la discusión de ejemplos y casos prácticos, permitiendo que los estudiantes compartieran comentarios y reflexiones sobre los temas tratados. Esta participación ha representado hasta tres puntos de la calificación final, reconociendo el valor del compromiso y la colaboración en el aula.

En segundo lugar, se ha realizado un examen presencial, con apuntes, solamente en papel, siguiendo la fecha oficial establecida por la Facultad. Durante esta prueba, el alumnado ha podido consultar sus apuntes, tanto en formato digital como en papel, para responder a las preguntas planteadas. Cada enunciado ha requerido la aportación de ejemplos personales, reales, ficticios o hipotéticos, que debían estar directamente relacionados con las teorías y conceptos trabajados en clase. No se han admitido ejemplos tomados de los materiales de clase o de los propios apuntes, lo que ha incentivado la reflexión y la aplicación individual de los conocimientos. La calificación máxima de esta prueba ha sido de cuatro puntos, y se ha hecho especial hincapié en la justificación y argumentación de las respuestas, así como en la originalidad de los ejemplos aportados.

El tercer bloque de la evaluación ha consistido en la realización de un trabajo grupal en formato pódcast, centrado en la relación entre comunicación, publicidad, relaciones públicas e inteligencia artificial. Los grupos, formados por entre cuatro y seis estudiantes, han podido elegir entre dos enfoques principales: uno analítico, investigando y debatiendo los conflictos éticos derivados del uso de la IA en campañas publicitarias o en la gestión de las relaciones públicas; y otro creativo, desarrollando una campaña innovadora con herramientas de IA y reflexionando críticamente sobre su proceso. En ambos casos, se ha valorado la integración de la inteligencia artificial como apoyo a la creatividad y al análisis crítico, sin que esta herramienta sustituyera el trabajo humano. El resultado final se ha presentado en un

pódcast de entre 15 y 30 minutos, donde se ha puesto en práctica lo aprendido en el taller específico sobre radio y se han expuesto tanto los resultados como las reflexiones éticas y profesionales del grupo, acerca de la IA. Este trabajo ha supuesto hasta tres puntos de la nota final.

6. RESULTADOS: LA IA SEGÚN LOS ESTUDIANTES EN SUS PÓDCAST

Durante el desarrollo de la asignatura, la creación de pódcast grupales ha sido una experiencia profundamente enriquecedora, innovadora y transformadora para el alumnado, formado en su mayoría por estudiantes *centennials* del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Complutense de Madrid. Esta propuesta ha permitido aplicar los conocimientos teóricos y éticos adquiridos en clase, y ha servido como un espacio de empoderamiento, creatividad y experimentación, con herramientas digitales y de inteligencia artificial, para alinearse con las competencias que demanda la industria de la comunicación actual.

Desde el inicio, los estudiantes han asumido el reto con entusiasmo y autonomía, organizándose en equipos colaborativos y distribuyendo roles de guionización, locución, edición, diseño gráfico y difusión. La libertad para elegir temáticas ha sido clave para que cada grupo pudiera conectar el proyecto con sus intereses, inquietudes y realidades generacionales. Así, la variedad de temas abordados ha sido extraordinaria, reflejando las preocupaciones éticas y sociales desde la mirada innovadora de una generación nativa digital.

La amplitud temática ha sido notable. Entre las líneas principales, los pódcast han explorado cuestiones como la ética en el uso de la inteligencia artificial en campañas publicitarias, el papel de los algoritmos en la segmentación de audiencias, la gestión de la reputación digital, el papel de los *influencers*, la lucha contra la desinformación y los *deepfakes* en redes sociales, la creación de campañas inclusivas y sostenibles, y los dilemas derivados de la automatización de la creatividad publicitaria.

Otros grupos han optado por analizar casos reales de campañas virales potenciadas por IA, debatir sobre la protección de datos personales y la privacidad en el entorno digital, o reflexionar sobre la responsabilidad social de las marcas en la era de la inteligencia artificial. Se han tratado también temas como la evolución del *marketing* digital, las nuevas estrategias de SEO, SEM, analítica *web* y *email marketing*, y cómo la IA está revolucionando la forma en que las marcas se comunican y optimizan sus campañas.

La integración de herramientas de inteligencia artificial ha sido especialmente relevante y honesta, como se pedía y se deseaba. Muchos grupos han utilizado asistentes de IA para la lluvia de ideas, la estructuración de los guiones, la mejora del lenguaje y la revisión de textos, así como para la generación de *jingles*, efectos

sonoros o imágenes de portada. Otros han experimentado con sistemas de transcripción automática, subtitulado, análisis de voz y personalización de la experiencia auditiva, adaptando el ritmo y el tono de los episodios a las preferencias de la audiencia.

La dimensión social y cultural también ha estado muy presente. Se han producido episodios sobre feminismo y comunicación, derechos humanos y campañas de sensibilización, diversidad y representación en la publicidad, hábitos digitales saludables, y sostenibilidad y responsabilidad social corporativa. Algunos pódcast han abordado la relación entre la publicidad y la cultura pop, el marketing de videojuegos, la nostalgia y el *storytelling* emocional, o la influencia de la inteligencia artificial en la creatividad artística y la producción cultural.

El proceso de producción ha supuesto una verdadera inmersión en el trabajo colaborativo y multidisciplinar. Los estudiantes han investigado y seleccionado fuentes, redactado guiones originales, experimentado con la edición de audio y la integración de música y efectos generados por IA, e incluso creado imágenes y materiales promocionales para sus episodios. Esta dinámica ha fomentado el desarrollo de habilidades comunicativas, técnicas y de pensamiento crítico, al tiempo que ha potenciado la capacidad de síntesis, argumentación y *storytelling*, competencias esenciales para su futuro profesional, a corto y medio plazo.

El formato pódcast, por otro lado, ha facilitado la expresión oral y la escucha activa, dos habilidades que a menudo quedan relegadas en la formación universitaria tradicional. Los estudiantes han aprendido a modular su voz, a construir mensajes claros y atractivos, y a pensar en la audiencia real que recibiría su contenido. El resultado final ha sido una colección de pódcast originales, dinámicos y rigurosos, en los que el alumnado ha demostrado un dominio creativo, unido a una actitud crítica y responsable ante los retos de la comunicación contemporánea.

7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las conclusiones de esta experiencia evidencian el impacto positivo y transformador que la integración de la inteligencia artificial ha tenido en la docencia universitaria de Comunicación; concretamente, en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. La experiencia acumulada a lo largo de varios proyectos y cursos confirma que el uso ético, creativo y reflexivo de herramientas de IA favorece la personalización del aprendizaje, el desarrollo de competencias digitales avanzadas y la motivación tanto del alumnado como del profesorado. La diversidad de aplicaciones empleadas —desde la generación y edición de textos hasta la producción de imágenes, vídeos y pódcast— ha permitido a los estudiantes experimentar, innovar y desarrollar habilidades críticas, colaborativas y comunicativas esenciales para su futuro profesional.

El proyecto del curso 2024-2025 ha puesto de relieve el papel fundamental que puede desempeñar la inteligencia artificial como motor de empoderamiento estudiantil en la formación universitaria en Comunicación. La IA ha facilitado la autonomía y la creatividad del alumnado, así como su capacidad para adaptarse a los retos y cambios constantes del ecosistema comunicativo contemporáneo. La producción de pódcast ha impulsado la participación activa y el aprendizaje autónomo, a la vez que ha fortalecido el compromiso con la ética profesional y ha consolidado una formación más práctica, inclusiva y orientada a la realidad del sector.

En este contexto, la creatividad se ha convertido en un pilar esencial de la formación de los futuros publicistas y comunicadores. Formarse en creatividad no es solamente una ventaja competitiva, sino una necesidad para quienes aspiran a destacar en un entorno saturado de mensajes, formatos y tecnologías en constante evolución. La creatividad permitirá a los estudiantes, en sus trabajos, idear campañas originales, resolver problemas de manera innovadora y conectar emocionalmente con las audiencias, cualidades imprescindibles para diferenciarse y aportar valor en la industria de la comunicación y la publicidad.

De igual manera, el desarrollo de la creatividad en el ámbito universitario fomenta la experimentación, el pensamiento crítico y la capacidad de asumir riesgos, habilidades que se potencian al trabajar con herramientas de inteligencia artificial. Lejos de sustituir el talento humano, la IA vuelve a actuar como un catalizador que amplía las posibilidades expresivas y narrativas, permitiendo a los estudiantes explorar nuevos lenguajes, formatos y estrategias de comunicación. El trabajo en equipo, la colaboración multidisciplinar y la exposición a retos reales preparan a los futuros profesionales para liderar proyectos innovadores y adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral.

8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

A pesar de los avances y los logros alcanzados en la integración de la inteligencia artificial y la creación de pódcast en la docencia universitaria, el proyecto ha revelado una serie de limitaciones que es necesario considerar, para futuras ediciones y para el desarrollo de propuestas pedagógicas más inclusivas y sostenibles.

En primer lugar, la fiabilidad y la veracidad de los contenidos generados por las herramientas de inteligencia artificial y por los propios estudiantes han supuesto un reto constante. Si bien la IA ha facilitado la producción y edición de materiales, también se han detectado errores, imprecisiones y, en ocasiones, información inventada o sesgada. Esto ha exigido un esfuerzo adicional por parte del profesorado y del alumnado para verificar fuentes, contrastar datos y desarrollar un pensamiento crítico que permita distinguir entre información válida y desinformación. La alfabetización mediática y la formación en verificación de datos se han convertido,

por tanto, en competencias imprescindibles, pero su desarrollo requiere tiempo y acompañamiento constante.

Otra limitación relevante ha sido la presencia de sesgos algorítmicos, inherentes a los modelos de IA, que pueden reproducir prejuicios culturales, sociales o de género presentes en los datos de entrenamiento. Esta realidad, estudiada previamente en la asignatura, ha obligado a introducir debates éticos y ejercicios de reflexión sobre la responsabilidad profesional en el uso de la tecnología, pero también ha evidenciado la dificultad de eliminar completamente estos sesgos en el contexto educativo actual.

La dependencia tecnológica y la brecha digital han sido otros factores limitantes. No todos los estudiantes han contado con los mismos recursos técnicos, dispositivos o acceso a Internet de calidad, lo que ha generado desigualdades en la participación y en la calidad de los productos finales. Aunque el proyecto ha promovido la utilización de herramientas accesibles y gratuitas, la realidad es que la equidad digital sigue siendo un desafío pendiente en la universidad.

En el ámbito de la evaluación, se ha constatado que las herramientas automatizadas no siempre capturan la riqueza de las competencias creativas, críticas o interpersonales que se desarrollan en proyectos colaborativos como la creación de pódcast. La valoración justa y personalizada del trabajo del alumnado ha requerido, por tanto, una implicación directa y cualitativa del profesorado, que no puede ser sustituida por sistemas automáticos de corrección o análisis.

A pesar de estas limitaciones, las perspectivas de futuro para la integración de la inteligencia artificial y la producción de pódcast, o de cualquier otro formato comunicativo, en la formación universitaria son amplias y prometedoras. La experiencia acumulada en el proyecto, y en los anteriores, permite vislumbrar un horizonte en el que la personalización del aprendizaje, la innovación metodológica y el desarrollo de nuevas competencias digitales y comunicativas sean una realidad consolidada. La IA, bien empleada, podrá facilitar itinerarios formativos adaptados a las necesidades y ritmos de cada estudiante, permitiendo una educación más inclusiva y eficaz.

El auge de los pódcast como herramienta pedagógica anticipa nuevas formas de evaluación y de participación, donde el alumnado asume un papel protagonista en la creación de contenidos, la investigación y la divulgación. Esta tendencia favorece el desarrollo de habilidades transversales como la creatividad, la colaboración, la comunicación oral, la gestión de proyectos y la alfabetización digital, todas ellas esenciales para el futuro profesional en el ámbito de la comunicación.

En el plano profesional, la demanda de perfiles híbridos capaces de integrar la tecnología con la creatividad, la ética y la estrategia comunicativa irá en aumento. El sector de la comunicación requerirá especialistas en IA aplicada, analistas de datos, gestores de contenido digital y profesionales con una visión crítica y responsable sobre el impacto social de la tecnología. La formación universitaria deberá anticiparse

a estas demandas, promoviendo la investigación, la experimentación y la actualización constante de sus programas y metodologías.

REFERENCIAS

Cerdán Martínez, V. y Padilla Castillo, G. (2019). Historia del fake audiovisual: deepfakey la mujer en un imaginario falsificado y perverso. *Historia y comunicación social*, *24*(2), 505-520. https://dx.doi.org/10.5209/hics.66293

Cerdán Martínez V., García Guardia M. L. y Padilla Castillo G. (2020). Alfabetización moral digital para la detección de deepfakes y fakes audiovisuales. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, *25*, 165-181. https://doi.org/10.5209/ciyc.68762

Mena, S. & Mateos Abarca, J. P. (2024). Herramientas de inteligencia artificial generativasaplicadas a la edición audiovisual. Tipologías y disyuntivas. RAE-IC, *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, *11*(Especial), raeic11e04. https://doi.org/10.24137/raeic.11.e.4

Ortúñez Goicoechea, P. P. y Velasco Molpeceres, A. M. (2025). Innovación docente en la universidad: descubrir oportunidades en los desafíos. Ediciones Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75609

Padilla-Castillo, G. (2025). Desinformación digital en la era de *deepfakes*. Propuestas legales y ciudadanas para reducirla. En *Women, Technology, and Power – Unmasking (and Dealing with) Digital Disparities in the Times of the Platforms* (pp. 199-222). Tirant Lo Blanch.

Rodríguez Hernández, J., Ortega Fernández, E. A., & Padilla Castillo, G. (2023). Capítulo 7. Medios de comunicación españoles en Twitch. Cambio de paradigma del periodismo hacia el streaming. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, (13), 137–155. https://doi.org/10.52495/c7.emcs.13.p99

Rodríguez Hernández, J. (2024). Narrativas mediáticas de la Conferencia de las Partes (COP) en los informativos de TVE (2014 - 2024). *European Public & Social Innovation Review*, *10*, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-693

Soriano Ortega, O., Perales Medina, I., & Prieto Muñiz, M. (2025). Experiencias de doctorandas en comunicación y ciencias sociales: Vocación, desafíos y expectativas. En A. M. Velasco Molpeceres & P. P. Ortúñez Goicolea (Coords.), *Innovación docente en la universidad: Descubrir oportunidades en los desafíos* (pp. 287-296). Ediciones Universidad de Valladolid.

LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS CLAVE PARA HACER PRÁCTICA UNA ASIGNATURA

SAIDA SANTANA MAHMUT
Universidad Complutense de Madrid
saidasan@ucm.es

Resumen: Implementar una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos para dinamizar la impartición de asignaturas y convertirlas en prácticas puede ser un sistema de formación-aprendizaje muy útil. Además, con el uso de ABP se logra una evaluación más adaptada al proceso y no al resultado como lo hace un examen. En el siguiente capítulo se describe el proceso de aplicación de ABP para la realización del trabajo final, trabajos y actividades intermedias de la asignatura Medios Audiovisuales y Educación del Grado de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Información (UCM) basados en la guía y planificación docente, así como en los resultados de los trabajos finales de los estudiantes.

Palabras clave: Alfabetización Mediática, Aprendizaje Basado en Proyectos, Medios audiovisuales, Periodismo

1. INTRODUCCIÓN

A todos los profesores nos ha ocurrido en más de una ocasión llegar a una asignatura cuya titularidad y buen hacer ha sido desempeñado por otro colega. Es usual también que una misma asignatura la den distintos docentes en el curso escolar dependiendo del número de grupos que haya en esa universidad. En mi caso y en la asignatura que será la protagonista del capítulo, formo parte de los dos ejemplos citados. Por un lado, llegué a la materia de Medios Audiovisuales y Educación, habiendo sido esta impartida durante varios cursos por la profesora titular Raquel Caerols y seguidamente pasé a compartir grupos con la misma.

Esta situación hacía, por un lado, querer ser continuista con su labor de tantos años y tan buenos resultados y, por otro querer innovar y aportar mi grano de arena en la disciplina que compartíamos.

Antes de profundizar en la innovación aportada a la asignatura es pertinente contextualizar en su temática y competencias.

La asignatura Medios Audiovisuales y Educación es una asignatura optativa del grado de Periodismo de Ciencias de la Información en la Universidad Complutense de Madrid para el tercer curso. Entre sus competencias generales se encuentran: capacidad para idear, planificar y ejecutar proyectos educomunicativos así como audiovisuales y productos multimedia con finalidad educativa. Por ello entre las actividades que se solicitan para el trabajo final de la asignatura se propone crear un proyecto educomunicativo audiovisual. Este proyecto final obtendrá un 65% de la nota final y por ello es en el que nos vamos a centrar en las siguientes páginas.

Mi acercamiento docente a la asignatura lo hago guiada por quien había sido su titular durante varios años, la profesora Raquel Caerols, quien me instruyó en su modo de impartirla y en el diseño de los trabajos obligatorios que me parecieron más que idóneos para materializar las competencias iniciales.

El proyecto educomunicativo final se ha de realizar en grupos de hasta 7 estudiantes. Este proyecto ideado por dicha docente consiste en la realización de una propuesta educomunicativa a partir de ejes temáticos que son parte del contenido de la asignatura. Algunos de estos temas son: protección de datos, identidad digital, extimidad, acoso en las redes sociales, libertad de expresión, Inteligencia Artificial, la credibilidad de la información (*Fake News*, bulos, *bots*, etc.), la gestión de la privacidad (extimidad, ciberseguridad) o bienestar digital. El estudiante tiene total libertad para elegir el formato en el que elaborar su proyecto educomunicativo pudiendo ser este para la televisión o pantalla (programa, serie piloto o documental), para radio, plataformas digitales o espacio web. Todo contenido ha de ser siempre audio y/o visual. Con este trabajo final se persigue como objetivo contribuir a la alfabetización mediática en la sociedad contemporánea, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad, innovación y solución de problemas.

Hasta aquí este es un proyecto cuyo mérito pertenece a mi compañera docente. A partir de ahora recogeré la implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos como una guía detallada y válida para orientar los pasos de los alumnos en su creación audiovisual. La memoria final que acompañe a este trabajo seguirá los pasos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o *Project Based Learning* (PBL) basado en el esquema del Buck Institute. ¿Por qué usar este método? Por varias razones. Por un lado, porque el método de proyectos permite al estudiante tomar mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y aplicarlo a proyectos reales y desarrollar las habilidades y conocimientos adquiridos en clase. Además, porque el método de Aprendizaje Basado en Proyectos pone al alumnado ante una situación real que le hará comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver

problemas o proponer mejoras en su entorno. A través de ABP el estudiantado realizará una serie de tareas que les ayudarán a buscar soluciones al proyecto que se les plantea tras el análisis de los datos y el estudio del problema a tratar. Con esta metodología los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

2. METODOLOGÍA APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

En el proyecto final y la memoria los discentes usarán el método de Aprendizaje Basado en Proyectos utilizado en el Buck Institute for Education e integrarán en él la visualización de datos. El proceso del Buck Institute se emplea en el ámbito educativo. Nosotros haremos una adaptación dada la doble vertiente de nuestro proyecto final (educativo y comunicativo).

Al estudiante se le ofrece una guía detallada con el paso a paso que debe seguir y se le facilita el acceso a la página *web* del Instituto Buck para la educación. Solo basta ojear su página *web*, https://www.pblworks.org/ para descubrir todo tipo de recursos. Buck Institute for Education bajo el nombre de PBLWorks ofrece entre sus recursos, materiales curriculares y servicios de apoyo gratuitos para trabajar en el entorno educativo con la metodología ABP.

Pero antes de profundizar en la aplicación docente de esta metodología definamos lo que es. Según el propio Buck Institute "El aprendizaje basado en proyectos (PBL) es un método de enseñanza en el que los estudiantes aprenden participando activamente en proyectos del mundo real y personalmente significativos" (Pblworks).

En el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos, los docentes transforman la enseñanza en una experiencia dinámica y significativa para los estudiantes. A lo largo de un período determinado, que puede extenderse desde una semana hasta un semestre, los alumnos trabajan en un proyecto que les permite abordar un problema del mundo real o responder a una pregunta compleja. Para demostrar lo aprendido, elaboran un producto final o realizan una presentación ante un público auténtico. Este método no solo les permite adquirir un conocimiento profundo de los contenidos, sino que también fomenta habilidades clave como el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la comunicación. Además, el Aprendizaje Basado en Proyectos impulsa una atmósfera de entusiasmo y creatividad tanto en los estudiantes como en los docentes. En definitiva, el Aprendizaje Basado en Proyectos es un método de enseñanza en el que los estudiantes van a adquirir conocimientos y habilidades durante un período prolongado de tiempo mientras trabajan para hacer un proyecto interesante y complejo.

A continuación, se desglosarán los pasos que sirven para diseñar el proyecto y que serán a su vez los puntos que contemple la memoria del trabajo final.

3. DISEÑO DEL PROYECTO SIGUIENDO LA GUÍA DE ABP

A. Antes de la planificación de un proyecto: Los proyectos serán más o menos complejos según la experiencia que se vaya adquiriendo. Antes de empezar a planificar conviene definir lo siguiente: duración, complejidad, tecnología, alcance y apoyo. Se espera que el alumno tenga un grado de autonomía alto. El profesor solo guía y establece calendario de fechas y entrega de actividades en las dos partes del proyecto.
B. Metas: El primer paso en la planificación consiste en definir las metas u objetivos que se espera que los alumnos logren al finalizarlo, así como los aprendizajes esperados. Al objetivo central propuesto por el docente (contribuir a la alfabetización mediática en la sociedad contemporánea, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad, innovación y solución de problemas plasmado en un proyecto audiovisual educomunicativo), cada grupo añadirá los objetivos específicos de su proyecto.
C. Obtención y visualización de datos:
    a. Preguntas guía: Al igual que en un trabajo de investigación como es el TFG, las preguntas guían la metodología. Estas preguntas son complejas y requieren de múltiples actividades y de la síntesis de diferentes tipos de información antes de ser contestadas. Una pregunta guía permite dar coherencia a la estructura de los problemas o actividades del proyecto. Las preguntas guía conducen a los alumnos hacia el logro de los objetivos del proyecto. La cantidad de preguntas es proporcional a la complejidad del proyecto. Se puede empezar por preguntas generales. Después se concretará con cuestiones y análisis de datos concretos sobre el caso elegido. Y finalmente, se decidirá el método que se va a utilizar para obtener los datos: encuestas, bases de datos, artículos científicos, etc.
    b. Obtención de datos: Para todos los trabajos y todos los temas se pide al estudiantado que se obtengan datos propios de fuentes primarias a través de encuestas mayoritariamente y/o entrevistas en profundidad. Por un lado, se obtendrán datos generales a través de artículos científicos, por otro lado, datos obtenidos en bases de datos y también los datos propios a través de encuestas y entrevistas.
    c. Comunicar los datos: Los datos se comunicarán siguiendo el punto E, dado que lo harán a través del producto elegido: *podcast*, pieza audiovisual educomunicativa, página *web*, documental, cortometraje, etc.
D. Producto final y subproductos: El producto será el proyecto final en sí. Este normalmente contiene otros subproductos y/o actividades. El producto es de elección propia. Puede ser un programa audiovisual educomunicativo, una

página *web* educomunicativa, una campaña publicitaria en Redes Sociales o un *podcast* educomunicativo, por ejemplo. El producto final terminado se presenta ante la clase en las últimas sesiones de la asignatura. Se sobreentiende que un buen proyecto es aquel que se han obtenido datos relevantes y se han sabido transmitir, en el que demuestren que manejan los conceptos fundamentales de la asignatura y además ejemplifican situaciones reales y solucionan problemáticas también reales.

E. Actividades de aprendizaje: Las actividades de aprendizaje son aquellas que al hacerlas van fortaleciendo o incluso ejecutando cada paso hacia el producto final. Para llegar al producto final por ejemplo de una pieza audiovisual educomunicativa harán distintas actividades que en suma forman el producto. A su vez durante el curso se realizan prácticas en el aula que les van dotando de los recursos, herramientas y competencias que van a necesitar para desarrollar su producto final. Estas actividades llevan a los alumnos a profundizar en los contenidos de conocimiento y a desarrollar habilidades frente a las necesidades del proyecto, ya que requieren del alumno la transformación, análisis y evaluación de la información y las ideas para buscar la solución a una situación.
F. Apoyo instruccional: El apoyo instruccional es la instrucción y el apoyo recibido por el alumno que ha guiado su aprendizaje. En este sentido se encuentra el apoyo del profesor como guía, pero también las fuentes primarias de expertos a los que se haya acudido, otros profesores, asesorías, etc…. En este apartado se explicará cómo la retroalimentación recibida en clase de profesor y otros alumnos han ayudado en el proceso de trabajo. La retroalimentación puede haber sido realizada por parte de los compañeros, padres, maestros, expertos, etc.
G. El ambiente de aprendizaje: Para medir el ambiente de aprendizaje existen dos variables. Por un lado, está la atmósfera en clase en las prácticas o puestas en común del proceso y por otro lado las condiciones de trabajo creadas por el equipo para trabajar fuera del aula. En este apartado los estudiantes explicarán qué han hecho para mejorar el ambiente de aprendizaje. A su vez pueden mostrar los problemas surgidos y la puesta en marcha de gestión del conflicto llegado el caso. Puesto que lo más motivante del método de proyectos es que los estudiantes tienen trabajo que hacer, colaboran con sus compañeros y reciben apoyo de expertos, aquí se explicará lo que ha hecho cada miembro y cómo la diversidad de cada miembro ha creado una hibridación productiva y más creativa si cabe.
H. Identificación de recursos: En este apartado se explican los recursos de información utilizados para la captación de datos, visualización y posterior comunicación (libros, gente, Internet), así como las herramientas tecnológicas usadas (computadoras, cámaras, impresoras). Es importante la

selección de recursos siempre con la intención de incrementar la fuerza del proyecto. No todos los recursos fomentan el aprendizaje.

4. PROYECTOS DE LOS ESTUDIANTES

Junto a la entrega del trabajo final los estudiantes depositaron sus memorias siguiendo el esquema del Bulk Institute. Se formaron dos grupos de 8 integrantes y 6 grupos de 7 integrantes. Los productos finales fueron variados y se adaptaron a temáticas educomunicativas en alfabetización mediática: 1 cortometraje de ficción sobre beneficios y perjuicios de la Inteligencia Artificial, una asociación de concienciación de igualdad de género en Redes Sociales, 1 *blog* sobre *Fake News* con entrevistas y podcast, un documental sobre alfabetización mediática, Una *app* contra el *bullying* llamada *Stopbullying*, 1 página *web* con charlas pedagógicas y talleres sobre identidad digital, 1 campaña publicitaria con vídeos informativos, 1 página *web* con vídeos informativos sobre el riesgo del uso de Redes Sociales en niños y 1 página *web* sobre salud mental para adolescentes.

A continuación, se mencionarán los productos algo más en detalle grupo por grupo.

1. Grupo 1: El proyecto de este grupo se basó en la creación de una Asociación dirigida a todos los públicos, pero más especialmente a preadolescentes (12-16 años) que vela por la conciencia de género y apuesta por educar y combatir las letras machistas en la música actual. Para ello crean una página *web* que contiene video y carteles publicitarios que conciencien sobre la violencia de género en el reggaetón.
2. Grupo 2: Este grupo elaboró un blog sobre *Fake News* en el que se pueden encontrar dos entrevistas en profundidad a dos expertos profesionales de la comunicación explicando su problemática, dando consejos para intentar combatirlas y sus perspectivas a futuro acerca de este fenómeno y un podcast explicativo. En el *blog* aparecen también los resultados de una encuesta realizada a estudiantes de Periodismo de su facultad, Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.
3. Grupo 3: Este grupo creó una campaña de sensibilización sobre ciberseguridad y ciberataques, dando a conocer conceptos básicos de dicha ciberseguridad, ayudar a identificar los principales tipos de ciberataques, sus consecuencias y sus medidas de prevención y las respuestas que se pueden adoptar. El producto principal consistió en un vídeo-documental educomunicativo. Además, para hacer publicidad del propio documental realizaron tres *teasers* que se colgaron en Redes Sociales. Por último, se hizo un podcast, de una duración mayor que el vídeo, con el objetivo de permitir a los espectadores interesados profundizar en las cuestiones mencionadas en el documental.

4. Grupo 4: Para abordar la temática de estudio: interacción entre el *bullying*, la salud mental y las redes sociales, este grupo creó una app llamada *Stopbullying* y su respectiva cuenta de Instagram para su difusión. Lo que pretende esta *app* es concienciar y prevenir el acoso escolar en entornos educativos.
5. Grupo 5: Para abordar el tópico de identidad digital e inteligencia artificial, el grupo 6 decidió crear un programa pedagógico de charlas dirigidas a los niños que estudian en colegios para concienciarles sobre el uso de la inteligencia artificial. Para apoyar las charlas crearon una página *web* con diversas secciones que incluyen la agenda y las charlas online, entrevistas a profesionales, el análisis de una encuesta realizada y casos y testimonios reales de gente que ha sufrido un mal uso de la inteligencia artificial y cómo pueden actuar si son víctimas de las IAs.
6. Grupo 6: Con la intención de educar a los padres sobre las posibilidades y peligros asociados al uso de las nuevas tecnologías, especialmente en lo que respecta a las Redes Sociales, para que puedan guiar a sus hijos hacia un uso responsable y seguro, este grupo realizó una campaña de concienciación con vídeos informativos para televisión y YouTube.
7. Grupo 7: Con el objetivo de instalar una comunicación directa entre los adolescentes y los profesionales de la salud mental crearon una página *web* denominada *Deal With it*, esclareciendo el impacto de las Redes Sociales en las conductas de los adolescentes. Esta herramienta digital se compone de: vídeos-consejos sobre la identidad digital, un *chat* de apoyo, un apartado de presentación del equipo, otro que contiene los valores del proyecto, otro con artículos informativos, recursos prácticos y herramientas de contacto para recibir ayuda psicológica.
8. Grupo 8: El formato elegido para este grupo fue un cortometraje de ficción en el que mostraron los beneficios y perjuicios de las inteligencias artificiales. A su vez su contenido permitía aprender los usos de la IA y sus consecuencias si esta no se usa de una forma correcta. El fin último es mostrar este cortometraje en Escuelas de Educación Secundaria con un debate posterior con los alumnos.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, mencionaremos aquellos aspectos más significativos en los que el uso de la metodología ABP fue determinante para llevar a cabo el proyecto final basándonos en la memoria final entregada junto a cada proyecto. Solo nombraremos los casos en los que lo manifiestan de manera explícita.

El grupo 1, cuyo trabajo consistió en la creación de una asociación que sirviera para concienciar sobre el límite entre la libertad de expresión y las letras de canciones

machistas y vejatorias, estaba dirigido principalmente a gente joven. La obtención de datos fue bastante elaborada y el estudio de casos fue también determinante para su creación. La metodología ABP les sirvió para estructurar los pasos a seguir que se materializarían en una página *web*, *Ecos de ella*. Los pasos iniciales de la memoria ABP han conformado una importante parte de investigación que luego les ha servido para abordar los pasos más prácticos de la creación del proyecto. En la memoria detallan paso a paso el proceso de creación a través de la guía ABP. Destaca del proyecto su parte de investigación y los subproductos y sus actividades intermedias correspondientes: 2 *teasers*, 6 carteles, 6 modelos de logotipo, entrevistas y encuestas callejeras. A la hora de evaluar este trabajo destaca cómo la parte de investigación realmente ayudó a encontrar la necesidad concreta que podía cubrir el producto final, esta página *web* de concienciación. Como el mismo grupo afirma: "para concluir, tras los resultados obtenidos podemos afirmar que, aunque hay un pequeño grupo de personas que si ven normal el tipo de letras que escuchan, la gran mayoría no están a favor de ello". De ahí la importancia de la creación de este proyecto.

El grupo 2, creador de un *blog* sobre *Fake News*, elaboró un estudio previo para identificar y prevenir la difusión de noticias falsas para combatir la desinformación. En este caso la obtención de datos se dirige a dos grupos: estudiantes de Periodismo y profesionales de la información en activo. En la memoria final destacan el uso del ABP como metodología que les proporciona una estructura paso a paso a seguir. "Durante estos meses que ha durado el trabajo, hemos seguido varios pasos hasta llegar al producto final". En primer lugar, investigaron sobre el tema, realizaron las encuestas y entrevistas. Posteriormente, con esta información obtuvieron el material suficiente para la creación del producto final. En el apartado de apoyo instruccional este grupo menciona explícitamente la labor docente como la labor de guía o acompañamiento, tal y como sugiere ABP. "La profesora ha sido la persona que más nos ha podido orientar en este trabajo, pues nos ha dado una serie de pautas y reglas, a partir de sus indicaciones personales, y aquellas dadas en clase, que nos ha servido para poder realizar este trabajo con mayor claridad y exactitud".

El grupo 3 creó una campaña de sensibilización sobre ciberseguridad y ciberataques materializada en un documental. En este caso la obtención de datos a través de entrevistas en profundidad que protagonizaron el documental, fueron la base del proyecto. Los subproductos resultantes fueron 1 *podcast* y 3 *teasers* de venta a cadenas de televisión. La valoración de este grupo a la metodología ABP la manifiestan en la propia memoria.

"A lo largo de la asignatura hemos podido observar que la metodología educativa que se ha empleado en las clases ha sido muy participativa y práctica, por lo que creemos que el desarrollo de aprendizaje ha sido bastante ameno y evolutivo para todos. En cuanto al proyecto, hemos podido aprender a trabajar en equipo y a valorar la labor profesional del periodista en primera persona, ya que hemos trabajado

de manera organizada asignando diferentes roles a cada uno de nosotros como si fuéramos realmente un medio de comunicación o un equipo de investigación".

En cuanto al rol del profesor, queda claro una vez más que es un mero apoyo, pues son ellos los protagonistas de su proceso de aprendizaje. "El apoyo instruccional fue completo. En primer lugar, pudimos contar con el apoyo y el asesoramiento de la profesora Saida Santana. (…) Pero sin duda el apoyo principal ha sido el de los expertos en la materia, ya que son los que nos han ayudado realmente a comprender el problema y a enfocar de manera objetiva las diversas soluciones desde un punto de vista más profesional".

El grupo 4, enfocado en el estudio de la intersección entre *bullying*, salud mental y redes sociales, materializó su trabajo en la *app Stopbullying* y su canal de Instagram, pasando por un trabajo esmerado en recopilación de datos a raíz de distintos estudios de caso. De su memoria cabe destacar que explicitan el rol activo de los participantes al trabajar por proyectos, "los siete participantes del grupo desempeñaron roles activos como actores en los diferentes vídeos presentados. La colaboración y participación directa de todos los miembros contribuyeron a la presentación del resultado final".

Para el grupo 6 el estudio de caso guió la parte de investigación del proyecto. También se realizó una interesante encuesta a padre de niños entre 8 y 16 años para conocer el grado de conciencia sobre el tema y que el producto cubriera una necesidad real. El producto final, página *web* con vídeos de concienciación, se logró a través de un trabajo por fases guiado por la metodología ABP, como en los casos anteriores. Este grupo manifiesta que el docente ha guiado su proceso, tal y como lo describen: "nos aconsejó entrevistar a expertos en el tema ya que de esta manera tendríamos más conocimiento y por tanto, más credibilidad antes los padres y/o madres que vean nuestra página *web*. En segundo lugar, nos recomendó hacerlo más visual (…)". En cuanto a su trabajo como grupo repartieron las tareas de forma equitativa teniendo en cuenta la diversidad de cada componente, "cada integrante ha aportado ideas desde diferentes puntos de vista, algunos más creativos y otros de forma más teórica para igualar el aspecto del proyecto". Además, han ejercido de evaluadores y guías en las partes de los otros compañeros gracias a una buena comunicación grupal. "Hemos tratado de colaborar y apoyar a los demás compañeros para motivarnos como grupo. Y hemos aprendido con este proyecto, más en profundidad del tema tratado".

El grupo 7 creó la página *web* Deal With it para adolescentes que se enfrentaran a problemas de salud mental relacionados con las Redes Sociales. Entre sus subproductos destacan los vídeos-consejos sobre la identidad digital, un chat de apoyo, artículos informativos, recursos prácticos y herramientas de contacto para recibir ayuda psicológica. En este caso, igual que en los anteriores, el estudio previo a través de consulta de artículos científicos, entrevistas y encuestas, dotó al trabajo de un sustento de investigación que sirvió para la posterior realización del producto final.

También este equipo reafirma la idea del docente como rol de acompañamiento en el apartado "apoyo instruccional". "Presentada la primera fase de nuestro trabajo, Saida Santana contribuyó a la perfilación de errores que tanto ella como nosotros habíamos detectado en el derrotero de nuestro trabajo; ayudándonos a esclarecer el origen de los datos estadísticos para extrapolarlo a nuestro proyecto". En cuanto al trabajo en equipo resaltan la importancia de crear un buen ambiente de trabajo como piedra angular para poder desarrollar el proyecto.

Un cortometraje de ficción fue el proyecto final llevado a cabo por el grupo 8. En él, a través de distintos personajes y tramas, mostraron los beneficios y perjuicios de las inteligencias artificiales. A pesar de haber elegido la ficción como formato es fundamental la labor de investigación previa, como en los casos anteriores (estudios científicos y encuestas). En su memoria final explican la labor docente adaptada a ABP. "Al presentar nuestra idea de proyecto a la profesora, nos dio varias ideas para darle forma. Llegamos a la conclusión de que queríamos hacer un cortometraje mostrando las consecuencias del mal uso de las inteligencias artificiales, ya que actualmente es un tema que está a la orden del día". La guía del profesor consistió en ofrecerles distintas ideas que compartieron y debatieron, pero fue el grupo el que finalmente decidió si se quedaría con alguna de ellas o no. Otro factor clave en ABP es el trabajo en equipo. En este caso los integrantes crearon un buen ambiente de trabajo y una atmósfera positiva, para que pudiera fluir la creatividad. En las puestas en común consideraron fundamental ejercer la escucha activa con el otro. "Las reuniones que se han realizado fuera del aula han sido muy productivas. Durante la producción de las escenas del corto hemos tenido tiempo tanto para trabajar como para divertirnos". En este caso en el que los alumnos, a pesar de no ser actores deciden interpretar, le confirió al trabajo un aspecto lúdico motivador.

6. CONCLUSIONES

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos que sigue la guía del Bulk Institute ha resultado ser una guía que ha aportado estructura y orden en la consecución de los trabajos finales de la asignatura Medios Audiovisuales y Educación. El uso de ABP por los estudiantes les ha permitido seguir una secuencia lógica del trabajo, paso a paso y de escalada ascendente en la adquisición de las competencias necesarias para elaborar el producto final. El hecho de que los pasos a seguir (el método) estuvieran recogidos en una guía subida al Campus virtual, que además tenían que rellenar y presentar como memoria final, les ha sido de gran ayuda.

Los apartados relacionados con apoyo instruccional y trabajo en equipo han corroborado el papel del docente como mero acompañante o guía y ha priorizado a los alumnos como los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Para desarrollar un óptimo trabajo en equipo, todos los grupos manifiestan que la comunicación fluida es fundamental y que la escucha activa y la aportación de ideas

desde la diversidad de cada miembro son factores clave. Si además se le añade el factor lúdico, los integrantes podrán divertirse a la vez que trabajan.

En todos los casos existe una ardua labor de investigación en la que se consultan fuentes documentales como artículos científicos y además se realizan encuestas a sectores poblacionales importantes para el estudio, así como entrevistas en profundidad a expertos en la materia a tratar. Esta parte del trabajo, que podría resultar más tediosa, adquiere sentido en su manifestación práctica en el producto final.

El método de trabajo ABP supone una guía útil tanto para el alumno como para el docente. Tal y como solicita uno de los puntos de la metodología ABP las actividades de aprendizaje son fundamentales para cimentar los conceptos necesarios para la elaboración del proyecto final. En esta asignatura en particular es responsabilidad del docente hacer un diseño pedagógico previo con dichas actividades (prácticas de clase) con las que el estudiante de forma gradual vaya adquiriendo las competencias que requerirá luego su trabajo final.

El diseño establecido por el Bulk Institute, así como todos los recursos puestos al alcance de docentes y discentes en su página *web,* son un recurso facilitador en todo el proceso.

La implementación de la metodología ABP dinamiza la impartición de la asignatura haciéndola eminentemente práctica. Además, con el uso de ABP se logra una evaluación más adaptada al proceso y no al resultado como lo haría un examen.

TRANSVERSALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL PERIODISMO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

JORGE MIRANDA-GALBE
Universidad Complutense de Madrid
jormiran@ucm.es

CORAL RODRÍGUEZ-LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid
coralr01@ucm.es

DAVID RODRÍGUEZ SANCHEZ-GALARRAGA
Universidad Complutense de Madrid
darodr20@ucm.es

Resumen: El Proyecto Transversa busca conectar asignaturas del Grado en Periodismo que, a ojos de los estudiantes, parecen independientes las unas de las otras. Surge a raíz del proyecto de innovación docente NewsHub, ampliando su enfoque hacia un modelo educativo donde profesores de distintas áreas trabajan en equipo para diseñar contenidos conjuntos y coordinar sesiones transversales. Estas sesiones combinan teoría y práctica, promoviendo el debate, la reflexión y la aplicación de conocimientos desde diferentes perspectivas. El proyecto apuesta por una mayor implicación del alumnado, que deja de ver las asignaturas como compartimentos estancos y empieza a relacionar conceptos de forma más significativa. Además, refuerza la formación del profesorado, al permitir el intercambio de metodologías e investigaciones aplicadas al aula. Con un equipo docente diverso y con experiencia profesional e investigadora, este proyecto propone una universidad más conectada, dinámica y adaptada a los retos reales del periodismo actual.

Palabras clave: Innovación docente, transversalidad, educación, periodismo, Proyecto Transversa

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los procesos de enseñanza y aprendizaje han experimentado transformaciones significativas impulsadas por los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos. En este contexto, los proyectos de innovación docente (PID a partir de ahora) se han consolidado como una herramienta estratégica para repensar la práctica educativa, mejorar la calidad de la enseñanza y responder a los desafíos contemporáneos en el ámbito académico. Estos proyectos no solo buscan introducir nuevas metodologías o recursos tecnológicos, sino también fomentar una actitud crítica y reflexiva tanto en el profesorado como en los estudiantes. De esta forma se quiere promover la mejora continua y la adaptación a las necesidades de los alumnos.

El concepto de innovación docente abarca una amplia variedad de iniciativas orientadas a transformar el aula en un espacio más participativo, inclusivo y significativo. Desde el rediseño curricular hasta la implementación de metodologías activas, pasando por el uso de entornos digitales de aprendizaje, las experiencias innovadoras permiten explorar nuevas formas de construir conocimiento de manera colaborativa. Además, contribuyen a generar evidencia sobre buenas prácticas que pueden ser transferidas y replicadas en diferentes lugares o instituciones.

Los PID son, por lo tanto, iniciativas llevadas a cabo por las universidades que pretenden mejorar sus procesos de enseñanza, empleando diferentes herramientas o metodologías. Estas se ponen a prueba durante un determinado período de tiempo, buscando nuevas formas que mejoren el desempeño de los docentes, creando equipos de trabajo que incluyen a profesores, alumnos y personal de administración y servicios.

La incorporación de nuevos modelos de trabajo, apoyados en el uso estratégico de tecnologías digitales, se ha vuelto indispensable para afrontar los retos de una educación más dinámica, personalizada y conectada con la realidad del siglo XXI. Herramientas como los entornos virtuales de aprendizaje, los recursos multimedia interactivos, la inteligencia artificial o las plataformas colaborativas no solo enriquecen los contenidos, sino que permiten transformar el rol del estudiante de receptor pasivo a protagonista activo del aprendizaje. Estas metodologías (como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida o la gamificación, entre otros) promueven competencias clave como el pensamiento crítico, la autonomía, la creatividad y la colaboración.

En un entorno social y laboral marcado por el cambio constante, la educación superior tiene el deber de adaptarse. Es aquí donde los proyectos de innovación docente ofrecen una oportunidad para experimentar, evaluar y consolidar prácticas pedagógicas más eficaces.

El principal objetivo de estos proyectos es mejorar la calidad de la educación universitaria, incentivando la participación de los estudiantes, incorporando nuevas

tecnologías para adaptarse a las nuevas necesidades, o fomentar competencias específicas de las asignaturas. De esta manera, se busca mejorar la calidad de la enseñanza.

2. EL PROYECTO TRANSVERSA: PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE 218 DE LA UCM

La Universidad Complutense de Madrid (UCM) asume el reto de mejorar continuamente su docencia y servicios a través de la innovación. Se trata de un esfuerzo colectivo que requiere el compromiso de toda la comunidad universitaria para afianzar una cultura de calidad compartida.

Esta institución apuesta por mejorar la enseñanza y sus servicios con ideas innovadoras, y quiere que todos los integrantes de su comunidad (profesores, estudiantes y personal) se sumen a este esfuerzo para trabajar siempre con el objetivo de mejorar su calidad en la enseñanza.

Un ejemplo de este tipo de iniciativas es el 'Proyecto Transversa', que nace en el seno del Departamento de Periodismo y Nuevos Medios (PyNM) de la Facultad de Ciencias de la Información. Tiene una duración de un año, durante el curso 2024/25, y pretende establecer un diálogo continuo entre distintas materias o asignaturas del Grado en Periodismo enmarcadas en ámbitos diferentes y sin aparentes conexiones.

La organización de los planes de estudio en bloques de materias y asignaturas provoca una enseñanza y un aprendizaje fragmentados, lo que dificulta la integración del conocimiento y la aplicación transversal de las competencias. Como resultado, los estudiantes tienen dificultades para vincular los distintos conocimientos y suelen percibir su formación como un conjunto de elementos inconexos.

Esto permite que se creen formas de enseñar y aprender que están separadas entre sí, haciendo que el conocimiento no fluya de forma adecuada, y que a los estudiantes les cueste aplicar lo que aprenden en diferentes contextos. Al final, muchos sienten que su formación es solo una suma de temas sueltos que no están realmente conectados entre sí.

El 'Proyecto Transversa' nace con la intención de revertir esta situación. Para conseguirlo, un profesor de una asignatura dará alguna clase en otra materia distinta. De esta manera, se relacionarán distintos temas y los estudiantes aprenderán a establecer conexiones entre diferentes cuestiones, enlazando los contenidos que están aprendiendo durante la carrera.

Este PID, por lo tanto, permite la creación de sinergias entre temas muy variados que se antojan, a ojos del alumnado, alejados entre sí. De esta manera, tanto los estudiantes como los profesores pueden establecer uniones en cuestiones

relacionadas con el periodismo, abriendo la mente de los estudiantes y creando mayor riqueza en la enseñanza impartida en el Grado en Periodismo.

3. OBJETIVOS DEL 'PROYECTO TRANSVERSA'

El objetivo principal de este PID consiste en establecer sinergias entre asignaturas, permitiendo a profesores y alumnos crear entornos de trabajo más eficaces que mejoren tanto el rendimiento como los resultados de aprendizaje.

A su vez, se desprenden varios objetivos específicos:

OE1) Identificar contenidos y competencias trasversales entre asignaturas y generar estrategias docentes para trabajarlos conjuntamente: Este objetivo busca encontrar temas y habilidades comunes entre distintas asignaturas, para luego diseñar formas de enseñarlos de manera coordinada. Así, se mejora la conexión entre los contenidos y se evita que los estudiantes los vean como partes aisladas.

OE2) Impulsar y desarrollar el conocimiento en el ámbito de la comunicación desde diferentes puntos de vista: Se pretende enriquecer el aprendizaje abordando la comunicación desde varias disciplinas. De esta manera, los estudiantes pueden comprender mejor la complejidad del campo y explorar sus distintas dimensiones.

OE3) Establecer una estructura de cooperación entre profesores que permita compartir la docencia en varias asignaturas: El objetivo es crear una red de colaboración entre docentes que facilite dar clases compartidas, conectando materias distintas y haciendo que la enseñanza sea más integrada y dinámica.

OE4) Beneficiar al alumnado con nuevas perspectivas mediante la convergencia de varias asignaturas y expertos: Aquí se trata de que los estudiantes amplíen su mirada al recibir clases que combinan contenidos de diferentes áreas, impartidas por distintos especialistas que les aporten enfoques variados y complementarios.

OE5) Promover el pensamiento reflexivo y colectivo: Este objetivo busca fomentar que los estudiantes piensen de forma crítica y compartida, que dialoguen entre ellos y con los profesores para construir juntos una comprensión más profunda de los temas tratados, estableciendo conexiones entre temas variados.

OE6) Consolidar un marco de cooperación entre profesores y de transversalidad entre saberes como parte de la vida académica: La idea es integrar de manera estable la colaboración entre docentes y la conexión entre materias, para que esta forma de trabajar no sea algo puntual, sino parte habitual del funcionamiento académico.

OE7) Comunicar los resultados del proyecto como parte de las estrategias de transversalidad, con la participación de los estudiantes: Se quiere dar a conocer lo que se ha conseguido con el proyecto, mostrando cómo se han conectado las asignaturas y qué ha aprendido el alumnado, haciéndolos también protagonistas en la difusión de los logros.

OE8) Mejorar el trabajo en equipo entre profesores y alumnos: Este objetivo busca fortalecer la colaboración tanto entre docentes como entre docentes y estudiantes, creando un ambiente de trabajo más participativo, coordinado y enriquecedor para todos.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO TRANSVERSA

Este PID surge como una evolución de un proyecto anterior llamado 'NewsHub', desarrollado también en el departamento de Periodismo y Nuevos Medios. 'NewsHub' ha sido un espacio físico en el que profesores y estudiantes trabajaban juntos para crear nuevas formas de enseñar, centrándose sobre todo en medios audiovisuales y formatos digitales. Se diseñaron una serie de actividades con una clara apuesta por el trabajo en equipo, empleando tanto tecnologías ya asentadas como otras más novedosas (gafas de realidad virtual, por ejemplo).

Con el 'Proyecto Transversa' se busca ir un paso más allá, intentando establecer un diálogo constante entre asignaturas que, en principio, pertenecen a áreas distintas y que no suelen relacionarse entre sí. Lo que se pretende es aprovechar al máximo el talento del profesorado del departamento y conectar mejor las distintas ramas del conocimiento. Además, los profesores pueden contar con el material aportado por el ya mencionado PID 'NewsHub'. De esta forma, se aprovechan recursos y experiencias anteriores para mejorar la calidad de las clases.

Este enfoque facilita un intercambio activo de ideas, saberes y formas de ver la comunicación, lo que enriquece tanto el aprendizaje del alumnado como la colaboración entre profesores. Al romper con las divisiones tradicionales entre materias, se fomenta una forma de pensar más global y conectada dentro de la universidad. De esta manera se enfatiza un aprendizaje multidisciplinar y colaborativo.

Gracias a estas conexiones, los estudiantes pueden ver cómo se relacionan los conceptos y métodos de diferentes asignaturas, lo que les ayuda a entender mejor cada área. También se abren nuevas formas de relacionarse con los contenidos, alcanzando una mayor profundidad en sus conocimientos, y que pueden ser muy útiles para enfocar los temas desde distintos puntos de vista.

Además, esta manera integrada de trabajar permite analizar problemas complejos desde varias perspectivas. Esto es algo fundamental para un periodista, consiguiendo que la preparación de los estudiantes de cara a enfrentarse a los retos reales del mundo profesional sea mayor.

Otro valor añadido del proyecto es que permite que los docentes apliquen sus investigaciones recientes en clase. Esto acerca al alumnado a las líneas de investigación del departamento y les ofrece una visión más actual del mundo de la comunicación. Estas investigaciones también se vincularán a diversas asignaturas,

reforzando la idea de aprendizaje transversal. Por todo esto, no solo se trata de algo beneficioso para los alumnos, sino también para los profesores. A través de este proyecto, pueden poner a prueba sus teorías e investigaciones, mostrándoselas a un público que le planteará cuestiones de todo tipo. Así mismo, el resto de los profesores da su retroalimentación y aporta sus opiniones sobre los trabajos de otros compañeros. De esta manera sus investigaciones se verán enriquecidas.

Por otro lado, los miembros del 'Proyecto Transversa' colaboran en la dirección de los Trabajos de Fin de Grado cuando sea necesario. La idea es ofrecer un acompañamiento más completo y permitir que los estudiantes puedan integrar conocimientos de distintas áreas del periodismo, lo que se traduce en trabajos finales más ricos y variados. Si un tutor, o el propio estudiante, consideran que otro profesor puede aportar valor y enriquecer el trabajo con su experiencia y conocimientos, se le pedirá consejo. De esta forma, el 'Proyecto Transversa' va más allá e las aulas tradicionales, permitiendo una colaboración mayor.

En resumen, el 'Proyecto Transversa' busca renovar nuestra forma de enseñar, apostando por la colaboración entre asignaturas y superando las barreras que separan unas materias de otras. De esta manera, intentamos construir un entorno educativo más dinámico, completo y estimulante para toda la comunidad universitaria.

5. ¿POR QUÉ NACE ESTE PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE?

Muchas veces, los estudiantes sienten que las asignaturas no tienen relación entre sí y lo expresan con cierta frustración. El 'Proyecto Transversa' nace precisamente para cambiar esa percepción, ayudando a que el alumnado pueda encontrar conexiones entre las distintas materias que cursan, sintiéndose más cómodos y arropados por parte de los profesores y de las propias asignaturas. El 'Proyecto Transversa' da un sentido mayor a todo aquello que se ve en el Grado en Periodismo.

No obstante, no solo se trata de crear vínculos entre asignaturas para el alumnado, sino también de fomentar la colaboración entre profesores. Al trabajar juntos, los docentes (cada uno experto en su área) pueden enriquecer su enseñanza apoyándose en el conocimiento de sus compañeros. Así se refuerza la relación entre materias, ampliando el enfoque desde el que se abordan los contenidos.

El proyecto propone una relación horizontal entre las asignaturas, es decir, una coordinación más equilibrada y coherente que permita ofrecer al alumnado una experiencia educativa más completa. Se asimila, por decirlo de alguna manera, a la forma en la que se comunican nuestros estudiantes. De una forma más horizontal, siendo ellos el centro de la experiencia y aportando su conocimiento, así como expresando sus necesidades de aprendizaje.

Además, se busca que los profesores complementen sus conocimientos y traigan nuevas perspectivas a clase, especialmente cuando se tratan temas que van más allá de una única disciplina, como ocurre frecuentemente en el periodismo.

De este modo, los estudiantes podrán desarrollar más habilidades y ampliar su comprensión, al ver cómo distintos conceptos se conectan entre sí. Se generará una convergencia académica que hará que el paso por la carrera sea más enriquecedor tanto para los docentes como para el alumnado.

También, el proyecto quiere motivar un cambio de actitud en los estudiantes, haciéndolos partícipes del proceso educativo. Al mismo tiempo, también contribuye a la formación de los docentes, que podrán conocer otras metodologías y adquirir nuevos conocimientos útiles para su labor diaria en el aula.

6. METODOLOGÍA DEL PROYECTO TRANSVERSA

Como se ha dicho, este proyecto pretende fomentar la coordinación entre distintas asignaturas que se imparten dentro del departamento de Periodismo y Nuevos Medios, que está formado por tres áreas principales: tecnología, teoría de la información y periodismo especializado. La idea es crear lazos entre estas materias que, aunque diferentes, pueden complementarse y enriquecer la experiencia del alumnado.

Para hacerlo posible, este proyecto cuenta con quince profesores del Departamento de Periodismo y Nuevos Medios, los cuales imparten un total de 20 asignaturas diferentes. Para el buen funcionamiento de este PID, estos profesores han tenido que trabajar en equipo, buscando puntos en común entre sus asignaturas. Así, podrán compartir conocimientos, ofrecer nuevos enfoques y ayudar a que los estudiantes vean los contenidos desde distintas perspectivas, lo que puede despertar su interés y mejorar su aprendizaje.

Desde el departamento de Periodismo y Nuevos Medios se imparten una gran variedad de asignaturas, lo que hace que las oportunidades para crear conexiones entre ellas sean muy variadas. Gracias a esta diversidad, es posible diseñar propuestas conjuntas que aporten valor a todas las partes implicadas. Concretamente, son veinte las asignaturas que imparten los profesores que forman parte de este PID: Multimedia; Evolución de la información en los medios audiovisuales; Medios audiovisuales y educación; Diseño, edición y tipografía de la información escrita; Cromatismo e infografía en medios impresos; Semiótica de la comunicación de masas; Teoría de la información; Estructura y Sistema Mundial de la Información; Ética y Deontología Profesional; Información en radio; Información en televisión; Información Periodísticas Especializada; Fotografía Informativa; Gabinetes de Comunicación; Influencia Sociocultural y Medioambiental de las TIC; Periodismo Especializado en Ciencia y Cultura; Periodismo Especializado en Economía y

Medioambiente; Periodismo Especializado en Educación y Deporte; Políticas de la información en la UE; Información y comunicación política; Comunicación y género.

Esta gran variedad de asignaturas que imparten los profesores del departamento de Periodismo y Nuevos Medios permite que las posibilidades de generar sinergias sean muy abundantes.

Además de los profesores, este PID cuenta con el apoyo de un miembro del Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS), así como de once estudiantes que se encargan de realizar un podcast explicando la experiencia del proyecto.

Este proyecto se basa exclusivamente en recursos humanos del departamento de Periodismo y Nuevos Medios, aunque también participan algunos colaboradores de otras titulaciones de la facultad o incluso de otras universidades. Todos los miembros del equipo son docentes e investigadores universitarios (PDI), tanto a tiempo completo como parcial, y representan todas las categorías laborales del ámbito universitario.

Además, se trata de un equipo con amplia experiencia profesional fuera del entorno académico, en sectores como la televisión, la radio, el teatro o el diseño gráfico. A esto se suma una sólida trayectoria en investigación, con profesorado acreditado en diferentes niveles y con un largo recorrido investigador.

Para realizar estas colaboraciones, se han organizado sesiones transversales, que comienzan con una parte teórica para ayudar a los estudiantes a entender mejor la complejidad del periodismo y la importancia de combinar distintas especialidades. A continuación, se llevan a cabo diferentes actividades donde los estudiantes ponen en práctica lo aprendido. Estas actividades serán tanto individuales como grupales, dependiendo del planteamiento de cada sesión por parte de los profesores encargados. Estas dinámicas de grupo no solo permiten aplicar los conocimientos, sino que también fortalecen el compañerismo y favorecen el intercambio de ideas. El debate que surge de estas actividades es clave para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Cada integrante del proyecto es responsable de crear contenidos relacionados con su área de especialización, adaptándolos a las asignaturas con las que colabore. Contamos, además, con el respaldo técnico del NewsHub, que pone a disposición del equipo los medios necesarios para desarrollar una gran variedad de actividades. En este caso se cuenta con cámaras 360º, gafas de realidad virtual, cámaras de fotografían y vídeo, pantalla táctil, dispositivos de estabilización de imagen, micrófonos, mesa de sonido, etcétera.

El ’Proyecto Transversa’, en el momento en que se escriben estas líneas, sigue en ejecución. Por esta razón, no se cuenta con resultados definitivos.

7. IMPACTO ESPERADO

Como se ha comentado con anterioridad, aún no contamos con resultados definitivos del proyecto, pues sigue en ejecución hasta final del curso. No obstante, se prevé que el Proyecto Transversa tenga un impacto significativo tanto en el alumnado como en el profesorado del Grado en Periodismo.

Pasamos a enumerar los principales puntos en los que se espera obtener resultados positivos:

- Mejora de la formación de los estudiantes de Periodismo: Al integrar distintas asignaturas y promover un aprendizaje más transversal, los estudiantes podrán adquirir una visión más completa del periodismo. Esta mejora no solo se verá reflejada en sus resultados académicos, sino también en su capacidad para relacionar conceptos y aplicar los conocimientos de forma práctica y crítica en el mercado laboral.
- Aumento del interés del alumnado por el periodismo: El enfoque colaborativo y dinámico del proyecto busca hacer las clases más atractivas y conectadas con la realidad profesional. Al ver la utilidad de lo que aprenden y cómo se relaciona con otras áreas, los estudiantes se sienten motivados e implicados en su formación.
- Comprensión más profunda del plan de estudios, especialmente de las asignaturas teóricas: Muchas veces, las asignaturas teóricas pueden percibirse como desconectadas de la práctica profesional. Este proyecto permite contextualizarlas dentro de un marco más amplio, mostrando su relevancia y su aplicación en otras áreas, lo que favorece una mayor comprensión y aprecio por estos contenidos.
- Consolidación de la cooperación entre docentes: Transversa promueve el trabajo conjunto entre profesores de diferentes materias, lo que fortalece la cohesión del equipo docente. Esta colaboración mejora la coordinación de los contenidos, facilita el intercambio de metodologías y enriquece la experiencia formativa para todos los implicados.
- Innovación educativa a través de la convergencia de asignaturas: Al romper con la estructura tradicional de enseñanza compartimentada, el proyecto impulsa nuevas formas de organizar y presentar los contenidos. Esto genera dinámicas innovadoras en el aula que favorecen el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.
- Mayor coherencia en la formación académica del alumnado: Al establecer conexiones entre materias, los estudiantes podrán construir un aprendizaje más lógico y estructurado. Esto les permitirá comprender mejor el sentido global de su carrera, facilitando la integración de conocimientos y competencias a lo largo del plan de estudios.

- Aportación de herramientas para fomentar la reflexión más allá del aula: Tanto alumnos como profesores adquirirán recursos para pensar más allá de los límites académicos. Se busca desarrollar una mirada crítica sobre el ejercicio profesional, la actualidad mediática y los retos sociales, incentivando la capacidad de análisis y el compromiso con la realidad.
- Mayor implicación del profesorado en su tarea docente: Al participar activamente en la creación de contenidos compartidos y en dinámicas colaborativas, se espera que los docentes se sientan más involucrados en el proceso educativo. Esto puede traducirse en una docencia más motivada, creativa y orientada a la mejora continua.

8. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS

En el momento en el que se escriben estas líneas, se han realizado una decena de sesiones referentes al proyecto, sin contar el apoyo de los profesores en Trabajos de Fin de Grado que no les corresponden como tutores.

En estas sesiones, algunos profesores de tecnología han acudido a clases de ética, para explicar desde un punto de vista técnico el funcionamiento de esta nueva herramienta. Por su lado, profesores de ética trabajaron con los alumnos la misma temática, pero en sentido inverso. Tras una explicación puramente teórica, se realizó un debate acerca de la ética en el uso de la Inteligencia Artificial por parte de periodistas.

En otra actividad, un profesor experto en cinematografía acudió a una sesión de la asignatura de 'Cromatismo e infografía', donde se tratan temas referentes al color en el periodismo. En este caso, la clase se versó acerca de la importancia del color en el cine, con ejemplos actuales que los estudiantes pudiesen reconocer. Tras finalizar la parte teórica, los estudiantes crearon individualmente un hilo de en la red social 'X' donde compartían su aprendizaje y opiniones.

Otro caso se dio en una clase de 'Información en Radio', donde una profesora, experta en dramaturgia, trabajó con los estudiantes aspectos relativos a la voz, realizando diferentes juegos y calentamientos que les permitieron comprender la importancia del cuidado de sus cuerdas vocales. Igualmente, los estudiantes aprendieron a jugar con su voz y a 'calentarla' antes de iniciar una locución

Otro caso muy práctico se dio en la asignatura de 'Semiótica de la comunicación de masas'. En este caso, tanto el profesor encargado de la asignatura como un profesor, experto en diseño gráfico, propusieron a los alumnos crear un logotipo para los baños de la facultad destinados a personas de género no binario. Se trata, por tanto de la aplicación práctica en una asignatura que, generalmente, es bastante teórica.

Además de estos ejemplos, se han realizado otro tipo de ejercicios en los que convergen varias asignaturas y profesores. Los resultados de cada sesión fueron muy

positivos, tanto desde el punto de vista de los profesores como de los alumnos. Estos mostraron su satisfacción con las sesiones, pues les ayudaron a concebir las diferentes asignaturas de una forma mucho más adecuada a sus intereses y expectativas.

9. CONCLUSIONES

El Proyecto Transversa nace con el objetivo de crear conexiones reales entre las distintas asignaturas que componen el Grado en Periodismo, especialmente aquellas que, a primera vista, no guardan relación directa entre sí. Se trata de una iniciativa impulsada por el departamento de Periodismo y Nuevos Medios, que busca romper con la fragmentación habitual de los planes de estudio y fomentar una enseñanza más integrada, reflexiva y colaborativa.

Este proyecto surge como una evolución del laboratorio docente NewsHub, donde ya se venía trabajando en el desarrollo de nuevas metodologías basadas en el trabajo en equipo y en el uso de medios audiovisuales y formatos digitales. Con Transversa, se quiere dar un paso más, estableciendo un diálogo constante entre materias y docentes, y haciendo que los estudiantes puedan ver cómo los saberes se relacionan y se complementan entre sí.

El equipo docente implicado está formado exclusivamente por profesorado universitario —de tiempo completo y parcial—, con perfiles variados tanto en el ámbito académico como profesional. Muchos de ellos cuentan con una larga trayectoria fuera de la universidad, en campos como la televisión, la radio, el teatro o el diseño gráfico. Además, todos ellos aportan su experiencia investigadora, lo que permite enriquecer los contenidos con una visión actual y crítica del mundo de la comunicación.

La propuesta fomenta una colaboración horizontal entre asignaturas, permitiendo que los docentes trabajen de forma coordinada, compartan metodologías y enfoques, y se apoyen mutuamente para enriquecer sus clases. Este enfoque también favorece que los estudiantes puedan abordar los contenidos desde diferentes perspectivas, promoviendo el debate, el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo.

Una parte clave del proyecto son las sesiones transversales, en las que se ofrece primero una introducción teórica para contextualizar los temas y, posteriormente, se plantean proyectos grupales donde el alumnado puede poner en práctica lo aprendido. Estas dinámicas no solo consolidan los contenidos, sino que fortalecen el compañerismo y el intercambio de ideas.

Además, el proyecto tiene una vertiente formativa para el propio profesorado, que podrá aprender de sus colegas, conocer nuevas metodologías y aplicar sus investigaciones al aula. Incluso está previsto que, cuando sea necesario, varios

docentes colaboren en la tutoría conjunta de Trabajos de Fin de Grado, aportando una mirada interdisciplinaria que enriquezca los proyectos del alumnado.

En resumen, el Proyecto Transversa apuesta por una universidad más conectada, colaborativa y adaptada a los retos actuales del periodismo. Al derribar barreras entre asignaturas y fomentar el trabajo en equipo, se construye un entorno de aprendizaje más estimulante para estudiantes y docentes, alineado con una visión global, crítica y transversal del conocimiento.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

JUAN PABLO MARCOLETA HARDESSEN
Universidad Santo Tomás, Chile
juanmarcoletaha@santotomas.cl

Resumen: De un tiempo a esta parte —y por diversos factores— la masificación y cotidianeidad de la existencia de asignaturas que denominamos de *formación general* en los primeros años de múltiples universidades chilenas y latinoamericanas se ha vuelto familiar: Escritura académica, Competencias comunicativas o Redacción científica son algunas de ellas que han permitido asentar una base uniforme en los inicios de la educación superior de un gran número de estudiantes. Al mismo ritmo de esta creación, popularización y ampliación de las asignaturas de esta índole, nos ha alcanzado —y probablemente superado— no sólo la aparición de las diversas inteligencias artificiales, sino también la intromisión de éstas en nuestra vida diaria. ¿Hasta qué punto entonces la incorporación de estas asignaturas al currículo se ha visto favorecida —respecto de su fomento por el pragmatismo de la formalidad en la escritura científica, de la reflexión y pensamiento crítico de los textos leídos y del ejercicio de la escritura académica— en relación con el plagio y su marco ético, si no logramos distinguir aquella intrusión de la inteligencia artificial en el mismo proceso de formación de pregrado?

Palabras claves: Educación superior, alfabetización académica, inteligencia artificial, competencias comunicativas, ética profesional

1. INTRODUCCIÓN

Es de conocimiento público que diversas carreras en Chile —es más, diversas universidades, tanto chilenas como latinoamericanas— poseen, dentro de sus planes y programas, asignaturas que denominamos de *formación general*: ramos de primer año y, por lo general, de primer semestre que son una suerte de apresto para promover

un ingreso análogo y un mantenimiento de los estudiantes en su rol de tal. Esta idea ha ido incorporándose poco a poco y, a su vez, masificándose con rapidez. La propuesta original es interesante. Promueve un inicio estudiantil unívoco para una formación profesional pareja —en cuanto oportunidades— desde un comienzo. Esto entre las múltiples heterogeneidades de estudiantes que las instituciones de educación superior reciben en primer año debido, esencialmente, a esas mismas diversidades escolares desde donde provienen.

En el caso de Chile, este formato de asignaturas comenzó a tomar fuerzas por los años dos mil, época que coincidía con una expansión/ampliación del sistema universitario chileno y una masificación del acceso a ésta. Con este mayor número de jóvenes ingresando a las universidades y provenientes de distintas realidades escolares, también fueron variadas las instituciones que identificaron la necesidad de reforzar ciertas habilidades académicas básicas para promover, entre otras cosas, la retención estudiantil. Y es que, con ello, también fortalecían otras facetas nuevas que comenzaron a ser propias de estas instituciones, por ejemplo, el fenómeno de las acreditaciones universitarias, puesto que la adopción de estándares de calidad impulsó que las universidades incorporaran estas asignaturas para acelerar y mejorar la calidad de sus estudiantes en los aspectos formales del quehacer académico.

Debido a este acceso a la educación superior que se masificó considerablemente y a la misma diversificación descrita del alumnado, la variabilidad de los contextos educativos no *colaboraba* en que se hablase un mismo idioma académico, lo que implicó la necesidad —y al tiempo la urgencia— de nivelar y/o estabilizar las redacciones, argumentaciones, gestión de fuentes bibliográficas y un no menor etcétera (Vine-Jara, 2020), es decir, lo que reconocemos como *competencias comunicativas*.

Es más, incluso podrían incorporarse algunas otras —como las exigencias en producción académica[1]—, puesto que la creciente y constante relevancia de la investigación, tanto en pregrado como en posgrado, motiva la incorporación de cursos que enseñen a estructurar correctamente ensayos, informes, artículos científicos y tesis según estándares internacionales (APA, MLA, Chicago, Vancouver, etc.).

Sin embargo, pese a lo anterior descrito, no existe obligación alguna, ni de carrera ni de institución universitaria, impartirlas.

La finalidad es loable respecto de una suerte de lenguaje universal académico y el futuro sentido del concepto de oportunidades, si se prefiere. Por tanto, encontrarnos con áreas cada vez más específicas como las enseñanzas de la normativa APA, los ejercicios de redacción académica, cursos de metodología de la investigación, entre otros aspectos técnicos propios del trabajo con el *lenguaje universitario*, resulta ser

[1] En este caso estoy pensando en que, si bien estas asignaturas suelen ser de primer año —o primer semestre—, no me extrañaría que a futuro pueda existir alguna asignatura, taller o seminario donde los alumnos, por ejemplo, de cuarto o quinto año, egresen al menos con una publicación científica.

un enfoque contemporáneo de la educación chilena —y veo, también latinoamericana. En este sentido, no es extraño encontrar mallas curriculares con asignaturas de primer año —y de primer semestre— con nombres como: Taller de redacción académica, Metodología de la Investigación, Alfabetización académica, Comunicación efectiva, Producción de textos académicos y profesionales, Diseño y desarrollo de proyectos, Comunicación oral y escrita, Gestión y uso de fuentes bibliográficas y un sinfín, considerando además a la diversidad de carreras en las que se imparten: Derecho, veterinaria, enfermería, psicología.

E incluso, la que personalmente dicto: Taller de competencias comunicativas.

En la reflexión de su existencia, sigo pensando en su valor plausible: equilibrio y equidad. Esenciales para nivelar y entregar fundamentos sólidos con la experiencia docente para un desarrollo estudiantil íntegro.

Sin embargo, aquello que puede ser considerado un piso para el estudiantado, puede, a su vez, pasar a ser un punto de discordia.

Y en esta reflexión, la discordia no es necesariamente una negatividad, sino un punto de atención, pues la llegada de la Inteligencia Artificial (IA) ha sido abrumadora.

Como señalan Tomalá, Mascaró, Carrasco y Aroni (2023) —citando a Rouhiainen (2018), Sanabria, Silveira, Pérez y Cortina (2023) y Arana (2021), entre otros— y como nos hemos ido acostumbrando a reconocer, entendemos por IA a la habilidad de los equipos tecnológicos para realizar actividades que, en esencia, requieren inteligencia humana, adaptándose así a nuevas situaciones, a eventos emergentes, a la resolución de problemas, formulación de proyectos y funciones que requieren de la inteligencia humana.

Que estos mismos equipos tecnológicos —e IAs incluidas— han evolucionado a parangones que no conocíamos, ya no es una novedad, y resulta, con ese preciso sin-límites, donde podrían comenzar los *límites* como seres humanos.

De la experiencia que me hago cargo —y la reflexión que nace en este documento— tiene que ver, precisamente, con esta última perspectiva. La intención de las asignaturas de formación general, la voluntad de los equipos docentes junto a sus respectivos departamentos de Lenguaje —o sus símiles— apuntan directamente a la elaboración de trabajos, al apropiarse de la correcta formulación de bibliografía, a la elaboración, diseño y conformación de proyectos y un gran sinfín que —sorpresa— también sabe realizar muy bien la IA. Por eso es que esta reflexión surge a través de la práctica. Suena a anécdota, pero es una realidad.

Hasta la fecha de escritura de este texto, promocionamos a través del departamento de Lenguaje, una actividad que tenía que ver con enfoques de lectura, donde grupos de estudiantes entregarían sus perspectivas acerca de algunos fragmentos textuales. ¿El asombro? Una gran mayoría de aquellos enfoques

lamentablemente no eran de ellos. El uso de estas nuevas tecnologías que se dan *el lujo de reflexionar* había hecho el trabajo por muchos de ellos.

Tomaremos un caso a modo de ejemplificación.

Atestiguaré con el caso de un estudiante del cual omitiremos su nombre, pero que llamaremos Martín y transcribo un texto de su autoría. Las características de este trabajo se presentan a continuación. Martín es un estudiante de veterinaria, de primer año de enseñanza universitaria y que tiene dieciocho años. Proviene de un liceo público de fuera de la ciudad y el trabajo lo ha realizado de manera escrita durante la clase, es decir, en presencia del docente y sin posibilidad de utilización de medios tecnológicos a su haber. Martín escribe lo siguiente:

> La vacunacion en los perros es muy importante porque ayuda a que no se enfermen de cosas graves como la rabia o el parbovirus. Yo pienso que los dueños deben ser responsables con esto porque a veces por flojera o por no tener plata no vacunan a sus mascotas y eso es malo. Ademas, una mascota enferma puede contagiar a otros animales o incluso a personas, entonces es como un problema de todos. En este trabajo voy a hablar de eso y tambien de porque las vacunas son necesarias aunque algunos digan que no [sic].

Además de los errores evidentes, como la total ausencia de tildes en las palabras —especialmente agudas—, existen algunas faltas ortográficas también evidenciables. Sin embargo, eso no es todo. Se hace evidente asimismo otras falencias propias de la carencia de práctica de un lenguaje adecuado a la situación comunicativa contextual. A saber: el excesivo tono de informalidad o coloquialidad en frases como "por flojera o por no tener plata", que se alejan de un lenguaje académico. Las opiniones sin mayor fundamento que la perspectiva personal también es una falencia evidente, al señalar "yo pienso que" sin mayor apoyo teórico o de fuentes fidedignas. Puede visualizarse además que, si bien no existe un error respecto de conectores utilizados, tal vez el "además" puede ser reemplazado por otros que diverjan el tema de conversación, como "por otro lado" o "de igual manera".

Por otra parte, decir "vacunas son necesarias aunque algunos digan que no" sugiere una oposición que no se explica ni se desarrolla, lo que resta claridad y profundidad al texto.

En definitiva, en esta somera apreciación del ejercicio observamos que existe un pobre desarrollo de ideas que provocan una redacción desorganizada, falta de estructura y rigidez. Si bien no es excusa, pero tampoco justificación, podría sostenerse que un alumno de primer año pudiese evidenciar algunos errores de estos, sin embargo, la redacción no es un ejercicio propio y único del mundo universitario, sino que se *educa*/*ensaya* desde mucho antes. De hecho, la práctica académica de estas asignaturas de formación general descritas busca *recuperar*, precisamente, este tipo de errores.

Ahora bien, la muestra descrita arriba difiere, notoriamente y desde el plano redaccional, con un texto desarrollado por un estudiante que denominaremos Gonzalo y que ha entregado un trabajo de manera digital, con tiempo de realización y que, en general, presenta características similares a Martín, vale decir, es estudiante también de la carrera de veterinaria, cumple con ser de primer año de enseñanza superior y que asume haber sido responsable de utilizar IA para la elaboración del texto que se presenta:

> La desparasitación en animales domésticos constituye un pilar fundamental en la medicina preventiva veterinaria. Tanto los parásitos internos como los externos pueden afectar gravemente la salud de perros y gatos, provocando desde síntomas gastrointestinales hasta enfermedades sistémicas de mayor gravedad. Además, algunas especies parasitarias representan un riesgo zoonótico, es decir, pueden transmitirse a los seres humanos, lo que convierte esta práctica en una medida de salud pública relevante. Por estas razones, es esencial establecer protocolos de desparasitación periódica, basados en la edad, el estilo de vida y el entorno del animal, siempre bajo la supervisión de un profesional veterinario.

El notorio cambio de vocabulario, la correcta cohesión y coherencia de las ideas expuestas, la enajenación de supuestos personales y la formalidad adecuada a la situación comunicativa denotan un trabajo muy bien realizado. Sin embargo, con la finalidad de no prejuzgar la posibilidad de escribir correctamente, existe una conversación privada con Gonzalo, donde es capaz de asumir que ha utilizado las herramientas disponibles en la red. Aunque consideráramos las características de su defensa —que el trabajo dice haberlo realizado él, que sólo lo corrigió con chatGemini, que fue él quien ordenó las ideas— se aprecia una diferencia evidente y sustancial del proceso gramatical ejecutado, todo lo anterior aparte del tema del cual se escriba.

Hasta el momento, los equipos docentes no se han preparado del todo con la finalidad de certificar —y por qué no resguardar— el trabajo profesional y la supervisión del uso y abuso de IA o, mejor dicho aún, cruzar aquella delgada línea que no distingue el plagio de la ética profesional.

En este sentido —y siempre desde una perspectiva pedagógica— la preocupación va más allá del resultado de los trabajos entregados. Pareciera ser que el verdadero foco está en el proceso de aprendizaje que se ve comprometido cuando el uso de la IA reemplaza la experiencia de formación en lugar de conducirla, acompañarla o cotejarla. Sin ahondar en bibliografía que no se precisa, es de amplio conocimiento que perspectivas como el constructivismo —planteado por autores como Vygotsky y Piaget— proponen que el conocimiento precisamente se *construye* de manera activa a través de la interacción del individuo con su entorno. Reconocemos, asimismo, que aprender no es repetir respuestas correctas ni memorizar contenidos, sino generar un significado mediante la misma reflexión, la resolución de problemas y la interiorización crítica del conocimiento.

Siguiendo esta línea, uno de los riesgos del uso desmedido de las IAs radica, justamente, en que entorpece ese ciclo formativo. Es acceder a la solución sin transitar por el problema, perdiendo así la oportunidad de enfrentarse a ensayos de hipótesis, equivocarse-corregir-autocorregirse y completar un proceso de cognición. Es decir, pierde el derecho al error como parte fundamental del aprendizaje, más aún si lo concebimos en los tiempos actuales que corren: tan rápidos, acelerados, intolerantes a las frustraciones, miedos a los fracasos y la inmediatez como respuesta antes que la certeza.

Si pensamos en la era generacional que convoca a nuestros estudiantes, son de aquellos que ya han sido llamados, desde más de una década atrás, como los *nativos digitales*, por tanto, su manejo con los nuevos y sofisticados equipos tecnológicos no resulta ser una enajenación. Es más, si hilamos fino, cada año la IA aplicada a la vida cotidiana es más parte de sus propios desarrollos diarios que de los que pudimos imaginar —los más adultos— en nuestras infancias.

Sin el perjuicio de caer en una generalidad, he sido testigo de trabajos IA, de diseños IA, de planificaciones IA y un sinfín que muchas veces queda en evidencia a la hora de la exposición oral: la relación cara a cara, docente-alumno, persona a persona, ha evidenciado las reales y verdaderas capacidades de los estudiantes en disonancia con sus trabajos escritos entregados.

Lo anterior implica, como docente, reconocer que la IA —dentro del aula— también ha llegado para quedarse de forma permanente. Me preocupa si la definición de esa idea pueda ser *quedarse* o *ya se ha instalado —apropiado—* del aula para no volver a salir.

En definitiva, hago hincapié en una futura/cuasi indisoluble tensión entre lo que significa el aprendizaje significativo y la utilización automatizada de las herramientas tecnológicas. Vale decir, la confusión pragmática entre lo que significa una herramienta —tal que medio— y una interiorización de habilidades para la autonomía estudiantil, profesional y, finalmente, humana.

La razón que preocupa, entonces, dice relación con las posibles consecuencias que conlleva el uso —y abuso— de IA para con los jóvenes estudiantes en proceso de formación. Vale decir, que la IA dentro del trabajo de clases para estas asignaturas de formación general se transforme en una dependencia y, finalmente, en una pérdida de aquellas habilidades que, justamente, son las que se intentan desarrollar: las habilidades de escritura, la formalidad de la misma, el engranaje gramatical y el entrelazamiento de ideas; es decir, como consecuencia, la disminución de la capacidad de pensar —lenguaje articulado— y, por ende, de plasmarlo en el papel, como iniciativa propia o fuente de creatividad individual.

Asimismo, podría existir en un futuro próximo, el riesgo de que la IA sustituya el desarrollo de habilidades esenciales, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la esencia de la creatividad.

No está demás señalar que el uso de la IA para este tipo de trabajos y formalidades académicas tenga un entrecruce delicado con los conceptos de ética, de originalidad y de plagio que puedan ver intrincada o afectada la integridad estudiantil.

En suma, el espacio creado para los estudiantes que provienen de una heterogeneidad escolar no necesariamente podría verse truncado, pero sí alterado respecto de la finalidad de su intención original. Entonces, qué implica aquello. Pues bien, observamos entonces que existe una realidad que no es factible despreciar. Resulta evidente que hay que verlo como complemento y no como un sustituto. La IA puede —y debe— ser una herramienta de aula y no un reemplazo de la misma, puesto que nunca será finalidad que la IA reemplace la labor del estudiante… ¿o del docente?

Resulta inevitable, entonces, que aquí surja otra perspectiva que va de la mano con la visión crítica del estudiantado: la labor docente. Reconocemos que la labor docente propone a una figura de apoyo que se vaya retirando en relación con el progreso del estudiante y el desarrollo de su propia autonomía para volverse cada vez más competente, sin embargo, la *apropiación* de las aulas por parte de las IAs podría implicar un relego de esta área profesional, asunto que, nosotros los docentes, no vemos ni veríamos con buenos ojos.

Es manifiesto que no podemos tapar el sol con un dedo. Fuimos nosotros, seres humanos, quienes la creamos, por tanto, somos nosotros quienes nos hacemos cargo.

No se trata de dejar o no entrar a la IA al aula; ésta ya está dentro, por tanto, será obligación el cómo incorporarla.

El cinco de abril de este 2025, periodistas del sitio noticioso infobae.com reflexionan que, de antaño, el proceso de aprendizaje se caracterizaba por la dedicación, el esfuerzo constante y la paciencia; características que coincidían con las ideas de John Dewey, quien destacaba la relevancia del aprendizaje activo y la reflexión como bases para una educación significativa. Y aunque resultaba exigente, este mismo proceso fomentaba la autonomía, la disciplina y el desarrollo del pensamiento crítico; aspectos que precisamente estoy poniendo en duda respecto de su mantención en el tiempo y que el mismo Paulo Freire ha considerado como esenciales en el sentido de la *educación liberadora.*

Vale decir que, al no contar con acceso inmediato a la información, el estudiante debe practicar la habilidad de seleccionar y discernir lo importante, escogiendo cuidadosamente las fuentes y validando su contenido. En este sentido, los periodistas del sitio mencionado plantean que la memoria y el dictado pasaron a un segundo plano. En estos nuevos tiempos, en menos de cinco minutos el estudiante puede buscar, leer un resumen hecho a la medida y, con fortuna, analizar. Esto implica para ellos que, en este nuevo esquema, lo que le queda al docente —más llamado facilitador del aprendizaje— es guiar en las fuentes, enseñar a ser crítico de los resultados y a partir de ello inducir al estudiante a analizar y aprender.

Por ende, ellos también proponen que, quizás, el objetivos sea entonces *sacar* mental y físicamente al estudiante del aula, para así tener un acercamiento adicional a todo aquello que ha leído, a través de la práctica y la visita a lugares destacados. Tal vez. ¿Por qué no?

Esto tiene relación con que "el aprendizaje experiencial se basa en la idea de que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes participan activamente en el proceso. David Kolb, uno de los principales teóricos de este enfoque, plantea su modelo de ciclo de aprendizaje que incluye cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, permitiendo a los estudiantes transformar sus experiencias en conocimiento significativo." (Palacios y Lombana, 2025, s/p)

A través del uso de la IA, entonces, parece necesario valorar el proceso del estudiante. Evidenciar su evolución y desarrollo, del trabajo práctico, visible y acompañado. Un acompañamiento que involucre, además, quizás algunas nuevas formas de evaluación, de fortalecer el diálogo y la argumentación, de la relación cara a cara que implica la verdadera humanización, promoviendo el debate, la discusión y el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y las exposiciones orales, entre otras ideas: el mismo uso de IA, pero con supervisión docente, la revisión de pares entre alumnos o la implementación de rúbricas que valoren el proceso y no sólo el producto final.

Lo anterior implica, entonces, enriquecer la discusión de cómo se prepara y/o forma al estudiantado, mucho más allá de la profundidad disciplinar, sino respecto del pensamiento crítico, la autonomía y la ética académica.

BIBLIOGRAFÍA

Palacios-Chacón, L.; Lombana-Coy, J. (2025) Aunque tienen más herramientas de aprendizaje los universitarios tienen un gran obstáculo si no experimentan, en *Infobae*, 5 abril 2025, México. Recuperado de: https://www.infobae.com/mexico/2025/04/05/aunque-tienen-mas-herramientas-de-aprendizaje-los-universitarios-tienen-un-gran-obstaculo-si-no-experimentan/ (05/04/25)

Tomalá De La Cruz, M. A., Mascaró Benites, E. M., Carrasco Cachinelli, C. G., y Aroni Caicedo, E. V. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación, en *Recimundo*, 7(2), 238–251. Recuperado de: https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2045 (26/03/25)

Vine-Jara, Ana (2020) La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena, en *Íkea*, *25*(2), Medellín. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322020000200475&script=sci_arttext (22/03/25)

EL GÉNERO DE OPINIÓN FRENTE AL VÍDEO DE TIKTOK: DESAFÍOS DEL FUTURO DE LA OPINIÓN PÚBLICA PARA EL PERIODISMO

ADOLFO RUBIO PASCUAL-MUERTE
Universidad de Valladolid
adolfo.rubio@uva.es

Resumen: Los hábitos de lectura han cambiado de manera significativa en los últimos años y es unánime la visión del alejamiento entre el periodismo y, especialmente, los jóvenes. Si se informan poco a través de los canales tradicionales de los medios de comunicación, incluso de las *webs* digitales o sus perfiles oficiales en redes sociales, esta brecha de desconexión se torna abismal cuando se pregunta si los jóvenes, pero aplicable al conjunto de la sociedad, entran y leen columnas, tribunas o editoriales de los diarios. En este capítulo se pretende analizar esta situación, las consecuencias que tiene en la opinión pública el alejamiento del género periodístico de la opinión y posibles retos-soluciones a poner en marcha para reengancharse con los lectores, aunque especialmente a los estudiantes de Periodismo. En una galaxia virtual en la que impera actualmente la opinión de los conocidos *influencers* mediante podcast o perfiles propios que logran actuar sobre el comportamiento del conjunto de la sociedad con argumentos, a menudo, no contrastados, incompletos o noticias falsas, es preciso un periodismo activo, plural y creíble que garantice el pensamiento crítico y la salud de la democracia. El estudiante del grado de Periodismo tiene en sus manos la posibilidad de cambiar este paradigma gracias a materias como Periodismo de Opinión, diseñada para aprender a argumentar y hacer atractivo el mensaje a una audiencia que demanda claridad, calidad y guía ante los problemas y coyunturas actuales. Todo ello, por supuesto, sin renunciar a las herramientas digitales y los canales transmedia.

Palabras clave: Periodismo, Opinión, Filosofía, Comunicación, Redes sociales, Desinformación

1. INTRODUCCIÓN

El periodismo ha mirado desde sus inicios a la filosofía como referente en la búsqueda de la verdad, en un trabajo de tela de araña que empieza por analizar el

mundo y el compartimento del ser humano. La duda y la sospecha sobre todo lo que rodea a los hechos estudiados ha sido el punto de partida de los filósofos desde la antigüedad. Sospecha que ha ayudado a la adquisición del conocimiento y a asentar los valores fundamentales actuales compartidos por el conjunto de personas. Estos criterios y principios son desde los que el periodismo y los profesionales relatan y narran la sociedad actual.

Una de las partes en la que se fundamenta el periodismo de opinión y que emana de la filosofía es la retórica, el arte o técnica de anunciar, disponer y estructurar ideas para convencer a una audiencia o grupo concreto. Esta idea de persuadir por parte del ser humano ha sido trabajada desde el prisma de lo verosímil, correspondiente a la opinión, concepto que se podría definir como aquello que no es seguro, sin llegar a la certeza de un hecho de manera absoluta, pero que tampoco genera incertidumbre. Simplemente se espera conseguir acercarse a las causas de las cosas para ofrecer explicaciones a diferentes coyunturas (Santamaría y Casals, 2000).

La retórica, término manido que ha pasado por diferentes acepciones, especialmente denostado en el siglo XIX, comenzó en la Antigua Grecia con los sofistas, movimiento intelectual encuadrado en el siglo V a. C, sabios y maestros del poder en un tiempo en el que las masas y la opinión pública empezaban a ser motores de cambio, por lo que el convencer, persuadir y refutar para obtener la victoria del discurso era obligatorio.

En un repaso rápido para llegar hasta el surgimiento de los géneros de opinión, instrumentos sólidos de la opinión pública, de los sofistas, vistos como maestros que aplicaban el mecanismo de que el conocimiento humano es incapaz de llegar a verdades absolutas y universales ya que toda verdad es relativa y su fundamento estaría sujeto a lo subjetivo del que juzga, aparecen los «amantes del saber». Sócrates y Platón se oponían al relativismo sofista, una reacción que antepone que la verdad es única y susceptible a la que se llega mediante el conocimiento de las ideas. El «Mito de la caverna» de Platón es el exponente de esta nueva vertiente, donde las personas encerradas bajo la tierra no conocen que detrás, a sus espaldas, se encuentra la luz que otorga el conocimiento, la verdad.

Aristóteles, un filósofo griego del siglo IV a. C. y estudiante de la academia de Platón, marcó un balance entre sofistas y su maestro, al convenir que todo aquello que no era ciencia se debía de enmarcar en el discurso retórico, pica del periodismo de opinión que canalizó el arte de razonar en base al carácter verosímil. Sin olvidar que siempre se pretende la búsqueda de la verdad, no de la manipulación, el sesgo o de la falacia. Tomando como referencia a Immanuel Kant (1724-1804), el periodista alemán Emil Dovifat (1890-1969) en su relación con el periodismo, comprende que esta especialidad y su principal valedor, el periodista, promete, o más bien busca, dotar a una aserción de carácter verdadero, aunque con la cautela de que existe la probabilidad de equivocarse. Una fe de erratas siempre abierta a darse pero con el respaldo ofrecido por el filósofo alemán de que la verdad sería el resultado de miles

de narrativas sobre un hecho determinado. Esta contextualización de Dovifat enfocada al periodismo resume la presente introducción, que sirve de antesala de este capítulo sobre la salud del periodismo de opinión en el aula y los retos que enfrenta. Dice Dovifat: "la opinión es el sostenimiento de una aseveración objetivamente insuficiente pero susceptible de confirmación que, por eso, busca testimonios y confirmaciones por medio del convencimiento".

Otros de los que han querido dejar clara la relación entre el periodismo y la retórica son Josep María Casasús y Luis Núñez (1991, p. 63), al concluir que la redacción periodística es «aquella enseñanza de la retórica profesional de los medios de comunicación social, que abarca la producción, mediación y recepción, y sus propios criterios, métodos y teorías específicos». Con Aristóteles comienza a estructurarse el discurso que se genera mediante cuatro operaciones, *intellectio, inventio, dispositio* y *elocutio*, y ofrecen determinar el hallazgo de asuntos que hacen probable la causa, la organización y estructuración, expresión escrita de las ideas, y la matización y puntuación. El objetivo es producir unos efectos persuasivos sobre el público, ahora entre la audiencia y el medio de comunicación, y que se afianza más de dos milenios después como modelo que sirve para la redacción de artículos de opinión.

En este desarrollo del periodismo, la opinión busca deleitar, enseñar para enfocar un pensamiento y conmover para inducir la reflexión o adhesión, fin último del periodista de opinión.

2. EL ARMA DEL PERIODISTA DE OPINIÓN

Una de las asignaturas del grado de Periodismo, y que es común en todas las universidades, es la de Periodismo de Opinión, cuya guía docente se organiza para indagar en la separación de contenidos informativos y de opinión en los medios de comunicación, y aún más importante, familiarizarse con la columna, tribuna o editorial. Esto comienza con lo señalado en la parte introductoria de este capítulo que tiene como objetivo resaltar la necesaria formación y exigencia al estudiante de periodismo para alcanzar las técnicas y herramientas disponibles y ser actores de la opinión pública. En la época actual de las redes sociales, la explosión de la inteligencia artificial que ha multiplicado la desinformación, *fake news* o bulos, el periodismo tiene el papel de emerger en el encuentro de la reflexión y de lo verosímil, a modo de oxígeno de la opinión pública y garantía de su salud, lo que significa, también, el buen estado de la democracia.

Queda como tarea pendiente en el ámbito de los géneros de opinión en el marco general del sistema educativo la formación de alumnos críticos y conscientes para tomar posiciones en temas o situaciones de intercambio social. Al llegar a la universidad, y específicamente en el grado de Periodismo, el alumnado reconoce la

escasa instrucción en argumentación y oralidad en la defensa o contraposición de ideas y opiniones. Es decir, decantarse o posicionarse en una reflexión y razonar frente a un conjunto de personas no es tarea fácil para los estudiantes en la educación superior y esto supone un reto, especialmente en la asignatura que trata el subgénero de opinión, último escalón de los géneros periodísticos interpretativos. Carpenter *et al.* (2016) remarcaba que para mejorar en las habilidades interpersonales es imperioso afianzar la comunicación escrita y oral, capacidad de empatizar y comprender o el pensamiento crítico que se aproxime a lo verosímil, aptitudes principales para, al menos, acercarse a la objetividad. Por su parte, Willnat y Weaver (2014) apuntaban a la resiliencia y capacidad de recuperación emocional como las facultades que todo periodista debía de tener en beneficio de la estabilidad profesional en situaciones de estrés o presión para mantener la ética periodística (Rivas *et al*., 2024).

El periodismo de opinión es ante todo la exposición de juicios de valor realizada por periodistas profesionales o por escritores de conocimiento profundo de los hechos y acontecimientos de interés ciudadano. No en vano, tienen la responsabilidad de ser la conciencia del periódico, y aspiran a interpretar, enjuiciar y analizar los hechos para orientar la inteligencia y la decisión de los lectores. Y es que tras el género informativo en el que se responde las 5W de manera objetiva, el interpretativo con ese prisma o enfoque del periodista para mostrar, concienciar y relatar a través de la crónica, reportaje o entrevista, se pasa a la opinión, con el propósito de conseguir la persuasión en los formatos del artículo -columna, tribuna- o en el grafismo -viñeta-. Este último nivel, con su correspondiente firma, no es menos importante si entendemos que los hechos no son fáciles y evidentes, están sujetos a elección y opinión que interprete esa realidad. Intentar profundizar y desmenuzarlo, unido a la ideología o pensamiento del periodista o la línea editorial del medio, convierten al periodismo de opinión en la más importante misión de los diarios, que se abren a una audiencia con mayor o menor conocimiento de un tema, heterogénea y que busca la luz del faro en medio de la oscuridad del mar ante temas habitualmente complejos y contradictorios, incluso para los propios lectores en su forma de entender las cosas y el mundo. Hablamos de periódicos al centrarse este capítulo primordialmente en el periodismo escrito. En una tribuna, columna, editorial o cartas al director no se trabaja directamente con los hechos, esto ya es abordado ampliamente por la notica o el reportaje, tampoco se transmiten datos. Se trabaja con ideas y deducen consecuencias culturales, ideológicas y filosóficas de acontecimientos que pueden ser actuales, o no tanto.

3. UNA ASIGNATURA PARA RECONECTAR CON LA AUDIENCIA

La frase más recurrente que se escucha por parte de los alumnos una vez se inicia la asignatura de Periodismo de Opinión es que no leen opinión y la dificultad que tienen para expresarla de manera escrita en los códigos de redacción necesarios,

también oralmente. Para el profesorado de esta materia este punto de partida implica el doble objetivo de estructurar y explicar la naturaleza del artículo de opinión y ofrecer los recursos lingüísticos, estilísticos y literarios necesarios de incorporar al artículo periodístico, considerado en sí mismo una obra cultural. El articulista José María de Areilza definía este género como la síntesis entre lo temporal con lo permanente, maridaje del acontecimiento con el contexto, simbiosis del pensamiento con el relato, contar la historia como noticia y hacer de la noticia historia, mezclar la cultura con la observación directa, la filosofía con el suceso y la anécdota con la categoría (De la Fuente, 2009).

Aquí vuelve la retórica como ingrediente básico del artículo de opinión en relación a la estructura interna y los elementos de la cultura. Esto último no es baladí y define el estilo del periodista al canalizar la información. Leer libros, ver películas, escuchar música, devorar la actualidad, ensayos o conocer otras formas de pensar y de vivir a través de los viajes o de la propia dinámica de la vida ofrece esa garantía de instruir y llegar a donde el lector no lo ha podido hacer antes. El escritor y poeta González Ruano, seguidor del movimiento vanguardista conocido como ultraísmo, iniciado a principios del siglo XX y que llevó la poesía al periodismo, aplicó otra magnífica y visual definición del artículo de opinión, que detallaría a la perfección la necesidad de la cultura y el saber en la composición de este subgénero. Para este periodista de tertulia que utilizó el periodismo para llegar a la literatura, algo así como la democratización de esta última, el sustrato del artículo de opinión sería la discreta aplicación de elementos de cultura, una participación nada pequeña de valores que pertenecen a la invención poética y cierto gusto por las formas melancólicas.

De esta estirpe de periodistas literatos que lucharon por esta simbiosis para deleitar, conmover, y por qué no, instruir a una sociedad para hacerla más consciente, crítica e inmune a la manipulación, no son muchos los seguidores actuales que escriben diariamente en los periódicos. Pero sí se mantiene en la gran mayoría de los periodistas y escritores que firman ese objetivo de edificar en la sabiduría, dar una de cal y otra de arena al lector haciendo que este vea las propias contradicciones de las ideologías y estructuras creadas por el ser humano, y que aprenda algo nuevo en cada lectura. Un artículo de columna o tribuna puede ser una ventana a una visión desconocida hasta el momento para el leyente habitual con algo de ornamentación, libre en su forma y fondo, lleno de adjetivos y figuras retóricas.

Este enganche necesario a través de la retórica es, sin lugar a duda, una de las partes más importantes en la materia de Periodismo de Opinión y la más exigente de vislumbrar entre el alumnado. Es cierto que el subgénero de opinión requiere de un conocimiento exhaustivo de la sociedad, de cierta experiencia y un grado de narrativa que aún el estudiante desconoce o está recientemente experimentando.

4. APRENDER A ESTRUCTURAR UN ARTÍCULO DE OPINIÓN

Durante las sesiones de esta asignatura impartida en tercero de Periodismo, tras la introducción se comienza con la mencionada estructura de la retórica elaborada por Aristóteles. Mediante un esquema simplificado de cada una de las cuatro partes, la primera de ellas, el *intellectio*, se inicia con la localización del tema, el subtema o la tesis, núcleo de la argumentación, acudiendo a la lectura de diferentes artículos de opinión para comprender y desgranar estos elementos principales. De igual modo, dentro del *intellectio*, situar los valores en la redacción -porque todo artículo de opinión emana valores, moral y ética-, ofrece descubrir mensajes que no aparecen enunciados explícitamente, enmarcados en su mayor parte en sistemas ideológicos. Siguiendo esta primera parte, la intencionalidad y función del lenguaje estudia los recursos lingüísticos en la función apelativa, aquella que causa una reacción al lector, la referencia que trae el contexto y conocimiento, junto a la función emotiva o expresiva, en la que muy a menudo el articulista, humano y cercano, externaliza emociones, sentimientos y estados de ánimo. La cirugía de la obra del articulista en esta secuenciación ayuda al alumnado a ver por dentro las principales características y conocer el grado de vocación de persuasión que se pretende conseguir. La labor poética que muchos literatos quisieron trasladar al periodismo de opinión sigue perenne y su localización se hace a través de las figuras estilísticas y recursos lingüísticos de juegos de palabras, tal como recoge la función de contacto o la metalingüística.

Este primer análisis de artículos a través del *intellectio* sitúa al estudiante ante la barrera inicial que suele presentarse en el momento de escribir un texto libre y con cierta profundidad como la tribuna o columna. No es fácil, o al menos no se sienten familiarizados, como sí lo pueden estar al escribir una noticia, plantear un reportaje o una entrevista pregunta-respuesta. Con cierta insistencia, y aludiendo una vez más al periodista Emil Dovifat, acudir a la retórica para explicar la estructura del artículo de opinión se pone en práctica con la aplicación de tres conceptos: *deleitare*, *docere* y *movere*. Deleitar al público con un estilo claro y agudo, comprensible; enseñar, al ser todo artículo de opinión una alegoría de clase magistral para divulgar un pensamiento; y, por último, conmover o inducir a la reflexión, que supone no dejar indiferente al que lee el artículo para cambiar su imaginario, hacer que se adhiera a una causa o, simplemente, que disfrute de una lectura.

Cuando se ha mencionado la argumentación, básica al perseguir la persuasión y encuentro con lo verosímil para probar un pensamiento, se presenta la segunda fase del discurso, el *inventio,* entramado de razones con la tesis central del artículo, y que se nutren de los tres pilares de la persuasión: *logos*, *pathos* y *ethos*. En clase, normalmente a pocos les son conocidos estos términos, quizá a algunos que cursaron Latín y Griego en Bachillerato, aunque tras la explicación reconocen la lógica impresa por Aristóteles y la necesaria combinación de los tres elementos para el

artículo de opinión. El razonamiento lógico -*logos*- que se dirige hacia la demostración que derive en una conclusión natural y razonable para la audiencia es un factor central que cimienta la argumentación, común en muchos textos de opinión para dotar de solidez y que no sea fácilmente rebatido. Del razonamiento lógico, los valores morales y éticos se relacionan con el *ethos,* proyectados con las cualidades morales y virtudes emitidas por el autor. Para el alumnado, esta parte es más intuitiva al poseer una serie de valores y moral comunes, como actores que formamos parte de la sociedad, pero con matices y salvedades en la amalgama de temas y aspectos. En la fase del *inventio*, el *pathos* es quizá lo más cotidiano para todos, apelar a las emociones en nuestro argumento para despertar las pasiones. En las clases y ejercicios presentados es visible la mayor facilidad de expresar argumentación afectiva o emocional, especialmente sobre temas cercanos o con protagonismo directo, también aquellos que son de actualidad.

La organización de un texto de opinión, como puede ser el de una noticia, reportaje o crónica, habitualmente genera dudas entre los alumnos y alumnas. En el caso del artículo de opinión, a través del *dispositio* el autor organiza y estructura los elementos del discurso. El *exordio,* a continuación del *dispositio*, ofrece esa capacidad de captar la atención del que lee y obtener su aprecio echando mano a arranques con frase textual o cita indirecta, es decir, algún recurso literario que atrape la atención. Aquí entra en juego esa biblioteca, hemeroteca o experiencia personal mencionada para, con agilidad y una hábil adaptación al tema en la redacción, incluir una cita de un poeta, artista, película, serie o escena que contextualice e ilustre, con el uso del paralelismo, la tesis y traslade al lector a un escenario reconocido. Aquí es donde se presenta una de las mayores carencias al no contarse con ese respaldo o mochila a sus espaldas de manera suficiente. Las autorreferencias, hablar de sí mismo o de una situación vivida personalmente, más fáciles de conseguir e imprimir en el texto, se considera un recurso trascendental para esta tercera fase del discurso que se completa con la narración, exponer los hechos enjuiciados y el quién, el qué, el cuándo y el dónde del caso.

La capacidad de expresión escrita, más allá de la estructura estándar del género informativo o del reportaje, interiorizadas estas últimas en mayor medida por los estudiantes, se convierte en matiz elemental para identificar el estilo dominante del artículo, recursos ornamentales y legibilidad. Esta es la última fase del discurso argumentativo, el conocido como *elocutio*, arte de la expresión. Nada fácil, no únicamente para el alumnado, llegar a encontrar ese estilo propio y cualidades elocutivas que se componen fundamentalmente por tres virtudes cardinales del buen estilo: *puritas,* corrección ortográfica y gramatical, *perspicuitas,* grado de inteligibilidad del discurso, y *ornatus,* uso de figuras retóricas para embellecer el discurso. En las clases, con la teoría no basta para concienciar sobre la verdadera relevancia de escribir bien y ofrecer una lectura de calidad, y la herramienta infalible es leer artículos de opinión, examinarlos y extraer conjuntamente estos elementos detallados en las fases del discurso de Aristóteles.

El periodismo moderno y los padres de la periodística de la segunda mitad del siglo pasado, en el ámbito español Llorenç Gomis, Josep María Casasús o José Luis Martínez Albertos, quisieron recuperar la retórica antigua como piedra angular, especialmente para la opinión, y fomentar la preparación de los periodistas en la universidad. El resurgir vino acompañado por la publicación en 1958 del tratado de la argumentación del filósofo belga Chaïm Perelman mediante el que propuso la nueva retórica para el conjunto de especialidades. Perelman cuestionaba la idea según la cual los razonamientos que escapan al campo de la evidencia estrictamente lógica o matemática están condenados a la irracionalidad, y propone la argumentación retórica como dimensión secundaria de la racionalidad para persuadir e influir, también desde la coherencia y la validez de los discursos. El género de opinión en el periodismo obtendría un espaldarazo a su competencia de guía de la opinión pública en un momento en el que las democracias maduraban o se instauraban en la mayoría de países occidentales.

Pero la realidad es que en las últimas décadas con el advenimiento de programas de actualidad en radio o televisión en la esfera del infoentretenimiento, aunque más notoriamente con Internet, ha ganado la simplicidad de los textos periodísticos, la rebaja de la elocuencia y del toque literario.

Influye que los periódicos tratan de adaptarse a las prácticas de consumo de la población, y con una mirada especial en los adolescentes y jóvenes, sector que los estudios repiten una y otra vez que han dejado de lado la prensa o medios de comunicación tradicionales para informarse y ahora lo hacen a través de las redes sociales o de amigos y familiares (Raffo, 2024). Curiosamente, no hay ningún estudio/encuesta que mida los hábitos de lectura de los jóvenes de la sección de opinión de los periódicos, que entendemos en el rango de 16 a 30 años. Los profesores, sobre todo aquellos que hemos tenido la oportunidad de impartir Periodismo de Opinión, sí que tenemos una radiografía de esta relación opinión-estudiantes. Y no es especialmente alentadora, posiblemente por estas causas anteriormente descritas. Una gran mayoría, salvo algún estudiante que lee de forma esporádica algún artículo de opinión sugerido en la red social, no repara en esta sección de diarios digitales, y mucho menos impresos. Una panorámica que se atestigua cuando se pregunta sobre alguno de los nombres de columnistas o asiduos en la escritura de este género periodístico, con escasos sugeridos.

Esta situación no es meramente limitada a la opinión. La crónica ha vivido esta pérdida de protagonismo en los principales diarios, también la figura del cronista dedicado y especializado.

5. DESCUBRIR EL EDITORIAL Y LA CAPACIDAD DE INFLUIR EN LA OPINIÓN PÚBLICA

Si la columna y la tribuna, firmadas por el columnista con una relación laboral con el periódico o por una persona no vinculada laboralmente al medio, no son responsabilidad del medio en cuanto a su contenido, el editorial muestra y expresa la opinión de la empresa informativa. De manera solemne y diaria, las principales cabeceras se pronuncian sobre cuestiones de indudable importancia para la sociedad con un lenguaje, a diferencia de los compañeros del género de opinión, más simple, directo y sin la imperiosa utilización de recursos estilísticos. Deja claras las posiciones ideológicas ante temas y debates que generan dudas en la opinión pública por la complejidad adquirida, acompañado con valoraciones, antecedentes, consecuencias e hipótesis de lo que podrá suceder en un futuro inmediato.

Cualquier fenomenología social es proclive de ser materia argumentativa en este formato a modo de juicio colectivo e institucional, y constata que el rango del editorial es superior al del resto de artículos de opinión para obtener esa influencia y referencia como palanca de cambio de la opinión pública y forma de ejercer presión sobre las instituciones económicas, políticas y sociales de un país.

A la pregunta habitual cada vez que se da un nuevo tema en una asignatura, va dirigida en este caso concreto a si leen el editorial. Si en las respuestas sobre la lectura periódica o esporádica de columnas o tribunas los estudiantes que levantaban la mano eran escasos, en el caso del artículo de opinión más importante en un periódico el alumnado es ajeno completamente.

En base a trabajar el editorial es imprescindible la comparación entre las principales cabeceras nacionales con el propósito de sacar a relucir esa función social del editorialista para ofrecer una visión específica de un problema o coyuntura, los valores a impregnar en un texto que se acerca a la calidad y no al panfleto ideológico. Explicar los hechos, dar antecedentes, predecir el futuro o formular juicios se entremezclan con una estructura más clara que en la columna de opinión, y que el alumnado ha de conocer desde un primer momento. La fórmula eficaz de la página editorial es versar sobre un tema de actualidad, comenzar con el hecho que va a comentar, de manera directa, a diferencia de la columna. A su vez, resulta necesario explicar el tema al tener la vocación de llegar al conjunto de la población, más y mejor, por lo que se solicita una postura clara, recordar que no es una opinión personal sino colectiva, emplear un lenguaje cuidadoso y respetuoso, emitir un mensaje educado que evoque la convivencia.

La estructura externa o el modo de presentación del mensaje, y la jerarquía interna o la composición de ese discurso, sigue el esquema de la retórica aristotélica. Las periodistas e investigadoras Luisa Santamaría y María Jesús Casals enumeraron los tipos de editoriales según sus modos argumentativos: desde el analítico o expositivo, con menor carga de juicios que revelen una posición abierta, pasando por

el combativo que expresa apreciaciones categóricas, al diatriba, un tipo de editorial de ataque contra algo o alguien con un tono antidialéctico, autoritario y, en algunos casos, injurioso. En las clases, la metodología de lectura de diferentes editoriales y la realización de ejercicios para enmarcarlos en alguno de los nueve tipos explicando el porqué de la elección favorece la comprensión de este subgénero.

6. CONCLUSIÓN

La glosofobia, el miedo de hablar en público, afecta al 75% de la población, según un estudio de la empresa Adecco del 2015 (Universitat Oberta de Catalunya, 2017) y puede que tenga mucho que ver nuestra forma de relacionarnos y el modo en el que se enseña desde los primeros pasos en el sistema educativo. Comunicarnos y defender un argumento, escrito o verbalmente, requiere de práctica y va a ser una de las herramientas más importantes que utilizaremos en nuestra vida, más allá del ámbito profesional.

Para los futuros actores del periodismo, y los que actualmente ejercen la profesión en distintas vertientes, la retórica y la argumentación desempeñan una labor preferente para la comunicación oral y escrita. Saber estructurar las fases del discurso, utilizar un vocabulario amplio, tener los recursos lingüísticos y literarios al alcance y poseer una hemeroteca a base de cultura son básicos para proveer a la opinión pública de premisas claras que actúen como referentes en el vasto campo de la actualidad informativa.

La asignatura de Periodismo de Opinión, pero todas en el conjunto del grado de Periodismo, se muestra como una gran oportunidad para ahondar en las habilidades comunicativas del alumnado y dedicar esfuerzos sobre la importancia del género de opinión para la sociedad y estabilidad de los sistemas democráticos. Este capítulo que termina en reflexión extrae la experiencia como docente de esta materia y de la situación actual que urge a un cambio profundo para garantizar el futuro de la retórica periodística en los medios de comunicación y del profesional como referente de la sociedad ante la complejidad de los temas en un ecosistema digital cada vez más diverso, heterogéneo y proclive a la desinformación y las noticias falsas.

BIBLIOGRAFÍA

Carpenter, S., Kanver, D. y Timmons, R. (2017). It's about me: A study of journalists 'self-presentation of their visual and verbal selves. *Journalism Practice*, 11 (10), 1246-1266.

Casasús, J. Mª. y Núñez Ladevéze, L. (1991). *Estilo y géneros periodísticos*. Ariel.

De la Fuente, Mª. (2009). La herencia retórica en el periodismo argumentativo: configuración y clasificación del artículo de opinión. *Tabanque. Revista pedagógica*, *22*, 205-218.

Raffo, F. (2024, 16 de septiembre). El 72% de adolescentes prefiere informarse a través de un amigo o un familiar antes que acudir a los medios tradicionales. *El País.* https://elpais.com/sociedad/2024-09-26/el-72-de-adolescentes-prefiere-informarse-a-traves-de-un-amigo-o-un-familiar-antes-que-acudir-a-los-medios-tradicionales.html

Rivas Orrego, J., Crisóstomo, P. y Moena Benítez, M. F. (2024). La importancia de la expresión oral en los estudiantes en práctica de periodismo en los medios de comunicación chilenos. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–17. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1066

Santamaría, L. y Casals, M. J. (2000). *La opinión periodística. Argumentos y géneros para la persuasión*. Fragua

Universitat Oberta de Catalunya. (2017, 5 de septiembre). *Hablar en público: el temor más común*. https://www.uoc.edu/es/news/2017/091-hablar-publico

Willnat, L. y Weaver, D. H. (2014). The American journalist in the digital age: Key findings. *Journalism Studies,* 15 (3), 555-572 https://doi.org/10.1080/1461670X.2014.885527

EL EMPLEO DE LA APP *INFORMABLE* ® EN EL ESTUDIO DE LA ASIGNATURA DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA

LETICIA DE CASTRO LEAL
Universidad Complutense de Madrid
ledecast@ucm.es

Resumen: Este capítulo presenta una práctica diseñada para familiarizar a los estudiantes con la verificación de información usando Informable®, y su evolución a la plataforma Checkology®, una aplicación *(app)* destinada a combatir la desinformación en Internet y en redes sociales. Mediante ejemplos extraídos de esta aplicación, se obtiene información relevante que puede ser estudiada y analizada utilizando los conocimientos y el análisis aprendidos en clase. De esta forma, los alumnos aprender a identificar lo publicado en medios de información y/o en las redes sociales, principalmente, de manera crítica y con las herramientas adecuadas, acudiendo a las fuentes de información primarias.

Palabras clave: Innovación docente; Informable®; desinformación; *fake news*; fuente de información.

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación práctica de los conocimientos teóricos explicados en el aula es una herramienta educativa vital que refuerza de manera significativa la adquisición de habilidades esenciales y promueve el análisis y espíritu crítico entre los estudiantes.

El Parlamento Europeo propuso en el año 2008 la creación de una asignatura denominada Educación Mediática para que los estudiantes comprendiesen y valorasen críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes. Más recientemente, concretamente en 2020, la Comisión Europea lanzó un ambicioso proyecto piloto denominado *Media Literacy for all* (*Alfabetización en medios para todos*) con el objetivo de desarrollar acciones

dirigidas a fomentar entre los ciudadanos de todas las edades el pensamiento crítico hacia los medios de comunicación y la información que estos difunden.

Las noticias falsas (*fake news*) en Internet y en concreto, en las redes sociales son cada vez más comunes. La velocidad y la inmediatez de las plataformas digitales facilitan que las noticias falsas se expandan rápidamente mucho antes de que puedan ser desmentidas. Generalmente se trata de temas escabrosos, de interés general y que suscitan la curiosidad. Normalmente estamos hablando de información imprecisa, descontextualizada o falsa, difundida intencionadamente para manipular opiniones u obtener algún tipo de beneficio (no siempre tiene que ser económico).

En este contexto, Internet ofrece una fuente ilimitada de recursos que se pueden emplear con este fin. Un ejemplo de estos recursos es la aplicación Informable® dentro de la página web *News Literacy Project*, fundada por el periodista ganador de un premio Pullitzer, Alan Miller. Esta aplicación va a tener una actualización denominada Checkology® en unos meses.

El uso de una aplicación móvil, Informable® que se nutre de Internet y de las redes sociales como fuente de información tiene un doble objetivo. Por un lado, conecta el estudio teórico de la materia en las aulas con la realidad actual, y por otro, el acercamiento a las nuevas tecnologías y herramientas digitales es bien recibido por los estudiantes, fomentando su interés y participación activa. Además, al proponer el uso de una nueva *app*, la práctica se integra mejor en su rutina diaria y les permite desarrollar habilidades críticas y analíticas indispensables.

Los estudiantes, según describe el Instituto Nacional de Ciberseguridad (Incibe), reciben, buscan y comparten información en Internet y redes sociales, en numerosas ocasiones sin realizar un análisis crítico. Como resultado, pueden acceder a contenidos incorrectos presentados como información real. Esto se conoce como noticias falsas o *fake news.*

Estos contenidos falsos se distinguen de los reales teniendo en cuenta su grado de falsedad y engaño deliberado. De tal forma podemos establecer una pequeña clasificación de los mismos que nos permitirá comprender mejor la naturaleza y el impacto de cada tipo de información falsa:

Imprecisos: presentan una baja calidad informativa y pueden ser susceptibles de malinterpretaciones debido a la falta de contexto o claridad en los datos proporcionados

Descontextualizados o sesgados: elaborados con la intención de influir en la opinión pública mediante la manipulación de hechos y datos, presentándolos de manera selectiva o distorsionada

Fabricados intencionalmente: creados con el propósito deliberado de engañar y manipular la opinión pública.

Dejaremos la sátira, que un tipo de contenido falso, fuera de esta clasificación ya que entendemos que está relacionada con el humor.

Usaremos la aplicación Informable® para identificar y verificar este tipo de información (mensajes) y cumplir con dos objetivos principalmente:

1. Se busca que los estudiantes acudan siempre a las fuentes de información primarias, en este caso dentro de la aplicación (*app)*, Internet o redes sociales. Procuraremos que los estudiantes no se limiten a obtener titulares o comentarios de la red y de las redes sociales sin analizar su elaboración. Nuestro objetivo es fomentar que inviertan tiempo en buscar información veraz en fuentes de información primarias accesibles para todos, con el propósito de que puedan formar sus propios criterios aplicando los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas.
2 Es importante tener en cuenta que toda información verdadera tiene una fuente que la ha elaborado, un autor. Por lo tanto, se debe verificar ese origen y citar la fuente correspondiente.

En resumen, con la realización de estas prácticas, se intenta conseguir que los estudiantes se familiaricen profundamente con la verificación de la información que ha sido publicada en diferentes medios de información, como periódicos, revistas, internet y/o en redes sociales, asegurándose de que puedan discernir entre datos verídicos y noticias falsas. Esto no solo les permitirá desarrollar un pensamiento crítico, sino también mejorar sus habilidades de investigación y análisis, fundamentales para su futuro profesional.

2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Estas prácticas se plantean como una actividad obligatoria a los estudiantes de la asignatura de Documentación Informativa. Se trata de una asignatura cuatrimestral, de carácter obligatorio, que se ofrece en la Universidad Complutense de Madrid, en primer curso del grado de Periodismo (Facultad de Ciencias de la Información).

Entre las competencias generales de dicha disciplina podemos destacar las siguientes:

a) Conocer la naturaleza de la información y de los documentos, de sus diversos modos de producción y de su ciclo de gestión, de los aspectos legales y éticos de su uso y transferencia, y de las fuentes principales de información en cualquier soporte.
b) Familiarizar a los estudiantes con el papel de la información en la sociedad.

c) Mostrar las fuentes de información existentes en la sociedad al servicio del ejercicio de la profesión periodística y desarrollar la capacidad de uso de dichas fuentes.
d) Familiarizar a los estudiantes con las metodologías para el análisis, identificación, organización, evaluación, presentación y diseminación de la información en el contexto de varios tipos de servicios de información para diferentes grupos de usuarios y, concretamente, en el contexto de los medios de comunicación social.

Nos encontramos ante un contexto actual donde está presente la desinformación. Las noticias falsas o *fake news* presentan una serie de características que permiten su identificación. Educar a los estudiantes en la habilidad de cuestionar y contrastar la información disponible en Internet en general, es esencial para frenar su difusión y minimizar sus efectos adversos. Para futuros profesionales de los medios de comunicación, es fundamental que sean capaces de identificar, evaluar y verificar la ingente cantidad de información que nos llega todos los días. Es conocido que estamos sometidos a la llamada Infoxicación o sobrecarga informativa, que puede dificultar la correcta interpretación y análisis de los datos recibidos.

Alfons Cornellá ya comentó hace unos años, concretamente en el 2013, que sólo alguien que ha profundizado en una materia, que ha leído mucho sobre el tema, puede procesar rápidamente información; sabe lo que es cierto, lo que es probablemente cierto y lo que es obviamente falso.

Para poder realizar esta tarea recomendamos que para saber si una noticia es falsa o no, es preciso que puedan responder a las siguientes preguntas del denominado test CRAAP por sus siglas en inglés:

- **C**urrency (Actualidad) ¿Cuándo se ha publicado la información?
- **R**elevance (Relevancia) ¿Trata sobre la temática que se pretende?
- **A**uthority (Autoría)¿Quién es el autor de esa información?
- **A**ccuracy (Seguridad) ¿La información es correcta?
- **P**urpose (Propósito) ¿Cuál es el objetivo por el que se ha creado esta información?, ¿a quién favorece o perjudica?

Si una información responde a cada una de las preguntas, se entiende que es una información veraz y contrastable.

El Parlamento Europeo, como otras organizaciones, también ha publicado un documento con indicaciones para poder detectar lo que es una noticia falsa o *fake news*.

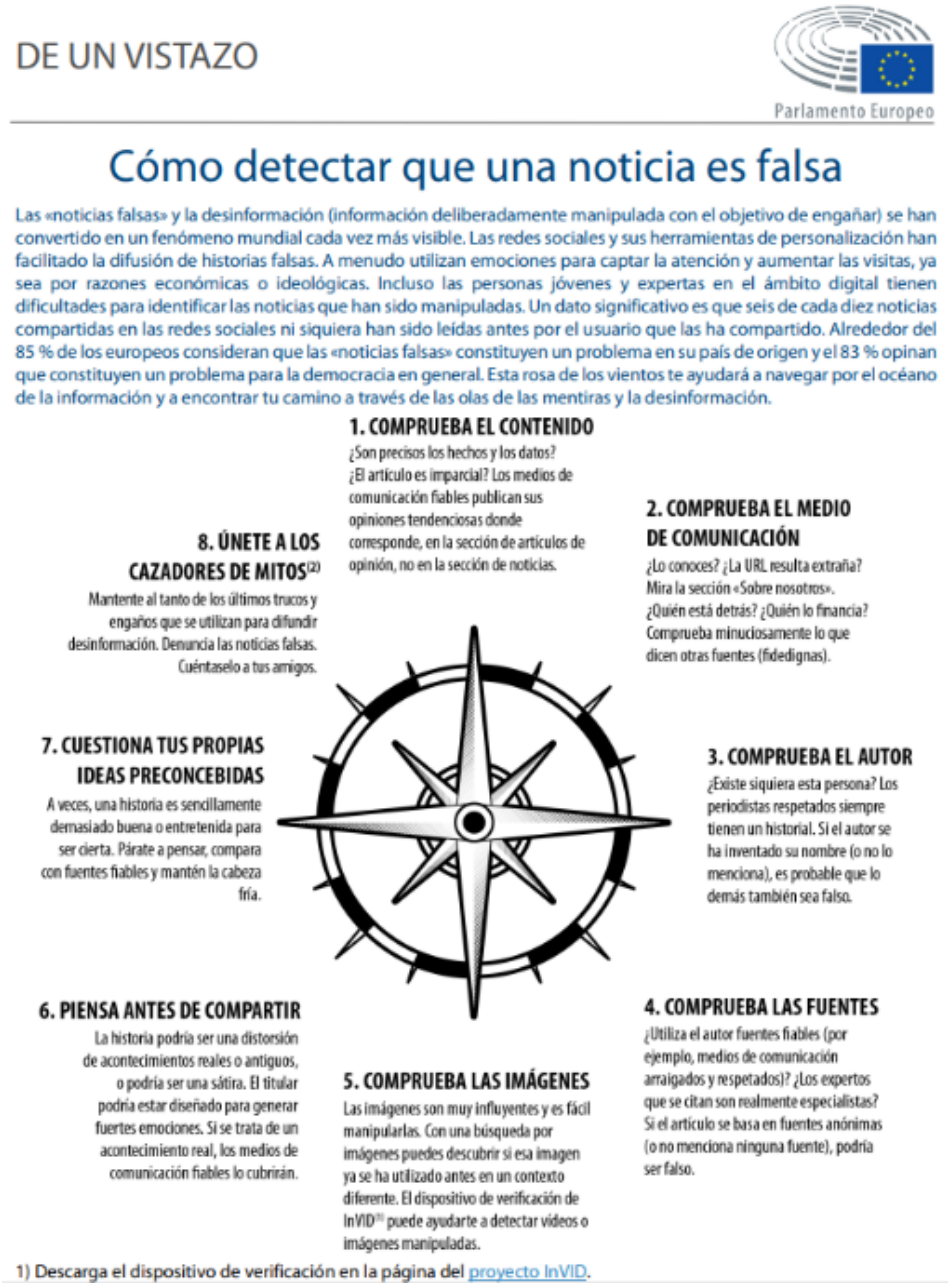

Imagen 1. Cómo detectar una noticia falsa (UE)

Fuente: UE

Se trata de ocho recomendaciones que pasaremos a detallar a continuación:

A. 1 Comprueba el contenido
B. 2 Comprueba el medio de comunicación.
C. 3 Comprueba el autor
D. 4 Comprueba las fuentes
E. 5 Comprueba las imágenes
F. 6 Piensa antes de compartir
G. 7 Cuestiona tus propias ideas preconcebidas
H. 8 Únete a los cazadores de mitos

Con el desarrollo de las prácticas que estamos describiendo, se pretende que los estudiantes adquieran las herramientas de análisis suficientes para poder realizar una correcta verificación de las fuentes de información y como hemos indicado anteriormente para practicar con dicha identificación y verificación se ha utilizado la herramienta de análisis Informable® desarrollada por la página NewsLiteracyProject.org (Proyecto de Alfabetización Informativa sin ánimo de lucro)

Desde hace más de una década, News Literacy Project ha proporcionado especialmente a los educadores, recursos para enseñar a sus alumnos a navegar por el complejo panorama informativo y aprender a reconocer información fiable y creíble por ellos mismos.

Teniendo en cuenta que se trata de un formato tipo juego donde los estudiantes en este caso, jugadores desarrollan ciertas herramientas para aprender a leer noticias o imágenes practicando en cuatro módulos donde distinguiremos los artículos de noticias de los artículos de opinión; los anuncios de publicidad de otro tipo de información, las evidencias falsas de las evidencias contrastables, etc.

Pasemos a describir brevemente dicha aplicación *(app)* como un recurso, una herramienta para el aprendizaje en el mundo real de lo aprendido, en teórico, dentro de las aulas:

Esta aplicación *(app),* Informable® tiene cuatro modos de "entrenadores de cerebro" (*brain training*), que se corresponden con los cuatro módulos:

A. 1 ¿Comprobables o no? *Checkable or Not?* Cada ejemplo se basa en informaciones basadas en hechos reales o en opiniones verificables (comprobables).
B. 2 ¿Noticias u Opinión? *News or Opinion?* Son ejemplos de noticias o de opiniones.
C. 3 ¿Evidencia o no? *Evidence or Not?* Proporciona cada artículo pruebas sólidas de la afirmación que hace para determinar si es una evidencia.

D. 4 ¿Publicidad o no? *Ad or Not?*Se trata de publicidad (ad) o simplemente diferentes tipos de información tales como noticias, opinión, apoyo personal en redes sociales, etc.

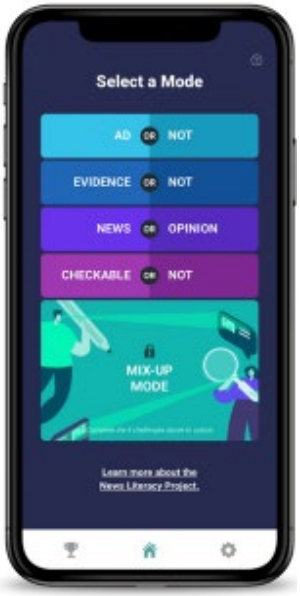

Imagen 2. Informable®. Página de inicio
Fuente: app

Cada módulo tiene tres niveles siendo el número 1 el más sencillo y el número 3 el más complejo; los *jugadores* deben acertar al menos siete respuestas correctas de un total de diez para pasar al siguiente nivel. Se conceden puntos por precisión y velocidad, y los resultados se publican en la tabla de clasificación del juego. Cuando se termina, los *jugadores* pueden revisar sus resultados para aprender más sobre cada elemento y ver el porqué de sus respuestas.

Una vez que los estudiantes completan con éxito los tres niveles de los cuatro módulos, se desbloquea el «modo Mezcla», que presenta ejemplos de los cuatro módulos en orden aleatorio, simulando cómo podrían encontrar información en la vida real. Esta aplicación *(app)* actualiza ejemplos en todos los niveles del «modo Mezcla» (*Mix -up*) al juego varias veces al año.

Imagen 3. Informable®. 3 niveles por cada módulo
Fuente: app

Esta aplicación *(app)* tiene sus ventajas e inconvenientes entre los que podemos destacar:

a) Ventajas: Preguntas sencillas ayudan a los estudiantes a pensar de forma crítica sobre lo que ven en la red. Los estudiantes son consumidores de información publicada en las redes sociales, conocen de sobra el medio en el que se publican estas noticias falsas o *fake news*.
b) Inconvenientes: el contenido se limita a cuatro módulos y se actualiza, como hemos visto, solo en una parte por lo que los alumnos pueden ser reacios a volver a jugar. Hay que hacer un seguimiento muy cercano para que los estudiantes realicen cada uno de los módulos.

Con la realización de esta actividad, se pretende reforzar el espíritu crítico de los estudiantes aplicado a los conocimientos adquiridos en la asignatura, ya que tendrán que comprobar de manera autónoma cada una de las imágenes que la aplicación *(app)* proporciona.

3. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

La actividad comienza con la explicación y el estudio en clase de los conceptos teóricos e indicadores básicos necesarios para analizar cada uno de los módulos, comenzando por el número 1 y así sucesivamente hasta terminar en el módulo número 4.

Se explicarán las herramientas y fuentes de información disponibles a través de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y aquellas que son de ámbito público. Así se fomenta el uso de las suscripciones de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es importante que los alumnos hayan tenido una primera toma de contacto con la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Información para poder utilizar las bases de datos, periódicos, revistas como herramientas a la hora de verificar un vídeo, post, etc.

Los cuestionarios de cada uno de los módulos contienen diez preguntas donde se presentan contenidos reales de Internet como son los vídeos de YouTube, publicaciones de Instagram, capturas de pantalla de TikTok y noticias en medios de comunicación tradicionales.

El tiempo asignado para completar cada uno de los niveles de cada módulo será de una semana, empezando con los conceptos teóricos y luego avanzando a las prácticas.

Dado que cada módulo tiene tres niveles, las prácticas ocuparán todo el semestre, dejando una semana al final del mismo para la realización de alguna sesión conjunta de análisis.

Se realizará un ranking de clase con el ánimo de que todos los alumnos participen en la competición. Los estudiantes ganan puntos por velocidad y precisión, y pueden revisar sus respuestas y además al final de cada nivel, recordemos que hay tres niveles por cada módulo, se encuentra una explicación con las respuestas correctas.

Cuando se sospecha que una noticia puede ser falsa, el primer paso es contrastar la información utilizando el test CRAAP (comentado con anterioridad) aunque también hay que comentar que a lo largo de los últimos años han surgido diversos medios que combaten estas malas informaciones a través de la técnica *fact check.* Son *webs* especializadas en verificación de la información; algunos ejemplos de estas *web* especializadas serían EFE Verifica, Maldita.es o Newtral.

Se simulará que el ejemplo obtenido a través de Informable® no es contenido fiable o verdadero y se establecerán los pasos a seguir para reportar que la noticia es falsa y se comprometerán, los estudiantes a no compartir noticias falsas o *fake news.*

Esto último es muy importante ya que seis de cada diez noticias compartidas en las redes sociales ni siquiera han sido leídas antes por el usuario que las ha compartido.

Les pedimos a los estudiantes que firmen el pacto de los *MIL CLICKS* promovido por la Unesco para convertirse en una persona *MIL CLICKER*.

Imagen 4. MIL CLICKS
Fuente: Mil clicks

MIL CLICKS es un acrónimo de **M**edia and **I**nformation **L**iteracy: **C**ritical-thinking, **L**iteracy, **I**ntercultural, **C**itizenship, **K**nowledge & **S**ustainability (traducido al español como alfabetización mediática e informacional: pensamiento crítico, alfabetización, interculturalidad, ciudadanía, conocimiento y sostenibilidad

La Unesco puso en marcha hace cinco años una iniciativa[1], un proyecto denominado MIL CLICKS con el objetivo de sensibilizar sobre la importancia de los medios de comunicación y potenciar entre los ciudadanos un mejor uso de Internet y de los medios de comunicación. El interés de la organización en promocionar esta nueva iniciativa es involucrar a todos los usuarios de la *web* y de los diversos medios y redes sociales en aprender a evaluar la información, identificar y encontrar fuentes fiables.

Se les pide a los estudiantes que se comprometan, al menos, a revisar toda la información que van a consumir y a compartir. Esta revisión minuciosa incluye la verificación de la veracidad de las fuentes, la corrección de errores y la promoción de la transparencia informativa. Al adherirse a este compromiso, los estudiantes no solo se convierten en consumidores responsables de información, sino también en difusores de una cultura de veracidad y ética en los medios de comunicación.

[1] https://www.unesco.org/es/media-information-literacy/mil-clicks

De esta forma tienen que comprometerse a firmar este pacto que consiste en lo siguiente:

Pacto de MIL CLICKS. Pensamiento crítico y clic inteligente.

Soy un MIL CLICKER, y por eso me comprometo a VERIFICAR (en inglés REVIEW) antes de hacer clic, publicar y compartir:

***R**ights (Derechos): Reconozco que soy un ciudadano del mundo que goza de derechos y de la posibilidad de actuar en línea y fuera de línea. Soy consciente de las implicaciones que pueden tener mis publicaciones en línea, de manera directa o indirecta, sobre mí mismo, o sobre las demás personas. Es muy importante tener un pensamiento crítico antes de publicar o compartir cualquier contenido. Si cometo algún error, trataré de corregirlo en el pleno respeto de los principios éticos.*

***E**ducation (Educación) / Economy (economía): Reconozco que pertenezco a la aldea y economía mundial. Estoy convencido de que una educación completa necesita habilidades y competencias en materia de los medios de comunicación y de la información. En efecto, los medios de comunicación y la tecnología de la información, así como mi empoderamiento mediante la búsqueda de la información y de fuentes fiables, contribuirán sin duda alguna en la construcción de la paz, y la sostenibilidad de mi país, mi región y del planeta.*

***V**oice (Voz): Me comprometo a extender mi voz y mis acciones con los demás respetando plenamente los principios de la educación mediática. Abogo por el fomento de la creatividad y de la opinión personal. Me comprometo, también, a mantener conversaciones positivas en los foros en línea y fuera de línea acerca del desarrollo en todos los dominios.*

***I**ntercultural dialogue (Diálogo intercultural): Entiendo que existen diferentes puntos de vista culturales y religiosos, además de un abanico que creencias que no coinciden necesariamente con las mías. Respecto la diversidad y la pluralidad. Intentaré siempre comprender la visión de los demás a pesar de nuestras diferencias. […]Siendo un individuo previamente sensibilizado ante la educación mediática, me comprometo a dialogar sin resentimiento ni odio.*

***E**thics (Ética): Me comprometo a no compartir informaciones falsas, y a respetar la privacidad y los derechos de los demás (incluido el derecho intelectual), a emitir juicios basados en una reflexión ética a la hora de publicar contenidos en la web. Al compartir una publicación de otros usuarios, mencionaré las referencias con el fin de facilitar el acceso a la fuente de mi post.*

***W**ise clicking for women and men (Clic inteligente de Mujeres y Hombres): Admito que el paisaje de la información, comunicación, tecnología y medios de comunicación concierne tanto a las mujeres como a los hombres en pie de*

igualdad. Estoy consciente que MIL es una herramienta de promoción de la igualdad de género. Me comprometo a hacer un buen uso de las competencias adquiridas MIL, para garantizar y promover los mismos derechos para ambos sexos sin distinción de edades – mientras que tengo la capacidad y la posibilidad. Me comprometo a poner en práctica mis conocimientos en materia de educación mediática e informacional, mis competencias y mis acciones a la hora de evaluar una información en línea y fuera de línea, y a compartirlos con mis amigos y familiares.

Evidentemente, es un compromiso significativo y de gran responsabilidad, que a través del envío de un formulario a una dirección de correo que administra este proyecto, busca fomentar la evaluación crítica de las fuentes antes de compartir cualquier contenido. Este acuerdo no solo implica un simple compromiso, sino también un profundo respeto hacia lo que se comparte, promoviendo así una cultura de veracidad y ética en la información.

4. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

Tras la finalización del módulo número 4 y, por tanto, superado todos los niveles de la aplicación, los estudiantes realizarán un pequeño informe con las conclusiones sobre las prácticas, en particular de aquella/s información/es que se han identificado como noticias falsas o *fake news*, y se aportará un contexto detallado sobre el nivel de desinformación en el que se encuentra la sociedad, proporcionando datos de fuentes fiables (número de internautas, la red social con más presencia, entre otros).

Por último, cada uno de los estudiantes, ya sea de manera individual o en grupo, expondrá de forma oral cuál ha sido la noticia que más les ha costado contrastar y las fuentes de información consultadas para verificarla, identificando si se trata de un *blog*, un *post* en redes sociales, artículos académicos, informes oficiales, etc. Esta exposición fomentará no solo la capacidad crítica, sino también las habilidades comunicativas de los estudiantes.

La valoración final de las prácticas comprende una doble vertiente. Por un lado, se debe comprobar si los estudiantes han cumplido con éxito los cuatro módulos descritos con anterioridad y el grado de consecución de estos.

Por otro lado, se tiene en cuenta la claridad expositiva en las explicaciones del análisis llevado a cabo, verificando si se ha aplicado de manera correcta el proceso de verificación de la noticia y si se han utilizado adecuadamente las fuentes de información fiables. Esta evaluación no solo mide el conocimiento adquirido, sino también la capacidad de los estudiantes para pensar de manera crítica y reflexiva en relación con la información que consumen y comparten.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En la asignatura Documentación Informativa, muchos de los contenidos que se estudian están relacionados directamente con la actualidad. Las informaciones y opiniones que se vierten en los diferentes medios de comunicación y en las redes sociales se basan en datos e informes oficiales publicados en Internet y que son de fácil acceso para el público en general. Además de tener la posibilidad de acudir a fuentes de información suscritas por las bibliotecas y en particular por la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), donde se proporciona una amplia gama de recursos académicos y de investigación que enriquecen el proceso de aprendizaje.

Acudir a estas fuentes de información les permite formar una opinión crítica y fundamentada más allá de lo leído o escuchado en diversas tribunas de opinión. Este proceso de verificación y análisis es esencial para desarrollar un pensamiento analítico y una capacidad de discernimiento que les permitirá diferenciar entre información fiable y falsedades.

Por esa razón, las actividades de aprendizaje realizadas en el aula, que llevan a los estudiantes a explorar y manejar diferentes fuentes de información (medios de comunicación, redes sociales, organismos oficiales, publicaciones académicas, etc.), facilitan que adquieran la costumbre, el hábito y la habilidad de cara al futuro, de acudir a ellas en busca de información veraz y contrastada. Además, estas prácticas fomentan el desarrollo de competencias digitales esenciales en el mundo contemporáneo, donde la información está en constante flujo y evolución.

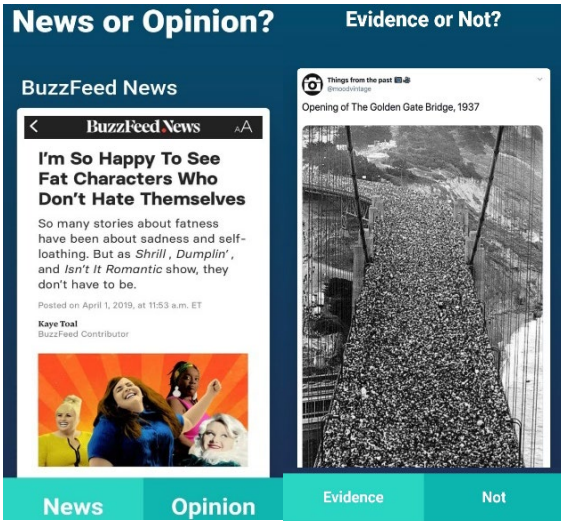

Imagen 5. Módulo 1 y 2. Ejemplos de información a verificar dentro de la app Informable®

Fuente: app

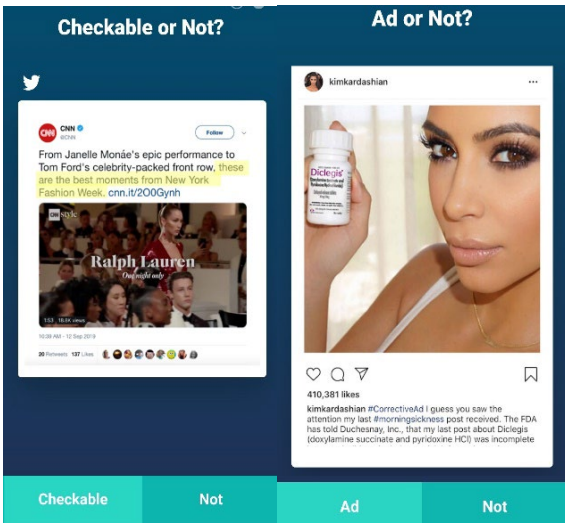

Imagen 6. Módulo 3 y 4. Ejemplos de información a verificar dentro de la app Informable®
Fuente: app

Pero no es solo acudir a la fuente de información primaria o secundaria, hay que contrastar, verificar la información que consumimos y lo que es más importante, que compartimos. En numerosas ocasiones se nos presentan informaciones que no somos capaces, a simple vista, de saber si son fiables o no, por lo que el entrenamiento es fundamental ya que las noticias falsas o *fake news* son cada vez más difíciles de detectar.

La experiencia acumulada durante varios años de realización de estas actividades ha demostrado que las prácticas son bien recibidas por los estudiantes. Aunque en apariencia parece simplemente un juego que se instala en un dispositivo móvil, la realidad es que ofrece una oportunidad de aprendizaje mucho más amplia y profunda. A través de la aplicación, los estudiantes no solo desarrollan habilidades críticas al identificar y verificar noticias falsas, sino que también cultivan una actitud proactiva y consciente hacia la información que consumen y comparten en su vida diaria.

Las principales ventajas de la realización de esta práctica son:

- Flexibilidad y accesibilidad: Se trata de una aplicación (*app*) para dispositivos móviles, por lo que el uso de dicha aplicación se puede hacer en cualquier momento y lugar, en su propio dispositivo que en el 90% de los casos se trata de un teléfono móvil.
- Aprendizaje autónomo: Refuerza las capacidades para realizar un aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes llevan a cabo un trabajo a partir

de las pautas proporcionadas por la profesora, desarrollando así su independencia y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

- Verificación de información: Se crea el hábito de verificar la información de lo que encuentran navegando por Internet o que les comparten por redes sociales, refutando la confiabilidad de las fuentes de información y, por tanto, de los datos publicados.
- Aplicabilidad práctica: Aprecian la aplicabilidad que tienen las prácticas en el estudio que realizan en clase en la vida real, al enfrentarse a casos prácticos reales de actualidad, lo que les permite conectar la teoría con la práctica de manera efectiva.

En lo que se refiere a las limitaciones:

- La aplicación Informable® está en inglés, y para algunos estudiantes, esto puede representar un impedimento significativo para su plena comprensión y uso eficiente.
- Las prácticas pueden realizarse de manera individual o por grupos, cada una de estas alternativas presenta ventajas e inconvenientes:
  A. La realización conjunta por grupos permite la discusión interna de los casos, fomentando el intercambio de ideas y opiniones entre los miembros del grupo. Sin embargo, en muchas ocasiones, el trabajo se reparte de manera sistemática entre los integrantes del grupo, sin que se produzca un verdadero debate ni un intercambio de ideas significativo.
  B. El trabajo individual asegura que cada estudiante asimile todos los aspectos técnicos del trabajo que se desarrolla, promoviendo una comprensión más profunda y personal de los contenidos.

Sería deseable complementar la realización de esta práctica con la exposición en clase por parte de todos los estudiantes del análisis y las conclusiones que han realizado sobre las prácticas. Esta dinámica facilitaría el debate y el enriquecimiento mutuo de ideas. Sin embargo, la escasez de tiempo y el alto número de alumnos no permite a menudo que se pueda llevar a cabo este plan de trabajo de manera efectiva.

En los próximos años académicos, se intentará ajustar los tiempos de ejecución de las prácticas para dedicar una o dos sesiones a promover la discusión en el aula, al menos, de algunos casos. Desde *News Literacy Project* nos han informado sobre la actualización de esta aplicación hacia una nueva denominada Checkology®.

Se trata de una plataforma gratuita de aprendizaje en línea, distinta de una aplicación para dispositivos móviles, con lecciones autorizadas sobre temas como la parcialidad de los medios de comunicación, la desinformación, el pensamiento conspirativo, entre otros.

Con esta herramienta, los estudiantes serán capaces de desarrollar la habilidad de identificar información creíble, buscar fuentes fiables y aplicar habilidades de pensamiento crítico para separar el contenido basado en hechos de las noticias falsas o *fake news*. Es un cambio de modelo, pasando de una aplicación para dispositivos móviles a una plataforma de *e-learning*.

BIBLIOGRAFÍA

Cornellá, A. (2013) Infoxicación. *AC.* https://alfonscornella.com/2013/10/02/infoxicacion *(consultado 19/02/2025)*

Redacción (16 diciembre 2008). La UE propone crear la asignatura de "Educación mediática". *El País*. https://elpais.com/sociedad/2008/12/16/actualidad/1229382001_850215.html (consultado 19.02.2025)

Instituto Nacional de Ciberseguridad (2025). *Fake news y bulos en la Red*. https://www.incibe.es/menores/tematicas/fake-news-y-bulos *(consultado 18/02/2025)*

News Literacy Project.(2019) *Informable*. https://newslit.org/wp-content/uploads/2019/10/Informable-Digital.pdf *(consultado 18/02/2025)*

CÓMO LOS TALLERES DE PERIODISMO FOMENTAN EL AUTOAPRENDIZAJE: EL CASO DE *INFOACTUALIDAD*

PABLO ROMÁN SECO-SILVA
Universidad Complutense de Madrid
pablosec@ucm.es

PEDRO PASCUAL-GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid
pedpascu@ucm.es

MARÍA GÁMEZ-ROLDÁN
Universidad Complutense de Madrid
marigame@ucm.es

Resumen: Los estudiantes del grado de Periodismo no tienen muchas oportunidades para poner en práctica los conocimientos adquiridos en la universidad. Es ahí donde *Infoactualidad*, el periódico *online* de la Facultad de Ciencias de la Información, ocupa un papel fundamental para fomentar el aprendizaje individual y personalizado, así como para satisfacer las inquietudes particulares de todos aquellos alumnos interesados en hacer prácticas periodísticas. *Infoactualidad* es un laboratorio donde los futuros profesionales ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas. A través de la realización de prácticas tutorizadas, los estudiantes aprenden a investigar, redactar, editar y difundir información de manera rigurosa y ética. La redacción se convierte en un espacio de aprendizaje continuo, donde se fomenta el desarrollo de habilidades como la capacidad de análisis, la síntesis y la comunicación efectiva. La libertad de los redactores en la elección de los temas es uno de los pilares del proyecto, aunque siempre están guiados por los principios básicos de la ética y redacción periodística. El éxito de este taller depende del grado de organización de los alumnos, especialmente los becados por la facultad para coordinar *Infoactualidad*, y del profesor encargado de su dirección.

Palabras clave: Periodismo; aprendizaje personalizado; alumnado; redacción; innovación docente

1. INTRODUCCIÓN

Infoactualidad es un taller universitario de periodismo. Como tal, tiene una vocación de complementar los conocimientos que los alumnos adquieran en el estudio del grado de Periodismo. Porque tal y como se expresa en la página web del periódico, "el periodismo es una pieza clave para el correcto funcionamiento de las sociedades modernas y democráticas, por lo que en *Infoactualidad* se apuesta por formar profesionales formados, competentes y responsables, capaces de contar a los demás lo que pasa en el mundo"

Pero el ejercicio de esta profesión, que tiene mucho de oficio, y la responsabilidad que conlleva, requiere de una formación práctica que aúna todas las características de los medios y profesionales de la prensa. Aunque se trate de un taller universitario, *Infoactualidad* es un periódico que busca potenciar en sus redactores las mismas habilidades de cualquier medio de comunicación, como el seguimiento de la actualidad, la capacidad de desarrollar temas en profundidad, la distinción de los géneros periodísticos o los principios de corrección, claridad y concisión. El periódico apuesta por los temas propios y no trata de competir con otros medios ya consolidados en el mercado periodístico y tenemos en cuenta nuestras limitaciones y apostando por los temas propios. *Infoactualidad* no publica notas de prensa o teletipos de agencias de noticias, ni de instituciones públicas o privadas. Los contenidos objeto de publicación tienen que estar avalados por fuentes propias de los redactores. La presencia del estudiante que colabora con el taller en el lugar de los hechos es fundamental.

Aunque se trata de un medio digital, no es una redacción virtual. Existe una redacción física, donde se encuentra el equipo de coordinadores, encargados de organizar los temas, hacer una primera edición de los textos y de ayudar en cuanto sea posible al equipo de redactores, así como crear temas propios. Cómo periódico universitario, representamos a la Universidad Complutense de Madrid cuando cualquiera de los redactores acude a cualquier tipo de cobertura, y es preciso mantener el buen nombre de la institución a través del código deontológico. Esto no quiere decir que tengamos un papel de portavoz institucional de la Universidad Complutense; como medio independiente, ofrecemos un mismo tratamiento informativo y riguroso sobre todos los temas, incluidos los relacionados con la vida universitaria.

En este texto, presentamos lo que, para nosotros, como becarios y estudiantes de la facultad, es *Infoactualidad*, los principales resultados de nuestro aprendizaje y las dificultades a las que nos hemos enfrentado a lo largo de más de un año estando

becados y otro siendo colaboradores. También exponemos los resultados del trabajo coordinado y enfocado en lo que consideramos más importante: hacer periodismo.

2. FUNCIONAMIENTO DEL TALLER

La intención del taller es acercarse lo máximo posible al funcionamiento de un medio de comunicación al uso. Por eso, la jerarquía es, de base, la misma y sigue el mismo esquema: director/a – jefe/a de redacción –coordinadores–alumnado colaborador.

La directora, en este caso Montse Mera, es la responsable de los contenidos de *Infoactualidad*. Puesto que el periódico es un taller de la Facultad de Ciencias de la Información, impulsado y financiado por la propia facultad, el director o directora es el delegado/a del decano para *Infoactualidad*. Además de organizar el trabajo periodístico, la directora desempeña una función institucional dentro del equipo de Gobierno de la facultad.

Por su parte, los becarios se encargan del trabajo más rutinario, como puede ser la organización de los colaboradores, la búsqueda de previsiones, la realización de noticias, entrevistas, reportajes, o la edición y corrección de textos, función que realizan junto a la directora. Como coordinadores, trabajan mano a mano con la directora para asegurar el buen funcionamiento del taller. Disfrutan de una beca de la Universidad Complutense de Madrid, por lo que tienen que ser alumnos de la propia facultad. Son elegidos mediante un proceso de selección en el que se tiene en cuenta la nota media, el currículum *vitae* y una entrevista personal con la directora. La beca es de veinte horas semanales y está retribuida con 450 euros brutos mensuales. Los coordinadores tienen la responsabilidad de cuatro horas diarias en la redacción para poder atender las necesidades diarias del periódico.

Todas las becas son iguales, pero para garantizar una mayor fluidez en el trabajo, se designa un jefe de redacción rotatorio. Cada quince días uno de los coordinadores asume ese papel, que incluye un control más general de todo lo que se realiza en esa quincena dentro de la redacción y la información a la directora del estado de los temas, las coberturas y los posibles problemas que haya que solucionar.

Infoactualidad está destinado como producto final a los estudiantes de la facultad. Son la base indispensable del periódico, tanto en su papel de lectores como de redactores. La participación es voluntaria, lo que permite a los alumnos decidir cuándo y cómo quieren colaborar.

2.1 Funciones específicas de los becarios

Los becarios, en una redacción real, serían el equivalente a un redactor jefe. Al ser un taller, su relación con los redactores (que, en este caso, corresponde a la figura del alumno colaborador) es muy cercana. Guían a los redactores en la elaboración de sus textos periodísticos, en muchas ocasiones comenzando por las bases de redacción o incluso acompañándolos en sus primeras coberturas. Los coordinadores suelen ser alumnos de cursos superiores, lo que permite una relación alumno-alumno en la que uno de ellos tiene mayor experiencia en estos ámbitos.

Para lograr una homogeneidad en los textos que escriben los redactores, los coordinadores realizan sesiones informativas donde transmiten las normas de publicación. *Infoactualidad* tiene un libro de estilo (redactado por los coordinadores, supervisado y corregido por la directora), de forma que todas estas normas están a disposición de consulta de los redactores.

Al ser la participación voluntaria, hay épocas del curso donde se cuenta con menos colaboradores, y son los coordinadores quienes asumen la falta de contenido creándolo ellos mismos. Cada coordinador suele estar trabajando en uno o varios temas además de atender a las funciones habituales.

3. CASOS DE EVOLUCIÓN EN LA ESCRITURA PERIODÍSTICA DE LOS ALUMNOS COLABORADORES

Infoactualidad es un taller de periodismo, es decir, uno de los principales objetivos es enseñar las bases de la redacción. Nuestros referentes se encuentran en el Nuevo Periodismo o periodismo narrativo, que según describe Leila Guerriero en *Zona de Obras* (2014) es "aquel que toma algunos recursos de la ficción –estructuras, climas, tonos, descripciones, diálogos, escenas– para contar una historia real y que, con esos elementos, monta una arquitectura tan atractiva como la de una buena novela o un buen cuento" (p. 29).

De lo que se trata en *Infoactualidad*, es de que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para poder ejercer el periodismo con responsabilidad y en beneficio de la sociedad. Este es un taller que hace uso del género informativo, para los temas de actualidad, y, sobre todo, de los géneros interpretativos, siendo estos una herramienta perfecta para poner en práctica las técnicas del periodismo narrativo.

Es un sentimiento generalizado entre los alumnos que han colaborado en *Infoactualidad* que es un espacio donde más se ha aprendido sobre periodismo. Es, en primera instancia, un taller que tiene por objetivo que los alumnos pongan en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas, sirviendo como un complemento al título oficial necesario para la formación de cualquier profesional de la información. Para este proceso de aprendizaje, la directora y los coordinadores

responsables del periódico prestan toda la ayuda, consejos y asesoramiento posibles a los redactores que quieran colaborar, tanto en la elección de los temas como en la revisión, la edición y la confección de las piezas.

Infoactualidad fomenta el concepto del autoaprendizaje tutorizado: otorga la suficiente libertad para que el redactor perfile su firma como autor, pero también la ayuda necesaria para garantizar un resultado de calidad y ajustado a los criterios periodísticos estandarizados.

En la tarea de tutorizar y personalizar el aprendizaje de los redactores, el equipo del taller se guía bajo una serie de normas que tratamos de transmitir en el trabajo de redacción. Así, tratamos de inculcar los valores deontológicos, ya que los consideramos fundamentales para que los redactores puedan desarrollar una responsabilidad profesional en todas las coberturas informativas que realizan.

3.1 La importancia de la corrección y edición de los textos. El caso de "Tras los últimos pasos de Gerda Taro"

Un rasgo esencial del periodismo y, por tanto, de *Infoactualidad,* es la corrección y edición de los textos, que cumple con dos funciones. En primer lugar, subsanar los errores cometidos en las informaciones, ya sean por motivos lingüísticos o por falta de rigurosidad periodística. Como responsable del texto, la primera corrección corresponde al redactor del mismo, siendo los coordinadores y la directora los encargados de revisarlo y pulirlo para su publicación.

La edición de textos no se limita a la eliminación de las erratas, sino a asesorar al autor para potenciar las piezas, sobre todo si el tema lo merece. Es en ese momento que la tarea de los coordinadores y de la directora se hace más enriquecedora para el redactor. En el taller, la edición supone pulir la redacción con precisión y, en ocasiones, repensar todo el texto. Esta fase requiere de un diálogo constante con el redactor, en el que el coordinador le ayuda para resolver sus dudas y encaminar sus decisiones.

El empeño en la edición de los textos, que corresponde en último lugar a la directora, responde al objetivo del autoaprendizaje acompañado. Que el redactor, texto a texto, vaya encuadrando su propio estilo a los usos y criterios periodísticos.

Por su propia naturaleza, es en los géneros interpretativos donde se concentra el esfuerzo de los redactores y coordinadores. En *Infoactualidad*, tres de las seis secciones están dedicadas al género interpretativo, a saber: "Corresponsales", "Reportajes" y "Entrevistas". A esto se le suma la sección de "Contraplano", especializada en crónicas más personales del redactor y periodista. En estas *secciones*, se prima un tratamiento profundo de las historias de largo recorrido y la edición se inspira en las técnicas del periodismo narrativo.

La edición garantiza la máxima calidad de un texto, siendo casi tan importante como la misma redacción. El grueso del trabajo corresponde únicamente al redactor, responsable del resultado, de su mejora y su propio aprendizaje.

A continuación, mostramos un ejemplo de cómo el autoaprendizaje de los redactores se obtiene a través de la mejora y edición de los textos publicados en *Infoactualidad*.

En el reportaje titulado "Tras los últimos pasos de Gerda Taro" se puede observar cómo el papel de la edición, a cargo de la directora del periódico, Montse Mera, contribuyó no solo a sacarle el máximo partido a un tema con gran recorrido, sino que las correcciones sirvieron a sus autores para interiorizar los conceptos básicos en la redacción de este género.

Meses de trabajo, entrevistas y recopilación de información histórica. Sin embargo, lo más complicado fue plasmarla en un texto, escribir. En el borrador original, el lector comenzaba la historia viendo las piedras pintadas en las que aparecía el nombre de Gerda Taro:

> A la vera del tronco, en el suelo, ocultas por la hierba, unas alisadas piedrecitas quedan posadas sobre una cama de azulejos y unos pedazos de cerámica. Aunque las inclemencias del tiempo han borrado la "E" y la "D", unas letras inscritas en cada uno de los guijarros consiguen inmortalizar el nombre de la fotógrafa en un mosaico artesanal, visible sólo para los ojos de los que saben que está ahí. Sobre el mosaico, unas ramas sostienen una banda y escarapela tricolores. El rojo, amarillo y morado, propios de la iconografía republicana, destacan entre los colores verdes y ocres del paisaje, aportando al árbol un contraste luminoso. No parece haber más autoría que la del anónimo que ha convertido esta localización en uno de los pocos espacios que rinden homenaje a Gerda Taro, a su carrera y su labor.

La edición por parte de la directora mostró una perspectiva mucho más interesante, y que aplicaríamos a partir de ese momento en todas las historias que contásemos, y que tratamos de transmitir a los redactores: el periodista debe plasmar las escenas que ha vivido y hacerlo a través de un relato que haga sentir al lector como si él mismo hubiera estado allí.

Se añadieron dos párrafos, pero todo el reportaje cambió, como también lo hizo nuestra manera de pensar y concebir el periodismo. Es así como decidimos empezar un reportaje sobre la última fotografía de Gerda Taro con un árbol. El comienzo quedó de la siguiente manera:

> Solemne y solitario, un fresno se alza muy próximo a la M-600, la carretera de Brunete a El Escorial. Ha crecido tan cerca de la calzada, o se construyó la calzada tan próxima al fresno, que las autoridades decidieron resguardarlo a él y a los conductores con un quitamiedos. El metal casi roza

> la corteza de este *Fraxinus angustifolia* que tiene, al menos, 27 años. Las raíces del árbol se hunden bajo el trazado de una vía que fue escenario de momentos trágicos de la historia de España: la guerra civil y la batalla de Brunete.
>
> El fresno (localizado en: 40º27´37.8¨N 4º00´40.3¨W) no es tan antiguo como para haber vivido tales acontecimientos, no existía durante los años de la guerra civil. En las imágenes aéreas de 1956, las más antiguas de esa zona que recoge el Instituto Geográfico Nacional, el árbol no parece existir, pero esto no es impedimento para que interesados por esta época hayan encontrado en esta ubicación un lugar para honrar la memoria de la primera fotoperiodista de guerra de la historia, y la primera que murió ejerciendo: Gerda Taro.

En un reportaje, nos enseñó la directora, el cierre es tan importante como el inicio. Como resultado de la edición, aprendimos que un redactor nunca debe olvidarse de ese llamado "párrafo del sabor" (Álex Grijelmo, 1997, p. 81). Como ejemplo, mostramos el cierre del reportaje:

> La olvidada historia de Gerda Taro queda superada por el recuerdo de unos pocos. Mosaicos, escarapelas, flores y jarrones se convierten en símbolos personales, en detalles que mantienen la memoria. Mientras haya alguien que retorne al fresno para repasar las letras escritas en rotulador, el trabajo de Gerda Taro seguirá presente. Son los pequeños actos que mantienen vivo un mundo que lucha por no ser olvidado.

La edición aportó una unidad y coherencia esencial a un reportaje que se tituló de la siguiente manera:

> Tras los últimos pasos de Gerda Taro
>
> No existe ningún lugar institucionalizado que recuerde el paso por España de esta figura esencial del fotoperiodismo. La publicación en 2018 de la que podría ser su última foto reavivó el interés por su trabajo.

Es, como lo denomina Álex Grijelmo (1997), el párrafo del sabor "que permanece en el paladar" del lector, y debe guardar coherencia con el resto de la pieza. Como resultado de la edición, aprendimos que un redactor nunca debe olvidarse del cierre.

Cualquier pieza de *Infoactualidad* supone un esfuerzo que corresponde únicamente al redactor. Es quien, a través de su propia firma, confecciona las historias que se van a publicar. Sin embargo, solo a través de un trabajo coordinado de edición, corrección y asesoramiento por parte del equipo que compone el taller, se garantiza

la máxima calidad en los trabajos, además de ser útil para que el alumnado desarrolle un aprendizaje que depende de sí mismo, pero también del asesoramiento y la tutorización de *Infoactualidad*.

3.2 La práctica periodística a través de las coberturas informativas: cómo el aprendizaje se refleja en la sección de "Contraplano"

Sin embargo, la buena edición y la redacción de textos periodísticos no son las únicas enseñanzas que se quieren transmitir desde el taller. Los redactores aprenden periodismo haciendo periodismo, a través de las propuestas que realiza el equipo de *Infoactualidad* mediante redes sociales y el grupo de Whatsapp. Las coberturas informativas constituyen la piedra angular de toda la práctica periodística, es por ello que las previsiones pretenden incentivar a los alumnos para que realicen las coberturas informativas que ellos escojan, de acuerdo con su disponibilidad y sus preferencias.

Es necesario recalcar que las previsiones siguen el principio de la voluntariedad: no se obliga al equipo de redactores un mínimo de coberturas o piezas, entendiendo que su trabajo debe surgir por su propio interés por realizar prácticas periodísticas. El equipo de *Infoactualidad* no exige a los redactores un mínimo de publicaciones, y siempre tratamos de dar la mayor dedicación a la asistencia y tutorización en la confección, corrección y publicación de sus trabajos, independientemente si ya han colaborado o no con el periódico. Si los colaboradores alcanzan una cifra mínima de publicaciones, pueden optar a tres créditos ECTS por curso.

Las coberturas que se proponen en forma de previsiones no están acotadas a ningún tema o ámbito específico. Todo lo contrario, nuestras propuestas van dirigidas a que todos los redactores encuentren alguna cobertura que pueda resultar de su interés y coincida con su disponibilidad. Además, se acepta, e incluso se valora, cualquier propuesta que los estudiantes realicen, siempre que cumplan con los criterios de noticiabilidad, de repercusión y de adecuación al medio. Esto da como resultado una gran variedad de piezas publicadas en la *web*, lo que hace que los redactores puedan adquirir experiencia, desenvolviéndose en todo tipo de ambientes y tratando todos los temas posibles de la actualidad.

Para mostrar el resultado de cómo las coberturas informativas contribuyen al aprendizaje de los redactores, nos valdremos de la sección de "Contraplano", un espacio que el periódico reserva, como forma excepcional, para crónicas más personales, donde se permite una mayor presencia del periodista en la historia que cuentan. Tal y como lo planteó la directora, y se indica en la página *web*:

> En esta sección, el periodista vuelve hacia sí la cámara para contarnos lo que ve desde una perspectiva personal. Esa cámara, que debe enfocar los hechos y a los protagonistas de la noticia, se gira de forma excepcional hacia

> el periodista para que pueda mostrarnos lo que hay detrás de sus palabras, lo que ha experimentado y lo que ha sentido mientras informaba. No es solo un plano opuesto. Es una narración que complementa al relato informativo. Si en las otras secciones del periódico se informa objetivamente de la actualidad, en Contraplano se cuenta cómo se viven subjetivamente esas coberturas.

Permiten a los redactores incorporar su visión personal, incluso sus experiencias durante la cobertura, al relato de los hechos. Además, la promoción de esta sección contribuye a que otros alumnos se puedan ver reflejados en los trabajos que realizan sus compañeros de redacción, lo que puede motivarlos e incentivarlos aún más.

A continuación, se muestran un par de ejemplos de las crónicas de la sección de "Contraplano".

3.2.1 "Io sono giornalista. El funeral del papa Francisco, desde dentro"

Esta es la cobertura informativa que realizó nuestro enviado especial a Roma, Marcos Villaoslada. El tema fue propuesto por *Infoactualidad* y Marcos fue quien realizó las fotografías y la pieza escrita a partir de sus propios medios e interés en cubrir un evento de tanta importancia. El interés del autor, y la envergadura del tema a tratar, fue motivo más que suficiente para que todo el equipo de *Infoactualidad* le prestará la máxima atención, no solo en la corrección y edición del texto, sino también para solicitar acreditaciones a la Oficina de Prensa de la Santa Sede y garantizar su acceso a las zonas restringidas a la prensa.

La experiencia de asistir al funeral de la cabeza de la Iglesia Católica supuso para Marcos un aprendizaje de la profesión que se refleja en la crónica de "Contraplano" que realizó para el periódico:

> El viernes 25 de abril por la mañana me acerqué al Vaticano con la esperanza de poder recoger la acreditación que me permitiría acceder al funeral. Había periodistas haciendo cola en la puerta de la oficina de prensa. Cuando fue mi turno me dijeron que necesitaba una carta de recomendación de la embajada española. Era imposible coger un bus en Roma. Una vez en la embajada, un guardia civil me dijo que no había nadie: "Intenta llamar", me recomendó, pero yo ya había perdido la cuenta del número de llamadas que había hecho a lo largo de la mañana.

En "Io sono giornalista", Marcos Villaoslada también tuvo que hacer frente a situaciones imprevistas, y que dificultaron su tarea, como el tema de las acreditaciones:

> Por la tarde, ya con la basílica cerrada con el propósito de comenzar las preparaciones para el funeral que se celebraría el día siguiente, volví a la cola de la oficina de prensa esperando el milagro que sería que mi acreditación estuviese allí esperando. Cerró a las 9 de la noche y yo no había tenido éxito. Fue en ese momento cuando decidí volver de madrugada y hacer noche en la plaza de San Pedro para asegurarme un puesto en el funeral.

3.2.2 28 de abril: a oscuras, pero bajo la luz del día

Varios redactores fueron los que vivieron e informaron sobre el apagón general que vivió la red de suministro eléctrico de toda España el 28 de abril. Una de ellas fue Irene González, una redactora habitual que se incorporó al equipo del periódico este mismo año.

Poco a poco, ha ido perfilando su estilo como autora, lo que se puede ver reflejado en su pieza para el "Contraplano":

> En un primer momento, que se apaguen las luces de la Facultad podría explicarse pensando en la manifestación de este 28 de abril. En los pasillos hay pocos compañeros –estarán de huelga–, y al ver al equipo de *Infoactualidad* comprobando el cuadro eléctrico no hay por qué sospechar que la cuestión va más allá de la facultad. Sin embargo, tras esperar a la siguiente clase –entre tinieblas y luminosidad por igual–, la profesora comunica que no funciona el ordenador y que los alumnos pueden marcharse. Bajando las escaleras, se habla de que en Alemania tampoco hay luz. Antes de comprobarlo, la mera teoría ya comienza a inspirar sospechas de la magnitud del apagón.

Además, aquellos redactores que demuestran interés en las coberturas periodísticas, pueden complementar su aprendizaje con las charlas, coloquios y seminarios que organiza la directora de *Infoactualidad*: un curso para aprender los principios básicos de la redacción periodística, el seminario impartido por Montse Mera sobre el género de la entrevista o la *masterclass* impartida por la directora de contenidos de PRISA Vídeo, Miriam Hernanz, sobre las nuevas narrativas audiovisuales aplicadas al periodismo. A partir de esta charla, *Infoactualidad*, introdujo un tipo concreto de contenido audiovisual en unas plataformas concretas Utilizando herramientas de edición como CapCut o Premiere, los coordinadores comenzaron a grabar vídeos para dar apoyo a sus diferentes piezas periodísticas y así difundir de manera multimedia los trabajos publicados en la *web*. Estos vídeos en "formato *reel"* se publican en el perfil de Instagram de *Infoactualidad*, @infoactualidad.ucm, con algunos de ellos enlazados en las publicaciones *web*. Una vez adquiridas las técnicas y los conocimientos necesarios, comenzaron a

compartirlos con los alumnos colaboradores interesados en hablar ante la cámara, animándolos a crear su propio contenido audiovisual.

Estas sesiones se conciben como una especie de talleres dentro del taller que es *Infoactualidad*. Su finalidad es que los becarios y los redactores podamos ahondar en aspectos de la profesión que nos interesan especialmente. De esta forma, se combinan sesiones teóricas con otras más relacionadas con las tendencias actuales del periodismo (aplicaciones de la IA en la profesión, nuevas narrativas, visualización de datos, etc.).

4. CONCLUSIONES

Infoactualidad aboga por un autoaprendizaje tutorizado que combina la libertad creativa con el rigor periodístico. A través de la práctica en un entorno que simula un medio de comunicación real situado físicamente en un entorno cómodo y de fácil acceso para los estudiantes, como es la facultad a la que acuden habitualmente, los alumnos desarrollan habilidades esenciales como la investigación, redacción, edición y difusión ética de la información. El acompañamiento por parte de los becarios/coordinadores y la tutorización de la directora garantizan la calidad de los contenidos y el aprendizaje continuo. La apuesta por los géneros narrativos, coberturas informativas y nuevas narrativas audiovisuales enriquece la experiencia formativa, incentivando la iniciativa y el compromiso de los estudiantes. *Infoactualidad* prepara a los futuros periodistas para enfrentarse a los retos de la profesión con competencia y responsabilidad, consolidándose como un modelo de innovación docente en el periodismo universitario.

REFERENCIAS

Grijelmo, Á. (1997). *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.

Guerriero, L. (2014). *Zona de obras*. Bogotá: Universidad Diego Portales.

Infoactualidad. (s.f.). Página web oficial. Recuperado de https://infoactualidad.ccinf.ucm.es/

Infoactualidad [@infoactualidad.ucm]. (s.f.). Publicaciones en Instagram. Recuperado de https://www.instagram.com/infoactualidad.ucm/

DOS ENFOQUES SOBRE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN CONTINUA EN ASIGNATURAS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

PARTE I. ORIENTACIÓN [TRANSMEDIA] DE UNA ASIGNATURA SOBRE TRANSMEDIA Y LA DISERTACIÓN ANALÍTICA DE OBRAS EXPANDIDAS COMO ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN CONTINUA

DIEGO RAMBOVA
Universidad Autónoma de Madrid
diegorambova@gmail.com

DAVID ASENJO CONDE
Universidad Rey Juan Carlos
davidasenjo5842@gmail.com

Resumen: Los enfoques y los contenidos de las asignaturas universitarias de comunicación audiovisual evolucionan en respuesta a cambios tecnológicos y culturales, a nuevas expectativas y necesidades formativas. Las experiencias de dos docentes del área, recogidas en este capítulo, así lo ilustran. Uno de ellos expone cómo las narrativas transmedia -relatos expandidos, interactivos y con ramificaciones digitales conectadas- han influido en su percepción de la docencia; y cómo ha diseñado, para una asignatura *ad hoc*, actividades de evaluación continua orientadas a la transalfabetización teórico-práctica, a la creatividad y a la disertación analítica. El otro educador plantea estrategias interdisciplinares que permiten al alumnado desarrollar tareas donde obras y herramientas de comunicación audiovisual actúan como vehículos para un aprendizaje crítico de la Historia del Arte Contemporáneo, a la vez que capacitan al estudiantado para interpretar y producir narrativas (audio)visuales con rigor, proyectándose hacia un futuro profesional en el sector.

Palabras clave: comunicación audiovisual, educación universitaria, evaluación continua, narrativas transmedia, arte contemporáneo

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es un micro-dosier sobre experiencias docentes de diseño y aplicación de actividades de evaluación continua en estudios universitarios del área de comunicación audiovisual. Se compone de dos grandes apartados que recogen la aportación de sus respectivos autores.

En la primera parte, David Asenjo refiere el impacto de las narrativas transmedia en su conceptualización general de las asignaturas de titulaciones universitarias y, más en concreto, en la que impartió sobre esta temática en un máster oficial. Tras el paréntesis reflexivo inicial, y ya centrado en las tareas que realizan los educandos en la asignatura mencionada, destaca la pertinencia duradera de la disertación y de la tradición del análisis audiovisual para una comprensión crítica de los (multi)rrelatos actuales, diseminados mediáticamente pero conectados y basados en mundos narrativos comunes. Junto a los escritos interpretativos sobre las obras examinadas, la evaluación continua del alumnado se completa con ejercicios creativos y vinculados a la transalfabetización.

En paralelo a la incorporación de nuevas formas de contar historias en la era digital, los estudios de Comunicación Audiovisual pueden abordarse también desde un enfoque interdisciplinar, e incluso funcionar como medio y canal al servicio de otras áreas de conocimiento, como la Historia del Arte en su periodo contemporáneo. Precisamente sobre estos usos pedagógicos orientados al desempeño discente habla Diego Rambova en la segunda parte del dosier. En el marco de una asignatura que imparte en un grado oficial, propone dos actividades dirigidas y una serie de ejercicios complementarios —que amplían y refuerzan el contenido de la materia—, con el objetivo de que puedan inspirar o ser aplicados *stricto sensu* por otros docentes.

2.- ORIENTACIÓN [TRANSMEDIA] DE UNA ASIGNATURA SOBRE TRANSMEDIA Y LA DISERTACIÓN ANALÍTICA DE OBRAS EXPANDIDAS COMO ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN CONTINUA.

1.1. Contexto

En el curso 2020/21 empecé a impartir una asignatura sobre narrativas trasmedia para un máster oficial a distancia en una universidad privada española[1]. Era la época en que estos relatos ampliados y en dispersión habían alcanzado su madurez tras

[1] El autor de esta primera parte del capítulo impartió esa asignatura de forma compartida en los cursos académicos 2020/21, 2021/22, 2022/23; y en solitario, en el curso 2023/24.

convertirse en tendencia una veintena de años antes[2]. La ¿nueva?[3] forma de narrar había logrado una integración normalizada en el panorama mediático en un tiempo récord. Se presentaba como una lección aprendida y asimilada, naturalizada en rutinas corrientes de producción de relatos, con lo que eso supone de carta de presencia adquirida, pero también de menor énfasis, menor experimentación, menor euforia, y un número inferior de casos modélicos que en la década previa[4]. Que la serie de RTVE *El Ministerio del Tiempo* -uno de los faros transmedia en España- estrenase su cuarta y última temporada en 2020, y que lo hiciese en la desescalada del confinamiento por la pandemia de la COVID-19, parecía confirmar el canto del cisne de una eclosión espectacular y su consolidación como *habitus* (según acepción de Pierre Bourdieu) en la generación de contenidos.

En tal situación, ¿por qué hablar de cénit y no de curva descendente, o de moda en retroceso? Porque, para un docente inexperto todavía en los laberintos del relato expandido -y para cualquier otra persona interesada-, se había ido consolidando un amplísimo abanico de materiales disponibles en la web, con acceso muchas veces libre y gratuito, que facilitaba no sólo la preparación de clases teóricas, sino también la propuesta de obras para el visionado y análisis por parte del alumnado.

La percepción como culmen y no como declive podría justificarse también en que, fuera de círculos profesionales y del *fandom* [comunidad de aficionados], las audiencias masivas de archipopulares franquicias mediáticas -de las que mis estudiantes formaban parte-, aún desconocían mayoritariamente la etiqueta "transmedia". No sabían que ahora se designaba con ese término a los mundos narrativos ramificados por medios, soportes y plataformas tanto analógicos como digitales que llevaban años consumiendo -y (re)produciendo- en su día a día. De modo que audiencia y alumnado tomaban conciencia en diferido respecto al que había sido el momento de gloria y apogeo transmedia en la agenda mediática.

Facilitado por las tecnologías digitales y los contenidos en línea, el poso acumulativo e itinerante de las narrativas transmedia ha llegado no obstante -como veremos un poco más adelante- a influir también sobre usos e interacciones en el aula. Lejos quedaron las dinámicas tecnológicas de asignaturas presenciales de los

---

[2] Recuérdese el célebre artículo fundacional de Henry Jenkins para el *MIT Review* en 2003, que constataba hacia dónde iban la producción y el consumo de entretenimiento en la era de la convergencia mediática.

[3] Tanto Henry Jenkins (2008[2006], pp. 124-127) como Carlos A. Scolari (2017[2013], pp. 29, 46) y Robert Pratten (2015[2011], p. 3) sugieren que grandes narrativas -asimilables a lo que ahora llamamos narrativas transmedia- existen desde antiguo y, desde luego, habían cristalizado anárquicamente en la industria del entretenimiento del S. XX. Lo que constituye una novedad es su formalización y sistematización teórica y empírica.

[4] Cuando digo esto, pienso en las predicciones de Carlos A. Scolari (2014, pp. 78-79) señalando que "el concepto de *transmedia* podrá pasar de moda […], pero las lógicas narrativas transmedia están aquí para quedarse", y que "el mundo científico seguirá utilizándolo, porque ya ha sido lo suficientemente analizado y teorizado como para justificar su supervivencia en los discursos académicos". En 2019, Scolari profundizó en su reflexión sobre el ciclo de vida del concepto de "narrativa transmedia".

albores del S. XXI con proyecciones de breves extractos de películas en videocasete que el estudiantado podía consultar, en su totalidad y *a posteriori*, en videotecas universitarias de visionado *in situ* o de préstamo. ¡Qué tiempos aquellos de la lenta agonía del VHS, del coleccionismo pasajero en DVD, del avance errático y a veces pirata de internet, y de emergentes alternativas legales -ahora plenamente establecidas- como las plataformas de vídeo a la demanda de pago y gratuitas, y las licencias libres o de uso y divulgación bajo ciertas condiciones! Todos estos cambios iban a fraguar el panorama actual. Y en el intervalo, las narrativas transmedia. La educación audiovisual no ha permanecido ajena a esas circunstancias, ni a cómo los modos alternativos de contar historias han ido adicionándose -y no sustituyendo- a formas históricas de relatos más o menos lineales.

1.2.- ¿Cabe la docencia y la impartición de asignaturas en la noción incluyente de *transmedia*? De materia en potencia a procesos materializados

A menudo, en la sesión de presentación de la asignatura que describo en estas líneas insertaba la chanza -tras la *boutade* se oculta, sin embargo, toda una declaración de intenciones- de que el contenido transmedia del temario iba a ser impartido con un diseño transmedia.

Desde un afán quimérico e integrador, toda asignatura impartida -máxime si es del área de audiovisuales- se puede *leer* como una experiencia transmedia que consiste en reunir y explicar nociones provenientes de un corpus teórico disperso en manuales y obras de referencia, en artículos de ciencia abierta, en consultas puntuales en archivo (sí, sí, el perfeccionismo en la enseñanza puede incluso llevar a esos templos (des)ordenados del saber). Y que está(ba) repartido también en documentales, conferencias presenciales y grabadas, intercambios con especialistas y con estudiantes en el aula física y virtual[5], o en los propios trabajos y evaluaciones del grupo de discentes quienes, además, en las lecciones magistrales usan segundas pantallas para consultar ideas recién nombradas por la figura docente. De igual forma, la ilusión transmedia viene reforzada por la(s) misma(s) obra(s) audiovisual(es), que se estudian en toda su genealogía histórica de soportes, versiones, variantes, continuaciones oficiales o apócrifas, adaptaciones a otros medios, comentarios y parodias, citas e influencias intermediales en y sobre trabajos posteriores, etc.

[5] El aula virtual -diseñada con Moodle- sirve de continuación transmediática de las relaciones presenciales de enseñanza y aprendizaje. Junto a funcionalidades magistrales y unidireccionales (tablón de novedades, publicación de materiales y recursos, calificaciones…), incorpora espacios de interacción como el foro, el correo, y los de entrega de tareas y exámenes.
Además de en el aula virtual, la asignatura se prolonga en plataformas que prestan servicios de videoconferencia, en el correo institucional e, incluso, en redes informáticas: desde la intranet de las universidades se obtienen informaciones y se hacen gestiones administrativas.

Cierto es que la potencialidad expandida de una asignatura, las más de las veces, se materializa muy parcialmente ante la celeridad de los tiempos y de la carga lectiva de quienes enseñan y aprenden. Cierto es, otra vez más, que en ocasiones sólo queda rastro de su capital expansivo en ese núcleo o matriz digerida que constituyen los temas-resumen elaborados por quien ejerce la docencia, y que (re)constituyen quienes toman apuntes. Pero eso no significa que no esté ahí, implícitamente, la virtualidad de alcanzar plausibles dimensiones transmediáticas.

Presentida fantasiosamente la red narrativa incluso en ámbitos lectivos ajenos a la temática transmedia y mayoritariamente presenciales; cómo no se iba a plantear ese diseño desde la autoconsciencia de impartir una asignatura sobre esos contenidos, y de hacerlo a través de canales digitales siendo su impartición *online*. En consecuencia, las clases, temas y apuntes sembrados de enlaces y URLs se convierten en punto de partida para una exploración hipermedia, y en estímulo para el aula invertida. Invitan, aún más acuciantemente, a quienes cursan la materia a recorrer soportes, medios y plataformas recogiendo: aquí, una serie de principios teóricos redactados en el estilo informal y cercano de una entrada de *blog* o de un vídeo; allí, una obra original y múltiple que se dispersa a partir de un sitio *web*; acullá, prolongaciones creativas o comentarios extra en redes sociales. En definitiva, los fundamentos y las conexiones de la asignatura se configuran como oportunidades de profundizar y completar el puzle multilineal, o de hacer un itinerario *crossmedia*. Ahora bien, dicha orientación hipermediática no garantiza que el dispositivo educativo -sujeto a parecidos condicionantes (de tiempo, de esfuerzo, de interés…) que las experiencias clásicas- favorezca un aprendizaje plenamente expandido. Las más de las veces, lo que realmente acontece es un coqueteo limitado del intercambio comunicativo académico con la dimensión transmedia. Aun así, en la asignatura señalada, forma y contenido pueden llegar a acordarse y (con)fundirse orgánicamente.

El símil entre asignaturas universitarias y mundos transmedia e hipermediales puede resultar grandilocuente y pretencioso. Sin embargo, es una percepción -¿exagerada?- que parte de lo que me sugerían las presentaciones con las que apoyaba mis clases. Y que, como se ha comentado, estaban plagadas de hipervínculos hacia fragmentos de saber y experienciales relacionados con el tema abordado[6]. Quizá, un diálogo entre docentes me hubiera permitido comprobar si estas impresiones son un delirio solipsista o compartido. Quizá encontraría escritos con visiones afines si realizase una revisión bibliográfica.

Bajando del terreno de la contemplación y la suposición a tierra firme y a datos concretos, tengo constancia de varias universidades que han incorporado de forma

[6] Obviamente, esta percepción está mediada por la influencia y formato de libros como *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan* (2017[2013]), de Carlos A. Scolari, manual panorámico pero exhaustivo que ya es, por sí mismo, una matriz transmedia que invita a una lectura expandida, multi e hipermediática buscando más información sobre las teorías, figuras y creaciones referenciadas.

expresa y manifiesta herramientas transmedia a proyectos de creación documental y/o pedagógicos. Entre los primeros, es destacable la labor del DCM Team. Producciones Transmedia en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) (Argentina): https://www.dcmteam.com.ar/. Sus iniciativas de no ficción aportan ejemplos ilustrativos y completos de las nuevas narrativas recurrentemente mencionados en mis clases teóricas. Y son trabajos ideales para que los comenten estudiantes en actividades analíticas de evaluación continua.

En cuanto a proyectos más estrictamente generadores de propuestas didácticas (y colaborativas), un grupo de docentes e investigadores/as -con coordinación de Carlos A. Scolari desde la Universidad Pompeu Fabra- ha elaborado recursos para la transalfabetización y la integración de dinámicas transmedia en los curricula de asignaturas de educación secundaria. Se trata de las fichas del *Kit del Profesor* en el sitio *web* https://alfabetismotransmedia.org/[7] y de las del *Teacher's Kit* en el sitio *web* multilingüe https://transmedialiteracy.upf.edu/[8]. Emulando esas propuestas, y siguiendo el guion de su plantilla, mi alumnado también ha ideado *ex novo* fichas didácticas originales para materias de enseñanza media, siendo éste uno de los ejercicios con los que valoraba su proceso de aprendizaje.

Asimismo, en asignaturas universitarias más o menos equiparables a la que vengo describiendo, se lleva a cabo simultáneamente la doble labor de transalfabetización teórico-práctica y de desarrollo de proyectos. Jorge Miranda Galbe (2025) ha descrito con detalle -y desde su experiencia docente- la planificación y elaboración en grupo de propuestas transmedia en una asignatura de este tipo impartida presencialmente en un grado oficial de la Universidad Complutense de Madrid.

Las posibilidades de despliegue narrativo ofrecidas por la enseñanza presencial -gracias al equipamiento tecnológico, las aulas informáticas y los talleres supervisados- son, comparativamente, más limitadas en la enseñanza a distancia. Aun así, en una asignatura en modalidad virtual como la que tenía asignada se han realizado ejercicios individuales de creación narrativa y audiovisual, de simulación, de parodia, de memética, de comentario *evangelizador* y de planificación de relatos ficcionales o periodístico-documentales para diferentes medios, soportes y plataformas.

Aunque anunciado en briznas dispersas a lo largo de esta primera parte del capítulo, quisiera poner el acento ahora en una tipología de ejercicios disertativos más clásicos, que entroncan con la tradición interpretativo-crítica de las asignaturas de Historia, Estética y Análisis Fílmico y Audiovisual, adaptándola a las nuevas narrativas expandidas. Estimo que tales cometidos siguen siendo vitales para la

[7] El sitio *web* y sus contenidos fueron desarrollados dentro del proyecto *Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes* (2015-2018).

[8] El sitio *web* y sus contenidos fueron desarrollados dentro del proyecto TRANSMEDIA LITERACY. *Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education.*

adquisición de competencias redaccionales, para forjar un pensamiento propio sólido sobre representaciones mediáticas, y para aunar innovación y acervo. En consecuencia, el análisis visual, narratológico… plasmado por escrito ha formado parte igualmente de los trabajos solicitados a mis estudiantes. Se ha tenido en cuenta, además, su importancia en un nivel de máster universitario (posgrado) que, no sólo tiene un trabajo final para el que es necesario ejercitarse, sino que también es vía de acceso al doctorado.

1.3.- La disertación analítica sobre obras transmediales como actividad de evaluación continua

En la labor de docente de comunicación audiovisual, me posiciono a caballo entre, por un lado, las escuelas de análisis textual y de estudios culturales cinematográficos de mi período de formación; y, por otro, los nuevos relatos audiovisuales y digitales sobre los que es imprescindible formar al alumnado para que tengan referentes y habilidades actualizadas. Recurrir a una disertación analítica como parte de las actividades de evaluación continua reúne ambos *tempos* educativos beneficiándose de que el análisis de obras cinematográficas *[y audiovisuales y digitales y… transmedia]* no es un "método universal" (Aumont y Marie, 2014 [1988], p. 5), sino una actitud abierta a aplicar metodologías adaptadas a las necesidades de cada estudio. El análisis es, en suma, la ocasión de ejercer las arduas y apasionantes labores de mirar, interpretar y escribir. Y para los estudiantes, una invitación a adquirir y seguir practicando la mirada, la interpretación y la escritura.

¿Cómo organizar entonces las directrices para la realización de un ejercicio de disertación analítica de obras transmediales? En un recién iniciado proceso de aprendizaje, las ideas del discente pueden tardan en fluir si no se cuenta con el apoyo de un primer esquema de interpretación. Aquí, la teoría -académica, profesional- sobre narrativas transmedia ha proporcionado, desde sus primeros tiempos, cuadros de análisis bajo forma de características identificativas básicas y precisas[9]. Unas normas difundidas originariamente en línea, y que en línea siguen siendo consultables (aunque luego hayan nutrido publicaciones y se comenten en manuales, tesis y obras

[9] Me refiero a:

- los célebres principios de las narrativas transmedia que Henry Jenkins incluyó en dos entradas de su *blog* en 2009 y que, a día de hoy, siguen disponibles en inglés para el alumnado;
- las máximas homólogas desde la visión del productor Jeff Gómez, de las que testimonian los *blogs* de Jill Golick y Carlos A. Scolari en 2009-2010, y que fueron evolucionando con el paso del tiempo;
- las ideas sintéticas de Edward J. Delaney sobre el documental transmedia en un folio descargable de 2011;
- y, ya en un formato institucional, los principios con los que Kevin Moloney adapta al periodismo transmedia los fundamentos expresados por Jenkins en el capítulo tercero de su tesis de máster también de 2011.

secundarias más extensas). En las instrucciones de la tarea, por tanto, ha resultado pertinente que al estudiantado se le ofrezcan marcos interpretativos sencillos y concretos -casi una rejilla de análisis- accesibles en internet; dejándole margen luego para llegar a aportaciones, matices y razonamientos más en profundidad y fruto de su propia cosecha intelectual.

Una vez que se cuenta con un esquema teórico de aplicación, queda localizar el objeto de análisis: una obra narrativa extendida, en abierto, que no tenga trabas de acceso para el conjunto del grupo de estudiantes. Internet se alza entonces como mediateca y archivo de recursos digitales transmedia (re)trazables y visionables. Pero, en la elección de las creaciones adecuadas, hay unos límites marcados por: a) la representatividad y experimentalidad del formato encontrado; b) su extensión, que debe ser asequible en cuanto a longitud y dificultad del recorrido narrativo y las alineaciones seriales; c) la puesta a disposición pública (o no) del conjunto, y de sus partes, por derechohabientes y plataformas licenciatarias; d) el coste de lectura/visionado/escucha (suscripción, alquiler, etc.); y e) la vigencia, migración, mantenimiento u obsolescencia de las tecnologías y formatos con los que se construyeron cada pasaje y sección de la obra.

Teniendo esto en cuenta, de la unidad múltiple de la obra transmedia puede que sólo sea visible en la red una ficha sinóptica que la documente o alguno de sus fragmentos, pero no todo el conjunto. También pudiera suceder que sus elementos dinámicos y multimedia no (se des)carguen y den mensaje de error.

Encontrar la selección de obras transmedia idóneas para que el alumnado desarrolle sus juicios críticos puede, por tanto, complicarse para el profesorado que diseña el enunciado del ejercicio. Tiene que averiguar dónde se hallan las creaciones que cumplen con los requisitos estipulados. En ese proceso, producciones originales (o en coproducción) de plataformas públicas de teledifusión, y de servicios educativos con financiación igualmente pública, facilitan en ocasiones muestras que responden a los criterios pedagógicos, de innovación y logísticos buscados. Un valioso recurso, desde su lanzamiento en 2017, ha sido el canal Playz de RTVE (https://www.rtve.es/playz/), orientado a una audiencia de jóvenes nativos digitales, que ofrece un catálogo de relatos seriales y expandidos novedosos, es decir, de ejemplos modélicos de ficción como *Colegas* (Peris Romano, 2017), *Wake Up* (Frédéric Tort y David Ávila, 2018) o *Riders* (Beatriz Abad, 2021)[10] en torno a los que estimular el comentario analítico en las tareas de discentes[11]. Para el examen de casos prototípicos de no ficción (reportajes, documentales), se han hallado títulos con estructuras narrativas eficaces e ingeniosas -a la par que comprometidas con

[10] *Riders* conecta la serie de ficción de Playz con un documental transmedia homónimo y coetáneo del Lab de RTVE (coordinado por César Peña y Alberto Fernández, redactado por Paloma Torrecillas y Pelayo Prieto, y dirigido por este último), haciéndolo particularmente interesante como ejercicio escolar.
[11] Publicitadas algunas de estas *webseries* como producciones transmedia en el momento de su aparición, sucesivas reestructuraciones de la plataforma tienden a concentrarse en la serie matriz y disminuir la visibilidad de los contenidos transmedia interconectados.

realidades sociales- en el Laboratorio de Innovación Audiovisual de RTVE (https://www.rtve.es/lab/)[12]; y en trabajos del ya aludido DCM Team de la UNR, como *Mujeres en venta* (2015) y *De barrio somos* (2018).

Una ventaja de plantear las disertaciones sobre obras de las que hacía tan solo diez años – o menos- desde su primera difusión es que su cercanía cronológica con el análisis efectuado por estudiantes -y el hecho de que se trate de contenidos más de nicho que *mainstream*- permite explorarlas, en la mayoría de casos, cuando todavía queda mucho por decir sobre ellas y se ha escrito relativamente poco o casi nada. De ahí su valor como acicate y potenciador de nacientes dotes investigadoras y reflexivas; y que, a la vez, pueda reducir y desvirtuar tentaciones de plagio mientras no exista apenas con qué.

Cuando el profesorado ya ha determinado tanto el marco teórico de referencia como qué obra se va a analizar en el ejercicio disertativo, todavía puede dotar a quienes lo realizarán de un tercer instrumento. En esta ocasión, comparativo; proponiéndoles cotejar los casos estudiados con obras importantes en la Historia de la narrativa expandida y que cuentan con un universo transmedia significativo en cuanto a diversidad e innovación. En el ámbito español, reúne esa complejidad paradigmática la serie *El Ministerio del Tiempo*, de base televisiva, y particularmente indicada en el análisis de los contenidos de ficción de Playz por compartir estrategias expansivas de factura similar (las de RTVE), e incentivos para la participación de las audiencias. Otro referente es *El cosmonauta* (Riot Cinema Collective, 2013), entramado narrativo que desemboca en un largometraje orbitado por piezas satélites, y que se construyó sobre un plan de negocio inédito y visionario en la producción nacional[13].

Un argumento plausible frente a la disertación analítica sería que, dada la omnipresencia del audiovisual en nuestros días y su vinculación con la asignatura referida, para el análisis de obras transmedia podría fomentarse hacer una videograbación en lugar de redactar literatura académica. Facilito la respuesta: ambas opciones no son incompatibles, sino complementarias. Y hago un paralelismo: los documentales sobre cine no reemplazaron otrora -ni lo hacen ahora- a los textos publicados sobre el arte de la imagen en movimiento. Al contrario, coexisten.

Concluyo esta primera parte del capítulo señalando que, junto a los aspectos más pragmáticos y factuales de la evaluación continua de una materia educativa, he buscado espacio para una aproximación más libre, basada en algunas intuiciones y

[12] La alternancia e itinerancia de proyectos realizados por el Lab de RTVE con acceso desde su portal principal hace que éste aloje las últimas producciones y una muestra destacada de las anteriores. Otras producciones más antiguas desfilaron por él y ya no son consultables en la versión en línea de este espacio. Véase también nota al pie 10.

[13] Pese a su incierta situación jurídica actual, se pueden consultar algunos rastros muy fragmentarios de la titánica elaboración y exhibición de *El cosmonauta* a través del que fue su sitio web (preservado en la Wayback Machine de Archive.org: https://web.archive.org/web/20131103094217/http://en.cosmonautexperience.com/).

reflexiones -necesariamente subjetivas- sobre vivencias docentes en el área de comunicación audiovisual.

BIBLIOGRAFÍA

Aumont, J., Marie, M. (2014[1988]). *L'Analyse des films*. Armand Collin.

Delaney, E. J. (2011, 17 de mayo). *Exploring transmedia in documentaries*. http://web.mit.edu/uricchio/Public/television/documentary/Delaney%20transmedia%20documentary.docx

Golick, J. (2009, 5 de diciembre). Sin título. *Blog de Jill Golick*. https://www.jillgolick.com/2009/12/jeff-gomezs-principles-of-transmedia-narrative/

Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. *MIT Technology Review*. https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/

Jenkins, H. (2008[2006]). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Ediciones Paidós Ibérica.

Jenkins, H. (2009a, 12 de diciembre). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday). *Blog de Henry Jenkins*. https://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jenkins, H. (2009b, 12 de diciembre). Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling. *Blog de Henry Jenkins*. https://henryjenkins.org/blog/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html?rq=se ven%20principles

Miranda Galbe, J. (2025). El proyecto transmedia como vehículo para el aprendizaje en la asignatura 'Multimedia'. En A. Velasco Molpeceres y P. P. Ortúñez Goicolea (ed.), *Innovación docente en la universidad: descubrir oportunidades en los desafíos* (pp. 109-120). Ediciones Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75609

Moloney, K. (2011). *Porting Transmedia Storytelling to Journalism*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Denver.

https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1439&context=etd

Pratten, R. (2015[2011]). *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginners*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Scolari, C. A. (2010, 3 de abril). Identikit de las narrativas transmediáticas (según Jeff Gómez). *Hipermediaciones*. https://hipermediaciones.com/2010/04/03/identikit-de-las-narrativas-transmediaticas-segun-jeff-gomez/

Scolari, C. A. (2017[2013]). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia. Nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de Cultura Digital* (pp. 71-81). Acción Cultural Española (AC/E). https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/multimedia/anuario%20ace/Anuario_ACE_cultura_digital_2014.pdf

Scolari, C. A. (2019). Transmedia Is Dead. Long Live Transmedia! (Or Life, Passion and the Decline of a Concept). *LIS. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, Año XI, #20, pp. 69-92. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7459911.pdf

WEBGRAFÍA

Alfabetismo Transmedia. https://alfabetismotransmedia.org/

El Cosmonauta. Sitio web archivado en Wayback Machine:
https://web.archive.org/web/20131103094217/http://en.cosmonautexperience.com/

DCM Team. Producciones Transmedia. https://www.dcmteam.com.ar/

Laboratorio de Innovación Audiovisual de RTVE. https://www.rtve.es/lab/

El Ministerio del Tiempo. Web oficial. https://www.rtve.es/television/ministerio-del-tiempo/la-serie/

Playz. El canal juvenil de contenido joven de RTVE. https://www.rtve.es/playz/

Transmedia Literacy. https://transmedialiteracy.upf.edu/

DOS ENFOQUES SOBRE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN CONTINUA EN ASIGNATURAS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

PARTE II.
ENSEÑAR ARTE CONTEMPORÁNEO EN EL GRADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL: RETOS Y OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS

DIEGO RAMBOVA
Universidad Autónoma de Madrid
diegorambova@gmail.com

DAVID ASENJO CONDE
Universidad Rey Juan Carlos
davidasenjo5842@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del arte contemporáneo en un grado de Comunicación Audiovisual plantea retos y oportunidades singulares. En un contexto de creciente mediatización de la experiencia y saturación de imágenes, esta asignatura se concibe como un espacio en el que abordar el arte desde una perspectiva expandida, crítica y relacional con el medio audiovisual, sin perder de vista el discurso oficial de la Historia del Arte ni renunciar al rigor académico. El objetivo fundamental es que el alumnado —más allá de dominar los aspectos conceptuales esenciales del temario— sea capaz, una vez superada la materia, de interpretar y producir narrativas (audio)visuales con una conciencia histórica, artística y cultural, y, sobre todo, con vistas a su futuro profesional en el sector.

Esta parte del capítulo explora la manera en que articulo la relación entre el arte y el mundo audiovisual en la asignatura de Arte Contemporáneo[1] que imparto dentro del grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad Antonio de Nebrija a través de una serie de propuestas concretas. Estas tienen como propósito complementar y completar los contenidos de la asignatura, manteniendo la coherencia con el plan de estudios en el que se inscribe y, al mismo tiempo, fomentar el interés del alumnado por el arte.

Estas propuestas se concretan principalmente en dos Actividades Dirigidas (AD1 y AD2)[2], que se entregan durante el último mes del curso, antes del período de exámenes, así como en una serie de ejercicios que se desarrollan de forma paralela al avance del temario. La primera Actividad Dirigida, de carácter individual, consiste en la realización de una video-creación tras la visita a una exposición temporal y a una permanente en Madrid, mientras que la segunda, elaborada en grupo y con dos opciones a elegir, propone establecer una relación crítica entre un texto académico y un conjunto de documentales y películas seleccionados. Por su parte, los ejercicios proponen acciones sencillas que, en la mayoría de los casos —aunque no exclusivamente—, se traducen en localizar ejemplos visuales de influencias específicas del arte en manifestaciones audiovisuales de diversa índole.

Las pautas, directrices y el desarrollo detallado de estas actividades y ejercicios se abordarán a continuación. No obstante, considero indispensable antes de ello, presentar los contenidos establecidos para la asignatura, así como una serie de aclaraciones conceptuales generales previas.

La asignatura lleva por nombre Arte Contemporáneo. Cuando comencé a impartirla, surgieron en mí tres preguntas fundamentales: ¿en qué período cronológico podemos situar el arte contemporáneo? ¿Qué entendemos por arte y qué implica utilizar esta designación? Y, por último, ¿por qué la asignatura omite la palabra Historia en su denominación?

Existen diversas formas de definir y establecer los períodos artísticos, y en particular, el que corresponde al arte moderno y contemporáneo. Según el criterio de clasificación en el que me baso, el arte moderno abarca desde mediados del siglo XIX hasta 1960, mientras que el arte contemporáneo se extiende desde 1960 hasta la actualidad. Sin embargo, si me ajustara estrictamente a esta división siguiendo el nombre de la asignatura, estaría omitiendo más de un siglo de prácticas y movimientos fundamentales —tales como el impresionismo, el pos-impresionismo, las Vanguardias Históricas y el expresionismo abstracto americano— que supusieron un cambio de paradigma en la representación visual, y que resultan indispensables para comprender el arte contemporáneo.

---

[1] Con el nuevo plan de estudios, que pasará a aplicarse en el próximo curso académico, la asignatura pasa a denominarse Arte y Cultura Visual.

[2] Se denominan Actividades Dirigidas porque implican un proceso de asesoramiento y acompañamiento continuo al alumnado durante el desarrollo y la realización de las mismas a lo largo del semestre.

Como es bien sabido, el término arte se refiere al conjunto de obras o creaciones que, a lo largo de la historia, han adquirido un estatus superior como resultado de un complejo proceso sociocultural multifactorial en el que intervienen, principalmente, actores como críticos e historiadores del arte, curadores, museos, artistas, el mercado del arte —integrado por galerías, coleccionistas, casas de subastas y otros agentes económicos—, así como ciertos medios de comunicación y la prensa especializada.

En consonancia con lo anterior, hago especial hincapié en clase en cómo las dinámicas sociales y culturales influyen en el ámbito del arte y la estética, generando movimientos bidireccionales entre lo hegemónico y lo contracultural, que afectan al estatus y legitimación de las producciones visuales. En este sentido, resulta especialmente significativo cómo ciertas manifestaciones antiacadémicas, que fueron en su momento rechazadas por los circuitos expositivos institucionales —como el impresionismo, que tuvo que plantear su propia red de exhibición independiente—, han acabado no solo por ser consideradas arte, sino también por convertirse en el gusto dominante de públicos más convencionales, tradicionales o conservadores.

Esto me lleva a plantear —más allá del interés que pueda albergar el debate arte vs. no arte— mi visión personal, que aboga por una reivindicación de la cultura visual en la que lo primordial es que las representaciones visuales, independientemente del estatus que ocupen dentro (o fuera) del canon, nos estimulen, generen sensaciones y emociones y/o nos hagan pensar y reflexionar.

En cuanto a la tercera pregunta, me parecía imprescindible incorporar la noción de historia en la denominación de la asignatura, dado que la creación y el consumo de cualquier artefacto visual son fruto del momento histórico en que fueron realizados o son observados. Al explicarlo al alumnado, también destaco la importancia de lo geográfico, aunque, a mi parecer, con el avance de la globalización y la sociedad hiperconectada en la que vivimos, cobra más relevancia lo temporal que lo espacial.

Por tanto, tomando en consideración todo lo anterior, decidí renombrar la asignatura como "Historia del ¿Arte? ¿Contemporáneo?".

Los contenidos planteados en la materia son los siguientes:

I. Historia del ¿Arte? ¿Contemporáneo?: Ocularcentrismo, Imagosfera y Cultura Visual[3].

II. Hacia un cambio de paradigma en la representación.

[3] En este epígrafe, además de explicar y argumentar —como se ha mencionado— la decisión de rebautizar el nombre de la asignatura, incorporando las nociones de ocularcentrismo, imagosfera y cultura visual, se plantea un mapeo conceptual general de algunos de los aspectos centrales del curso, subrayando las características y los elementos clave que diferencian el arte moderno del contemporáneo.

(La pintura romántica y realista[4]; el nacimiento de la fotografía y el cine; la influencia de representaciones no occidentales en el arte europeo; e impresionismo y posimpresionismo como antesala al "nacimiento del arte").

III. Las Vanguardias Históricas y el "nacimiento del arte".

(Nabis y *fauves*; expresionismo alemán; cubismo: analítico y sintético; futurismo; vanguardias rusas: constructivismo y suprematismo; neoplasticismo; dadaísmo; la pintura metafísica y el surrealismo; realismo de entre guerras; la Bauhaus).

IV. Cómo Nueva York robó la idea de Arte Moderno (1942-1957).

(Expresionismo abstracto americano e informalismo europeo).

V. La presencia de lo Pop(ular) en el arte: cultura de masas y sociedad de consumo.

(El arte pop en Reino Unido y en Estados Unidos).

VI. "Menos es más": el arte minimalista.

VII. De la forma a la idea: la desmaterialización de la obra de arte (1968-1975).

(Land-Art; el arte de acción; arte y activismo sesentayochista; arte povera; arte conceptual).

VIII. Arte y nuevas tecnologías: del videoarte a lo virtual.

(El videoarte y otros medios).

IX. La irrupción de la fotografía.

(El apropiacionismo).

X. Arte, políticas de la identidad y la posterior influencia del posmodernismo.

(Género, feminismos y lo queer en el ámbito de la creación; multiculturalismo y arte poscolonial y decolonial; arte y discursos de las minorías y las periferias; arte y posthumanismo y transhumanismo).

X. Arte, políticas de la identidad y la posterior influencia del posmodernismo.

Una vez presentados los distintos epígrafes que componen el temario, procederemos a desarrollar, con sus respectivas pautas y directrices, las actividades y ejercicios en los que se establece una relación entre el mundo audiovisual y el arte. Este tipo de propuestas, que, como adelantábamos, complementan y completan los

[4] Aunque, tal y como se ha explicado, el arte moderno comienza a mediados del siglo XIX, se incluye en el programa el estudio de la pintura romántica y realista, ya que ambas resultan fundamentales en la ruptura con los cánones académicos del neoclasicismo. A ello se suman la invención de la fotografía y la imagen en movimiento, así como la llegada de artefactos visuales no occidentales propiciada por el colonialismo, factores que en conjunto posibilitan el surgimiento de los dos primeros movimientos de este periodo: el impresionismo y el pos-impresionismo.

contenidos del programa, buscan además fomentar el interés del alumnado por este último.

2. ACTIVIDAD DIRIGIDA 1: VIDEO-CREACIÓN

La Actividad Dirigida 1 (AD1) consiste en la realización de una obra audiovisual —acompañada de un trabajo escrito— a partir de la visita a dos exposiciones en Madrid: una temporal y otra permanente. El objetivo no es solo que el alumnado escoja el objeto de trabajo para su video-creación, sino también que tenga una experiencia estética directa con las obras de arte y se fomente el hábito de visitar exposiciones, algo que, según he podido observar, no es en absoluto una práctica habitual entre ellos. La iniciativa de combinar ambos tipos de exposición responde a un doble objetivo: las muestras temporales permiten al alumnado apreciar un discurso curatorial centrado en un tema o autor concretos, mientras que las colecciones permanentes —como las del Museo Thyssen-Bornemisza o el MNCARS— habitualmente ofrecen una visión panorámica y contextual de distintos periodos, estilos y creadores que no siempre están presentes en la programación temporal, debido, principalmente, a limitaciones de extensión.

De cara a la actividad, el alumnado deberá considerar diversas opciones para la selección del objeto de trabajo: podrá optar por uno o varios autores, una o varias obras, o bien una exposición completa, siempre enmarcados dentro del periodo comprendido entre 1850 y 1980[5]. Asimismo, será imprescindible que definan el enfoque, tema o aspecto específico que abordarán en relación con la opción elegida (por ejemplo: el imaginario del autor; sus referentes o influencias; el uso del color; la aplicación de una perspectiva feminista o decolonial; la concepción del genio; entre otros).

Durante su asistencia a las muestras, se espera que el alumnado reflexione sobre una serie de preguntas clave cuya respuesta deberá quedar reflejada tanto en la video-creación como en el trabajo escrito que la acompaña: ¿Qué voy a tratar? ¿Por qué voy a tratarlo? ¿Cómo lo voy a narrar? ¿De qué manera lo voy a plasmar? (por ejemplo, mediante el uso del montaje, la iluminación, el sonido, la voz en *off*, etc.). Es fundamental que se produzca una coherencia entre significado y significante, entre fondo y forma, entre contenido y continente; es decir, entre lo que se quiere contar y la manera en la que se cuenta.

Una vez realizada la elección, y con el fin de facilitar la respuesta a estas preguntas, el alumnado deberá documentarse sobre el autor, la obra, la exposición o

[5] Para esta actividad, el marco temporal definido abarca todo el arte moderno y las dos primeras décadas del arte contemporáneo. Esta delimitación responde al propósito de poner un énfasis particular en la etapa correspondiente a las Segundas Vanguardias. No obstante, en ciertos casos puntuales, se han admitido propuestas pertenecientes a momentos posteriores.

cualquier otro aspecto relevante (como el enfoque, el tema o el elemento específico elegido) que resulte necesario para el desarrollo de la video-creación, cuya duración deberá estar comprendida entre 1 minuto y 50 segundos como mínimo, y 5 minutos como máximo.

Si bien esta actividad busca dar espacio a la creatividad y subjetividad del alumnado, debe ajustarse rigurosamente a las directrices establecidas. De tal manera que, aunque pueda contener capas de significado que solo el autor comprenda (por ejemplo, resonancias autobiográficas), es esencial que cumpla su función comunicativa: debe dejar claro el argumento y la idea, y ser comprensible, en términos narrativos, para cualquier espectador. Dicho objetivo es factible, ya que los estudiantes cuentan con una base técnica y teórica adquirida en asignaturas de primero —como Narrativa Audiovisual, Literatura y Creación, Fundamentos del Guion (Guion I) y Fotografía: Composición y Estética—, así como en materias cursadas durante el primer semestre de segundo —como Historia del Cine, Taller de Guion (Guion II), Cámara y Edición y Montaje—, antes de iniciar la asignatura de Arte Contemporáneo en el segundo semestre.

La vídeo-creación, como referimos anteriormente, tiene que ir acompañada de un trabajo escrito de entre tres y cinco páginas, en el que se responda a las preguntas previamente formuladas y en el que se argumenten y justifiquen todas las decisiones tomadas en la elaboración de la vídeo-creación. Para estructurar dicho trabajo, se sugieren los siguientes epígrafes: 1. Introducción; 2. Presentación de la obra, autor o exposición seleccionados y justificación de la elección; 3. Enfoque o tema a abordar; 4. Video-creación: qué quiero contar y cómo lo cuento; 5. Conclusión; y 6. Bibliografía.

En lugar de optar por la evaluación individual de las video-creaciones y la entrega de comentarios personalizados a cada estudiante, se propone un espacio compartido de visionado, con el objetivo de fomentar el aprendizaje colectivo y propiciar el intercambio de visiones y perspectivas diversas, siempre tomando como referencia el cumplimiento de las directrices establecidas. Además del *feedback* del profesor —basado en su conocimiento y experiencia—, este espacio busca generar un diálogo crítico y comunitario entre los asistentes, centrado en los aciertos y aspectos mejorables de las obras. El análisis pone el foco en cómo cada trabajo logra —o no— comunicar de forma efectiva el mensaje que el alumno desea transmitir, a través de un uso coherente del lenguaje audiovisual, especialmente en la relación entre contenido y forma. La sesión, organizada fuera del horario lectivo, consiste en la proyección sucesiva de los trabajos, con un tiempo destinado tras cada visualización para poner en práctica lo anteriormente expuesto.

En definitiva, esta actividad persigue varios objetivos integrados. En primer lugar, que el alumnado tenga una experiencia directa con la obra de arte, fomente el hábito de visitar exposiciones y, durante esas visitas, reconozca conceptos trabajados en clase, al tiempo que descubre movimientos y artistas no abordados con

anterioridad. En paralelo, la propuesta busca estimular la creatividad y consolidar —además de ampliar— los conocimientos teórico-técnicos de producción audiovisual adquiridos en asignaturas previas, impulsando una toma de decisiones plenamente justificada en la ejecución de la obra final, que evidencie una coherencia entre contenido y continente; una coherencia que también pueda ser reconocida y valorada en los trabajos de los compañeros durante el visionado colectivo. Todo ello se completa con la incorporación, en el discurso audiovisual, de ciertos aspectos formales y/o de contenido propios del mundo del arte, favoreciendo así una conexión crítica y sensible entre ambos lenguajes.

3. ACTIVIDAD DIRIGIDA 2[6]:

La Actividad Dirigida 2 (AD2) propone la elaboración de un trabajo escrito en equipo[7] a partir de la lectura de un texto teórico y del visionado de una selección de documentales y *biopics* centrados en distintas figuras del mundo del arte, comprendidas entre mediados del siglo XIX y el segundo cuarto del siglo XX. El objetivo es que el alumnado identifique y analice, en estas producciones audiovisuales, aspectos clave desarrollados en el texto propuesto. Se plantean dos posibles grupos temáticos entre los que elegir: la figura del "hombre artista" (opción 1) o la de la "mujer artista" (opción 2).

La selección audiovisual correspondiente a la opción 1, con una duración total de 1.115 minutos (17 horas 44 minutos), está compuesta por nueve producciones que muestran la vida, el trabajo y/o la trayectoria de distintos artistas hombres. Aunque predominan los documentales y biopics, se incluye también una serie de seis episodios, una obra que registra exclusivamente el proceso de creación de un artista, y una producción de ficción que, si bien no se refiere a ningún creador en concreto —dentro de un conocido movimiento artístico—, permite reflexionar de forma particular sobre la figura del artista y los mitos que la rodean.

Los artistas abordados son: Claude Monet (1840–1926), Vincent van Gogh (1853–1890), Pablo Picasso (1881–1973), Egon Schiele (1890–1918), Salvador Dalí (1904–1989), Jackson Pollock (1912–1956), Andy Warhol (1928–1987) y Jean-Michel Basquiat (1960–1988).

A continuación, se presentan las obras seleccionadas ordenadas por fecha de estreno. Sin embargo, se recomienda al alumnado realizar un visionado cronológico

[6] La Actividad Dirigida 2 que aquí se presenta es una versión modificada y actualizada de la propuesta inicial planteada por el profesor Dr. Julio Pérez Manzanares.

[7] Los equipos, que suelen estar formados por cinco o seis miembros, se generan de manera aleatoria a través de una plataforma web. De este modo, se evita que los estudiantes se agrupen por afinidades, simpatías o características personales, promoviendo la habilidad de trabajar con personas diversas.

según el año de nacimiento del artista, con el fin de apreciar de forma progresiva la evolución del arte y de ciertos conceptos en torno a la figura del hombre artista:

- *El loco del pelo rojo* (1956), de Vincente Minnelli (122 min.)
- *El misterio de Picasso* (1956), de Henri-Georges Clouzot (75 min.)
- *Apuntes al natural* (1988), de Martin Scorsese (44 min.)
- *Basquiat* (1996), de Julian Schnabel (106 min.)
- *Pollock* (2000), de Ed Harris (122 min.)
- *Egon Schiele* (2016), de Dieter Berner (110 min.)
- *Yo, Claude Monet* (2017), de Phil Grabsky (87 min.)
- *Salvador Dalí, en busca de la inmortalidad* (2018), de David Pujol (90 min.)
- *Los diarios de Andy Warhol* (2022), de Andrew Rossi —serie de 6 episodios— (395 min.)

La selección de obras audiovisuales correspondiente a la opción 2, con una duración total de 1.112 minutos (18 h. 32 min.), se compone de diez producciones que recogen la vida y la historia de nueve artistas mujeres.

Las artistas tratadas son: Berthe Morisot (1841–1895), Camille Claudel (1864–1943), Paula Becker (1876–1907), Gala (1894–1982), Maud Lewis (1903–1970), Frida Kahlo (1907–1954), Louise Bourgeois (1911–2010), Margaret Keane (1927–2022), Eva Hesse (1936–1970) y Marina Abramović (1946).

Del mismo modo que en la opción anterior, las obras presentadas de seguido están ordenadas por fecha de estreno, aunque se recomienda un visionado cronológico en función del año de nacimiento de cada artista, para observar la evolución del arte y de las realidades que rodean a la figura de la mujer artista:

- *La pasión de Camille Claudel* (1988), de Bruno Nuytten (137 min.)
- *Frida* (2002), de Julie Taymor (120 min.)
- *Gala* (2003), de Sílvia Munt (108 min.)
- *Louise Bourgeois: The Spider, the Mistress and the Tangerine* (2008), de Marion Cajori & Amei Wallach (99 min.)
- *Berthe Morisot* (2012), de Caroline Champetier (100 min.)
- *Marina Abramović: la artista está presente* (2012), de Matthew Akers & Jeff Dupre (99 min.)
- *Big Eyes* (2014), de Tim Burton (106 min.)
- *Maudie, el color de la vida* (2016), de Aisling Walsh (115 min.)
- *Paula* (2016), de Christian Schwochow (123 min.)
- *Eva Hesse* (2016), de Marcie Begleiter (105 min.)

Dada la cantidad de obras audiovisuales propuestas, se recomienda a los alumnos que no dejen para al final su visionado y que lo vayan haciendo de forma paulatina a lo largo del transcurso de la asignatura desde su inicio.

Como se ha mencionado previamente, cada una de las selecciones audiovisuales planteadas en la Actividad Dirigida 2 se configura en relación con un texto teórico de referencia, que orienta el análisis y la reflexión del alumnado.

Para la opción 1 (la figura del "hombre artista"), el texto asignado es:

Belinche, D. y Ciafardo, M. (2006). *Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis.* La Puerta FBA, 3, pp. 27–38[8].

Para la opción 2 (la figura de la "mujer artista"), el texto es:

Nochlin, L. (1971). ¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?, en VV.AA. (2008). *Amazonas del arte nuevo*. Fundación MAPFRE.

En lo referido a la realización del trabajo escrito grupal se sugieren los siguientes epígrafes: 1. Introducción (breve presentación de los distintos aspectos que se abordarán en el trabajo, así como la justificación de la elección de la opción seleccionada); 2. Aspectos fundamentales del texto (análisis de los elementos clave del texto propuesto, tales como su contexto, temática, etc); 3. Características fundamentales de las películas y documentales propuestos (revisión crítica de las producciones audiovisuales incluidas en la opción seleccionada); 4. El texto en relación con las películas y documentales propuestos (reflexión sobre los vínculos temáticos, narrativos, estéticos o conceptuales entre el texto y las obras audiovisuales. Aquí cabe señalar que los puntos 2, 3 y 4 pueden integrarse en un único epígrafe si se prefiere, bajo el título: "El texto y su relación con las películas y documentales propuestos"); 5. Opinión personal del grupo (valoración conjunta del equipo sobre el contenido trabajado, destacando coincidencias y posibles discrepancias entre sus integrantes); y 6. Bibliografía (relación de todas las fuentes consultadas para la elaboración del trabajo).

En conclusión, esta actividad tiene como finalidad que los alumnos identifiquen conceptos, artistas y movimientos trabajados en clase, afianzando dichos conocimientos al tiempo que los amplían con otros nuevos, contemplando a lo largo de este proceso la evolución diacrónica del arte y la interrelación entre las distintas

[8] Si bien el texto podría profundizar más en la cuestión del artista como estereotipo, se ha seleccionado por dos motivos principales: primero, porque identifica diversos estereotipos presentes en personajes cinematográficos (como el villano en las películas de acción, el héroe, el científico o el detective, entre otros); y segundo, porque, más allá de abordar aspectos generales sobre los estereotipos asociados al artista, los ilustra con casos concretos como Van Gogh o Pollock, mencionando, además de algunos *biopics* sobre estos, otras películas de artistas que encajan con las características estereotípicas que plantea. Esta conexión con lo cinematográfico justifica la elección del artículo, ya que, dado el grado en el que se inscribe, facilita una mejor comprensión de los estereotipos del artista partiendo de personajes familiares para los estudiantes, en consonancia con sus intereses y estudios, favoreciendo así una mayor predisposición para acercarse al tema establecido.

realidades que la conforman. También se busca que comprendan, principalmente, entre otras cuestiones, los estereotipos asociados al "hombre artista genio" y la invisibilización o las dificultades que enfrentan las mujeres artistas en el ámbito del arte. En relación con lo anterior, se pretende que desarrollen la capacidad de realizar un visionado con una perspectiva crítica, identificando los planteamientos del texto durante el mismo y plasmando esas relaciones en el trabajo escrito. Por último, se espera que, con esta actividad, demuestren sus habilidades para trabajar en equipo, afrontando las dificultades propias de la colaboración y pongan en práctica la capacidad de síntesis necesaria para integrar en el trabajo final las diferentes miradas y percepciones de todos los miembros del equipo, reflejando tanto los puntos de convergencia como de divergencia.

4. EJERCICIOS COMPLEMENTARIOS

Los ejercicios complementarios consisten en un conjunto de tareas breves cuyo objetivo es explorar —en la mayoría de los casos, aunque no de forma exclusiva— la influencia o repercusión de determinados movimientos o estilos artísticos en el ámbito audiovisual. Esta exploración se concreta a través de ejemplos visuales significativos, principalmente fotogramas, que ilustran dichas conexiones. Los ejemplos pueden provenir de formatos diversos, que van desde el cine y la publicidad hasta el *videoclip*.

En cada curso se proponen cuatro ejercicios distintos extraídos de un listado más amplio, del que destacamos los siguientes: referencias de la pintura romántica en el mundo audiovisual; referencias de la pintura realista; ejemplos temáticos y/o compositivos de la pintura en la fotografía del siglo XIX; convergencias y divergencias entre la pintura impresionista y el cine impresionista; referencias audiovisuales en las que se altera el color "objetivo" de los elementos —tal y como los percibimos por los ojos— con el fin de provocar determinadas emociones, al igual que lo hacían, aunque con distintos fines, los *nabis*, los *fauves* o los expresionistas alemanes; referencias al futurismo en el mundo audiovisual; referencias a la pintura metafísica; referencias al surrealismo; alusiones al arte *pop*; influencias del minimalismo; y, finalmente, referencias a la performance en el ámbito audiovisual.

De cara a la búsqueda de fotogramas para ilustrar la referencia, es importante que los discentes distingan entre recreaciones de obras artísticas respetando el tema, la composición, el color y/o la temática, e inspiraciones o evocaciones en las que apreciamos ciertos ecos tanto de una obra en concreto como de un estilo o movimiento.

Con estos ejercicios se pretende, al igual que en la AD1 y la AD2, afianzar el conocimiento de artistas y movimientos ya tratados en clase, así como propiciar el descubrimiento de otros nuevos, estableciendo vínculos con el ámbito audiovisual

desde una perspectiva distinta. Asimismo, se busca poner a prueba la cultura audiovisual del alumnado —entendida en un sentido amplio, que va más allá de lo estrictamente cinematográfico—, al tiempo que se estimula su capacidad investigadora y se favorece la expansión de su imaginario personal, situando en el centro del proceso la asociación y la reinterpretación creativa de referentes artísticos y audiovisuales.

En definitiva y a modo de síntesis, la AD1 promueve una experiencia directa con la obra de arte y el desarrollo de habilidades audiovisuales fundamentadas en el conocimiento artístico y técnico, materializadas en una video-creación acompañada de un texto que insta al alumnado a justificar por escrito cada decisión tomada durante el proceso. Además, se busca que la video-creación tenga la capacidad de comunicar eficazmente lo que el creador desea transmitir, mostrando una coherencia entre contenido y forma, y, buscando asimismo, que el alumnado también sepa identificar y valorar esta misma cuestión en producciones ajenas. La AD2 refuerza especialmente el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, al tiempo que profundiza en las construcciones sociales y culturales en torno a la figura del artista, prestando especial atención a la figura del artista hombre y la artista mujer, así como a los estereotipos que emanan de ambas identidades. Además, alienta al alumnado a desarrollar su capacidad para trabajar en equipo y expresar de forma sintética por escrito las relaciones entre el texto propuesto y las obras audiovisuales seleccionadas, así como las respectivas convergencias y divergencias surgidas del análisis. Por su parte, los ejercicios complementarios amplían y diversifican el conocimiento artístico y audiovisual, estimulando la investigación, la expansión del imaginario personal y la capacidad asociativa. Dicho esto, podemos afirmar que, en su conjunto, las Actividades Dirigidas 1 y 2, sumadas a los ejercicios complementarios, aportan al aprendizaje del alumnado una dimensión teórica, práctica, crítica y creativa que va más allá de las clases magistrales y los exámenes parcial y final, complementando y completando el temario propuesto, y favoreciendo una experiencia formativa activa y reflexiva del mundo del arte y sus conexiones con lo audiovisual.

Por último, en cuanto a la evaluación del grueso de la asignatura, hay que señalar que la AD1 y la AD2 representan, respectivamente, un 15% de la nota, mientras que los ejercicios complementarios se incluyen dentro del 10% asignado a la asistencia y la participación. El resto de la calificación está compuesto por el examen parcial, que representa un 10%, y el examen final, que supone el 50% del total de la asignatura.

Este texto tiene como propósito principal presentar una serie de recursos aplicables a la docencia de la asignatura de Arte Contemporáneo en el grado de Comunicación Audiovisual, con el objetivo de servir de inspiración o ser utilizados directamente por cualquier docente que lo requiera en este ámbito. No obstante, debido a los retos y oportunidades singulares que plantea esta área, se concibe también como una invitación a abrir el debate y repensar las metodologías, apostando por una reinvención constante de la práctica docente. Asimismo, cabe señalar que,

tal y como vengo haciendo, replantearé esta propuesta de cara a cada nuevo curso, adaptándola y mejorándola –en mayor o en menor medida– en función de la experiencia y las necesidades que vayan surgiendo.

SEGUNDA PARTE

LOS TRABAJOS FIN DE GRADO, MÁSTER Y EL DOCTORADO: INNOVACIÓN DOCENTE Y VISIONES DEL ALUMNADO

EL ROL DEL TUTOR/-A EN EL TRABAJO DE FIN DE GRADO. DESAFÍOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

MARÍA JOSÉ VILAR
Universidad de Murcia
mavi@um.es

Resumen: La tutoría en el Trabajo de Fin de Grado (TFG) no debe reducirse a una función técnica ni meramente administrativa, sino entenderse como una relación formativa basada en el respaldo ético, el diálogo constante y la promoción de una actitud crítica. Desde este enfoque, se proponen diversas estrategias: planificación escalonada de encuentros, formalización de acuerdos entre tutores y estudiantes, uso de herramientas como la matriz de investigación, rúbricas y materiales didácticos que estimulen la autonomía y el pensamiento reflexivo. Asimismo, se presentan las ventajas de vincular estas tutorías con líneas de trabajo surgidas de proyectos de innovación docente. Desde la experiencia de esta autora, se ha potenciado la incorporación de prácticas de investigación participativa y memoria histórica mediante metodologías activas y horizontales, lo que ha permitido consolidar la tutoría como motor de compromiso social y equidad en el ámbito universitario. Finalmente, el capítulo incluye datos actualizados sobre la labor tutorial desarrollada durante los cursos 2023/2024 y 2024/2025.

Palabras clave: tutoría académica, Trabajo Fin de Grado, innovación docente, acompañamiento pedagógico, educación crítica

1. BASES DE LA TUTORÍA DEL TFG. ROL DEL DOCENTE Y MARCO NORMATIVO

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), –Real Decreto (RD) 1393/2007 y actualizado por el RD 822/2021–, trajo consigo uno de los principales cambios introducidos en los planes de estudio: la asignatura obligatoria de cuarto curso Trabajo de Fin de Grado (TFG). Esta materia tiene como finalidad que el discente integre y aplique de manera autónoma y estructurada los conocimientos, destrezas y competencias a lo largo de su formación universitaria, mediante la elaboración de un trabajo académico original y guiado.

El objetivo de este trabajo es evaluar de un lado los contenidos conceptuales o técnicos adquiridos por el estudiante, como también fomentar el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, la comunicación escrita y la autonomía investigadora. Es en este proceso, donde el papel del profesorado / tutor es esencial, puesto que su función no se limita a realizar una supervisión técnica o de gestión administrativa del proyecto, sino que debe asumirla desde una perspectiva pedagógica activa. Entre sus principales responsabilidades se encuentran: (1) orientar el proceso de investigación con coherencia metodológica, (2) ofrecer asesoramiento estratégico en la toma de decisiones, (3) estimular el desarrollo progresivo de la autonomía intelectual y (4) facilitar la construcción de una actitud crítica ante el conocimiento.

Sobre la base de este marco normativo común, cada universidad desarrolla su propia regulación interna, lo que introduce una cierta variabilidad en la implementación práctica del TFG en función de las particularidades de cada institución, titulación o área de conocimiento. En el caso de la Universidad de Murcia (UM), las directrices específicas establecen cuestiones como: el procedimiento de asignación del tutor, el calendario de desarrollo de los proyectos, los criterios de evaluación o el número máximo de estudiantes que puede asumir cada docente. Este marco constituye una herramienta organizativa eficaz para garantizar el funcionamiento del proceso, pero no siempre contempla de manera uniforme la situación real del ejercicio tutorial ni su reconocimiento académico.

Y es que uno de los principales problemas derivado de esta diversidad institucional es la dispar valoración del trabajo de tutoría. Mientras que en determinadas titulaciones o centros de dichos trabajos se reconoce como un componente estratégico del proceso formativo, y se encuentra debidamente integrado en los planes docentes y en la carga lectiva del profesorado, en otros contextos sigue tratándose como una tarea marginal, escasamente visible o insuficientemente retribuida, tanto en términos académicos como en los instrumentos de evaluación del desempeño docente (POD). Este desequilibrio genera diversas consecuencias negativas: (1) desmotiva a docentes con capacidad y disposición para ejercer una tutoría comprometida, (2) debilita la continuidad y coherencia en el acompañamiento del discente, y (3) puede afectar, de forma directa, a la calidad del proceso formativo. A ello se suma la tendencia a otorgar mayor reconocimiento institucional a la labor investigadora –y, más recientemente, a las actividades de transferencia del conocimiento–, en detrimento del ejercicio docente, que resulta fundamental para consolidar aprendizajes significativos y promover trayectorias formativas autónomas y críticas.

Es en este contexto donde se hace ineludible una revisión profunda de las condiciones estructurales que regulan y sostiene la labor de la tutoría universitaria. La existencia de una normativa, por sí sola, no garantiza la efectividad del proceso de orientación académica si no se apoya en una dotación adecuada de tiempo, recursos y reconocimiento institucional. Asumir la dirección de un TFG conlleva una

responsabilidad profesional que requiere dedicación, seguimiento continuo y una actitud atenta a las necesidades del estudiante. Estas tareas no pueden seguir siendo tratadas como funciones secundarias ni relegadas frente a otros criterios de evaluación académica.

Esta manera de proceder se inscribe en el paradigma constructivista, que entiende al discente como protagonista activo en el proceso de construcción del conocimiento. En este marco, el papel del profesor/tutor se redefine: ya no actúa como transmisor unidireccional de conocimientos, sino mediador que ofrece acompañamiento, recursos y orientación en función de las necesidades que surjan. Tal como señalaron Wood, Bruner y Ross (1976), puede conceptualizarse como andamiaje: un apoyo temporal que se ajusta progresivamente a la evolución del aprendizaje, retirándose a medida que el sujeto adquiere mayor autonomía y capacidad de resolución.

La aplicación de esta lógica implica una responsabilidad académica que requiere tiempo, constancia y atención a los ritmos y necesidades de quien desarrolla el trabajo. Esta labor no puede seguir considerándose una función secundaria ni supeditada a otros indicadores de rendimiento universitario. En este contexto, la tutoría demanda no solo habilidades disciplinares, sino también sensibilidad pedagógica, intuición comunicativa y una predisposición especial para abordar las dimensiones emocionales del proceso. Acaso ¿no es esta complejidad la que define esta tarea como una de las dimensiones más desafiantes y, a la vez, más transformadoras del ejercicio educativo? Supervisar la elaboración del TFG supone un equilibrio entre el reto intelectual y la atención a los recorridos personales, creando un clima de confianza donde el error no se castiga, sino que se valora como parte inherente al desarrollo académico y personal. De este modo, la relación tutorial derivada de este proceso se transforma en una experiencia pedagógica de gran valor, ya que ejerce un impacto directo en la autoconfianza, la responsabilidad y la conciencia crítica del alumnado.

2. LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL PROCESO DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

El carácter pedagógico del TFG reside en reconocer que su valor no se encuentra exclusivamente en el resultado, sino en el proceso formativo que lo sustenta, es decir, en el acompañamiento ético, en la construcción autónoma del conocimiento y en la participación del profesorado. Este enfoque facilita la adopción de métodos innovadores que trascienden los modelos convencionales, enfocados en la supervisión puntual o en la evaluación final del trabajo. Por lo tanto, es labor de la comunidad universitaria recuperar el sentido pedagógico del TFG, encomendándose al tutor/-a la labor de guiar a nuestros discentes para que ejerciten competencias complejas, tales como: la formulación de preguntas significativas, delimitar un objeto

de estudio, realizar una búsqueda de fuentes y bibliografía relevante, ejercitar una escritura académica o aplicar la argumentación crítica. Sin embargo, este cambio requiere tanto de un reconocimiento institucional del valor que entraña esta labor como de la disposición del profesor o la profesora para repensar su práctica más allá de las lógicas de rendimiento y criterios métricos que, con frecuencia, atraviesan la vida universitaria.

No obstante, cuando nos referimos a innovación en el ámbito educativo, no se trata únicamente de incorporar metodologías recientes o herramientas tecnológicas, sino de generar espacios que promuevan la escucha activa, el diálogo continuado, la aceptación del error como parte del proceso y, sobre todo, el reconocimiento del alumnado como voz válida en el desarrollo académico.

Desde mi experiencia como tutora (véase fig. 7), he constatado que este cambio de enfoque cobra sentido cuando se articula mediante una planificación gradual, flexible y contextualizada para cada fase del desarrollo del TFG. Las primeras sesiones las planteamos en formato grupal, lo que favorece la socialización de ideas iniciales y contribuye a la creación de una comunidad de aprendizaje que reduce la ansiedad y potencia la implicación colectiva. Posteriormente, introducimos encuentros en parejas para afinar los enfoques, intercambiar avances y fortalecer la capacidad de argumentación. En las etapas finales –o cuando las necesidades lo requieren– se habilitan sesiones individuales, orientadas a resolver dudas específicas o clarificar objetivos.

A través de esta secuencia organizativa no solo conseguimos gestionar eficazmente el tiempo, sino que también promovemos la colaboración entre los mismos estudiantes. Asimismo, la implementación de un calendario de trabajo pautado –con fechas orientativas, pero abiertas a ajustes– proporciona una estructura clara que evita el desorden sin caer en la rigidez, respetando las particularidades personales y los distintos ritmos de trabajo/entrega.

3. IMPLEMENTACIÓN DE LÍNEAS DE TFG RELACIONADAS CON PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE: *VOCES RESILIENTES*

La innovación en el ámbito educativo cobra verdadero sentido cuando se traduce en prácticas concretas y no queda limitada al plano teórico. Siguiendo este enfoque, como coordinadora del grupo de innovación docente *History in Open Access* / Historia en Acceso Abierto, al finalizar cada curso académico presentamos a la Universidad de Murcia una nueva propuesta de proyecto, que será implementada en el siguiente curso. Uno de los objetivos centrales de estas iniciativas es proponer líneas de investigación para TFGs y TFMs, con el fin de ofrecer al alumnado un espacio donde reflexionar de forma crítica sobre los contenidos abordados.

Esta dirección permite a los estudiantes comprender la historia en contextos complejos y propicia un entorno que favorece una práctica profesional basada en la responsabilidad y el respeto a los derechos humanos. Con este enfoque, *Voces resilientes: historias de grupos silenciados que transformaron la sociedad* (curso 2024/2025) integra, por un lado, investigación histórica y creación cultural, y por otro, una reflexión detenida sobre la justicia social y la dignidad humana como principios educativos. El discente no solo adquiere conocimientos, sino que también se involucra en procesos transformadores que cuestionan los discursos dominantes y reivindican memorias silenciadas. En este marco, el TFG se convierte en una vivencia formativa que potencia la capacidad de análisis autónomo, visibiliza relatos marginados y promueve una participación en la construcción de nuevas narrativas sociales. La tutoría adopta un enfoque humanizador: se orienta al reconocimiento de la identidad, a la escucha reflexiva de las voces situadas excluidas y a la producción del saber comprometido con los derechos humanos. Esta orientación permite a los estudiantes conectar con su historia y los prepara para actuar con integridad profesional.

El desarrollo del proyecto hunde sus raíces en una metodología activa, enfocada en el trabajo con fuentes primarias, entrevistas, historias orales y la creación de materiales para dar a conocer la historia. Este enfoque metodológico ha hecho que los estudiantes vean la investigación no como una tarea teórica, sino como una experiencia práctica, activa y directa. Su participación en la búsqueda, análisis e interpretación de testimonios ha favorecido un aprendizaje integral, donde se han utilizado habilidades académicas junto con capacidades emocionales, éticas y sociales.

Durante todo el proceso, el apoyo de los tutores ha sido fundamental, ya que aparte de revisar el contenido de los trabajos presentados, ayudamos en las distintas etapas del proceso: desde la identificación de inquietudes y el manejo emocional, hasta el impulso de un relato crítico y contextualizado. Esta labor ha requerido una orientación cuidadosa y flexible, capaz de afrontar la complejidad de abordar memorias dolorosas o silenciadas, y de generar un entorno seguro donde los estudiantes puedan explorar y expresar con libertad sus reflexiones sobre los temas tratados.

Desde la tutoría, se han empleado diversas estrategias (véase tabla1): sesiones grupales para discutir problemas, tutorías en pareja para trabajar en el enfoque metodológico y revisiones individuales orientadas a pulir los últimos detalles de cada proyecto. Además, se habilitaron espacios para que los discentes compartieran sus avances, inquietudes y hallazgos, lo que fortaleció la colaboración y el sentido de comunidad.

Como novedad, quiero destacar que a partir de esta iniciativa se incorporaron actividades extracurriculares, como exposiciones, presentaciones y obras de teatro basadas en los testimonios analizados, lo que ha otorgado al proceso formativo una

dimensión aplicada y con proyección social. En este contexto, la tutoría no solo ayudó a estructurar y redactar los contenidos, sino que también facilitó el paso de la investigación a su comunicación pública, favoreciendo el encuentro entre el ámbito académico y la sociedad.

4. ESTRATEGIAS TUTORIALES Y HERRAMIENTAS INNOVADORAS

Durante la labor tutorial, hemos desarrollado diversas herramientas que no solo simplifican la planificación y el seguimiento, sino que también enriquecen la relación pedagógica, permiten adaptar los ritmos y objetivos formativos, y favorecen la autonomía de los estudiantes.

Dentro de estas herramientas puestas a disposición del alumnado, destaca la **guía del estudiante**, concebida como una brújula pedagógica que acompaña cada etapa del recorrido: desde la elección del tema hasta la defensa final del TFG. Su finalidad es clarificar expectativas, reducir la incertidumbre y aportar estructura a un proceso que, por su complejidad y apertura, puede resultar desorientador o incluso abrumador. El documento ha sido redactado con un lenguaje claro y accesible, evitando tecnicismos innecesarios, pero manteniendo la precisión que exige el rigor académico.

Por otro lado, merece especial atención el **acuerdo tutorial**, concebido como una herramienta de corresponsabilidad entre el estudiante y su tutor/a. Este documento establece un marco de trabajo compartido, en el que se recogen los compromisos mutuos, los plazos orientativos y los criterios de evaluación. Más allá de su función organizativa, el acuerdo contribuye a instaurar una lógica formativa basada en la confianza, la comunicación continua y el seguimiento individualizado. Asimismo, permite dejar constancia del itinerario recorrido, facilitando una evaluación más justa, transparente y coherente con el esfuerzo realizado a lo largo del desarrollo del TFG.

Una tercera herramienta significativa que hemos incorporado es la **matriz de investigación**, especialmente útil para dividir la tarea y delimitar sus distintas etapas. Este recurso permite anticipar el grado de avance, identificar momentos clave en el desarrollo y ajustar los plazos sin perder de vista el conjunto. Desde una perspectiva formativa, consideramos que la matriz no solo ayuda al estudiante a estructurar su trabajo, sino que también le muestra que investigar no consiste únicamente en hallar respuestas, sino en aprender a formular preguntas pertinentes y a construir con sentido su propio itinerario de búsqueda.

Una sección importante del método de enseñanza se ha centrado en proporcionar **instrucción específica** sobre aquellas habilidades que generan más dudas a los discentes. Más allá de los problemas formales, muchas de las dificultades reales surgen cuando se enfrentan a tareas complejas, como delimitar un marco

teórico pertinente o diseñar una metodología ajustada al objeto de estudio. A esto se suman desafíos vinculados a la escritura académica (que exige claridad, precisión y coherencia argumentativa), al desarrollo exhaustivo del informe historiográfico o al uso crítico de las fuentes, tanto primarias como secundarias. Estas fases, fundamentales para avanzar con seguridad en el proyecto, suelen percibirse como vagas, especializadas o inabordables, lo que puede provocar bloqueos, inseguridad o sensación de confusión. Consciente de ello, desde la tutoría se han creado cápsulas formativas breves, orientadas a dividir esas dificultades en etapas claras y manejables, convirtiendo lo complicado en un lenguaje sencillo y práctico.

Por último, quiero destacar una herramienta especialmente valiosa en la fase final del proceso de tutorización: **las rúbricas de evaluación**. Estas han contribuido no solo a garantizar la objetividad y la transparencia en la calificación, sino también a ofrecer al estudiante una retroalimentación clara, comprensible y orientada a la mejora. La comunicación temprana de los criterios de evaluación facilita que quienes elaboran el trabajo comprendan las expectativas establecidas desde el inicio, lo que les permite optimizar su esfuerzo de forma gradual y consciente. Además, las rúbricas previenen posibles malentendidos, promueven la autorregulación y refuerzan la autoevaluación como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

El proceso tutorial del TFG representa una de las responsabilidades pedagógicas de mayor complejidad en el ámbito de la docencia universitaria. Asistir a los estudiantes en el diseño, desarrollo y presentación de su TFG conlleva una implicación más amplia que asegurar el cumplimiento de una asignatura obligatoria. Representa una interacción directa con las preocupaciones, desafíos, potencialidades y procesos de desarrollo académico que cada alumno experimenta en un periodo crítico de su formación. Desde este enfoque, la tutoría se conceptualiza como un instrumento educativo de considerable valor, con la capacidad de influir no solo en el producto final, sino también en la manera en que el estudiante se posiciona frente al conocimiento, la escritura y su responsabilidad intelectual propia.

En los últimos dos años (2023/2024 y 2024/2025), he tenido la ocasión de supervisar un total de 25 proyectos académicos: 12 durante el curso 2023/2024 y 13 durante el siguiente curso. Esta experiencia, heterogénea y enriquecedora, ha facilitado el seguimiento de trayectorias muy distintas, caracterizadas por ritmos de aprendizaje variados, situaciones personales singulares y niveles desiguales de motivación e implicación. En el curso 2024/2025, por ejemplo, se presentó para su defensa en la convocatoria de mayo cuatro TFG y dos TFM, y se prevé que seis estudiantes más participen en la siguiente convocatoria (junio), con trabajos ya en fase avanzada. Esta pluralidad de perfiles intensifica la exigencia de diseñar

dispositivos tutoriales flexibles, pero no improvisados, capaces de proporcionar estructuras definidas sin sacrificar la personalización.

Una de las claves para alcanzar una tutoría efectiva radica en la combinación de la exigencia académica con la atención a los procesos. Para ello, resulta fundamental generar un clima de confianza, habilitar tiempos y espacios para la revisión, proporcionar herramientas comprensibles y fomentar la autonomía sin descuidar las inseguridades propias del recorrido. En este contexto, la labor tutorial no puede limitarse a la mera supervisión puntual de entregas, sino que debe concebirse como una dinámica continua, dialogada y compartida.

El uso de recursos como la guía del estudiante, los contratos de tutoría, las rúbricas de evaluación o las sesiones formativas han ayudado enormemente en este apoyo. No se busca la réplica de modelos, sino la adaptación de estrategias que se ajusten a las necesidades reales de los estudiantes y que estén en consonancia con un enfoque pedagógico claro, inclusivo y comprometido.

También hemos demostrado que la tutoría se vuelve especialmente importante cuando se vincula con proyectos de innovación educativa como *Voces resilientes*, donde el conocimiento se construye a partir de la experiencia, la memoria y la acción. En estas situaciones, el tutor/a es visto como un intermediario cultural, un ayudante en el proceso y un defensor de un entorno de aprendizaje donde la investigación no es solo un ejercicio académico, sino también un deber moral y ético.

Por lo tanto, afirmar el valor formativo de la tutoría implica reconocer su papel esencial en la labor docente, un aspecto que, pese a su importancia, continúa estando infravalorado en muchos sistemas universitarios. La dirección de TFGs no puede entenderse como una función secundaria o meramente administrativa, sino que debe ocupar un lugar central en el acompañamiento académico y en el desarrollo intelectual del estudiante. En esta relación cercana y personalizada, el profesorado desempeña una de sus responsabilidades clave: crear las condiciones necesarias para que los discentes construyan su propio entendimiento, desarrollen su capacidad crítica y actúen con criterio en un mundo cada vez más complejo.

Anexos

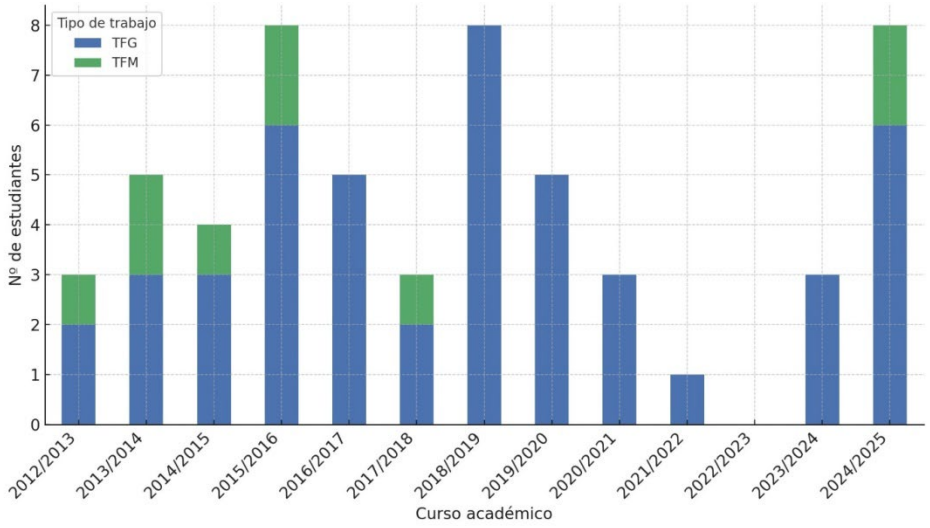

Imagen 7. Número de TFGs y TFMs defendidos y/o depositados en la aplicación TF por curso académico como tutora

Fuente: Elaboración propia en base a los datos institucionales

El gráfico muestra el número de Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster depositados bajo la tutela de quien suscribe desde el curso 2012/20213 hasta 2024/2025. A lo largo del tiempo, se observa una trayectoria constante, con picos especialmente significativos en cursos como 2015/2016, 2018/2019 y 2024/2025. Esta regularidad no solo refleja la continuidad del compromiso docente, sino también la consolidación de una propuesta educativa que apuesta por el acompañamiento cercano, crítico y riguroso del alumnado en la fase final de su formación.

En el caso de los Trabajos de Fin de Máster (TFM), los datos presentan una mayor oscilación, fruto de distintos factores. Entre ellos destacan la existencia o no de líneas de investigación activas vinculadas a los másteres y, en algunos cursos como 2021/2022 y 2022/2023, circunstancias personales que limitaron la posibilidad de asumir nuevas tutorías. Aun con esa variabilidad, el enfoque formativo se ha mantenido firme, priorizando siempre la calidad del seguimiento académico y la coherencia con las líneas de trabajo ofrecidas

Estrategia de tutoría	Descripción	Objetivo principal	Resultados observados
Sesiones grupales	Encuentros colectivos para debatir problemas comunes, compartir dudas iniciales y establecer una comunidad de aprendizaje.	Fomentar el pensamiento crítico compartido y reducir la ansiedad.	Mayor cohesión grupal y mejores definiciones temáticas en etapas tempranas.
Tutorías en pareja	Trabajo colaborativo por afinidad temática/metodológica para definir enfoques e hipótesis.	Refinar los marcos metodológicos y potenciar el contraste de ideas.	Clarificación de objetivos y mejora en la estructura de los proyectos.
Revisiones individuales	Revisión final personalizada centrada en pulir los detalles formales y argumentativos del trabajo.	Mejorar la calidad del producto final.	Entregas más cuidadas y coherentes, mayor autonomía del estudiante.
Espacios compartidos entre estudiantes	Foros de intercambio sobre avances, dificultades y descubrimientos.	Favorecer la cooperación y el aprendizaje entre iguales.	Fortalecimiento del trabajo en equipo y generación de redes informales de apoyo.
Actividades extracurriculares	Exposiciones, presentaciones y obras teatrales basadas en los testimonios y contenidos trabajados.	Ampliar el impacto del aprendizaje más allá del aula.	Conexión con la comunidad, mejora de la expresión oral y sensibilización social.
Dimensión comunicativa de la tutoría	Acompañamiento en el proceso de transición desde la actividad investigadora a la difusión pública del conocimiento.	Fomentar la transferencia social del saber.	Participación del estudiantado en la difusión de resultados y apropiación crítica del proceso.

Tabla 1. Cronograma, estrategias y resultados en las tutorización de TFGs
Fuente: Elaboración propia

CÓMO ENTRAR EN LA ACADEMIA: LA TESIS DOCTORAL DESDE EL VIAJE DEL HÉROE

MARÍA PRIETO MUÑIZ
Universidad Complutense de Madrid
maprie08@ucm.es

Resumen: La academia, debido a su hermetismo y a su desconexión con la sociedad, se sostiene sobre una compleja red de relaciones en las que imperan la inaccesibilidad, la dependencia, el elitismo y la burocracia, convirtiendo el doctorado en un camino solitario en el que las claves para la supervivencia son, precisamente, las relaciones personales, la convivencia y el apoyo mutuo. Esta experiencia se desgranará a lo largo de los testimonios de cuatro doctorandos/as de primer año, Olivia, Julián, Álvaro y Cecilia, apoyándose a su vez en los arquetipos presentados por Campbell en *El héroe de las mil caras* para aprovechar los paralelismos entre el viaje del héroe y el de la tesis doctoral.

Palabras clave: doctorado, academia, tesis, grupo de discusión, viaje del héroe

1. EL MUNDO DESCONOCIDO

Entre resoplidos y ceños angustiados, nos acostumbramos a provocar lástima en quienes se enteran de nuestra decisión de aventurarnos en el mundo académico. "Ten cuidado; es un camino muy solitario", escuchas a cada paso, como un eco de tus propias pisadas, mientras vas cruzando el umbral de entrada al *mundo desconocido*, "un lugar de fluidos extraños y seres polimorfos, tormentos inimaginables, hechos sobrehumanos y deleites imposibles" (Campbell, 2013: 60).

Así como el héroe de Campbell y El Loco del Tarot, la doctoranda (en femenino, por compensar) sabe que su partida produce preocupación a su alrededor, en el mundo conocido. La gente y los medios advierten de los peligros: en España, uno de cada tres estudiantes de doctorado tiene ansiedad y/o depresión, y el 17% afirma haber tenido pensamientos suicidas (Tabarés-Seisdedos *et al*., 2023).

Y, sin embargo, la doctoranda, loca y heroína, no tiene ni idea de qué emociones siente al ver el abismo que se abre ante ella. Se encuentra con la incertidumbre, la sombra que la perseguirá durante todo el camino y su mayor adversaria.

Puede que comparar el *viaje del héroe* con el doctorado reafirme, no injustificadamente, el aura de arrogancia que rodea al mundo académico, pero es bastante útil. La división que sugiere Campbell entre el mundo conocido y el desconocido se asemeja a la brecha que separa a la academia de la sociedad.

Si bien el funcionamiento de la academia es desconocido, su hermetismo es casi un emblema de dominio público. Nadie, fuera de este ecosistema, sabe cómo se llega a ejercer la docencia universitaria, si hay que sacar unas oposiciones, si el doctorado es como un máster habilitante o por qué hay gente que trabaja en cátedras si no es catedrática.

Incluso los locos del Tarot que ya se han adentrado en la vía académica desconocen las respuestas a estas preguntas: las van descubriendo conforme se van enfrentando a las burocracias que las resuelven. Me enteraré de cuándo, cómo y por qué me toca ejercer docencia cuando me toque ejercer docencia, cuando tenga que rellenar los papeles oportunos para ello. La burocracia es, sin duda, uno de los pilares de la inaccesibilidad académica, de su hermetismo y su aislamiento del resto del mundo.

Pero, si la academia es tan hermética y desconocida para la sociedad, hasta para sus neófitos, ¿quiénes son estos? ¿De dónde salen las investigadoras novatas? ¿Cómo descubren que hay una carrera académica?

El pasado puente por el Día Internacional de los Trabajadores me reuní por videollamada con Álvaro, Cecilia, Julián y Olivia, cuatro debutantes académicas que en realidad se llaman de otra manera, para discutir sobre su experiencia en el primer año de doctorado (y contrastarla con la mía propia).

En este grupo de discusión, los y las participantes proceden de provincias diversas como Córdoba, Albacete, Sevilla y Alicante; y de ámbitos tan distintos como la sociología, la ingeniería forestal, la odontología y la traducción e interpretación y filología. Pero, pese a las diferencias, comparten testimonios similares que se capturan de vez en cuando con respuestas como "Yo igual, justo", "Yo también", "Yo igual que tú" o, mi favorita, "Te pasó igual, ¿no, Álvaro?" - "J****, literal, literal".

En sus historias se encuentra la respuesta a "dónde se encuentra la bolsa de candidatas para la academia". Parece evidente que el primer punto en común es haber terminado un grado universitario; no obstante, la puerta hacia la investigación, *la llamada a la aventura* según Campbell, aparece gracias a una alineación de condiciones durante el grado.

2. LA LLAMADA A LA AVENTURA

Durante el grado, excepto en carreras concretas cuyas principales salidas son la docencia o la academia, la mayor parte del estudiantado se mantiene ajena a esta forma de ganarse el pan. La idea de investigar no llega sola, siempre viene de la mano de un *heraldo*.

Julián nos narra sus inicios:

> En segundo de carrera tuve una profesora que daba una asignatura que me gustó mucho y dije, oye, yo creo que puedo servir para esto, incluso para investigar y tal. Poco a poco, pues… vas pidiendo becas, vas enterándote de cosas y vas adentrándote en el mundillo… y te va gustando más y luego te engañan para hacer la tesis.

Álvaro se ríe ante esta broma. Él también se acuerda de sus heraldos: "Empezó a picarme un poquito el gusanillo por la investigación por profesores míos que me orientaron un poco en el tema de publicar artículos". Olivia ejerció el rol de "alumna colaboradora", una figura presente en su universidad, desde primero de carrera junto a distintos docentes.

Los heraldos son profesores y profesoras que despiertan el espíritu investigador de estudiantes en quienes detectan potencial académico, aunque en ocasiones esa llamada surge sin necesidad de un vínculo o atención especial: simplemente por una buena labor docente.

Una vez despertado "el gusanillo", el heraldo sirve de enlace para dar los primeros pasos investigadores, entre los cuales nunca falta la beca de colaboración, una ayuda estatal o local destinada a "estudiantes universitarios para realizar tareas de investigación en departamentos universitarios". Estas becas pueden solicitarse desde cuarto curso de grado y hasta primer año de máster, ambos incluidos, por lo que en ocasiones el proyecto de investigación que se desarrolla coincide con los Trabajos de Fin de Grado y Máster.

Del mismo modo, el departamento de acogida, así como la tutorización, tienden a convertirse en los futuros hogares académicos de los estudiantes becados, por lo que, si el heraldo que despertó la curiosidad investigadora también termina tutorizando el TFG o TFM y la beca de colaboración, tiene todas las papeletas de convertirse en director/a de tesis, en lo que en el *viaje del héroe* se denominaría "el mentor".

Como refleja la experiencia de Olivia, las relaciones son duraderas:

> En segundo de carrera me dio este profesor y él mismo nos ofreció que si queríamos coger la colaboración de alumno colaborador con él de cara a tercero. Y entonces, pues… tercero, cuarto, quinto, porque el doble son cinco años, el máster… y ahora me dirige la tesis. Desde segundo de carrera, básicamente.

Julián, igual que Olivia, tuvo beca de colaboración en el último año del grado y el primero del máster y cuenta una experiencia similar:

> En mi caso, la conocí en el máster. De hecho, fue la persona por la que no me salí del máster, porque acabé bastante harto. Y me acuerdo que… no sé si habéis tenido alguna vez alguna conversación que recordéis que digáis «Uf, esto me marcó» (...) Pero en ese momento era lo que necesitaba y seguí en el máster por ella y acabé haciendo el TFM con ella y las prácticas las hice con ella como tutora.

Álvaro, quien se encuentra aún haciendo el Máster, también consiguió la beca de colaboración en el último año de carrera y, con ella y el TFG, comenzó el desarrollo de la que sería su tesis: "mi profesor (...) me ofertó el tema de hacer la tesis doctoral con él, nada más que terminase la carrera". Su carrera tiene la particularidad de ser heredada, por lo que su tutor no brotó de la nada, sino del círculo de amigos de la facultad de su padre: "cuando empecé a entrar universidad poco a poco, pues yo ya lo conocía de antes y como que me ha ido encaminando hacia la investigación".

El caso de Cecilia es el más peculiar. Hizo el TFG con un profesor en Alicante, después hizo el Máster en Madrid y, durante el TFM (dirigido por otras tutoras), necesitó ayuda de orientación y acudió a su antiguo tutor de TFG, quien la puso en contacto con una profesora de su propio departamento en Alicante. Según ella misma, "fue todo una conversación de media hora", pero "el buen *feeling*" que le dio esta profesora le hizo cambiar su tema de investigación totalmente de cara a la tesis porque "la conocí y me gustó mucho y me quedé con ella". Es decir, a pesar de este viaje momentáneo a la capital, Cecilia ha regresado para su tesis no sólo a la misma universidad en la que se graduó, sino al mismo departamento en el que hizo la beca de colaboración en el último año del grado y al mismo círculo investigador. "Todo nació y todo sigue igual ahí".

Los otros tres participantes han mantenido cada una de sus carreras en la universidad en la que empezaron. "Llevo en la Universidad de Córdoba desde que terminé el bachillerato y aquí me he quedado por gusto, por obligación o no sé", bromea Julián. Como investigadora *junior*, comparto la misma experiencia de mantener una matrícula permanente en la Complutense y moverme por los mismos círculos académicos en los que empecé: es la experiencia más frecuente porque el trato cercano y la sensación de familiaridad parecen ayudar a sobrevivir a la tesis, hasta tal punto que pueden ser clave para no abandonar.

Es el caso de una compañera, Patricia, que no pudo acudir al grupo de discusión pero quiso participar con su testimonio por medio de un audio. En su segundo año de doctorado en la Complutense, se dio de baja para volver a matricularse en la universidad en la que había cursado el grado y el máster, entre otros motivos, porque "tenía más confianza con los profes" y sintió que, en la nueva universidad, había mucha desconexión:

> Tenía la sensación de que cada profesor iba a su bola. No había un sentimiento de facultad o departamento, que sí venía viendo en otras universidades. Era un poco "sálvese quien pueda", intentar estar en la universidad lo mínimo posible… es una Facultad grande, entonces, seguro que no todos los profes son así… pero sí, mucho pasotismo.

3. EL CAMINO DE LAS PRUEBAS

El hermetismo y el desconocimiento del mundo académico conducen a una suerte de relación de dependencia entre el héroe y su mentor. En un ambiente hostil e incierto en el que todo resulta incomprensible para alguien novato, las directoras que guían y arrojan algo de claridad en el camino se convierten en un espacio seguro para las doctorandas; en ocasiones, el único espacio seguro.

Una buena relación con el director o directora puede ser un arma de doble filo. La cercanía, producto de ese acompañamiento temprano que permite conocer los intereses, las debilidades y la experiencia de la doctoranda, es a su vez una motivación para no salir del confort de esa relación en la que todo viene un poco más acomodado, intensificando así la dependencia.

Esta dinámica se va reproduciendo y reforzando en cada aspecto del desarrollo de la carrera investigadora. Principalmente, porque es una carrera que fomenta el aislamiento, incluso cuando se colabora.

Olivia tiene "muy asumido que es que en al menos en mi caso depende de mí, de mi director y del otro director que es el que firma papeleo y gestiona". Si trabaja en grupo es únicamente para sacar algún artículo conjunto, y se limita a que "cada uno se le asigna una parte y luego hay un responsable que va homogeneizando toda la información, pero en general es individual todo lo que hacemos".

A pesar de ello, no se siente sola. Además de mantener una muy buena relación con su director ("de hecho salimos en el mismo grupo de amigos y demás") tiene dos compañeros con los que coincide en el despacho, aunque no trabajen en los mismos proyectos. "Pero es verdad que, muchos días, si mis otros dos compañeros no vienen al despacho, pues estoy yo allí toda la mañana conmigo misma".

En el caso de Álvaro, la existencia de un laboratorio compartido y de artículos o estudios en los que colabora con compañeros del departamento reduce la sensación de aislamiento. No obstante, considera que es un "trabajo muy personal", porque "el día a día (...) es más solitario porque al fin y al cabo estoy en mi casa revisando, viendo, leyendo todo el día básicamente". A veces, incluso se coordina con sus compañeros para no coincidir: "si va uno (...) los otros no tenemos por qué ir y así podemos trabajar".

Su trabajo del día a día, así como la convivencia con gente del departamento, está restringido por la multitud de responsabilidades que debe compaginar: "entre la

universidad, el máster, trabajar por las tardes… estoy super liado y entonces el profesor me va diciendo los artículos que tengo que revisar o que tengo que ir haciendo poquito a poco".

La carga de trabajo de su director tampoco ayuda:

> No siempre tengo ese *feedback* tan cercano con él para poder estar todo el día con él y revisando lo que llevo. (...) Él va un poco más a la larga, va un poco más tranquilo, ¿me entiendes? Me deja un poco a mi libre juicio, pero es verdad que después me repasa muchas cosas y me dice muchos errores y ya digo, "j****, habérmelo dicho antes porque eso ya lo he avanzado".

Julián menciona la soledad en varias ocasiones, aunque afirma que "parece que el doctorado es solo tuyo, pero a la vez no es solo tuyo porque trabajas con tus tutores de tesis y en una línea de investigación compartida" y "ves que tu tesis depende de mucha gente y que se queda paralizada porque tienes que contar con mucha gente y pedir mucho permiso, ir a veinte mil sitios y al final luego estás solo". Su tutora no tiene grupo de investigación y su trabajo conlleva "pasar muchas horas delante del ordenador, en una sala inmensa [donde] estamos solo dos personas".

Cecilia fue la primera en hablar de soledad.

> Realmente tu trabajo es solo tuyo, pero lo compartes también con tu, en mi caso, mi directora de tesis, ¿no? Por los avances. Pero lo que es realmente tu trabajo personal sí que lo consideraría… en mi caso (...) que no tengo laboratorio, ni tengo campo, ni tengo nada, sí que lo consideraría solitario.

Aunque comparte despacho con dos compañeras, apenas las ve. Quien más la acompaña es su directora de tesis: "viene a verme lunes y miércoles y, si tiene clase, pues igual después se pasa y me ve un rato… que ese rato a lo mejor no hablamos del trabajo, hablamos también de cosas personales o de cómo vas".

Pese a mantener una relación cercana y amistosa, el aislamiento y la dependencia casi exclusiva de la directora, del mentor, es profundamente determinante en el lugar que la doctoranda y el héroe ocupan en el *mundo desconocido*: en la academia en general, pero también en el espacio de trabajo concreto.

Cecilia esboza la existencia de una lealtad no exigida, pero sí presupuesta y asumida, que transmite las buenas y malas relaciones con el resto de investigadores de directora a doctoranda. Como si compartiesen un apellido invisible que acarrea la herencia de conflictos milenarios con la familia vecina.

Este fenómeno Shakespeariano condiciona desde oportunidades de colaborar en proyectos hasta las situaciones más cotidianas, como evitar tomarse un café porque, "aunque sean personas súper majas y luego las ves que entre ellas se llevan bien, (...) tú tienes un grupo de pertenencia con tu directora". Es lo que más la coacciona y

mayor tensión le genera, "las rencillas y malos rollos que hay entre ellos, que en la superficie no se notan nada, pero que están ahí", porque no se conoce la relación entre la directora y la otra persona. Lo siente como si caminara por "una pasarela y debajo hay lava y tienes que ver dónde pisas".

> Estos conflictos también han pasado factura a Julián, pues
>
> las diferentes áreas están peleadas entre ellas. Entonces, los doctorandos es verdad que tenemos buen rollo entre nosotros, a pesar de que somos de diferentes áreas, pero luego nuestros directores de tesis a lo mejor no se pueden ver unos con otros.

Esto le afecta, por ejemplo, en la adjudicación de horas de clase, puesto que sólo puede impartir en asignaturas de grado, pero su directora da casi toda su docencia en máster.

> Como yo soy su doctorando, pues ciertas personas que podrían cederle horas a ella para que me las diera a mí, no se las dan. Entonces estoy ahí (...) con poquitas horas, teniendo que tener cuidado porque, por ejemplo, los laboratorios son compartidos, pero entre gente que no se lleva bien.

Olivia no tiene estos problemas de convivencia. Las áreas de su departamento "no están del todo peleadas", pero porque se trata de "un departamento extremadamente grande (...) Ahora, con otros departamentos, fatal. Con el otro departamento grande de la universidad… eh, bueno, es mejor no verlo, la verdad".

También en la facultad de Álvaro hay mucha competencia entre departamentos y suele haber discusiones en torno a "quién coge el laboratorio hoy o quién no lo coge". Sin embargo, dentro de su propio departamento no hay ese problema. Si hacen un esfuerzo por no coincidir en el laboratorio no es por relaciones conflictivas, sino por economía del espacio y del tiempo.

"Tenemos muy buen rollo entre nosotros, las cosas como son. Nos ayudamos y si a lo mejor un día tiene que hacer muestras uno, pues va uno y los otros no tenemos por qué ir y así podemos trabajar". Además, su facultad "tampoco tiene muchos espacios para que podamos trabajar y, como cada uno al final tiene sus horarios (...), pues cada uno va un poco cuando quiere y la sala nunca está llena". La no convivencia, en este caso, es funcional: "hay mucho flujo de gente y el espacio es muy reducido, pero nunca lo llenamos, o sea, que tampoco hay problemas".

Tanto Julián como Cecilia sienten sus despachos más vacíos. "Tenemos allí una sala bastante grande, pero estamos solo dos personas", lamenta el primero. Cecilia habla de su "despacho de becarias":

> somos tres chicas; una está menos porque vive fuera (...) y yo en concreto no trabajo con un grupo de investigación, que es una cosa que a mí personalmente creo que sí que me gustaría, de hecho es una cosa... como que echo en falta.

Al igual que ellos, Olivia trabaja en un despacho para FPUs e insiste en que se dejen de llamar becas ("Vale, si es una beca, devuélveme mi IRPF", le insiste al director del departamento). Suele coincidir con sus compañeros de contrato predoctoral, pero no con su grupo de investigación, por un "problema de espacio".

Su facultad "tiene más años que la pera y entonces no hay sitios ni despachos, o sea, estamos como sardinas en lata", así que "lo que han hecho con nosotros, con los FPUs, es mandarnos a un edificio en el centro de la ciudad en el que hay despachos totalmente aleatorios de gente que sobra de todas partes".

No se trata sólo de una cuestión de espacios, sino también de jerarquías. La experiencia de Olivia es una prueba del reparto de despachos según el rango académico en lugar de áreas temáticas, grupos de investigación o simple funcionalidad. Esto contribuye al modelo de trabajo en solitario: "no trabajo con el grupo de investigación, trabajo con otros dos compañeros, pero cada uno hace su tesis, o sea, (...) compartimos despacho los tres, pero cada uno va a su tarea".

4. EL ENCUENTRO CON LA DIOSA

Para Campbell, la *diosa* "es el modelo de todos los modelos de belleza, la réplica de todo deseo, la meta que otorga la dicha a la búsqueda terrena y no terrena de todos los héroes" (2013: 105).

Para los héroes cuyo viaje es el doctorado, no hay mayor *diosa* que terminar la tesis y poder añadir *PhD* en su perfil de LinkedIn. En los universos regidos por el estatus y el elitismo, los títulos son quienes establecen el trato que debes recibir, el respeto que mereces y el espacio que puedes ocupar.

Antes de estar desterrada en un edificio distinto al de su departamento, Olivia consiguió una plaza para cubrir horas y "fue horroroso porque no cabía en ningún sitio". Tenía que pedir prestadas las llaves de los despachos para atender tutorías y se veía obligada a afrontar el cuestionamiento de la conserje, quien no se fiaba de ella por su apariencia juvenil. "Señora, por favor, que trabajo aquí".

La infantilización de las *predoc* se reproduce incluso en espacios de confianza y apoyo, como cuando el secretario del departamento de Olivia trató de reivindicar un espacio digno para ella y sus compañeros, pero lo hizo a través de la expresión "aquí los niños están en el otro edificio y no les pasa nada, es que los tenéis allí abandonados". O como cuando la directora de tesis de su compañera Nuria le pregunta si ha comido y este ejercicio de los cuidados, que en realidad es muy positivo, resulta en una interpretación jerárquica: "es que parece mi mami", cita a su amiga.

Tanto Olivia como Julián comparten una sensación inicial: "a mí mis directores también me daban miedo". El segundo destaca la inquietud que produce el "he llegado aquí el último, no quiero cagarla, tengo que tener mucho cuidado con lo que

digo, con lo que hago…", pero también señala las ventajas de ser joven y que el estudiantado te perciba con más cercanía: "a mí por ejemplo me contaban un montón de problemas que tenían ellos con otros profesores". Además, "los comentarios positivos que pueden tener los chavales de ti hacia otros profesores pueden hacer que (...) te tomen más en serio".

La edad, de hecho, es asimismo determinante en la relación entre profesores, porque, salvo los "cuatro o cinco catedráticos, perros viejos, les decimos allí", el resto del departamento se trata entre sí con más respeto, incluidos los doctorandos. "La verdad es que ahora ha cambiado un poco la forma de ver a los que tenemos como un estatus inferior", confiesa Julián.

La percepción es que los conflictos y los roces proceden de "la cúspide de la universidad", "esta gente que lleva muchos años que se creen como por encima de todo por llevar allí 40 años trabajando en la universidad con su plaza fija". Álvaro está de acuerdo con esta descripción de Julián y confirma que "los catedráticos sí que se lo tienen mucho más subido y (...) no somos nadie para ellos". Lo nota, admite, hasta en su propio director de tesis.

Cecilia, en la conversación de los conflictos shakespearianos heredados en la que revelaba su malestar, apuntó que "los malos rollos" no se deben tanto a diferencias jerárquicas, sino a tensiones "entre las propias personas grandes o catedráticos o titulares ya asentados de años".

Y, aunque en la cotidianeidad más informal la situación parece estar cambiando con la llegada de nuevas generaciones a puestos de estatus académico elevado, los trámites formales de la academia siguen muy anclados en las jerarquías tradicionales.

Esto se observa, por ejemplo, en la propia entrada al mundo de la investigación. No sólo es necesario recibir la pronta *llamada a la aventura* por parte de un heraldo que actúa a modo de cazatalentos; además debes ser aceptada por la propia academia mediante el aval de uno de sus miembros destacados. Como la entrada a un *club* exclusivo, tener un asiento en la academia (literalmente, tener un despacho) pasa por conseguir un contrato predoctoral, para lo que es imprescindible garantizar previamente tu propio estatus por medio de una firma de renombre.

Por eso Olivia tiene dos directores de tesis: uno es su mentor, un profesor joven con el que lleva colaborando desde tercero de carrera; el otro es quien "firma el papeleo", porque "para la solicitud de la FPU y el ministerio, pues tenía que ser una persona de 150 años".

Sin embargo, la supuesta experiencia que es reconocida como aval en las solicitudes no garantiza la obtención del contrato. Entre otras cosas, porque el proceso es, según Olivia, "complicado" y "obtuso" y, por mucho conocimiento académico del que se goce, la cantidad de burocracia y el constante cambio de criterios impiden que cualquiera pueda convertirse en *experto en convocatorias*.

La edad puede ser, por ello, un factor en contra. Es lo que ocurrió en los casos de Álvaro y Cecilia, quien cuenta que su directora sabía menos que ella, pues "sabe mucho de la academia, pero en concreto de cómo pedir las becas, como van cambiando con el tiempo, (...) no tenía ni idea".

Ambos ponen el foco en la cantidad de burocracia que fue necesaria, pero también en la gestión de la misma. Como indica Cecilia,

> Lo que más ansiedad me generaba era la página web del Ministerio, el poner toda la información, el llegar al plazo, el adjuntar la información correcta… (...) me bloquearon la solicitud, me hicieron subsanar y, en un principio, yo me comuniqué con ellos por correo electrónico y me remitían literalmente los párrafos de la convocatoria del PDF.

Olivia y ella coinciden en la respuesta: "ya, si sé leer".

5. EL VIENTRE DE LA BALLENA Y LA AYUDA SOBRENATURAL

Si la solicitud de contratos predoctorales se identificara con algún arquetipo de Campbell, ese sería, sin duda, el *vientre de la ballena*.

> La idea de que el paso por el umbral mágico es un tránsito a una esfera de renacimiento queda simbolizada en la imagen mundial del vientre, el *vientre de la ballena*. El héroe, en vez de conquistar o conciliar la fuerza del umbral es tragado por lo desconocido y parecería que hubiera muerto. (...) Este motivo popular subraya la lección de que el paso del umbral es una forma de autoaniquilación. (Campbell, 2013: 88).

Más allá de las violentas similitudes, el proceso de conseguir un contrato predoctoral es también ese ritual de paso al mundo académico o desconocido, el tributo de la vida propia al estilo de los votos sacerdotales, que requieren una entrega total en cuerpo y alma, una muerte de la vida anterior antes de comenzar su nueva vida religiosa.

Su objetivo intencional es dejar pasar únicamente a las estudiantes que demuestren ser más capaces por los méritos acumulados hasta entonces; su objetivo accidental es dejar pasar únicamente a las estudiantes que demuestren ser más capaces por precisamente haber sido capaces de pasar. El mérito a veces se encuentra más en la habilidad para cumplimentar la solicitud que en los propios méritos.

Del mismo modo, lo que permite al héroe llegar definitivamente al *mundo desconocido* no es su vida anterior, sino la entrega de ésta en su muerte. Aun así, cuanto más rica sea esta vida anterior, mayor será el sacrificio y más accesible se le

hará el nuevo *mundo desconocido*, pues se habrá superado una dificultad del reto aún mayor; aplíquese a los contratos predoctorales.

"Yo creo que lo borras de tu mente. Es tan dramático que prefieres no recordarlo", responde Olivia cuando Álvaro explica que, ante la incapacidad de su director para ayudarle, acudió a una amiga que había hecho la solicitud el curso anterior, pero que "ni se acordaba cómo lo había hecho".

Lejos de ser una cuestión individual, este *vientre de ballena* termina siendo un proceso muy colaborativo en el que la ayuda es imprescindible. Y, si bien son muchas personas las que deciden suprimir esa etapa de su vida, hay otras que la conservan, y ahí la frescura es relevante: la juventud lleva ventaja, porque lo tiene más reciente.

> El ejemplo de Olivia es el más significativo:
>
> yo tuve mucha suerte porque me pilló haciendo la solicitud en el CSIC, en un despacho de gente que ya lo había hecho y que la estaba haciendo. Entonces, nos ayudamos mogollón entre los unos y los otros. "¿Y qué pones aquí? Oye, ¿dónde meto este papel?" (...) Mi director también lo revisó, o sea, lo imprimimos, nos sentamos en una mesa y dijimos "a ver, esto aquí, ¿vale? Esto no, esto muévelo aquí. Esto no te lo van a coger, pero tú ponlo".

Es la única participante que recibió ayuda de su director y es el único "director joven" de los participantes. Olivia piensa que no habría obtenido la FPU "si no hubiera tenido toda esa ayuda" y Cecilia también agradece la ayuda que recibió Olivia, pues le llegó a través de contactos en común: "tuve suerte porque mi novio ya la echó y (...) creo, Olivia, que yo bebí muchísimo de tu solicitud, o sea, sin tenerla". Casi como una *ayuda sobrenatural*, en términos de Campbell.

Al igual que en el viaje del héroe, ya desde antes de cruzar el umbral al mundo desconocido, existe una *ayuda sobrenatural* que sirve de guía y apoyo durante el camino, en una tesis doctoral esta ayuda suele venir en forma de compañía.

Sí, el *vientre de la ballena* es un infierno burocrático en el que la necesidad de ayuda es imperativa, pero ese es sólo el principio del viaje y la dinámica administrativa no hace más que reproducirse durante el doctorado. Ya lo están comprobando en su primer año. Olivia manifiesta que:

> quieren que hagas tu programa de doctorado, es decir, que hagas los cursitos, los seminarios y no sé qué. Quieren, a la vez, que hagas tu tesis, que para eso te están pagando, pero a la vez para hacer tu tesis tienes que rellenar 450 papeles. Bueno, pues es que el día tiene 24 horas.

Por eso, también están comprobando en su día a día, en el *camino de las pruebas*, cuán importante es complementar el solitario trabajo doctoral con vida

social, desde breves descansos y conversaciones informales hasta salir de fiesta, según el tiempo y las exigencias lo permitan.

A Julián, que no cuenta con plazos muy estrictos, sólo coincide con una compañera y cuenta con espacio de sobra, le gusta ponerse su "musiquita" y tomárselo con tranquilidad. Cecilia opina como él:

> Yo soy *team* del cafecito que no falte, porque me parece algo también esencial, básico. Si se puede, evidentemente. Pero normalmente no me suelo bajar con mis compañeras. Normalmente o bajo yo sola o con mi tutora algún día. O si eso con algunos otros profesores del departamento, que a veces se bajan un momento a la puerta, se fuman un cigarro, se toman un café rápido, se suben…

Olivia es todo lo contrario. Por diferentes motivos, tiene unos horarios muy apretados que, combinados a plazos exigentes de su departamento, la obligan a "ir a piñón":

> Si estoy en el despacho, pues es verdad que no nos vamos a merendar o a desayunar o algo así. O sea, eso de echar ahí media hora porque patata, impensable, pero para cualquiera de los tres que estamos allí en el despacho de habitual. Pero sí que de vez en cuando paramos para una broma, un chiste, un cotilleo de nosequién (...), o sea, que tenemos buen rollo, pero vamos a piñón.

La vida ajetreada de Álvaro y sus compañeros de departamento le mantienen en una situación similar: "el tiempo que tengo lo dedico al 100%. Y como cada persona tiene sus horarios, básicamente, cuando estoy, estoy al máximo". Sin embargo, defiende el tiempo de ocio en sus círculos laborales:

> salimos mucho con la gente del grupo y salimos de fiesta, esas cositas… Que también nos pegamos nuestro cachondeo, que viene bien para desconectar un poquito y también para conectar entre nosotros, que al fin y al cabo viene muy bien llevarte bien con la gente de tu grupo porque así todos vamos a remar hacia el mismo sitio, ¿no? (...) Tenemos muy buena relación entre todos y eso se nota bastante. (...) Hay otra gente, otros grupos que se llevan mal entre ellos incluso, ¿sabes? Pero es fundamental para mí, la convivencia en la gente del grupo. Lo veo esencial para que vaya todo bien.

6. EL VIAJE DOCTORAL

Si estos testimonios se hubiesen adaptado al orden cronológico del *viaje del héroe*, este capítulo habría sido muy distinto. No se habría hecho tanto énfasis en la relación que existe entre el desconocimiento sobre la academia, el papel mesiánico

del heraldo y la extensión de los conflictos de mentor a doctoranda. Tampoco habría destacado el estatus y la jerarquía como factor determinante, porque se habría perdido entre tanto hablar de soledad y espacios de trabajo. Y, lo peor de todo, la importancia de la compañía para sobrevivir viaje se habría abordado casi al principio, cuando en esta versión aporta un final de lo más esperanzador.

Seguir el orden de Campbell habría tenido como objetivo señalar que, efectivamente, hay un paralelismo entre el héroe y la doctoranda. Esta estructura permite, en cambio, atender a experiencias compartidas del doctorado que de otra manera pasarían desapercibidas, apoyándose, eso sí, en los arquetipos de Campbell.

Pero, sobre todo, el porqué de esta estructura es que lleva de la forma más natural a su conclusión principal: ante un sistema académico hermético, que fomenta el aislamiento, el elitismo y la competitividad a través de sus relaciones, tratemos de conectar con la realidad y tener relaciones ordinarias. Intentemos romper ese muro que separa la academia del resto del mundo y que la convierte en *lo desconocido*, obligándonos a emprender viajes innecesariamente tediosos para acceder a ella. Acabemos con el viaje del héroe doctoral. Permitámonos tocar hierba, aunque sea un ratito a la semana.

> Una cosa que me ha llamado la atención es que creo o siento que la gente intenta no hablar tanto de su propio trabajo. Es algo curioso, porque todos compartimos un trabajo común, ¿no? Pero es como que cada uno lleva un poco su cosilla. Sí, que a veces hemos hablado o compartimos dudas, o yo a algún profesor le he preguntado algo. O a mi compañera de FPU, alguna vez sí que nos hemos preguntado algo la una a la otra de plazos o de lo que sea, pero siento que es un tema que intentas… no evitar, pero es como que intentas hablar de otras cosas, ¿no? quizás por generar una relación más personal (Cecilia).

BIBLIOGRAFÍA

Tabarés-Seisdedos, R., Balanzá-Martínez, V. y Atienza-Carbonell, B. (2023, 26 de octubre). *Estudio nacional: "La salud mental en el estudiantado de las universidades españolas: ¿qué pasa en el doctorado?"* [Presentación de diapositivas]. XI Conferencia de Directoras y Directores de Escuelas de Doctorado, Alicante.

Campbell, J. (2013). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.

DESAFÍOS MENTALES Y CORPORALES EN EL CAMINO DOCTORAL

OLGA SORIANO ORTEGA
Universidad de Almería
osoriano@historiadeltiempopresente.com

SOFÍA MARTÍNEZ SORIANO
UNED
smartinez2425@alumno.uned.es

Resumen: Este estudio aborda una problemática de creciente relevancia en el ámbito académico: los riesgos psicológicos, físicos y emocionales a los que se enfrentan muchos doctorandos durante el proceso de realización de su tesis doctoral. A partir de esta preocupación, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica que incluye el análisis de la normativa vigente sobre el doctorado, así como la clasificación de los principales factores de riesgo asociados a esta etapa formativa. Además, se han examinado estudios previos que permiten contextualizar y fundamentar un caso práctico, a partir del cual se ha diseñado un banco de estrategias orientadas a prevenir y mitigar dichos riesgos. Estas propuestas tienen como objetivo favorecer entornos académicos más saludables, humanos y sostenibles para los investigadores en formación. En las conclusiones, se formula un llamamiento a las instituciones académicas y organismos competentes para que reconozcan esta problemática y adopten medidas concretas que garanticen condiciones adecuadas para el desarrollo integral del doctorando.

Palabras clave: doctorandos, riesgos (físicos, psicológicos y emocionales), revisión bibliográfica, estrategias de mitigación, entornos académicos saludables

1. INICIO DEL VIAJE INVESTIGADOR

Emprender un doctorado es iniciar un camino que transforma por completo la vida de quien lo afronta. Al abandonar los estudios reglados con un guion de asignaturas y exámenes, el doctorando tiene que afrontar un territorio inexplorado, debe descubrir por sí mismo una pregunta de investigación capaz de aportar algo nuevo a su disciplina. Durante meses lee decenas de artículos, explora bases de datos especializadas y rastrea contradicciones o vacíos en las publicaciones. Esa exploración concluye con un proyecto doctoral o plan de investigación: un documento que define objetivos, metodología, calendario y recursos y que, tras el visto bueno de un comité académico le otorga permiso para seguir adelante.

A partir de ese momento, la rutina para el estudiante cambia por completo; las horas en el aula se reemplazan por seminarios y talleres de metodología donde se puede abarcar desde técnicas estadísticas hasta normas éticas de la investigación. Mientras, va afinando el diseño del estudio, ajustando protocolos y negociando el acceso a archivos. Con el tiempo, este proyecto inicial de idea se expande hasta que la información recogida sobrepasa la capacidad de análisis, con datos que sorprenden o artículos que exigen reescritura. Es el momento en que el doctorando pasa de la emoción del descubrimiento a la frustración de los plazos: ponencias, capítulos de libros, publicaciones en revistas, etc., de obligado cumplimiento para poder conseguir la aprobación del tribunal, lo que normalmente debería ir en paralelo a los hallazgos obtenidos, pero donde lo habitual es adaptar la investigación al congreso o temática en cuestión, con fechas de entrega inamovibles. Entonces comienzan las jornadas hasta la madrugada y el ordenador se convierte en compañero inseparable, a veces bueno, a veces un incordio: un gráfico que después de demasiadas horas finalmente funciona o un párrafo que encaja a la perfección, hasta que lo vuelves a leer dos días más tarde y ya no es del agrado del investigador.

Llegado el último tramo, se van acumulando páginas y peso emocional. Cada página revisada es un paso más hacia la defensa, un acto solemne ante un tribunal que juzgará años de esfuerzo. Y cuando al fin llega el día, tras meses de nervios, el doctorando no solo defiende un texto, sino su propia identidad: de alumno dirigido a investigador independiente. Este viaje, lejos de ser solo épico, está repleto de riesgos: el desgaste físico de horas inmóvil, el estrés crónico y sobre todo la sensación de soledad. En los apartados siguientes, veremos cuales son esos peligros, veremos si hay o no leyes que protejan al aspirante, conoceremos un caso real que muestra las heridas ocultas y, finalmente, ofreceremos estrategias y buenas prácticas que pueden ayudar a convertir este desafío en una experiencia desafiante pero enriquecedora.

2. ESENCIA Y RETOS DEL DOCTORADO

Emprender un doctorado es adentrarse en un mundo donde la investigación ocupa el centro de la vida cotidiana. Ya sea diseñando experimentos en un laboratorio, trazando modelos matemáticos, aplicando encuestas o en el trabajo de campo etnográfico, el doctorando aprende a base de "acierto/error" a planificar cada paso de forma metódica; desde el protocolo experimental hasta el registro minucioso de los datos y su análisis crítico. Detrás de estas actividades, se presupone el dominio de herramientas tecnológicas, *software* estadístico, simuladores, lenguajes de programación, así como el contacto constante con otros grupos de investigación, sea en congresos o talleres especializados, donde el doctorado se enriquece con los trabajos de otros compañeros.

Pero investigar no es suficiente, como ya hemos dicho, es necesario difundir. Enviar artículos a revistas especializadas y preparar comunicaciones para congresos obliga a pulir el estilo científico y adaptarlo a los estándares de cada editorial además de enfrentarse al juicio de revisores exigentes. Cada revisión, integrar comentarios o defender argumentos, aunque fortalece la solidez del hallazgo y ayuda a formar una reputación académica, también es motivo de estrés y pone a prueba la paciencia de cualquiera.

Mientras tanto, el doctorando va contrarreloj, debido a estos "parones" para sacar publicaciones donde debe parar el proceso de investigación para centrarse en ellos. Es decir, son cuatro o cinco años, incluso más, que exigen constancia y motivación. El equilibro entre vida personal y proyecto doctoral se va formando día a día, entre pausas para desconectar y momentos de intensa concentración.

Cuando llega la etapa de la defensa de la tesis, todo gira en torno a un documento extenso que sintetiza todo el proceso: antecedentes, métodos, resultados, conclusiones y futuras líneas de estudio. Responde a normas de citación y estructura rigurosa, pero también refleja la voz del investigador, su curiosidad, su capacidad de síntesis y su estilo propio. La defensa pública, ese último acto, no es un simple trámite, es el instante en que el doctorando demuestra que se ha convertido en un investigador autónomo, capaz de generar conocimiento original.

Sin embargo, este proceso no transcurre de vacío; la precariedad económica, con becas temporales o contratos docentes, añaden tensión. A esto, hay que añadir la potencial relación ambigua con el director de tesis que puede enturbiar el ambiente de trabajo. El mercado académico ofrece pocas plazas, de modo que muchos doctores optan por la empresa privada, la consultoría o la administración pública, donde las habilidades adquiridas resultan valiosas, pero exigen una reorientación profesional. Este es el *vibe* del doctorado; descubrimientos, esfuerzo y crecimiento, con un aderezo de incertidumbres y exigencias.

3. ENTORNO LEGAL Y REGLAMENTARIO

La OMS (Organización Mundial de la Salud) define la salud como "Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia" (OMS, 1986). La salud es un derecho fundamental de todo ser humano, y cualquier acción que la vulnere se considera un delito ante la ley.

En el ámbito de la salud y seguridad laboral, se han establecido numerosas normativas y directrices de obligado cumplimiento. Actualmente, los trabajadores gozan de una protección sin precedentes: cualquier accidente o enfermedad, física o psicológica, conlleva repercusiones legales, responsabilidades empresariales y compensaciones económicas. Sin embargo, en ciertas disciplinas, como la educativa, la salud no siempre es una prioridad.

La creación de normativas internacionales como la ISO 45001 (Sistemas de gestión de la seguridad y salud en el trabajo) y la ISO 45003 (Salud psicológica en el trabajo) refleja la creciente relevancia de la gestión de riesgos laborales a nivel global. Muchas universidades han implementado estos sistemas, asegurando la protección de su personal. No obstante, existe una brecha crítica: la norma exige que todas las "partes interesadas" estén amparadas, y los doctorandos, que dependen de la institución para desarrollar su labor investigadora, deberían ser reconocidos bajo esos mismos estándares. Ignorar esta realidad supone un incumplimiento normativo y una vulneración de sus derechos fundamentales.

4. FACTORES DE RIESGO PARA EL DOCTORANDO

Los riesgos psicosociales y físicos a los que se enfrentan los doctorandos presentan una notable similitud con aquellos asociados al teletrabajo. Este último se define como la ejecución de tareas laborales en un entorno distinto a la oficina, apoyado en el uso de tecnologías de la información. En este sentido, el doctorado implica, en gran medida, la realización de investigaciones desde el domicilio, con el ordenador como herramienta principal. Desde una perspectiva psicosocial, los riesgos inherentes al teletrabajo, plenamente aplicables al ámbito doctoral, incluyen la sobrecarga mental, el estrés, el síndrome de burnout, los trastornos del sueño, la extensión de la jornada laboral, la dependencia tecnológica, la dificultad para mantener un equilibrio entre la vida personal y profesional *(work-life balance*), así como el aislamiento y la sensación de soledad.

Por otro lado, los riesgos físicos a los que se prestan los doctorandos también coinciden con aquellos sufridos por los teletrabajadores; en este ámbito podemos destacar los trastornos musculoesqueléticos y los riesgos visuales. A continuación, analizaremos en profundidad ambos de estos riesgos desde la perspectiva de los doctorandos durante la realización de sus tesis doctorales.

4.1. Riesgos psicológicos

Cursar un doctorado ejerce una presión psicológica intensa desde el primer día. Al sumergirse en un proyecto original, el doctorando pasa de la seguridad de los exámenes programados a la incertidumbre de una investigación abierta: cada lectura, cada dato inesperado, despierta entusiasmo y, a menudo, ansiedad.

Pronto emergen cifras que confirman ese malestar: casi uno de cada cuatro doctores en formación sufre depresión clínica y uno de cada seis padece ansiedad grave, tasas que duplican las de sus pares no académicos. En España, la presión es aún más aguda: el 44% de los doctorandos muestra síntomas depresivos y el 59%, ansiedad; casi el 19% ha contemplado el suicidio, aunque pocos buscan ayuda profesional.

Detrás de estos números hay caras y situaciones concretas. La soledad del despacho, tan parecida al teletrabajo, encierra jornadas interminables ante la pantalla, con poco ocio y menos apoyo. El perfeccionismo y el miedo al fallo, alimentados por la exigencia de publicar y la relación impredecible con el director de tesis, encienden un círculo vicioso: el estrés interrumpe el sueño, el agotamiento merma la concentración y la frustración agrava la ansiedad. Al quinto año, muchos recurren a ansiolíticos o antidepresivos con un consumo un 40% superior al del primer año.

Factores personales; ser mujer, empezar el doctorado con más de treinta años o llevar un historial de trastornos mentales, multiplican la vulnerabilidad. Pero el entorno también pesa: la precariedad de las becas, la falta de *feedback* continuo y la presión de un mercado académico saturado empujan a uno de cada tres doctorandos a abandonar antes de tiempo.

Así, el doctorado, más que un logro, puede convertirse en una prueba de resistencia psicológica. En los apartados siguientes exploraremos cómo estas tensiones se entrelazan con riesgos físicos, qué protecciones legales existen, y qué estrategias, desde la organización del trabajo hasta la creación de redes de apoyo, pueden romper el ciclo de malestar y devolver al investigador la motivación y la salud.

4.2. Riesgos físicos

Al igual que el síndrome del teletrabajo, el doctorado arrastra a quien lo cursa a jornadas estáticas frente al ordenador, donde el cuerpo acaba pagando el precio de la investigación intensa. Pasan las horas y la espalda reclama atención con punzadas en la zona lumbar; el cuello se tensa y los hombros se agarrotan como recordatorio de posturas forzadas y sillas inadecuadas. Sin un escritorio ergonómico, cada página revisada, cada dato introducido en la hoja de cálculo se convierte en un pequeño desgaste acumulativo (Tejada *et al.,* 2022).

Los ojos, por su parte, sufren la fatiga de pantallas brillantes: párpados resecos, visión borrosa al final del día y la sensación constante de querer parpadear sin lograr alivio. La iluminación improvisada de bibliotecas o cafeterías, el reflejo de lámparas mal ubicadas y el tamaño minúsculo de algunas fuentes intensifican ese malestar ocular (Tejada *et al*., 2022).

Este cóctel de sedentarismo, tensión muscular y fatiga visual no suele aparecer en ningún plan de prevención de las universidades, porque la "oficina en casa" del doctorando queda fuera de los protocolos de salud laboral. Sin embargo, hay que reconocer que la investigación doctoral es trabajo remoto, con sus riesgos físicos inherentes, es el primer paso para diseñar programas de formación ergonómica, dotar de mobiliario adecuado y establecer pausas activas obligatorias. Solo así podrán los investigadores emergentes proteger su cuerpo al mismo nivel que cuidan su mente, evitando que un proyecto apasionante termine lastrando su bienestar físico.

Implementar políticas de prevención, programas de bienestar y un acompañamiento más cercano para que la etapa doctoral se convierta en un impulso al crecimiento científico y personal, y no en un obstáculo para el talento[1].

5. CASO ILUSTRATIVO: LECCIONES APRENDIDAS

La doctoranda Olga Soriano Ortega expone algunas de las tensiones emocionales que ha experimentado a lo largo de su proceso doctoral: "He sentido un nivel de ansiedad bastante alto desde que comencé el doctorado"; la presión por mantener un rendimiento constante, cumplir con los plazos de entrega, la dificultad para desconectar, el agotamiento de tener que estar siempre pendiente de alguna parte de la investigación y la sensación de no poder descansar ni un minuto por "no perder tiempo" son algunas de las emociones que experimentan los doctorandos.

Es intrigante analizar el estado de salud de los doctorandos y percatarse de que la gran mayoría enfrenta riesgos psicológicos que, además de estar completamente desatendidos, suelen pasar desapercibidos. Un estudio realizado en España en 2023 analizó a una muestra de 1.018 doctorandos, revelando que entre el 50% y el 60% de ellos presentaba algún trastorno psicológico común, mientras que el 18,8% informó haber experimentado pensamientos suicidas pasivos. Además, el estudio también reveló que los doctorandos presentaban índices más elevados de indicadores asociados a una salud mental deteriorada, como una menor claridad en la identificación de emociones negativas, una mayor interferencia de la vida académica en la esfera personal y un menor nivel de satisfacción vital (Estupiñá *et al*., 2024).

[1] Estupiñá, F., J., Santalla, A., Prieto-Vila, M., Sanz, A., & Larroy, C. (2024). Mental health in doctoral students: Individual, academic, and organizational predictors. *Psicothema*, 36(2), 123-132. https://doi.org/10.7334/psicothema2023.156

Las investigaciones en este ámbito evidencian una alta prevalencia de estrés y depresión entre los estudiantes de doctorado. La literatura académica identifica diversos factores asociados a una mala salud mental, entre ellos: (i) jornadas laborales excesivas, (ii) relaciones conflictivas o poco fluidas con los tutores de tesis y (iii) la percepción de falta de control sobre el propio trabajo. En este sentido, la doctoranda Olga Soriano comparte su experiencia personal: "He tenido momentos en los que mi directora ha sido un gran respaldo, pero también hay épocas en las que se encuentra muy ocupada y me siento un poco abandonada, por suerte pude encontrar una tutora que compensa estos vacíos". La soledad y la sensación de falta de apoyo emergen como factores de riesgo significativos en el desarrollo de problemas emocionales, incluido el riesgo de depresión.

Un estudio realizado en España por Sorrel *et al*. (2020) reveló que el 35,8% de los doctorandos participantes en la investigación presentaba síntomas de ansiedad y depresión (Estupiñá *et al*., 2024). Olga también menciona cómo la naturaleza autónoma del doctorado puede intensificar estos sentimientos de aislamiento: "paso muchas horas sola". Además, señala la dificultad de establecer vínculos sólidos con otras personas, ya que siente que pocos pueden comprender realmente su experiencia.

El doctorado es, en esencia, un proyecto de largo plazo que exige una dedicación intensiva durante un mínimo de cuatro años, sin resultados inmediatos, lo que puede disminuir la motivación y aumentar el riesgo de *burnout*. En este contexto, la doctoranda expresa su frustración ante la falta de refuerzo y evaluación continua de su trabajo por parte de su directora, lo que contribuye a la sensación de que su esfuerzo se reduce a cumplir con fechas límite. Como resultado, afirma: "mi confianza se desploma y caigo en el Síndrome del Impostor". Además, los problemas de salud mental se convierten en la causa principal de abandono de las tesis doctorales en España (Estupiñá *et al*., 2024), y sin embargo no se está haciendo nada al respecto. Olga afirma que en ocasiones ha considerado dejar el camino de la investigación "especialmente cuando veo que no avanzo al ritmo que esperaba. El estrés y la incertidumbre a veces me hacen cuestionar si vale la pena".

Según Estupiñá *et al.* (2024), ante estas emociones y desafíos, la investigación de Hazell *et al.* (2020) identifica tres aspectos clave para afrontar las dificultades inherentes al doctorado: (i) asumir la tesis como un proceso de largo recorrido, (ii) fomentar una relación sólida y efectiva entre el doctorando y su director de tesis, y (iii) disponer de una red de apoyo social que brinde contención y acompañamiento a lo largo del proceso. Además, Estupiñá *et al.* (2024) también otorga una notable importancia al aprendizaje, por parte de los estudiantes de doctorado, de la regulación emocional, de manera que estos sean capaces no sólo de identificar las posibles emociones negativas sino regularlas para satisfacer sus objetivos.

Por otro lado, los riesgos físicos a los que se prestan los doctorandos también coinciden con aquellos sufridos por los teletrabajadores; en este ámbito podemos destacar los trastornos musculoesqueléticos y los riesgos visuales. Los trastornos

musculoesqueléticos suelen estar asociados a la permanencia en posturas estáticas durante periodos prolongados y a la repetición constante de ciertos movimientos. La adopción de posturas inadecuadas y la falta de apoyo adecuado conforman un escenario propicio para la aparición de molestias que, si no se corrigen, pueden derivar en lesiones ergonómicas (Tejada *et al*., 2022). En este contexto, la doctoranda Olga Soriano está experimentando algunas de estas consecuencias físicas: "Paso tantas horas tecleando y leyendo que he tenido dolores de espalda y rigidez en el cuello".

En cuanto a los problemas visuales, estos pueden manifestarse a través de alteraciones oculares como el síndrome del ojo seco. Los doctorandos están expuestos a las TIC, generalmente, durante más de seis horas al día. Factores como la iluminación de las pantallas, el tamaño de los píxeles, la calidad de la imagen y la presencia de reflejos contribuyen significativamente a la aparición de molestias visuales (Tejada *et al.*, 2022). Asimismo, una iluminación inadecuada constituye un riesgo adicional, ya que incide directamente en la fatiga ocular y el esfuerzo visual excesivo (Tejada *et al*., 2022).

En las organizaciones, estos riesgos físicos son identificados, corregidos y controlados mediante la implementación de planes y sistemas ergonómicos diseñados para que los empleados (i) reconozcan los factores de riesgo, (ii) reciban formación en prevención y (iii) adopten medidas adecuadas para mitigarlos. No obstante, en el caso de los doctorandos, los riesgos musculoesqueléticos y visuales no solo carecen de gestión, sino que ni siquiera se contemplan.

Dado que la mayor parte del trabajo de los doctorandos se desarrolla en sus domicilios, con salidas ocasionales a bibliotecas o cafeterías, como bien comenta la doctoranda: "la verdad es que no siempre trabajo en las mejores condiciones. A menudo, me quedo en la biblioteca de la universidad o en la cafetería, y no controlo ni la iluminación ni la ventilación. Reconozco que debería prestarles más atención a estos detalles, porque a largo plazo marcan la diferencia en mi salud", no cuentan con acceso a equipamiento ergonómico adecuado, como sillas y mesas diseñadas para una correcta postura, reposabrazos, reposapiés o iluminación óptima. Además, es probable que muchos doctorandos no sean plenamente conscientes de los riesgos asociados a su entorno de trabajo en las primeras etapas de su investigación. La prevención de estos problemas comienza con su reconocimiento. Si los riesgos no son identificados y considerados como tales, difícilmente podrán ser abordados de manera efectiva. Por tanto, el primer paso para garantizar la salud y el bienestar de los doctorandos es integrar estos factores dentro de un plan de formación, de esta manera podrán los doctorandos ser conscientes de los riesgos a los que están expuestos y tomar medidas para prevenirlos.

Olga, tras haber advertido algunos de los riesgos físicos, señala: "Intento hacer pausas para estirar y, a veces, salgo a caminar un rato, pero cuando estoy inmersa en el trabajo, no siempre lo consigo, porque siento que estoy perdiendo el tiempo".

6. PROTOCOLOS Y PRÁCTICAS RECOMENDADAS

A partir de estas reflexiones, se evidencia que, además de capacitar a los doctorandos y proporcionarles las herramientas necesarias para reconocer los riesgos a los que están expuestos, es fundamental dotarlos de estrategias efectivas para gestionarlos. Esto implica el diseño de un plan de formación integral que no solo sensibilice sobre estos riesgos, sino que también ofrezca una guía práctica con pasos concretos para su eliminación. En este contexto, existen diversas recomendaciones y estrategias efectivas para prevenir, reducir e incluso eliminar los riesgos psicológicos y físicos a los que están expuestos los doctorandos.

Desde una perspectiva psicológica, el estrés y la ansiedad pueden minimizarse estableciendo objetivos realistas y alcanzables a corto plazo. La motivación está estrechamente ligada a la sensación de progreso y recompensa, por lo que es fundamental que los doctorandos perciban que sus esfuerzos están dando frutos. Para ello, resulta útil dividir la tesis en tareas más específicas y manejables, lo que facilita la organización del trabajo y evita la sensación de estar abrumado por un proyecto demasiado amplio o complejo.

Para sobrellevar el síndrome de *burnout*, asociado al agotamiento mental y emocional, los doctorandos deben planificar períodos de descanso de manera estratégica. Es fundamental comprender que trabajar más horas no siempre se traduce en mejores resultados; la clave está en la calidad del tiempo empleado. El descanso físico y mental no solo es un componente esencial para la productividad, sino que también influye en la creatividad y la toma de decisiones. Un cuerpo y una mente agotados difícilmente podrán rendir al máximo. Es importante que los doctorandos aprovechen sus momentos de descanso para desconectar verdaderamente del trabajo. En este sentido, el apoyo y la compañía de familiares y amigos pueden ser de gran ayuda para despejar la mente de todo lo relacionado con la tesis doctoral. Mantener una vida social activa y equilibrada contribuye a reducir la sensación de aislamiento y a mejorar el bienestar emocional.

En este contexto, también es fundamental destacar la importancia del *work-life balance.* Mantener un equilibrio entre la vida personal y profesional puede convertirse en un verdadero desafío para los doctorandos, especialmente cuando gran parte de su trabajo se realiza en casa. Para afrontar este reto, es crucial establecer una separación clara entre el espacio de trabajo y el de descanso, evitando, por ejemplo, trabajar en el dormitorio. Contar con un área específica y organizada para las tareas académicas contribuye a mejorar la concentración y facilita la desconexión al final de la jornada.

Además, priorizar la vida familiar y la práctica de actividad física resulta esencial. Dedicar tiempo de calidad a la familia y amigos, así como incorporar el ejercicio en la rutina diaria, no solo ayuda a reducir el estrés, sino que también mejora el bienestar general y potencia el rendimiento académico. El sueño también juega un papel fundamental en la recuperación mental y física. Para quienes realizan la tesis a tiempo

completo, establecer un horario de trabajo relativamente convencional puede ser una estrategia efectiva. La flexibilidad del doctorado puede llevar a extender la jornada laboral más allá de lo recomendable, afectando el descanso nocturno. Respetar un horario de sueño adecuado es crucial para evitar el agotamiento y mejorar la concentración. Además, la desconexión tecnológica es un aspecto que no debe pasarse por alto. En una sociedad donde las pantallas forman parte de casi todos los ámbitos de la vida, los doctorandos deben ser conscientes de los efectos negativos de la sobreexposición, especialmente antes de dormir. Reducir el uso de dispositivos electrónicos en las horas previas al descanso, optar por actividades relajantes y establecer límites en el uso de la tecnología puede mejorar significativamente la calidad del sueño y, en consecuencia, el rendimiento académico.

Por último, es fundamental abordar los sentimientos de aislamiento y soledad que pueden surgir durante el doctorado. La naturaleza individualista de la tesis doctoral hace que sea común que los doctorandos se sientan solos, poco acompañados o con falta de apoyo.

Para contrarrestar esta sensación, resulta clave fomentar la creación de comunidades, ya sean presenciales o virtuales, donde los doctorandos puedan compartir experiencias y encontrar apoyo mutuo. En la actualidad, es más fácil que nunca establecer vínculos con personas que no se encuentran físicamente cerca, lo que brinda una oportunidad valiosa para generar redes de contacto y colaboración. Las universidades deberían desempeñar un papel activo en este aspecto, promoviendo la creación de foros, grupos en redes sociales o espacios de encuentro donde los doctorandos puedan intercambiar ideas, expresar sus inquietudes y sentirse parte de una comunidad. Estas iniciativas no solo contribuirían a reducir la sensación de aislamiento, sino que también fomentarían un ambiente de reciprocidad y acompañamiento durante el proceso doctoral.

Desde una perspectiva física, es fundamental abordar los trastornos musculoesqueléticos y los problemas visuales mediante la adopción de hábitos ergonómicos adecuados. Mantener una postura correcta y contar con mobiliario ergonómico, como sillas, escritorios diseñados para favorecer la alineación corporal y teclados son inversiones esenciales para proteger la salud del doctorando a lo largo de los años que dure su tesis.

Además, la movilidad juega un papel clave en la prevención de dolencias musculares. Incorporar estiramientos y ejercicios de movilidad en la rutina diaria ayuda a reducir la tensión acumulada. Se recomienda realizar pausas activas cada 30 o 60 minutos para relajar los músculos y evitar problemas posturales a largo plazo. Los estiramientos deben estar concentrados en aquellos lugares donde hay una mayor rigidez como muñecas, cuello y espalda.

La salud visual también requiere especial atención. Ajustar la iluminación y el brillo de la pantalla, elegir un tamaño de letra adecuado y utilizar lentes con protección son estrategias eficaces para prevenir la fatiga visual. Las distancias con la pantalla

también deben ser tenidas en cuenta y en este sentido se recomienda una distancia de 50 a 70 metros de los ojos.

Para mitigar los riesgos psicológicos y físicos identificados, se proponen las siguientes medidas:

Categoría	Riesgos	Medidas de prevención y soluciones
Riesgos psicológicos	Estrés y ansiedad	- Establecer objetivos realistas y alcanzables a corto plazo. - Dividir la tesis en tareas específicas y manejables para evitar la sensación de abrumo.
	Síndrome de *burnout*	- Planificar períodos de descanso estratégicos. - Priorizar la calidad del tiempo de trabajo sobre la cantidad de horas. - Desconectar del trabajo en momentos de descanso. - Buscar apoyo en familiares y amigos. - Mantener una vida social activa para reducir la sensación de aislamiento.
	Work-life balance	- Establecer una separación clara entre el espacio de trabajo y el de descanso. - Evitar trabajar en el dormitorio. - Priorizar el tiempo en familia y la práctica de ejercicio físico. - Respetar un horario de sueño adecuado. - Limitar la exposición a pantallas antes de dormir.
	Aislamiento y soledad	- Fomentar la creación de comunidades presenciales o virtuales de doctorandos. - Participar en foros y grupos en redes sociales. - Promover la interacción y el apoyo mutuo entre compañeros.
Riesgos físicos	Trastornos musculoesqueléticos	- Mantener una postura ergonómica adecuada. - Utilizar sillas y escritorios ergonómicos. - Realizar pausas activas cada 30-60 minutos. - Incorporar estiramientos y ejercicios de movilidad en la rutina diaria.
	Problemas visuales	- Ajustar la iluminación y el brillo de la pantalla. - Elegir un tamaño de letra adecuado. - Utilizar lentes con protección.

Tabla 2. Riesgos psicológicos y físicos identificados y medidas

Fuente: Elaboración propia

7. Reflexiones finales y llamado institucional

Al cerrar este recorrido, queda claro que el doctorado no es un simple escalón académico, sino una travesía que pone a prueba la salud mental y física de quienes la emprenden. El marco legal, aunque avanzado en estándares como ISO 45001 y 45003, sigue sin reconocer al doctorando como "parte interesada" en muchos reglamentos universitarios, dejándolo al margen de la protección formal. Mientras tanto, las cifras hablan con dureza: niveles de depresión, ansiedad y burnout que duplican o triplican los de la población general, y tasas de abandono que rondan el 30%– 50%.

Estos datos no son fruto de un único origen, sino de la confluencia de múltiples riesgos: factores personales (género, edad, antecedentes), presiones académicas (publicaciones, relación con el tutor) y tensiones físicas derivadas de un "teletrabajo" forzoso en entornos no preparados.

Frente a este panorama, no basta con "parches aislados". Hacen falta intervenciones integrales que unan políticas que reconozcan legalmente a los doctorandos como sujetos de salud laboral, programas de apoyo psicológico y formación en regulación emocional, dotación o subvención de mobiliario ergonómico y diseño de espacios adecuados y creación de comunidades de acompañamiento y *mentoring* continuo. Solo así, combinando prevención, capacitación y redes de soporte, podremos convertir el doctorado en un trampolín que potencie el talento y no en un obstáculo que lo desgaste. Este enfoque holístico será la clave para cuidar a la generación de investigadores que construirá el conocimiento del mañana.

Bibliografía

Estupiñá, F. J., Santalla, Á., Prieto-Vila, M., Sanz, A., & Larroy, C. (2024). Mental Health in Doctoral Students: Individual, Academic, and Organizational Predictors. *Psicothema*, *36*(2), 123–132. https://doi.org/10.7334/psicothema2023.156

Tejada Becerra, C. C., & Reyes Zuluaga, L. F. (2022). Teletrabajo, impactos en la salud del talento humano en época de pandemia. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, *11*(2), e6553. https://doi.org/10.18041/2322-634x/rcso.2.2021.6553

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL ALUMNADO: PERSPECTIVA DE DOS ALUMNOS DEL GRADO EN PERIODISMO ANTE LAS PRÁCTICAS Y TRABAJOS

LUIS L. GORRÍA
Universidad Complutense de Madrid
luislgorria@gmail.com

MARIBEL VALERO DE BERNABÉ FERRER
Universidad Complutense de Madrid
mvalerfe@gmail.com

Resumen: La historia de la humanidad se ve intrínsecamente unida a la acción de avanzar y evolucionar. Desde las adaptaciones físicas dependientes del contexto en el que se dan (como pueden ser el pulgar oponible o el bipedismo) hasta la construcción de civilizaciones tal y como las conocemos en la actualidad. Esta evolución a su vez se ve acompasada por la innovación tecnológica, como se pueden ver en casos como la rueda. Un accionar perpetuo, habiendo alcanzado en la actualidad la creación de inteligencias artificiales. Pero, ¿qué riesgo entrañan estas mismas? ¿A dónde nos llevan? El presente capítulo busca dar respuesta a estas preguntas, especialmente aplicado en el mundo de la educación, desde el punto de vista del estudiantado universitario.

Palabras clave: Inteligencia artificial, tecnología, educación, sociedad, futuro

Después de unas merecidas (o no tanto) vacaciones, el estudiantado universitario regresa a su rutina de estudios dentro de sus respectivas facultades. Un alumnado que mayoritariamente espera y ruega no tener demasiadas obligaciones en lo que respecta a sus estudios, al menos durante las primeras semanas de curso tras la vuelta a las clases y a la rutina de estudios. Tampoco es para juzgarles, a cualquiera le atraería más la idea de un café o de cualquier bebida espirituosa que una clase y unas tareas por realizar. Pero estas obligaciones tarde o temprano acaban por llegar,

y es inevitable el tener que realizarlas (a menos que se cuente con suficientes contactos o medios para afrontar varias matrículas, asuntos en los que no nos detendremos). Una multitud de circunstancias que derivan en que el estudiante ha de asistir a clases, atender a las nociones de la asignatura que en ella se imparta y mantener una relación fluida entre el personal docente de la misma y con sus compañeros de carrera en este caso, de etapa escolar en otros casos.

Y entre tertulias de cafetería o pasillo, clases de mayor o menor entretenimiento y los desplazamientos y sucesos que entre ambos ocurran, se llega así al clímax de toda experiencia estudiantil. Para algunos tortura, para otros parte del proceso de aprender. Hablamos ni más ni menos de los llamados "deberes", también conocidos en el gremio como "tarea" (vamos a obviar que existe algo peor llamado "examen"). Podríamos enumerar mil eufemismos más, palabras que solo sirven para determinar la misma cosa haciendo uso de una multiplicidad de formas y maneras distintas (nuestro querido lenguaje y las posibilidades que este mismo otorga y que nos permite expresar y matizar nuestros pensamientos y nuestras emociones). Esta obligación debía de llegar y ha llegado. Se trata de una cuestión ineludible y el personal docente ha decidido que usted como estudiante deberá realizar una tarea en concreto (sí, ya hemos confirmado que hay muchos términos para determinarla, pero vamos a ser felices haciéndolo como "tarea" simplemente). Un reto al que enfrentarse. Puede ser la escritura de un texto, la realización de algún ejercicio práctico y otras cuantas posibilidades. A pesar de ello, la cuestión está clara, uno ha de destinar un trabajo y un esfuerzo en la realización de una tarea en específico.

Los nervios se hacen patente, una tarea que ya va a venir a determinar el tipo de nota que el alumno va a poder aspirar conseguir en dicha asignatura. Hace no mucho, el primer recurso al que los estudiantes acudirían sería alguna página *web* con toda la información necesaria, pero de una manera simplificada. En un pasado un poco más lejano el método sería hacer uso de algún libro acerca de la materia en cuestión. Entre estas páginas que uno visitaba se pueden encontrar recuerdos tales como la Wikipedia o la denostada El rincón del vago (en algunos centros educativos esta última ha sido más perseguida que el uso de estupefacientes). Pero el año 2022, tal y como el 2020 trajo un cambio en la vida con la expansión de la pandemia de Covid-19, trajo una nueva manera de realizar trabajos. Un sitio *web* en el que usar un avance que para muchos solo constituía las elucubraciones del futuro que para muchos se planteaba como uno muy muy lejano: la inteligencia artificial. Hablamos de Chat GPT, cuyo lanzamiento el 30 de noviembre de 2022 abrió la posibilidad de consultar todas nuestras dudas o estructurar y dar forma a nuestras ideas bajo la asistencia de un *chatbot* cuyo sistema de funcionamiento se basa en el diálogo.

Un método tan sencillo como escribir tus peticiones a la Inteligencia Artificial y esperar que te de las respuestas que buscabas. Claro está que con el paso de los años esta tecnología ha ido mejorando en sus aptitudes y disminuyendo paulatinamente sus limitaciones. Y es en este punto en el que regresamos a nuestro punto de inicio

en el texto. Una necesidad de realizar una tarea educativa (centrándonos en el ámbito universitario, pero siendo plenamente conscientes de su uso en el plano educativo en general). Se manda una tarea. Lo que los más experimentados harían sería recurrir a textos escritos como enciclopedias o libros publicados acerca de la cuestión, los modernos pero no tanto utilizarían las mencionadas páginas *web* (incluyendo la del buitre ese). Pero lo que las generaciones más actuales y las, a tenor de lo visto, las más actualizadas hacen es recurrir a su fiel escudero artificial. Como Quijotes de lo digital, entablan su conversación (más o menos formal) con la citada IA. Una petición cualquiera para que la máquina termine de procesar en lo que dura un par de pestañeos de usuario y le entregue, con la solemnidad acorde a las maneras utilizadas para la petición, un resultado, aunque bien característica su autoría debido al lenguaje utilizado, cabe decirse.

Ya sea un escrito ya terminado, una disertación sobre la temática que sea o un esquema de ideas clave, por poner algunos ejemplos de todo lo que esta tecnología permite hacer.

Hay que reconocer que ahora las tareas se prestan incluso placenteras de realizar, todo ello gracias al recurso de Chat GPT (¿a quién no le gusta hablar, aunque sea hacerlo con un interlocutor artificial?). Para parte del estudiantado no deja de ser eso, un simple recurso más con el que contar. Lo preocupante viene de parte de la otra parte del estudiantado, aquella que cree, piensa y/o defiende que aquello que realiza la IA es el sustitutivo completo de todo el trabajo que uno mismo debía realizar. Usar este recurso para realizar dicha tarea, no para complementar el trabajo que el estudiante realizará (o debiera de hacer). Aquí hace acto de presencia uno de los problemas que incluye esta tecnología. El dejar de actuar como una herramienta más con la que contar en el trabajo para empezar a hacerlo como un sustitutivo de la propia persona, tanto en su actividad creativa como en aquella actividad relacionada con el pensamiento. Dicho de manera mucho más directa, que Chat GPT o la IA que sea realice todas las actividades que se le presuponen a un cerebro en perfectas condiciones, sobre todo si se trata de uno perteneciente a un integrante de ese maravilloso espécimen que es el ser humano en su etapa de estudiante.

Esto lleva a la problemática de, siempre siendo aplicado en el ámbito educativo universitario, formar a los profesionales del futuro bajo el falso pretexto de que saben realizar alguna actividad en torno a la misma, cuando la realidad es que en el periodo en el que se debía determinar esto ellos mismos no lo hicieron, sino nuestro inestimable amigo artificial. En pocas y exageradas palabras, tú no hiciste nada en tu etapa formativa, fue Chat GPT el que lo hizo. Esto nos lleva a un panorama en el que hacen acto de presencia profesionales formados y dispuestos a afrontar sus facetas laborales, ejerciendo de aquello por lo que han estudiado y de lo que han sido evaluados, pero todo ello bajo el principio inapelable de que ellos no han demostrado los conocimientos suficientes para ser acreditados como tales, sino que el empleo de una IA que les ha realizado dicha labor es la que ha hecho que puedan ejercer.

Ya no es solo esta perspectiva laboral a futuro, con la que se choca y que deja adivinar una difícil posición para los trabajadores de un país, sino que se afronta así una realidad vital que se expande de una forma generalizada. Esta no es otra más que el hecho de que los estudiantes cada vez utilizan más la inteligencia artificial. Muchas veces se dice y se considera que es óptimo a lo hora de dar ideas, de combatir ese miedo a la hoja en blanco, pero requiere que se dé desde un uso responsable. La responsabilidad debe partir desde un correcto quehacer por parte de aquellos que brindan estas tecnologías, e incluso de instituciones que expliquen cómo se debe usar para que no genere un efecto rebote que pueda resultar perjudicial y cuanto menos dañino. Porque, si hay algo claro, es que siempre los avances se utilizan bien son buenos. Como aquel que dice que esta inteligencia artificial viene para nos quitarnos el trabajo, pero no es consciente de que eso se dará si realmente se quiere. Porque la realidad viene intrínseca en el término, y al final estas herramientas no dejan de ser algo artificial, algo a lo que le aportamos nosotros como seres humanos un valor y al igual que podemos dárselo, está en nuestro poder como sociedad quitárselo. Un acto, que algunos llamarían como rebeldía, y que jamás podrá darse con la ausencia de un correcto uso y funcionamiento de dichos recursos. Un acto que debe involucrar a la mayor parte posible de la sociedad.

Un acto que, aplicándolo al mundo educativo, debe involucrar a partes iguales a los que reciben las clases como a los que las imparten. Porque ya no es solo esa parte del alumnado que no sabe qué escribir y busca el consejo de esa inteligencia, sino el profesor (que los hay) que diseña sus exámenes con ayuda de una inteligencia artificial. Este punto, el hecho de que esa herramienta haya pasado a ser recurso empleado por algunas partes del profesorado y del estudiantado da, en cierta forma, una cuestión que analizar. Es ciertamente paradójico, llegar a un examen y ver que todas las preguntas son prácticamente iguales y que el profesor se ha quedado contento con el trabajo resultante cuando realmente, el examen no tiene ningún tipo de contenido porque todo es exactamente igual pero escrito en diferentes formas. Tan paradójico como el trabajo que entrega un alumno que no deja de ser una oda a la repetición de estructuras, términos y argumentos que una IA es capaz de hacer o de buscar entre todo el tráfico de documentos que existen a lo largo y ancho de la web.

Y es que de esto, ya se están dando cuenta en los colegios, retirando determinadas tecnologías y sustituyéndolas por el método clásico, el papel, porque no hacen bien en determinados aspectos. El mundo progresa tecnológicamente pero no dejamos de ser personas. ¿Qué hay que decir entonces de las IA? Estas que no han llegado de manera progresiva a nuestras vidas ni han traído un proceso de adaptación. Unas tecnologías que son usadas desde los más pequeños hasta los mayores. Unos pequeños que están naciendo con ellas ya instaladas en su mundo y unos mayores que no han sido educados en su uso ni pueden educar en el mismo. No hay expertos generalizados en las mismas que nos guíen en su uso, y así se da la situación de personas que inician su educación de la mano de la IA sin que el profesorado tenga nociones en su uso o estudiantes que continúan su proceso de aprendizaje con un

nuevo elemento en él,sin que lo haya conocido de antes. ¿Cabe esperar su correcto uso en un ambiente educativo, ya sea escolar o universitario? Difícilmente, ya que no hay un correcto uso desde el principio. El empleo de la inteligencia artificial, aplicado principalmente en el mundo educativo, se halla de cierto modo condenado por su repentina aparición, una especie de limbo o incluso paradoja en el que todos la usan sin terminar de saber usarla.

Esto genera una brecha apabullante que abarca los contextos de lo social, de lo tecnológico, de lo cultural, etc. Es una circunstancia en la que se atrapa y exprime el alma tanto del estudiantado como del profesorado. Esto no deja de ser fruto de su propia naturaleza, porque realmente engancha a los usuarios, porque desde el *click* y la comodidad del dispositivo informático que sea, la vida no deja de observarse en una simplificación y una facilidad terribles. Se reducen las expectativas de lo que debe constituir la experiencia educativa plena. Se dan esos momentos en los que llegas a encontrarte a estudiantes que ya no saben cómo comenzar un texto o cómo tomar sus propios apuntes porque esta IA ya se lo ha solucionado. Le ha generado el trabajo, le ha resumido la clase, lo ha hecho todo.

Estos eventos no dejan de formular preguntas acerca de la situación general que se está viviendo. Preguntas que, aunque realmente parece que no están conectadas con cómo es el uso de la IA. Del mundo en el que estamos empezando a vivir, un mundo que cada vez está valorando más lo que produce un metaverso que lo que el propio ser humano puede sentir de una forma real. Se está llegando a un punto en el que las emociones de las personas dependen de forma exacerbada de lo que pase en la red o de si se está conectado o no. Recibimos tantos estímulos que no somos capaces de aguantar por ejemplo una clase de dos horas, Y aquí surge la base de todas las demás preguntas que se pueden hacer, ¿qué papel juega la educación? Se mandan trabajos que en muchas ocasiones no dejan de ser inviables para una correcta realización en el tiempo establecido y en otras veces se dan asignaturas con un temario categorizable como inmenso en apenas cuatro meses. El estudiantado y el profesorado no dejan de ser personas dependientes de un órgano clave, el cerebro. Un cerebro al que hay que ejercitar, pero que en la estructuración de la vida y de la educación no se dan los tiempos para ello. Y la inteligencia artificial parece haber llegado para empeorar aún más la situación.

La educación y la universidad deberían servir para formar a los profesionales del futuro. Pero en este punto uno no puede más que retrotraerse a lo anteriormente citado, y es que qué profesionales van a haber si no han ejercitado siquiera su propio cerebro. El espacio en el que deberían realizar este trabajo educativo, las clases, ha sido usado como un lugar de distracción, para hacer otras cosas o para ver series. Todo ello porque se sabe que cuando lleguen los trabajos o el examen, se tendrá una IA que realizará los trabajos y se aprenderá todo como "papagayos" y lo soltará para pasar dicho examen y olvidarse de esa asignatura para el resto del curso. No quedará nada de cierta trascendencia en sus cabezas, ya que se verán víctimas de un sistema

que no busca el aprendizaje sino la repetición y de herramientas que les realizan sus trabajos en vez de ayudarles en su realización.

No dejamos de ser testigos de una tendencia que apunta a acostumbrar al cerebro a no pensar, buscar siempre darle algún estímulo con el que centrar la atención (lo que desencadenaría en una escasa retención ante elementos estáticos o que requieran una atención de más de dos minutos). Y esto la inteligencia artificial, tal y cómo está siendo utilizada, lo acentúa. Se propaga entre los estudiantes, y entre las personas en general, el no pensar por sí mismos en la vida. También hay personas que se están acostumbrando tanto a preguntar todo a la inteligencia artificial, que no son capaces de tomar ningún tipo de decisión. Parece ser que es la máquina la principal y única fuente de conocimiento, olvidándose de que solo se alimenta de lo que el humano ya ha realizado. Fomentando al final una indecisión que va a ser complicada de superar socialmente y en el ámbito académico. La inteligencia artificial no crea, reproduce patrones extraídos del comportamiento humano y de lo que ya existe. Un ejemplo de ello, son las imágenes que se generan siguiendo el estilo de animación de estudios como Disney o Studio Ghibli. No se trata de un plagio de un trabajo previo, pero si se llega a vulnerar a parte del estudiantado universitario más enfocado en carreras creativas, ya que tienen la capacidad de crear, pero es la IA quien lo acaba por hacer. Esto no deja de constituir un desperdicio de talento y capital humano.

Otros problemas que surgen a raíz del uso de la IA pueden estar relacionados también con aspectos más graves de la salud mental y física de las personas y del planeta. La frustración es inminente cuando se ha perdido la capacidad de pensar y de repente demandan que se lleve a cabo esa actividad. Un proceso observable en aquellas personas que viven dentro del móvil, que incluso hablan con la IA, contándole sus problemas a modo de psicólogo. Otro es la contaminación que el uso de la IA supone. Según National Geographic, 100 palabras emitidas por Chat GPT consumen ni más ni menos que un promedio de 519 mililitros de agua, algo equivalente a una botella. Un gasto en agua de tal magnitud que aún hay personas que no son capaces de ser conscientes de su significado. Un gasto que ya no solo afecta a las zonas más necesitadas en cuanto al agua y con mayores problemas de suministro, sino que también desencadena en la contaminación de las fuentes en las que se encuentra. El impacto medioambiental es preocupante y cuanto menos, evidente, viendo estos datos. ¿Cuánto se estará gastando? Mejor dicho, ¿cuánto se estará contaminando? Parece más preferible que te realicen el trabajo de alguna asignatura antes que tomar tus propios apuntes y hacerlo tú. Una actitud curiosa, sobre todo a raíz del aumento de la preocupación medioambiental, sobre todo en jóvenes. Un desconocimiento de la realidad o un perfil hipócrita ante la misma, sea cual sea ambas situaciones reviste riesgo y miedo para las sociedades.

Todo esto no deja de ser una de las problemáticas que entraña la inteligencia artificial, eso es indudable. Pero lo que tampoco se puede negar es que el sistema educativo en el que ha aterrizado dicha IA, ya sea en etapa escolar o universitaria, no

ha hecho más que afilarlas frente a estudiantado y profesorado. Se ha implantado una herramienta que busca aligerar pasos y reducir tiempos de producción, en un sistema en el que se prioriza esto mismo, pero dándole cada vez menos importancia al aprendizaje del alumnado y en el que la labor del profesorado ha dejado de ser el asegurar dicho aprendizaje. Debido a que, ahora debe ocupar sus tareas para que en su clase haya el máximo posible de aprobados. Y el profesorado universitario ve además vulnerada su tarea de investigación, con cada vez menos recursos y siendo de cierta manera ignorado el esfuerzo mismo con la aparición de estudios cada vez más ayudados con el uso de la IA. El aprendizaje debe ir creciendo y evolucionando sea con las herramientas que sea, pero siempre desde su correcto uso. Debido a que aprender debe ser el fin último dentro de toda actividad educativa, uno en el que no haya atajos ni ayudas claras, no se puede sustituir el esfuerzo mismo. Un aprendizaje que a su vez no deja de ser una responsabilidad, derecho y tarea tanto de estudiantes como de profesores.

Sin embargo, también merece la pena ser dicha una de sus cualidades. Y es que, entre sus usos académicos, la eficiencia se encuentra entre las virtudes de esta herramienta. A nivel de investigación puede llegar a aportar detalles clave que pueden hacer replantearse a los investigadores muchas cuestiones debido a la forma en que analiza los datos (incluyendo la frialdad con la que los procesa por ejemplo). Una manera de poder observar esta cualidad es el papel que está teniendo la IA a la hora de analizar jeroglíficos antiguos, revolucionando la traducción y haciendo que muchos investigadores, arqueólogos e historiadores se replanteen muchas hipótesis que hasta ahora permanecían encima de la mesa. También han servido para analizar multitud de obras de arte bajo un contexto y unas características que no habían sido tenidas en cuenta hasta el momento, como los tipos de posturas en las obras de arte y cómo influyeron ese tipo de cuestiones de composición en los artistas a la hora de realizar la pintura. Un múltiple abanico de investigaciones y usos que pueden ser aplicadas ya no solo en un ejercicio medianamente profesional, sino que tienen cabida en las propias que se llevan a cabo desde las universidades e incluso que pueden llegar a cambiar la forma en la que se estructuran ciertas carreras.

Porque desde la IA y partiendo de un buen uso de la misma, se puede dar una forma de ver otro campo de las investigaciones, desde lo arqueológico a lo artístico, que nunca se había antes tenido en cuenta, aportando otra visión y otra perspectiva a lo ya conocido. Otro uso correcto de la IA es el de adaptar el aprendizaje para personas que tengan mayores dificultades, mejorando el progreso del estudiante. Una forma de hacer que el estudio y el aprendizaje no sean cuestiones capacitistas, adaptando el mundo educativo al mayor número posible de personas. Y ya no solo esto, sino configurar opciones para lograr un mayor rendimiento en el estudiantado. Otra cuestión en la que la IA puede demostrar sus beneficios es en la tarea de detectar plagios. Una manera de sintetizar los procesos de detección del mismo haciendo uso de una sola herramienta, sin necesidad de recurrir a las propias fuentes para acabar detectándolo.

Es complicada la cuestión del plagio debido a que todavía no hay unas leyes claras respecto a la IA pero, correctamente bien implementada puede ayudar a reconocer la autoría del trabajo como ya ha sido citado anteriormente.

La humanidad se determina en múltiples ocasiones como el aprendizaje de su propia historia y la configuración de su pasado contemplando su pasado y su futuro. La mejor manera de observar este fenómeno es observando la educación. La base de la misma es una primicia completamente clara, educar a las futuras generaciones de nuestras sociedades. Este aprendizaje trae consigo otro fenómeno, que no es otro que el de la evolución. Las sociedades dejan atrás según qué aspectos de su vida, reforman otros y permean algunos con lo que mantenerse a flote. Y esta evolución se ve acompañada también de otra de la misma índole: la tecnológica. De la rueda a la locomotora de vapor, actualmente nos encontramos afrontando la de la inteligencia artificial. Esta IA viene estructurando unos aspectos de la realidad a la que nos debemos adaptar. Como estudiantes, tenemos la suerte y el privilegio de probar estas nuevas circunstancias de forma directa. Frente a la adversidad que podemos llegar a sufrir (en este rol de estudiantes podría ser la mala estructuración del sistema educativo), la IA puede presentarse como una ayuda en los más diversos ejercicios de nuestro papel. Una ayuda que ya se viene diciendo, también puede traer otros riesgos y peligros, como son la tendencia a dejar todo el trabajo para ella.

En definitiva y cerrando el círculo, la inteligencia artificial se podría resumir como una herramienta que ayuda a estructurar el primer paso a una serie de avances tecnológicos que vienen a determinar lo que puede llegar a ser nuestro futuro. Una herramienta que parece estar destinada a determinar lo que va a venir después, y en lo que vamos a progresar como especie. Desde una perspectiva que llega a abarcar principalmente lo social, lo educativo, lo cultural e incluso lo político, con la especialidad de cubrir muchos usos de distinta aplicación. Obviamente, la cuestión es saber enfocarlo teniendo en mente la rectitud que merece tal herramienta. Ya se han expuesto a lo largo del texto las virtudes y los pecados que esta tiene frente a diversas realidades, principalmente la educativa. No es una cuestión de decir si es buena o mala, es cuestión de que es un elemento novedoso en nuestras vidas, un elemento que no ha gozado de una implantación paulatina y progresiva en nuestras vidas. Todo esto lleva a la conclusión clara y es que, a diferencia de lo que mucha gente piensa, la IA no deja de ser una herramienta. Si va a sustituir a alguien es porque ha sido utilizada para tal fin. Es por ello que es de vital importancia la educación en su uso, para poder acogerla como lo que es en nuestras vidas y no derivar de su uso todo lo nocivo que ya ha sido expuesto.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN LA DOCENCIA PRESENCIAL EN ESPAÑA: MOTIVACIONES, BARRERAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

SERGIO MENA MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid
smenamun@ucm.es

Resumen: Este estudio analiza la experiencia estudiantil en la docencia presencial universitaria, explorando las motivaciones, barreras y posibles mejoras desde la perspectiva del alumnado. Mediante una encuesta aplicada a 185 estudiantes del Grado en Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, se ha examinado la valoración de los estudiantes sobre diversos aspectos de la enseñanza presencial, identificando los factores que favorecen o dificultan su participación activa en este modelo educativo. Los resultados revelan patrones significativos en cuanto a preferencias metodológicas, relación profesor-alumno, uso de recursos tecnológicos complementarios y aspectos organizativos. Se identifican tanto fortalezas de la modalidad presencial como áreas de oportunidad para mejorar la experiencia educativa. Las conclusiones ofrecen propuestas concretas para optimizar la docencia presencial universitaria, atendiendo a las necesidades y expectativas actuales del estudiantado de periodismo en un contexto de transformación educativa hacia modelos más flexibles e interactivos.

Palabras clave: Docencia presencial, Educación superior, Experiencia estudiantil, Metodologías didácticas, Innovación educativa.

1. INTRODUCCIÓN

La docencia presencial ha sido tradicionalmente el pilar fundamental de la educación superior en España, caracterizándose por la asistencia regular del alumnado a las aulas y el contacto directo con el profesorado. Esta modalidad educativa, definida por la interacción sincrónica en un espacio físico compartido (Area Moreira & Adell, 2009: 392), ha experimentado importantes transformaciones a lo largo de las últimas décadas, especialmente ante el auge de las tecnologías

digitales y los nuevos paradigmas pedagógicos (López & Burgos *et al*., 2020: 75). En este contexto, analizar la experiencia estudiantil en la docencia presencial se torna fundamental para comprender sus fortalezas, limitaciones y posibilidades de mejora en un entorno educativo cada vez más diversificado. La modalidad presencial en el sistema educativo español se caracteriza por desarrollarse en centros educativos que requieren la asistencia regular a clase, pudiendo implementarse tanto en centros ordinarios como en centros integrados. Esta modalidad representa aún la opción mayoritaria en el ámbito universitario español, aunque progresivamente complementada con recursos digitales y metodologías innovadoras que amplían sus posibilidades (García, Peña López *et al*., 2010).

El marco histórico de la docencia presencial universitaria en España ha evolucionado significativamente desde finales del siglo XX hasta nuestros días. Como señala Manuel Area Moreira en su autobiografía docente (2018: 3), pueden identificarse distintas etapas en esta evolución, que han transformado progresivamente las prácticas educativas desde modelos exclusivamente presenciales hacia otros híbridos o mixtos. El autor identifica cinco etapas en su trayectoria personal como docente universitario: desde el uso inicial de páginas web como complemento a la enseñanza presencial (1997-2003), pasando por la implementación de aulas virtuales para el aprendizaje combinado (2004-2008), hasta llegar a modelos más avanzados como el aula invertida o *flipped classroom* (2009-2013) y la educación a distancia digital basada en proyectos e interacción sincrónica y asincrónica. Esta evolución refleja las transformaciones generales experimentadas por la universidad española, que ha ido incorporando progresivamente elementos de la docencia digital sin abandonar el valor fundamental de la presencialidad. Como destaca Area Moreira (2018: 9), en este proceso "se entremezclan conceptos como el aprendizaje mixto o híbrido, la cumplimentación de e-actividades, así como la implementación de un modelo de *flipped classroom* o aula al revés adaptado a la enseñanza superior". Esta hibridación de modalidades responde tanto a los avances tecnológicos como a las nuevas necesidades formativas de los estudiantes universitarios.

En el contexto específico de los estudios de Periodismo, ámbito en el que se centra la presente investigación, la docencia presencial mantiene un papel predominante, aunque con una creciente integración de herramientas digitales propias del sector profesional. La literatura académica sobre docencia universitaria ha identificado diversos factores que influyen en la experiencia estudiantil dentro del modelo presencial. Entre estos, la motivación juega un papel fundamental, tanto en su dimensión intrínseca como extrínseca. Estudios recientes sobre motivación en el ámbito educativo, aunque centrados en otros aspectos como el desplazamiento activo de los docentes, señalan la importancia de la motivación intrínseca para superar barreras de planificación y psicosociales (Castañeda, 2021). Estos hallazgos resultan extrapolables al análisis de la participación estudiantil en la docencia presencial,

donde factores motivacionales similares pueden determinar el nivel de implicación del alumnado.

El contexto actual de la docencia presencial universitaria en España está marcado por varios factores determinantes. En primer lugar, la progresiva digitalización de la sociedad y la economía ha impulsado la incorporación de tecnologías educativas que complementan la interacción cara a cara (Velasco, Calderón *et al.*, 2024). En segundo lugar, las demandas del mercado laboral exigen una formación cada vez más práctica y orientada al desarrollo de competencias profesionales (Briceño, Ferreiro *et al*., 2011). Por último, las nuevas generaciones de estudiantes, nacidos ya en la era digital, presentan perfiles, expectativas y necesidades diferentes a las de generaciones anteriores. Area Moreira se refiere específicamente a "los cambios culturales de los estudiantes Millennials" (Area Moreira, 2018: 16) como uno de los factores que han propiciado la transformación de la docencia universitaria. Estos estudiantes, caracterizados por su familiaridad con las tecnologías digitales y sus hábitos de consumo de información fragmentada e instantánea, plantean nuevos retos y oportunidades para la docencia presencial tradicional, que debe adaptarse para mantener su relevancia y efectividad.

En este sentido, la docencia presencial en la universidad española actual se encuentra en un proceso de redefinición, buscando preservar las ventajas inherentes al contacto directo entre profesores y alumnos (como la inmediatez de la comunicación, el desarrollo de habilidades sociales o la construcción colectiva del conocimiento), mientras integra metodologías innovadoras y recursos tecnológicos que potencien estos beneficios y superen las limitaciones tradicionales del modelo (De la Serna & Vain, 2008).

Las instituciones universitarias españolas han respondido a estos desafíos implementando diversas estrategias de innovación docente, como el desarrollo de campus virtuales que complementan la enseñanza presencial, la adopción de metodologías activas centradas en el estudiante (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, etc.) o la flexibilización de espacios y tiempos educativos (Sanahuja, Moliner *et al.*, 2020). Sin embargo, estas iniciativas enfrentan barreras de diversa índole, desde resistencias institucionales y limitaciones presupuestarias hasta dificultades en la adaptación del profesorado a los nuevos paradigmas educativos.

En el caso específico de los estudios de Periodismo, la tensión entre tradición e innovación resulta particularmente relevante. Por un lado, competencias clásicas como la redacción, la capacidad crítica o el rigor informativo siguen requiriendo metodologías presenciales intensivas. Por otro, la transformación digital del sector periodístico exige una formación alineada con las nuevas formas de producción y distribución de contenidos informativos (Real-Rodríguez, Hermoso *et al*., 2024). El análisis de la experiencia estudiantil en este contexto resulta fundamental para identificar las fortalezas y debilidades de la docencia presencial actual, así como para diseñar estrategias de mejora que respondan a las necesidades reales del alumnado.

Como destacan Wallace, Green y Agarwal (2016), citados en una investigación sobre barreras y motivación, existen diferentes tipos de barreras que pueden afectar la participación: internas (motivación, hábitos, tiempo), externas (infraestructuras, seguridad) y culturales. Esta clasificación puede resultar útil para analizar también los factores que condicionan la experiencia estudiantil en la modalidad presencial.

En este marco contextual se sitúa la presente investigación, que busca profundizar en la comprensión de cómo perciben y valoran los estudiantes de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid (como muestra paradigmática del perfil de estudiante de grado universitario español) su experiencia educativa en la modalidad presencial. Se disponen los siguientes tres objetivos para la misma: Analizar las motivaciones que llevan al alumnado universitario de Periodismo a asistir a clases presenciales, identificando los factores que más influyen en su compromiso con este modelo educativo, por un lado, Detectar las principales barreras y dificultades que los estudiantes perciben en la docencia presencial, tanto a nivel organizativo como metodológico y relacional, por otro y Proponer estrategias y mejoras concretas, basadas en la percepción estudiantil, para optimizar la experiencia educativa presencial en el contexto universitario actual como objetivo final.

A través del análisis de sus motivaciones, las barreras que identifican y sus propuestas de mejora, se pretende contribuir a la optimización de las prácticas docentes presenciales en un entorno académico y profesional en constante transformación. La relevancia de este estudio radica no solo en su aportación al conocimiento pedagógico sobre la docencia universitaria, sino también en su potencial aplicación práctica para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudios de Periodismo y, por extensión, en otras disciplinas afines. Comprender la experiencia estudiantil desde una perspectiva empírica y centrada en el usuario permitirá diseñar intervenciones educativas más efectivas y alineadas con las expectativas y necesidades del alumnado actual.

2. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de esta investigación se elaboró una encuesta con 13 preguntas dirigida a los estudiantes del grado de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. El cuestionario, diseñado en Google Forms, fue distribuido mediante correo electrónico a todo el profesorado de la facultad entre el 20 de enero y el 11 de abril de 2025. Las preguntas abordaron temas como la frecuencia de asistencia a clases presenciales, el nivel de atracción que despiertan estas clases (medido en una escala de 0 a 5), los factores que motivan la asistencia, las razones principales para faltar, la percepción sobre la adecuación del formato presencial para el aprendizaje, los principales problemas detectados, la promoción de la participación por parte de los docentes, preferencias para hacer las clases más atractivas y dinámicas, el interés en el uso de herramientas digitales como

Kahoot, Mentimeter o Padlet, la preferencia por una mayor interacción en clase, la importancia de la conexión emocional con el profesor y sugerencias para mejorar la relación entre docentes y estudiantes en el entorno presencial.

El uso de encuestas para analizar la experiencia estudiantil en el contexto educativo es una metodología ampliamente reconocida en la investigación educativa. Autores como Creswell (2014) y Hernández-Sampieri, Fernández-Collado *et al*. (2014) subrayan la utilidad de los cuestionarios estructurados, que incluyen preguntas cerradas y abiertas, para recoger datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre percepciones, motivaciones y barreras en el ámbito universitario. Creswell destaca que este tipo de instrumentos permite obtener información directa de los participantes sobre sus experiencias y opiniones, facilitando el análisis estadístico y la identificación de patrones relevantes. Asimismo, Hernández *et al*. enfatizan la importancia de diseñar cuestionarios claros y específicos, y de distribuirlos a través de plataformas digitales como Google Forms para alcanzar una muestra representativa y obtener datos fiables. Esta aproximación metodológica es similar a la empleada en investigaciones previas sobre docencia presencial, como las realizadas por Wallace, Green y Agarwal (2016) y Area Moreira (2019), donde se utilizan encuestas para evaluar la participación estudiantil, las motivaciones y las propuestas de mejora en el entorno universitario.

3. RESULTADOS

Se obtuvieron 185 respuestas. La primera pregunta, cuyos resultados se muestran en la imagen 8, tenía como enunciado "¿Asistes regularmente a clases presenciales?" y sólo se ofrecían tres respuestas cerradas: Sí, No y A veces.

Imagen 8. Resultados de la pregunta "¿Asistes regularmente a clases presenciales?"
Fuente: Elaboración propia

Los datos obtenidos revelan un patrón contundente: el 96,5% de los encuestados afirma asistir regularmente a las clases presenciales, mientras que solo un pequeño porcentaje (aproximadamente 3,5%) indica que asiste "a veces". La opción "No" parece no tener representación significativa en la muestra.

Estos resultados sugieren un alto compromiso del alumnado con la modalidad presencial, lo que podría interpretarse como una valoración positiva de este formato educativo. La asistencia casi total contradice percepciones sobre el absentismo estudiantil en la educación superior y refleja que, pese a la creciente disponibilidad de recursos digitales y modalidades alternativas, los estudiantes de Periodismo siguen apostando mayoritariamente por la experiencia educativa presencial. Este dato constituye un punto de partida fundamental para analizar las motivaciones específicas, barreras y propuestas de mejora que estos mismos estudiantes puedan ofrecer respecto a la docencia presencial.

La segunda pregunta, mostrados en la imagen 9, tenía como enunciado "¿En qué medida te atraen las clases presenciales?" y los alumnos tenían que valorar a través de una escala numérica su nivel de aceptación a la misma donde 0 era nada y 5 era muchísimo.

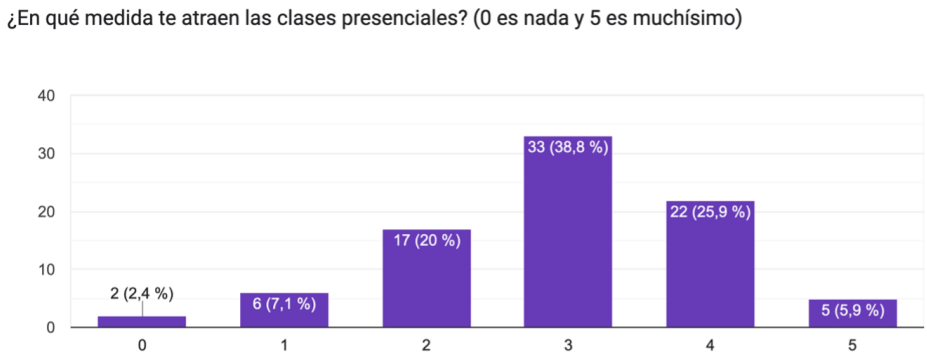

Imagen 9. Resultados de la pregunta "¿En qué medida te atraen las clases presenciales?"
Fuente: Elaboración propia

El gráfico refleja el grado de atracción que sienten los estudiantes de Periodismo hacia las clases presenciales, en una escala de 0 (nada) a 5 (muchísimo). De las 85 respuestas, la mayoría se sitúa en valores intermedios: el 38,8% (33 estudiantes) otorgó un 3, y el 25,9% (22 estudiantes) un 4. Solo un 5,9% (5 estudiantes) calificó con el máximo nivel de atracción (5). En contraste, un 20% (17 estudiantes) eligió el valor 2, mientras que los extremos (0 y 1) suman un 9,5% (8 estudiantes). Estos

resultados indican que, aunque existe un interés moderado por la docencia presencial, pocos estudiantes la consideran especialmente atractiva. La distribución sugiere que la mayoría percibe las clases presenciales como aceptables, pero no apasionantes, lo que apunta a la necesidad de innovar en metodologías y dinámicas para incrementar el atractivo y la motivación del alumnado.

La tercera pregunta, mostrados en la imagen 10, tenía como enunciado "¿Qué factores te motivan a asistir a clases presenciales?" y a los alumnos se le ofrecían cuatro respuestas cerradas más otra abierta en la que podían escribir lo que estimaran oportuno.

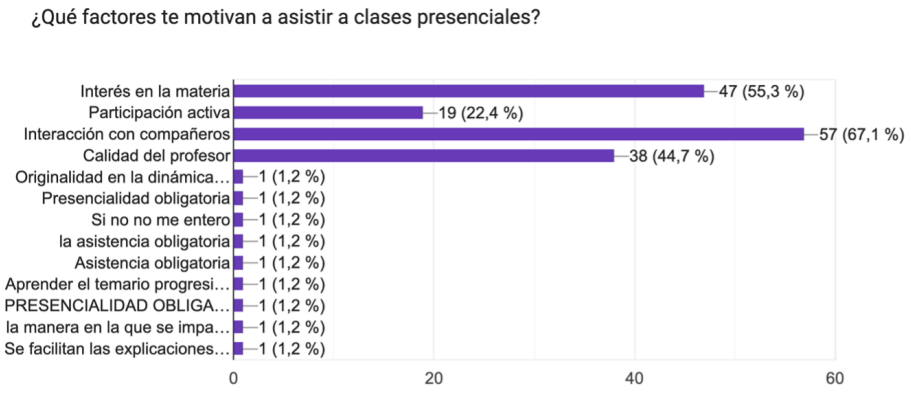

Imagen 10. Resultados de la pregunta "¿Qué factores te motivan a asistir a clases presenciales?"

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las respuestas revela que la interacción con los compañeros es el principal incentivo, señalado por el 67,1% de los encuestados. Le siguen el interés en la materia (55,3%) y la calidad del profesor (44,7%), lo que indica que tanto el contenido como el docente influyen significativamente en la decisión de acudir a clase. La participación activa también es relevante, aunque en menor medida (22,4%). Otros factores, como la obligatoriedad de la asistencia o la claridad en las explicaciones, apenas son mencionados (1,2% cada uno), lo que sugiere que la motivación principal no reside en la imposición normativa, sino en aspectos relacionales y de calidad educativa. Estos datos subrayan la importancia de fomentar entornos colaborativos y de potenciar el papel del profesor como dinamizador, para fortalecer la asistencia y el compromiso del alumnado en la docencia presencial.

La tercera pregunta, mostrados en la imagen 11, tenía como enunciado "¿Cuáles son los principales motivos por los que faltarías a una clase presencial?" y a los

alumnos se le ofrecían cinco respuestas cerradas más otra abierta en la que podían escribir lo que estimaran oportuno.

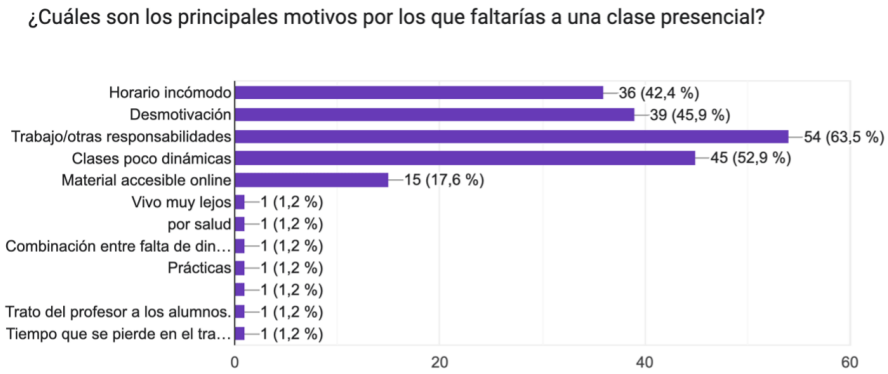

Imagen 11. Resultados de la pregunta "¿Cuáles son los principales motivos por los que faltarías a una clase presencial?"

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los motivos por los que los estudiantes faltarían a una clase presencial muestra que el principal factor es la existencia de trabajo u otras responsabilidades (63,5%), seguido por la falta de dinamismo en las clases (52,9%) y la desmotivación (45,9%). Un horario incómodo también es relevante (42,4%), mientras que la accesibilidad del material online (17,6%) ocupa una posición secundaria. Factores como la distancia al centro, problemas de salud, prácticas, trato del profesorado o el tiempo perdido en desplazamientos apenas son mencionados (1,2% cada uno). Estos resultados evidencian que las causas más determinantes para el absentismo están relacionadas con la conciliación de la vida académica y personal, así como con la calidad y dinamismo de las clases. La obligatoriedad o accesibilidad digital, en cambio, tienen un peso menor. Por tanto, mejorar la flexibilidad horaria y dinamizar las metodologías docentes pueden ser estrategias clave para reducir el absentismo en la docencia presencial.

La siguiente pregunta, cuyos resultados se muestran en la imagen 12, tenía como enunciado "¿Consideras que el formato de las clases presenciales es adecuado para el aprendizaje en tu carrera?" y sólo se ofrecían tres respuestas cerradas: Sí, No y Depende.

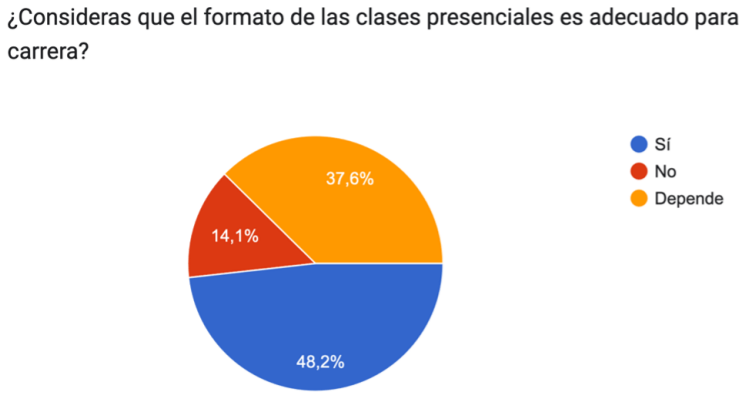

Imagen 12. Resultados de la pregunta "¿Consideras que el formato de las clases presenciales es adecuado para el aprendizaje en tu carrera?"

Fuente: Elaboración propia

El gráfico muestra las percepciones de los estudiantes sobre la adecuación del formato presencial para el aprendizaje en su carrera. De los 85 participantes, el 48,2% considera que las clases presenciales son adecuadas, lo que indica una valoración positiva mayoritaria hacia este modelo. Sin embargo, un 37,6% responde que "depende", reflejando cierta ambivalencia y sugiriendo que la eficacia del formato presencial puede variar según factores como la materia, el profesor o la metodología empleada. Solo el 14,1% opina que el formato presencial no es adecuado, lo que representa una minoría significativa pero no predominante. Estos resultados evidencian que, aunque la docencia presencial sigue siendo valorada, existe una demanda de mayor flexibilidad y adaptación a las necesidades concretas de los estudiantes. La respuesta "depende" invita a reflexionar sobre la importancia de innovar en las metodologías y de personalizar la experiencia educativa para maximizar el aprendizaje en el contexto universitario.

La siguiente pregunta, mostrados en la imagen 13, tenía como enunciado "¿Cuáles son los principales problemas que encuentras en las clases presenciales?" y a los alumnos se le ofrecían cinco respuestas cerradas más otra abierta en la que podían escribir lo que estimaran oportuno.

El análisis de los principales problemas detectados en las clases presenciales revela que la monotonía es la queja más frecuente entre los estudiantes, señalada por el 72,9% de los encuestados. Le sigue muy de cerca el exceso de teoría (69,4%), lo que indica una percepción de clases poco prácticas y con escasa aplicación real. La falta de interacción (22,4%) y la falta de participación (12,9%) también son aspectos relevantes, evidenciando la necesidad de fomentar un ambiente más dinámico y participativo. El uso inadecuado de la tecnología (11,8%) aparece como un problema

menor, pero significativo en el contexto actual. Otros problemas mencionados, como la desmotivación del profesorado, la sobrecarga de información, la falta de formación práctica o la duración excesiva de las clases, apenas son señalados (1,2% cada uno). Estos resultados subrayan la urgencia de innovar en las metodologías docentes, incorporando dinámicas más activas y prácticas para mejorar la experiencia presencial.

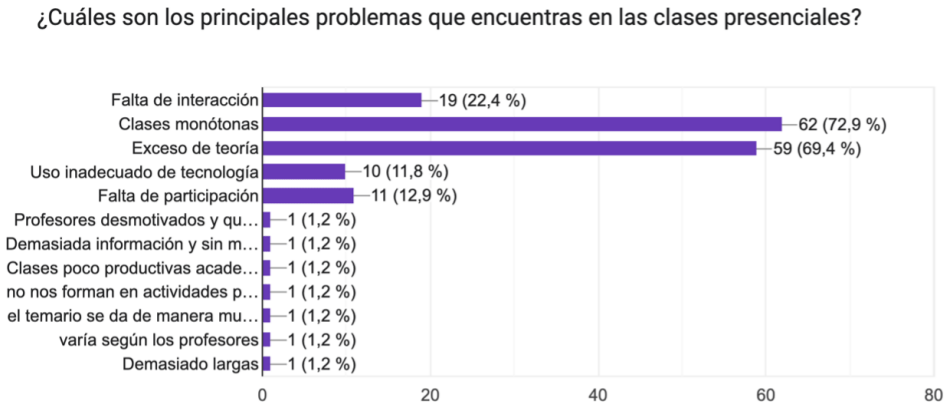

Imagen 13. Resultados de la pregunta "¿Cuáles son los principales problemas que encuentras en las clases presenciales?"
Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta, cuyos resultados se muestran en la imagen 14, tenía como enunciado "¿Sientes que los profesores fomentan la participación en clase?" y sólo se ofrecían tres respuestas cerradas: Sí, No y A veces.

El gráfico ilustra las percepciones del alumnado sobre el fomento de la participación en clase por parte del profesorado. De los 85 estudiantes encuestados, solo el 21,2% considera que los profesores sí fomentan la participación de manera consistente. Por el contrario, el 68,2% opina que esta promoción de la participación ocurre solo "a veces", mientras que un 10,6% afirma que no se fomenta en absoluto. Estos resultados reflejan una tendencia clara hacia la intermitencia en las estrategias participativas dentro del aula. La mayoría de los estudiantes percibe que la participación no es un elemento sistemático ni prioritario en la docencia presencial, lo que puede influir negativamente en la motivación y el aprendizaje activo. Este dato pone de manifiesto la necesidad de que el profesorado incorpore metodologías más participativas y dinámicas, capaces de involucrar al alumnado de manera constante y efectiva, favoreciendo así una experiencia educativa más enriquecedora y motivadora.

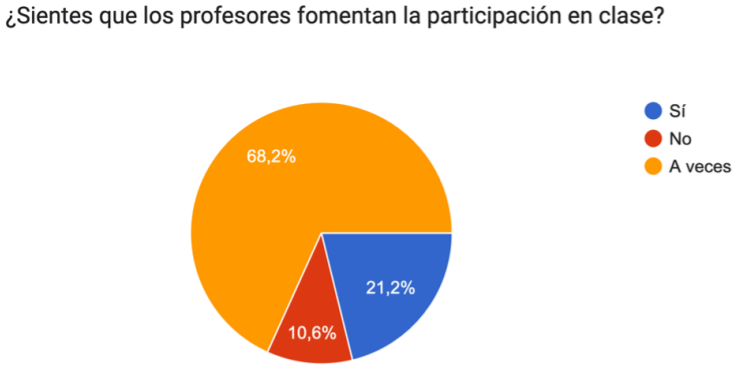

Imagen 14. Resultados de la pregunta "¿Sientes que los profesores fomentan la participación en clase?"
Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta tiene el enunciado "¿Cómo te gustaría que fueran las clases presenciales para que fueran más atractivas?" y las respuestas eran abiertas, es decir, que el alumnado podía responder libremente lo que quisiera. Las respuestas obtenidas muestran un consenso claro entre el alumnado universitario sobre la necesidad de transformar las clases presenciales en espacios más dinámicos, prácticos y participativos. La mayoría reclama una disminución de la carga teórica en favor de actividades aplicadas que conecten directamente con la futura vida profesional, especialmente en ámbitos como el periodismo. Se sugiere incorporar metodologías activas, como debates, trabajos en grupo, uso de tecnología interactiva (juegos, vídeos, Kahoots), y actividades fuera del aula tradicional (radio, platós, reporterismo).

Los estudiantes valoran positivamente la motivación y la implicación emocional del profesorado, así como su capacidad para actualizar el contenido y hacerlo relevante. Piden clases menos monótonas, con materiales más actuales y ejemplos vinculados al presente. También proponen fomentar la creatividad, reducir la presión por las notas y promover un ambiente relajado donde haya mayor conexión entre docentes y alumnado.

Las clases más valoradas serían aquellas que combinan práctica, interacción constante, contenidos útiles y una actitud empática del profesorado. La participación activa del estudiantado y el uso de recursos variados son clave para hacer de la clase un espacio estimulante y significativo. Esta transformación contribuiría a aumentar el interés, la motivación y el aprendizaje efectivo.

La siguiente pregunta, mostrados en la imagen 15, tenía como enunciado "¿Qué metodologías o estrategias crees que harían las clases más dinámicas?" y a los

alumnos se le ofrecían cinco respuestas cerradas más otra abierta en la que podían escribir lo que estimaran oportuno.

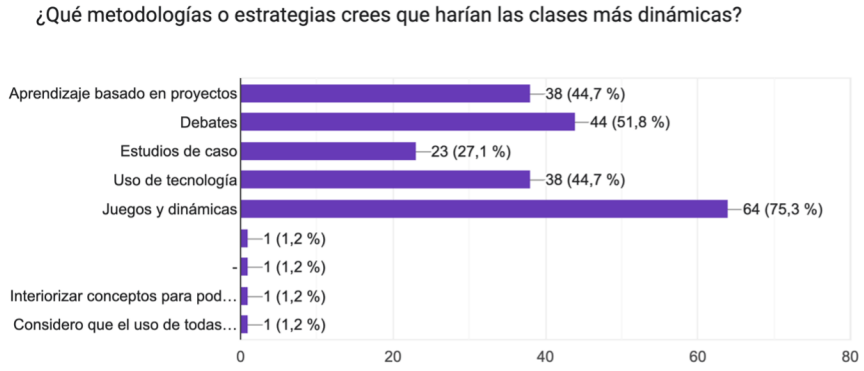

Imagen 15. Resultados de la pregunta "¿Qué metodologías o estrategias crees que harían las clases más dinámicas?"
Fuente: Elaboración propia

El gráfico revela las preferencias metodológicas del alumnado para hacer las clases presenciales más dinámicas. La opción más valorada es la incorporación de juegos y dinámicas, elegida por el 75,3% de los estudiantes, lo que evidencia una clara demanda de actividades lúdicas y participativas en el aula. Los debates (51,8%) también destacan como una estrategia relevante, seguidos por el aprendizaje basado en proyectos y el uso de tecnología, ambos con un 44,7%. Los estudios de caso, aunque menos mencionados (27,1%), siguen siendo una opción significativa. Las respuestas individuales (1,2% cada una) sugieren la importancia de interiorizar conceptos o combinar todas las metodologías propuestas. Estos resultados subrayan la necesidad de diversificar las estrategias docentes, priorizando la interacción, el trabajo práctico y la integración de recursos tecnológicos y lúdicos para aumentar la motivación y el dinamismo en la docencia presencial universitaria.

La siguiente pregunta, cuyos resultados se muestran en la imagen 16, tenía como enunciado "¿Crees que el uso de herramientas digitales en clase (ej. Kahoot, Mentimeter, Padlet) aumentaría tu interés?" y sólo se ofrecían tres respuestas cerradas: Sí, No y Tal vez.

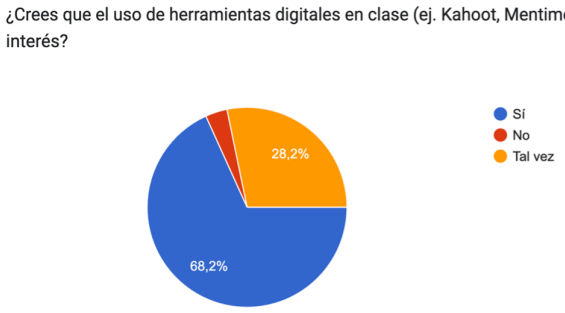

Imagen 16. Resultados de la pregunta "¿Crees que el uso de herramientas digitales en clase (ej. Kahoot, Mentimeter, Padlet) aumentaría tu interés?"
Fuente: Elaboración propia

El gráfico muestra la percepción del alumnado sobre el impacto que tendría el uso de herramientas digitales interactivas (como Kahoot, Mentimeter o Padlet) en su interés por las clases presenciales. De los 85 estudiantes encuestados, una amplia mayoría (68,2%) considera que la incorporación de estas tecnologías sí aumentaría su interés. Un 28,2% responde "tal vez", lo que indica apertura a la innovación, aunque con ciertas reservas o dudas sobre su efectividad. Solo un 3,5% manifiesta que el uso de estas herramientas no incrementaría su motivación. Estos resultados evidencian una clara tendencia hacia la valoración positiva de la tecnología como recurso para dinamizar las clases y hacerlas más atractivas. La integración de herramientas digitales se percibe como una vía eficaz para fomentar la participación, la interacción y el aprendizaje activo, respondiendo a las demandas de una generación habituada a entornos digitales y a la inmediatez en la comunicación y el acceso a la información.

Imagen 17. Resultados de la pregunta "¿Preferirías que las clases presenciales tuvieran más interacción con el profesor y los compañeros?"
Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta, cuyos resultados se muestran en la imagen 17, tenía como enunciado "¿Preferirías que las clases presenciales tuvieran más interacción con el profesor y los compañeros?" y sólo se ofrecían dos respuestas cerradas: Sí y No.

El gráfico muestra que una amplia mayoría del alumnado universitario (84,7 %) preferiría que las clases presenciales ofrecieran más interacción con el profesorado y los compañeros, frente a un 15,3 % que no considera necesario ese cambio. Este resultado refleja una clara demanda de dinámicas más participativas en el aula presencial, lo que sugiere que la interacción es un componente valorado para el aprendizaje y la motivación. La escasa proporción de estudiantes que no desea mayor interacción puede deberse a estilos de aprendizaje más autónomos o a experiencias negativas previas. En cualquier caso, el dato revela una oportunidad significativa para rediseñar la docencia presencial hacia formatos más dialógicos y colaborativos. Fomentar espacios de intercambio, participación activa y construcción colectiva del conocimiento podría responder a esta necesidad manifestada por la mayoría del alumnado, contribuyendo a mejorar la experiencia educativa en la universidad. Esta preferencia puede guiar futuras innovaciones pedagógicas centradas en la interacción social.

La siguiente pregunta tenía como enunciado "¿Cómo calificarías la importancia de la conexión emocional con el profesor para tu interés en la clase?" y los alumnos tenían que valorar a través de una escala numérica su nivel de aceptación a la misma donde 0 era nada y 5 era muchísimo.

Imagen 18. Resultados de la pregunta "¿Cómo calificarías la importancia de la conexión emocional con el profesor para tu interés en la clase?"
Fuente: Elaboración propia

El gráfico revela que la mayoría del alumnado considera importante la conexión emocional con el profesorado para mantener su interés en clase. El 40 % calificó esta conexión con un 4 y el 27,1 % con un 5, lo que indica que dos tercios de los encuestados valoran mucho este aspecto. Un 22,4 % otorgó un 3, lo que sugiere una valoración intermedia, mientras que solo una minoría significativa (menos del 11 % sumando puntuaciones de 0 a 2) considera que la conexión emocional tiene poca o ninguna importancia. Estos resultados evidencian que el vínculo emocional entre estudiantes y docentes puede ser un factor decisivo en la motivación académica. La cercanía, la empatía y la comunicación afectiva parecen influir positivamente en el compromiso del alumnado con la asignatura. Por tanto, fomentar un clima de confianza y reconocimiento personal en el aula puede ser una estrategia clave para mejorar la implicación y el rendimiento en la educación universitaria.

4. CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta que esta investigación pretendía analizar las motivaciones que llevan al alumnado universitario de Periodismo a asistir a clases presenciales, identificando los factores que más influyen en su compromiso con este modelo educativo, detectar las principales barreras y dificultades que los estudiantes perciben en la docencia presencial, tanto a nivel organizativo como metodológico y relacional y proponer estrategias y mejoras concretas, basadas en la percepción estudiantil, para optimizar la experiencia educativa presencial en el contexto universitario actual como objetivo final, el análisis de la experiencia estudiantil en la docencia presencial universitaria, centrado en estudiantes de Periodismo de la Universidad Complutense de Madrid, permite extraer varias conclusiones relevantes. En primer lugar, la elevada tasa de asistencia regular (96,5%) confirma que la modalidad presencial sigue siendo altamente valorada por el alumnado, desmintiendo ciertos estereotipos sobre el absentismo en la educación superior. Sin embargo, el nivel de atractivo percibido por los estudiantes es moderado: la mayoría considera las clases presenciales aceptables, pero pocos las califican como altamente motivadoras, lo que evidencia la necesidad de innovar en las metodologías y dinámicas docentes para incrementar el interés y la implicación activa del alumnado.

Entre los principales factores que motivan la asistencia destacan la interacción con los compañeros, el interés por la materia y la calidad del profesor, situando el componente relacional y la figura docente como elementos clave para el compromiso estudiantil. Por el contrario, la obligatoriedad apenas influye, lo que refuerza la importancia de crear entornos colaborativos y participativos. Las barreras identificadas por los estudiantes se centran en la falta de dinamismo, la escasa participación activa y la desconexión emocional con el profesorado, más que en aspectos organizativos o normativos.

El estudio apunta a la necesidad de evolucionar hacia modelos presenciales más flexibles, interactivos y personalizados, integrando recursos digitales y promoviendo la participación y la autonomía del alumnado. Además, subraya la importancia de adaptar la docencia a las nuevas demandas de los estudiantes, caracterizados por su familiaridad con la tecnología y su preferencia por aprendizajes prácticos y contextualizados. En definitiva, la docencia presencial universitaria debe reinventarse para mantener su relevancia, potenciando sus fortalezas tradicionales y superando sus limitaciones mediante la innovación metodológica y la escucha activa de las necesidades estudiantiles.

Por todo ello, ha de promover una filosofía en el aula apueste por metodologías activas, participativas y centradas en el alumnado. Es necesario superar la clase magistral tradicional como único formato, incorporando dinámicas más interactivas, debates, estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos y uso crítico de recursos audiovisuales y digitales. Asimismo, se sugiere (como propuesta de mejora) una óptima planificación de las asignaturas, con mayor coordinación entre el profesorado, claridad en los objetivos y evaluaciones, y materiales accesibles. Como se ha visto, la implicación del alumnado se ve favorecida cuando percibe utilidad en los contenidos, coherencia en la enseñanza y un clima de respeto y motivación, por tanto, todas estas acciones permitirían reforzar el valor de la presencialidad, fomentar la participación y construir una experiencia universitaria más significativa, inclusiva y adaptada a las demandas formativas y personales del estudiantado actual.

BIBLIOGRAFÍA

Area, Moreira., & Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, *1*(1), 391–424.

Area Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *(56)*. https://doi.org/10.6018/red/56/1

Briceño, V. E. S., Ferreiro, M. T. B., & Rodríguez, M. D. S. M. (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. *Horizontes Educacionales*, *16*(2), 43–56.

Castañeda, D. W. (2021). Modelo de gestión del talento humano por motivación intrínseca para el desempeño profesional de los docentes. *Sinergias Educativas*, *6*(2), 19–35. https://doi.org/10.37954/se.v6i2.171

Creswell, J. W., & Hirose, M. (2019). Mixed methods and survey research in family medicine and community health. *Family Medicine and Community Health*, *7*(2), e000086. https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000086

de la Serna, M. C., & Vain, P. D. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, *(32)*, 117–129.

García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana 2010*. The New Media Consortium. http://hdl.handle.net/10609/2661

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la investigación* (6.ª ed., pp. 170–191). McGraw-Hill.

López, A., Burgos, D., Branch, J. W., & Younes-Velosa, C. (2020). Un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria basado en competencias digitales para profesores. *Campus Virtuales*, *9*(2), 71–82.

Real-Rodríguez, E., Hermoso, S. P., & Agudiez Calvo, P. (2024). La transformación digital de la televisión pública. Estudio de caso de RTVE, Rai y RTP. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *30*(1). https://doi.org/10.5209/esmp.91920

Sanahuja Ribés, A., Moliner García, O., & Moliner Miravet, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, *31*(4). https://doi.org/10.5209/rced.65774

Velasco, M. M. B., Calderón, S. A. B., Togra, M. D. C. C., & Gavilanes, X. P. B. (2024). Entornos virtuales de aprendizaje: Innovación y desafíos en la educación contemporánea. *Revista Imaginario Social*, *7*(4). https://doi.org/10.59155/is.v7i4.236

Wallace, R., Green, S., & Agarwal, G. (2016). Promoting the health benefits of walking and bicycling to work: A qualitative exploration of the role of healthcare providers in addressing barriers to active commuting. *Sport Exercise Medicine Open Journal*, *2*(2), 24–32. https://doi.org/10.17140/SEMOJ-2-135

EPÍLOGO

Este libro, construido desde la pluralidad de voces y experiencias, no es solo una recopilación de buenas prácticas docentes. Es, ante todo, un testimonio colectivo de una universidad en movimiento, que reflexiona críticamente sobre su papel, sus métodos y sus horizontes en tiempos de profunda transformación.

A lo largo de sus páginas, hemos explorado los desafíos y las oportunidades que implica enseñar y aprender en el siglo XXI. Cada capítulo es una ventana abierta a la innovación, no entendida como una moda ni como una simple incorporación de herramientas tecnológicas, sino como una práctica pedagógica con sentido, con ética y con compromiso.

La **primera parte**, centrada en la *innovación docente en Periodismo, Comunicación y Multimedia*, recoge propuestas creativas y metodológicamente activas que dialogan con los nuevos lenguajes, formatos y retos del ecosistema mediático. Desde la creación de un *laboratorio de periodismo audiovisual y multimedia*, hasta el uso del *vodcast* como herramienta de divulgación, pasando por el trabajo con *inteligencia artificial*, *proyectos transmedia*, *apps educativas*, *talleres colaborativos* y nuevas estrategias de evaluación, los capítulos muestran cómo es posible transformar la docencia cuando el estudiantado se convierte en el centro del proceso y se les invita a crear, experimentar y reflexionar.

La **segunda parte**, dedicada a los *Trabajos Fin de Grado, Máster y Doctorado*, abre un espacio para pensar las etapas finales (y a menudo más exigentes) de la formación universitaria. En ella se abordan con honestidad el papel del tutor, los desafíos mentales y emocionales del camino investigador, la construcción de una identidad académica, y la mirada del propio alumnado sobre su experiencia. Esta sección rescata una dimensión pocas veces visibilizada: la necesidad de acompañamiento, diálogo y horizontalidad para que el aprendizaje sea también un proceso humano y transformador.

En su conjunto, esta obra no solo ofrece herramientas o metodologías, sino que plantea una comprensión de la educación universitaria como un acto ético, relacional y político. Enseñar bien y aprender bien no son tareas técnicas: son compromisos. Compromisos con el derecho a aprender, con la justicia educativa, con el pensamiento crítico y con la universidad como espacio público.

Este libro es también el resultado del trabajo sostenido del **Proyecto de Innovación Docente *Social e-Learning*: Ciencias Sociales y Humanidades Digitales** de la Universidad de Valladolid, que desde 2020 impulsa una visión crítica, colaborativa y abierta de la innovación educativa. Esta es ya la tercera obra colectiva del proyecto, y en ella se ha buscado incorporar no solo las experiencias del propio equipo, sino también aportaciones externas que enriquecen el debate y amplían la mirada. Porque entendemos que la educación —como la innovación— es una suma: de personas, de perspectivas, de esfuerzos compartidos.

Este epílogo no cierra, sino que abre caminos. Ojalá estas páginas sirvan para seguir preguntando, imaginando y construyendo juntos otras formas de enseñar y de aprender. Una universidad más humana, inclusiva, participativa y comprometida no solo es posible, sino necesaria. Y cada docente, cada estudiante, cada proyecto como este puede —y debe— ser parte de esa transformación.

LOS COORDINADORES
Ana Velasco Molpeceres
Pedro Pablo Ortúñez-Goicolea

EDICIONES
Universidad
de
Valladolid