



Ana Velasco Molpeceres

Pedro Pablo Ortúñez Goicolea

(editores)

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Experiencias para una enseñanza
en transformación

Universidad de Valladolid

**Innovación docente en la universidad:
experiencias para una enseñanza en transformación**

ANA VELASCO MOLPECERES
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

**Innovación docente en la universidad:
experiencias para una enseñanza en
transformación**



EDICIONES
Universidad
Valladolid^{de}



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

LOS AUTORES. Valladolid, 2026

EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN 978-84-1320-438-3

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
---------------	---

INTRODUCCIÓN

1. El proyecto de innovación <i>Social e-learning</i> : consolidación de metodologías activas e inteligencia artificial en Ciencias Sociales y Humanidades Digitales durante el curso 2025-2026. Ana Velasco Molpeceres y Pedro Pablo Ortúñez Goicolea.	11
--	----

I. PRIMERA PARTE. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN Y LAS CIENCIAS SOCIALES

2. El español entra en juego: actividades para trabajar el léxico y la interacción oral en el aula de ELE. Celso Miguel Serrano Lucas, Sara Beatriz González Rivera y José María Santos Rovira.	29
3. Cine desde la diversidad: una experiencia de creación audiovisual en el diploma Liceo. Jorge Miranda Galbe y Leila Saboya Conesa.	39
4. El silencio de los cuarenta y siete: vacío, aprendizaje y una pregunta incómoda sobre el esfuerzo voluntario en la universidad. Sergio Mena Muñoz y Sergio Álvarez García.	53
5. El Festival GenIAI UCM como experiencia de innovación docente: aprendizaje basado en proyectos para la integración transversal de la inteligencia artificial en los estudios de Comunicación. Alberto Luis García García, Nicolás Igea Vich e Ignacio José Martín Moraleda.	65
6. Formación del estudiante como auditor digital: Podcasting y evaluación crítica de la IA en Comunicación. Graciela Padilla Castillo, María Prieto Muñoz e Iara Rossetti Musso.	79
7. Manifiesto por unos estudios críticos de moda. María Prieto Muñoz y Carmen Baniandrés Gómez.	93
8. Los TFG creativos en el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla: experiencia de tutorización y propuestas de mejora. Jorge Zarauza-Castro.	105

9. Del sparring virtual al debate académico: una experiencia de innovación docente con IA generativa. Mafalda Gómez-Vega; Pablo Alonso-Villa; María Devesa-Fernández; Fatima Espinosa-Casero y Alfonso Santos-Gargallo. 115

II. SEGUNDA PARTE.

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA HISTORIA

10. La ciudad como archivo paisajístico de la historia: Benidorm y la didáctica del desarrollismo en el Grado en Historia. Mariano Monge Juárez. 129
11. Historia en chispazos: sobre la utilización de recursos audiovisuales en la educación secundaria y superior. José Antonio Sánchez Martínez y Carlos Cárdenas Blesa..... 141
12. Pensar con la historia, escribir a mano. Prácticas de *applied history* frente al reto de la inteligencia artificial. Simone Fari. 151
13. Enseñar historia actual mediante el método de clase invertida. Una experiencia de aprendizaje crítico. María José Vilar..... 165
14. El estudio de la Historia de las Enfermedades: Una comparativa de fuentes y experiencias entre la ESO y la Universidad en la Región de Murcia. Andrea Salinas Soto e Inés Ballina Romero. 175
15. “Ayer noticias, hoy historia”: *Podcast* interdisciplinario como laboratorio de Historia pública, investigación periodística y comunicación. David Aceituno Silva y Carolina Paredes Flores. 189
16. El uso de fuentes primarias digitalizadas en la enseñanza práctica de la asignatura de fundamentos del trabajo social. María Rosa Gómez Martínez.207

PRÓLOGO

La universidad ha experimentado una transformación profunda durante la última década. Los cambios tecnológicos y las nuevas formas de acceder al conocimiento han obligado a replantear muchas de las prácticas docentes que, durante años, parecían inalterables. A este escenario se ha sumado la irrupción de la inteligencia artificial generativa, una tecnología que, en muy poco tiempo, ha modificado la manera en que estudiantes y profesores buscan información, elaboran contenidos, resuelven problemas y afrontan su aprendizaje cotidiano.

Ante este contexto de permanente transformación, la innovación docente deja de ser una opción para convertirse en una necesidad. Innovar significa preguntarse constantemente cómo aprenden mejor los estudiantes, qué competencias necesitarán en su futuro profesional (y personal) y de qué manera puede la universidad responder a una sociedad que evoluciona con una rapidez sin precedentes.

Este libro nace de esa inquietud compartida. Sus páginas reúnen experiencias desarrolladas por profesorado de diferentes áreas de conocimiento que entiende la innovación como un proceso de mejora continua basado en la reflexión, la experimentación y el intercambio de buenas prácticas. Cada capítulo presenta una propuesta concreta (o se refiere a un tema específico) surgida de la actividad diaria en el aula, que ha sido diseñada para responder a necesidades reales del alumnado y para favorecer un aprendizaje más activo, participativo y significativo.

Aunque las experiencias recogidas son muy diversas, todas ellas comparten una misma filosofía. En unas ocasiones, la innovación se manifiesta mediante la producción de *podcasts*, programas de radio o cortometrajes; en otras, a través de proyectos de gamificación, recursos digitales, metodologías inclusivas o nuevas formas de integrar la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria. También aparecen iniciativas relacionadas con la comunicación, el aprendizaje de idiomas, el patrimonio, el diseño de actividades o la creación de materiales didácticos originales. La diversidad de propuestas refleja la riqueza de la universidad contemporánea y demuestra que la innovación puede adoptar múltiples formas sin perder un objetivo común: mejorar la experiencia de aprendizaje y la práctica docente.

Uno de los aspectos más interesantes de este volumen es que las tecnologías no ocupan el centro del discurso, sino que aparecen como instrumentos al servicio de la pedagogía. El debate educativo parece centrarse hoy en las posibilidades y riesgos de la inteligencia artificial, pero los capítulos aquí reunidos muestran una realidad mucho más amplia.

La innovación docente comienza siempre con una pregunta pedagógica y solo después busca las herramientas más adecuadas para responderla. La tecnología, por sí sola, no transforma la educación: son las decisiones metodológicas del profesorado las que convierten un recurso en una auténtica oportunidad de aprendizaje.

Las experiencias presentadas evidencian, además, que el estudiante ocupa un papel cada vez más activo dentro del proceso educativo. Frente a modelos basados exclusivamente en la transmisión de contenidos, las propuestas recogidas en este libro invitan al alumnado a investigar, crear, comunicar, colaborar y resolver problemas reales. El aprendizaje deja de entenderse como una actividad individual y pasiva para convertirse en un proceso dinámico en el que la participación, la creatividad y la reflexión crítica adquieren un protagonismo esencial (lo aprovechen o no los estudiantes, que es otra cuestión).

Otro de los valores que atraviesa toda la obra es la colaboración entre docentes. La innovación universitaria difícilmente puede sostenerse mediante iniciativas aisladas. Compartir experiencias, analizar resultados, adaptar metodologías y aprender de las prácticas desarrolladas por otros profesores constituye una de las formas más eficaces de impulsar la mejora de la enseñanza superior. Este libro es, en buena medida, el resultado de ese trabajo colectivo y del convencimiento de que el conocimiento crece cuando se comparte.

Por todo ello, el lector encontrará en estas páginas mucho más que una recopilación de experiencias docentes. Algunas iniciativas podrán aplicarse de manera casi inmediata, otras servirán como punto de partida para desarrollar nuevos proyectos o para replantear metodologías ya consolidadas. En todos los casos, el propósito es el mismo: ofrecer ideas que contribuyan a mejorar la práctica docente y, en consecuencia, la formación de los estudiantes.

Vivimos un momento estimulante para la educación superior. Nunca antes habíamos dispuesto de tantas herramientas para enseñar y aprender, pero tampoco habíamos afrontado cambios tan rápidos en los modos de generar y compartir conocimiento. Esta realidad exige universidades abiertas a la innovación, profesorado dispuesto a experimentar y estudiantes capaces de aprender de manera autónoma, crítica y creativa. Los trabajos que integran este volumen constituyen una muestra de ese compromiso y reflejan el esfuerzo de quienes entienden que la docencia universitaria no puede permanecer ajena al mundo.

Confiamos en que las experiencias recogidas sirvan de inspiración, estimulen nuevas líneas de trabajo y contribuyan a fortalecer una cultura de innovación basada en la colaboración, la evidencia y la mejora continua.

LOS COORDINADORES,

Ana Velasco Molpeceres

Pedro Pablo Ortúñez-Goicolea

INTRODUCCIÓN

EL PROYECTO DE INNOVACIÓN *SOCIAL E-LEARNING*: CONSOLIDACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DIGITALES DURANTE EL CURSO 2025-2026

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: El curso académico 2025-2026 ha supuesto una nueva etapa en el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente *Social e-Learning*: Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Tras varios años de implantación y experimentación metodológica, las iniciativas desarrolladas durante esta anualidad han permitido consolidar un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje activo, la creación de contenidos y el uso crítico de herramientas digitales, con especial atención a la incorporación de la inteligencia artificial generativa. Las actividades desarrolladas han tenido como eje común la participación activa del alumnado mediante la elaboración de productos comunicativos reales, entre los que destacan podcasts, programas de radio, cortometrajes, reportajes audiovisuales, proyectos periodísticos, propuestas de gamificación y experiencias de innovación inclusiva. Esta orientación práctica ha favorecido el desarrollo simultáneo de competencias específicas de cada disciplina y de competencias transversales relacionadas con el trabajo en equipo, la creatividad, la resolución de problemas, la alfabetización digital y el pensamiento crítico.

Palabras clave: innovación docente; inteligencia artificial; metodologías activas; aprendizaje basado en proyectos; educación superior; competencias digitales.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad atraviesa un periodo de transformación especialmente intenso. La rápida evolución tecnológica, la aparición constante de nuevas herramientas digitales y los cambios experimentados por los ecosistemas de comunicación han modificado profundamente tanto las formas de acceder al conocimiento como las competencias que la sociedad demanda de los futuros profesionales (Area-Moreira y Adell-Segura, 2021). Este contexto obliga a replantear de manera continua las metodologías docentes y a incorporar estrategias que sitúen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

Durante las últimas décadas, las universidades han impulsado numerosos proyectos de innovación dirigidos a favorecer metodologías más participativas, incrementar la utilización de recursos digitales y potenciar la adquisición de competencias profesionales mediante experiencias de aprendizaje cercanas a la realidad laboral. Sin embargo, pocos cambios han tenido un impacto tan rápido como la irrupción de la inteligencia artificial generativa. La aparición de herramientas capaces de producir textos, imágenes, vídeos o código informático en cuestión de segundos ha abierto nuevas posibilidades para la enseñanza universitaria, al tiempo que ha planteado importantes interrogantes sobre la evaluación, la autoría, la creatividad y la formación de los estudiantes.

En este escenario, la innovación docente ya no puede entenderse únicamente como la incorporación puntual de nuevas tecnologías al aula. La verdadera transformación exige revisar los modelos de enseñanza, redefinir el papel del profesorado y diseñar actividades que permitan aprovechar las posibilidades de estas herramientas sin renunciar al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje significativo.

El Proyecto de Innovación Docente *Social e-Learning*: Ciencias Sociales y Humanidades Digitales se inscribe precisamente en esta línea de trabajo. Desde su creación ha perseguido favorecer la incorporación progresiva de metodologías activas, recursos digitales y estrategias colaborativas en diferentes titulaciones vinculadas al ámbito de las Ciencias Sociales, la Comunicación y las Humanidades. Las distintas anualidades del proyecto han permitido experimentar con múltiples propuestas docentes, analizar sus resultados y generar un espacio permanente de intercambio entre profesores de distintas universidades y disciplinas.

No obstante, el curso 2025-2026 representa un momento diferente dentro de esta trayectoria. Si durante los primeros años el principal objetivo consistió en explorar nuevas posibilidades metodológicas, la presente anualidad ha estado marcada por la consolidación de muchas de aquellas experiencias. Numerosas actividades que inicialmente surgieron como proyectos piloto han pasado a integrarse con normalidad en las asignaturas, formando parte de la planificación docente habitual.

Al mismo tiempo, la expansión de la inteligencia artificial ha obligado a replantear buena parte de las prácticas desarrolladas durante cursos anteriores. Lejos de prohibir o ignorar estas herramientas, el profesorado participante ha optado en muchos casos por incorporarlas de manera reflexiva a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este planteamiento parte de una idea sencilla: si la inteligencia artificial ya forma parte de su vida y de la realidad de numerosos sectores productivos, resulta necesario enseñar a utilizarla de manera responsable, ética y eficaz.

Las experiencias desarrolladas durante este curso muestran que la inteligencia artificial puede convertirse en un recurso útil cuando se integra dentro de una metodología adecuada. En ningún caso sustituye el trabajo intelectual del alumnado ni la función docente, sino que actúa como una herramienta de apoyo capaz de facilitar determinadas tareas mecánicas, estimular la creatividad o acelerar algunos procesos de documentación y planificación. La calidad del aprendizaje continúa dependiendo de las decisiones que toman profesores y estudiantes, de la capacidad para formular preguntas relevantes, contrastar la información disponible y construir conocimiento propio.

Junto a esta incorporación de la inteligencia artificial, el proyecto ha continuado apostando por una característica que ha definido su identidad desde sus inicios: la producción de contenidos reales como estrategia de aprendizaje. Frente a modelos basados en exclusiva en actividades teóricas o ejercicios de carácter reproductivo, las asignaturas participantes han impulsado la elaboración de podcasts, programas de radio, cortometrajes, proyectos periodísticos, materiales divulgativos, propuestas de gamificación y otros productos comunicativos destinados a públicos concretos. Estas actividades permiten aproximar el aula a contextos profesionales reales y/o favorecen que el alumnado asuma un papel activo durante todo el proceso de aprendizaje.

La elaboración de este tipo de proyectos obliga a movilizar conocimientos de diferentes materias, planificar el trabajo, distribuir responsabilidades, resolver problemas imprevistos y tomar decisiones de forma colaborativa. En consecuencia, el aprendizaje deja de centrarse únicamente en la adquisición de contenidos para incorporar competencias relacionadas con la comunicación, el liderazgo, la organización, la creatividad y la capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes.

El presente capítulo ofrece una panorámica general de las principales actuaciones desarrolladas durante el curso académico 2025-2026. Su finalidad no consiste en describir exhaustivamente cada una de las experiencias —objetivo que corresponde a los capítulos específicos de este volumen—, sino contextualizarlas dentro de una estrategia común de innovación docente. De este modo, se pretende mostrar cómo iniciativas aparentemente muy diferentes comparten una misma filosofía educativa basada en el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad, la experimentación y el compromiso con la mejora continua de la enseñanza universitaria.

2. EL PROYECTO DURANTE EL CURSO 2025-2026

La anualidad 2025-2026 ha estado marcada por la consolidación de una red de colaboración formada por profesorado procedente de diferentes áreas de conocimiento, universidades y titulaciones. Esta diversidad disciplinar constituye uno de los principales valores del proyecto, ya que permite abordar la innovación docente desde perspectivas complementarias y trasladar metodologías exitosas entre contextos educativos muy diferentes.

A diferencia de otras iniciativas centradas exclusivamente en la incorporación de herramientas tecnológicas, el proyecto ha mantenido una concepción amplia de la innovación educativa. Las tecnologías digitales constituyen un elemento importante, pero siempre subordinado a los objetivos de aprendizaje y a las necesidades concretas de cada asignatura. En consecuencia, las propuestas desarrolladas durante este curso han priorizado el diseño metodológico sobre la mera utilización de recursos tecnológicos.

Esta filosofía ha favorecido la aparición de experiencias muy diversas que comparten una serie de principios comunes: aprendizaje basado en proyectos, resolución de problemas reales, creación de productos finales, trabajo cooperativo, utilización crítica de herramientas digitales, evaluación continua y desarrollo de competencias profesionales. Bajo este marco común, cada docente ha adaptado las metodologías a las características de su asignatura y de su alumnado, generando un conjunto de propuestas que reflejan la riqueza y diversidad del proyecto de innovación.

El curso 2025-2026 ha permitido comprobar que la innovación docente adquiere una mayor eficacia cuando deja de concebirse como un conjunto de actividades aisladas y pasa a formar parte de la planificación ordinaria de las asignaturas. En este sentido, uno de los aspectos más relevantes de esta anualidad ha sido la continuidad de numerosas experiencias iniciadas en cursos anteriores, que han podido perfeccionarse a partir de la experiencia acumulada y de la evaluación realizada por el profesorado participante.

La consolidación de estas metodologías ha permitido dedicar menos esfuerzos a la implantación inicial de las actividades y más tiempo a perfeccionar su diseño, ajustar los sistemas de evaluación y analizar con mayor profundidad los aprendizajes obtenidos por el alumnado. Esta evolución resulta especialmente significativa, ya que evidencia que la innovación educativa no debe entenderse como una sucesión permanente de novedades metodológicas, sino como un proceso continuo de revisión, mejora y adaptación.

Otro rasgo característico del proyecto ha sido su marcado carácter interdisciplinar. Las Ciencias Sociales, las Humanidades y la Comunicación comparten numerosos espacios de encuentro, en especial en un contexto en el que la digitalización ha transformado profundamente las formas de producir, difundir y consumir información. Esta realidad ha favorecido el intercambio constante de estrategias docentes entre áreas

tradicionalmente diferenciadas, enriqueciendo las propuestas desarrolladas por cada profesor.

La colaboración entre docentes ha trascendido la mera participación en un proyecto común. A lo largo del curso se han compartido materiales, procedimientos de evaluación, experiencias de aula y reflexiones metodológicas que posteriormente han sido adaptadas a asignaturas muy diferentes. Este proceso de transferencia constituye uno de los principales resultados del proyecto, ya que multiplica el impacto de las experiencias individuales y favorece la creación de una auténtica comunidad de innovación docente.

Especial relevancia ha adquirido durante esta anualidad la producción de materiales originales por parte del profesorado. Lejos de limitarse a utilizar recursos ya existentes, numerosos participantes han diseñado juegos didácticos, guías de aprendizaje, bancos de actividades, rúbricas de evaluación, materiales audiovisuales y recursos digitales adaptados específicamente a los objetivos de sus asignaturas. Esta producción propia ha permitido responder con mayor precisión a las necesidades detectadas en el aula y adaptar los contenidos al perfil concreto del alumnado.

La innovación también ha estado presente en la propia concepción de la evaluación. Frente a modelos centrados exclusivamente en pruebas finales de carácter memorístico, las asignaturas participantes han incorporado procedimientos de evaluación continua en los que el proceso de aprendizaje adquiere tanta importancia como el resultado final. La elaboración progresiva de proyectos, la presentación pública de trabajos, la autoevaluación, la coevaluación y las tutorías de seguimiento han permitido obtener una visión mucho más completa del desarrollo competencial del alumnado.

En este contexto, la evaluación deja de cumplir únicamente una función calificadora para convertirse en una herramienta de aprendizaje. Los estudiantes reciben retroalimentación durante todas las fases del proyecto, lo que les permite revisar sus producciones, corregir errores y mejorar progresivamente la calidad de sus trabajos. Este planteamiento resulta especialmente coherente con metodologías basadas en la creación de productos complejos, en los que la planificación, la revisión y la mejora forman parte inseparable del proceso creativo.

La diversidad de experiencias recogidas en este volumen refleja igualmente la amplitud de ámbitos en los que actualmente puede desarrollarse la innovación docente. Algunas propuestas se centran en la incorporación de tecnologías digitales; otras, en el diseño de metodologías activas; otras, en la creación audiovisual, la comunicación radiofónica, la gamificación o la educación inclusiva. Sin embargo, todas ellas comparten una misma finalidad: favorecer un aprendizaje más significativo, participativo y conectado con los retos profesionales que encontrarán los estudiantes tras finalizar sus estudios.

3. PRINCIPALES LÍNEAS DE INNOVACIÓN DESARROLLADAS

Las experiencias desarrolladas durante el curso pueden agruparse en varias líneas de trabajo que, aunque presentan características propias, mantienen numerosos elementos en común. Todas ellas parten de una concepción del aprendizaje basada en la participación activa del estudiante y en la construcción de conocimiento mediante la realización de tareas auténticas.

La principal línea metodológica del proyecto ha continuado siendo el aprendizaje basado en proyectos. En lugar de organizar la enseñanza únicamente mediante clases magistrales y actividades de reproducción de contenidos, numerosas asignaturas han articulado buena parte de su desarrollo alrededor de proyectos que requieren planificación, investigación, producción y presentación pública.

Este enfoque modifica profundamente el papel del estudiante. El alumnado deja de ser un receptor pasivo de información para asumir la responsabilidad de tomar decisiones, distribuir tareas, resolver problemas y construir un producto final que responde a un objetivo concreto. La adquisición de conocimientos disciplinares se produce de forma integrada durante el propio desarrollo del proyecto, permitiendo establecer relaciones entre contenidos que, en un modelo más tradicional, suelen abordarse de forma independiente.

Además de favorecer la adquisición de competencias específicas, este planteamiento contribuye al desarrollo de habilidades transversales especialmente valoradas en el ámbito profesional, como la capacidad de organización, el trabajo cooperativo, la comunicación oral, la gestión del tiempo, el liderazgo compartido y la resolución de conflictos.

Un ejemplo especialmente representativo de esto es el Festival GenIAI UCM, en el que estudiantes de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad colaboraron en la organización y producción de un evento televisado en directo sobre inteligencia artificial. El proyecto exigió distribuir responsabilidades, coordinar equipos y aplicar conocimientos técnicos y comunicativos en un contexto de trabajo real. En una línea similar, el proyecto «Cine desde la diversidad» implicó a los estudiantes del Diploma Liceo en el diseño, grabación y edición de tres cortometrajes propios, culminando con una proyección pública de los resultados. También destaca la experiencia «Ayer noticias, hoy historia», en la que alumnado de Historia y Periodismo trabajaron conjuntamente en la elaboración de un *podcast* documental, integrando investigación histórica, entrevistas, fuentes de archivo y producción sonora. Asimismo, el trabajo con la ciudad como archivo paisajístico, el estudio histórico de las enfermedades o el uso de fuentes primarias digitalizadas han permitido trasladar la investigación y el análisis de fuentes al centro del proceso de aprendizaje.

En todos estos casos, el aprendizaje se articula en torno a la resolución de un proyecto complejo y a la creación de un producto final tangible, de manera que la

adquisición de conocimientos disciplinares se integra con el desarrollo de competencias de planificación, trabajo cooperativo, comunicación y resolución de problemas.

Otra de las líneas de trabajo presentes durante esta anualidad ha sido la incorporación de dinámicas propias del juego al contexto universitario. Lejos de identificar la gamificación con una simple actividad lúdica, las experiencias desarrolladas parten de una concepción pedagógica en la que el juego constituye un instrumento para favorecer la participación, incrementar la motivación y facilitar la adquisición de competencias.

Las propuestas incluidas en este volumen muestran cómo numerosos juegos de mesa, juegos de cartas y dinámicas colaborativas pueden adaptarse a los objetivos específicos de diferentes asignaturas. En lugar de utilizar materiales diseñados expresamente para el ámbito educativo, varios docentes han optado por transformar juegos comerciales mediante la modificación de sus reglas, de sus contenidos o de los objetivos perseguidos durante la actividad. Esta estrategia permite aprovechar mecánicas ya consolidadas para trabajar contenidos lingüísticos, históricos, culturales o comunicativos desde una perspectiva más participativa.

La utilización de estas metodologías favorece un aprendizaje activo en el que los estudiantes deben tomar decisiones de manera constante, justificar sus respuestas, negociar con otros participantes y enfrentarse a situaciones problemáticas similares a las que encontrarán fuera del aula. Al mismo tiempo, la estructura propia del juego introduce elementos de retroalimentación inmediata que permiten identificar errores y corregirlos durante el propio desarrollo de la actividad.

Otro aspecto especialmente relevante es que este tipo de propuestas modifica el papel tradicional del error. En un contexto gamificado, equivocarse deja de interpretarse como un fracaso para convertirse en una parte natural del proceso de aprendizaje. Los estudiantes experimentan, prueban estrategias diferentes y reformulan sus decisiones sin la presión que habitualmente acompaña a otros sistemas de evaluación más convencionales.

La innovación educativa adquiere un significado especialmente relevante cuando se desarrolla en contextos caracterizados por una elevada diversidad del alumnado. Las experiencias recogidas durante este curso muestran que la adaptación metodológica no implica reducir la exigencia académica, sino diseñar apoyos que permitan a todos los estudiantes participar en proyectos complejos de acuerdo con sus posibilidades.

Las iniciativas desarrolladas en programas de educación inclusiva ponen de manifiesto que metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la producción audiovisual o el trabajo cooperativo favorecen la participación activa del alumnado con perfiles muy diferentes. La posibilidad de distribuir responsabilidades, adaptar los ritmos de trabajo y combinar distintas capacidades dentro de un mismo equipo facilita que cada estudiante encuentre un espacio de participación significativo.

Especial interés presenta la utilización del lenguaje audiovisual como herramienta educativa. La creación de cortometrajes permite integrar competencias relacionadas

con la escritura, la expresión oral, la planificación, la interpretación, el trabajo técnico y la creatividad dentro de un proyecto común que resulta altamente motivador para el alumnado. Además, la proyección pública de los trabajos finalizados añade un componente de reconocimiento social que incrementa el compromiso de los participantes y refuerza su autoestima.

Estas experiencias demuestran que la innovación metodológica puede convertirse en un instrumento eficaz para favorecer una educación superior más inclusiva, siempre que vaya acompañada de una adecuada planificación, de apoyos personalizados y de una concepción flexible del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO EJE TRANSVERSAL DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

Probablemente ningún elemento ha condicionado tanto la actividad universitaria durante el curso 2025-2026 como la incorporación generalizada de herramientas de inteligencia artificial generativa (García-Peñalvo, 2024). En apenas unos años, aplicaciones capaces de generar textos, imágenes, presentaciones, vídeos, código informático o materiales didácticos han pasado a formar parte del entorno cotidiano de profesores y estudiantes.

Ante esta situación, las instituciones universitarias han respondido de maneras muy diversas. Mientras algunas optaron inicialmente por limitar o prohibir su utilización, otras comenzaron a explorar sus posibilidades desde una perspectiva pedagógica. Las experiencias desarrolladas dentro del Proyecto de Innovación *Social e-Learning* se sitúan claramente dentro de este segundo enfoque.

La premisa de partida ha sido considerar que la inteligencia artificial constituye una realidad tecnológica difícilmente reversible y que, por tanto, la universidad debe preparar al alumnado para utilizarla con criterio, del mismo modo que anteriormente incorporó el aprendizaje de internet, de los buscadores académicos o de los programas especializados utilizados en cada profesión.

No obstante, integrar la inteligencia artificial en la docencia no significa aceptar de forma acrítica cualquier uso de estas herramientas (Miao y Holmes, 2023). Por el contrario, una parte importante del trabajo desarrollado durante este curso ha consistido precisamente en enseñar a distinguir entre un uso responsable y otro inadecuado de estos sistemas.

En las diferentes asignaturas participantes, la inteligencia artificial ha sido utilizada principalmente como herramienta de apoyo para tareas de documentación inicial, generación de ideas, planificación de proyectos, elaboración de borradores, organización de información, diseño de actividades y revisión de materiales. En todos los casos, los resultados obtenidos eran sometidos posteriormente a procesos de análisis, verificación y reelaboración por parte del alumnado.

Este planteamiento permite desplazar el centro del aprendizaje desde la simple producción mecánica de textos hacia competencias cognitivas de mayor complejidad. Formular instrucciones precisas, evaluar críticamente las respuestas obtenidas, detectar errores, contrastar fuentes, reorganizar la información y mejorar el resultado final constituyen procesos intelectuales que requieren un elevado grado de comprensión de los contenidos trabajados.

En consecuencia, la inteligencia artificial deja de entenderse como un mecanismo para reducir el esfuerzo del estudiante y pasa a convertirse en un recurso que exige nuevas competencias académicas. Saber dialogar con estas herramientas, identificar sus limitaciones, reconocer posibles sesgos y decidir cuándo sus respuestas resultan adecuadas forma ya parte de la alfabetización digital que demanda la sociedad contemporánea.

Especial importancia ha adquirido durante esta anualidad el aprendizaje relacionado con la formulación de instrucciones o *prompts*. La calidad de las respuestas generadas depende en gran medida de la precisión con la que el usuario define sus objetivos, proporciona contexto y especifica las características del resultado esperado. Este proceso obliga al alumnado a reflexionar previamente sobre aquello que desea obtener, favoreciendo una planificación mucho más consciente de sus propios proyectos.

En diferentes experiencias recogidas en este volumen, la inteligencia artificial ha contribuido a facilitar la escritura inicial de guiones audiovisuales, la planificación de *podcasts*, la generación de propuestas periodísticas, la organización de actividades didácticas y la preparación de materiales de apoyo. Sin embargo, en todos los casos la intervención humana ha continuado siendo imprescindible para adaptar esos resultados a las necesidades concretas de cada proyecto y garantizar su calidad académica.

Esta utilización crítica de la inteligencia artificial representa, probablemente, una de las principales aportaciones del proyecto durante el curso 2025-2026. Más allá del empleo puntual de una determinada aplicación, el objetivo ha consistido en desarrollar una cultura de uso responsable basada en la supervisión constante, el pensamiento crítico y la comprensión de que ninguna herramienta tecnológica puede sustituir el juicio profesional del docente ni el aprendizaje significativo del estudiante.

La incorporación de la inteligencia artificial al ámbito universitario ha supuesto también una profunda transformación del papel desempeñado por el profesorado. Tradicionalmente, una parte importante de la actividad docente se ha centrado en la transmisión de conocimientos y en el diseño de actividades destinadas a comprobar la adquisición de determinados contenidos. Sin embargo, el acceso inmediato a grandes volúmenes de información y la aparición de herramientas capaces de generar textos o resolver tareas relativamente complejas obligan a replantear estas funciones.

Las experiencias desarrolladas durante el curso 2025-2026 ponen de manifiesto que el valor añadido del profesorado no reside únicamente en proporcionar información, sino en diseñar situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado

interpretar, analizar y aplicar ese conocimiento de manera crítica. En consecuencia, la planificación metodológica adquiere una importancia creciente. Resulta cada vez más necesario plantear actividades en las que los estudiantes deban justificar sus decisiones, argumentar sus planteamientos, revisar sus producciones y demostrar que comprenden los procesos desarrollados.

Esta circunstancia ha favorecido un modelo docente basado en el acompañamiento continuo del alumnado. A lo largo de las diferentes experiencias recogidas en este volumen, los profesores han asumido principalmente funciones de orientación, supervisión y tutorización. Más que proporcionar respuestas cerradas, su labor ha consistido en formular preguntas, plantear alternativas, detectar dificultades y facilitar que los propios estudiantes encontraran soluciones a los problemas surgidos durante el desarrollo de sus proyectos.

Este cambio resulta especialmente visible en aquellas asignaturas organizadas mediante proyectos de larga duración. La elaboración de un *podcast*, un cortometraje, una propuesta didáctica o un reportaje periodístico exige mantener un seguimiento continuado del trabajo desarrollado por cada grupo. En este contexto, la retroalimentación periódica se convierte en uno de los principales instrumentos de aprendizaje, permitiendo corregir errores antes de que estos condicionen el resultado final y favoreciendo una mejora progresiva de los proyectos.

La utilización de herramientas de inteligencia artificial también ha requerido una labor específica por parte del profesorado. En numerosas ocasiones ha sido necesario enseñar al alumnado a formular instrucciones adecuadas, interpretar críticamente las respuestas obtenidas, identificar posibles errores o contrastar la información proporcionada por estas aplicaciones con fuentes académicas fiables. De este modo, la alfabetización digital ha pasado a formar parte de la actividad docente cotidiana, incorporándose de manera transversal a asignaturas con perfiles muy diferentes.

Del mismo modo que ha evolucionado el papel del profesorado, también se han producido cambios significativos en la posición ocupada por el alumnado dentro del proceso educativo. Las metodologías desarrolladas durante esta anualidad parten de la idea de que el aprendizaje resulta más sólido cuando el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento y asume responsabilidades reales durante el desarrollo de las actividades.

La elaboración de proyectos complejos exige tomar decisiones constantes, planificar el trabajo, distribuir funciones, resolver dificultades técnicas y adaptarse a situaciones imprevistas. Estas circunstancias convierten al estudiante en el principal responsable del desarrollo de su propio aprendizaje y favorecen la adquisición de competencias que difícilmente pueden alcanzarse mediante metodologías exclusivamente expositivas.

Las diferentes experiencias recogidas en este volumen muestran que esta mayor autonomía no implica una disminución del apoyo docente. Por el contrario, la presencia continuada del profesorado resulta fundamental para orientar el trabajo de los

estudiantes, proporcionar seguridad durante el desarrollo de los proyectos y favorecer procesos permanentes de reflexión sobre las decisiones adoptadas. La autonomía no debe confundirse con la ausencia de acompañamiento, sino con la capacidad progresiva del alumnado para asumir responsabilidades y actuar con criterios propios.

La incorporación de la inteligencia artificial ha reforzado igualmente esta necesidad de desarrollar estudiantes capaces de adoptar una actitud crítica frente a la información que reciben. Las respuestas generadas automáticamente no pueden aceptarse como definitivas sin un proceso previo de comprobación y análisis. En consecuencia, el alumnado debe aprender a contrastar datos, verificar referencias, detectar posibles imprecisiones y reelaborar los materiales obtenidos antes de incorporarlos a sus propios trabajos.

Desde esta perspectiva, la competencia digital deja de limitarse al manejo instrumental de determinadas aplicaciones para incorporar habilidades relacionadas con la evaluación crítica de la información, la ética académica, la comunicación digital y la utilización responsable de tecnologías emergentes.

5. RESULTADOS OBTENIDOS

Las experiencias desarrolladas durante el curso 2025-2026 permiten identificar una serie de resultados comunes que trascienden las particularidades de cada asignatura. Aunque los proyectos presentan objetivos, metodologías y contextos diferentes, el análisis conjunto de las iniciativas refleja tendencias similares tanto en la respuesta del alumnado como en la evolución de las prácticas docentes.

Uno de los resultados más evidentes ha sido el elevado grado de implicación mostrado por los estudiantes. La posibilidad de trabajar sobre proyectos reales, elaborar productos propios y asumir responsabilidades durante todas las fases del proceso ha favorecido una participación significativamente superior a la observada en actividades de carácter más tradicional. El alumnado ha mostrado un mayor interés por la calidad de los trabajos realizados, ha mantenido un compromiso continuado durante el desarrollo de los proyectos y ha asumido con naturalidad tareas de planificación, coordinación y revisión.

Asimismo, las metodologías activas han contribuido al desarrollo de competencias transversales especialmente relevantes para el ejercicio profesional. El trabajo cooperativo, la comunicación oral, la creatividad, la capacidad para resolver problemas, la gestión del tiempo y la toma de decisiones aparecen de forma reiterada en las distintas experiencias como aprendizajes que se desarrollan paralelamente a la adquisición de contenidos específicos de cada materia.

También se ha observado una mejora en la integración de conocimientos procedentes de diferentes disciplinas. La naturaleza interdisciplinar de muchos de los proyectos ha obligado al alumnado a combinar saberes técnicos, comunicativos, históricos, culturales o tecnológicos dentro de una misma actividad, favoreciendo una

comprensión más global de los problemas abordados y evitando la fragmentación habitual entre asignaturas.

En relación con la utilización de inteligencia artificial, los resultados obtenidos muestran una evolución significativa respecto a cursos anteriores. Tanto profesores como estudiantes han pasado de una fase inicial marcada por la curiosidad y la experimentación a otra caracterizada por un uso más consciente, crítico y planificado de estas herramientas. La inteligencia artificial ha dejado de percibirse como un elemento ajeno al proceso educativo para integrarse progresivamente dentro de las dinámicas habituales de trabajo, siempre bajo la supervisión del profesorado y respetando los principios de integridad académica.

Otro aspecto especialmente destacable ha sido la calidad de los productos finales elaborados por el alumnado. Podcasts, programas radiofónicos, cortometrajes, propuestas didácticas, actividades gamificadas y proyectos periodísticos muestran un elevado grado de elaboración y evidencian la capacidad de los estudiantes para aplicar de forma integrada los conocimientos adquiridos durante el curso. Más allá de su valor como instrumentos de evaluación, estos productos constituyen una muestra tangible del aprendizaje alcanzado y, en numerosos casos, pueden incorporarse al portafolio profesional del alumnado.

Igualmente relevante ha resultado el fortalecimiento de las redes de colaboración entre docentes. El intercambio permanente de experiencias, materiales y procedimientos metodológicos ha favorecido una mejora continua de las propuestas desarrolladas y ha contribuido a consolidar una comunidad académica comprometida con la innovación educativa. Este trabajo colaborativo constituye, probablemente, uno de los resultados más valiosos del proyecto, ya que garantiza la continuidad de muchas de las iniciativas más allá de una única anualidad.

6. RETOS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Los resultados obtenidos durante el curso 2025-2026 confirman el potencial de las metodologías activas y de la incorporación crítica de herramientas digitales para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, las experiencias desarrolladas también han permitido identificar una serie de desafíos que deberán afrontarse en los próximos años para consolidar estas líneas de innovación.

Uno de los principales retos continúa siendo la formación permanente del profesorado. La rápida evolución de las tecnologías digitales, y especialmente de la inteligencia artificial generativa, obliga a actualizar de forma constante los conocimientos técnicos y metodológicos de los docentes. Esta necesidad no se limita al aprendizaje del funcionamiento de nuevas aplicaciones, sino que exige reflexionar sobre sus implicaciones pedagógicas, éticas y legales, así como sobre los cambios que introducen en la evaluación y en el diseño de las actividades académicas.

Igualmente importante resulta la necesidad de revisar los sistemas tradicionales de evaluación. En un contexto en el que determinadas herramientas son capaces de generar textos, resolver problemas o producir materiales audiovisuales con un elevado grado de calidad, las pruebas centradas exclusivamente en el resultado final pierden parte de su capacidad para valorar el aprendizaje alcanzado por el estudiante. En consecuencia, adquieren mayor relevancia aquellas estrategias de evaluación que permiten observar el proceso seguido por el alumnado, su capacidad para justificar decisiones, revisar sus producciones y reflexionar críticamente sobre su propio trabajo.

Otro de los desafíos identificados durante esta anualidad hace referencia a la alfabetización digital crítica. El acceso a herramientas tecnológicas cada vez más sofisticadas no garantiza, por sí mismo, un uso adecuado de las mismas. Resulta imprescindible formar a los estudiantes para que comprendan las limitaciones de estos sistemas, identifiquen posibles errores o sesgos, contrasten la información obtenida y respeten los principios de honestidad académica. La competencia digital debe entenderse, por tanto, como una combinación de conocimientos técnicos, capacidad crítica y responsabilidad ética.

Las experiencias desarrolladas también ponen de manifiesto la importancia de mantener una innovación docente sostenible. La implantación de nuevas metodologías requiere un importante esfuerzo de planificación, elaboración de materiales, coordinación entre profesores y seguimiento continuo del alumnado. Para garantizar la continuidad de estas iniciativas resulta necesario favorecer espacios institucionales de colaboración, reconocer el trabajo desarrollado por los docentes e impulsar proyectos que permitan compartir recursos y buenas prácticas entre diferentes titulaciones y universidades.

En esta línea, el Proyecto de Innovación *Social e-Learning* ha demostrado que la creación de redes de colaboración constituye uno de los mecanismos más eficaces para consolidar la innovación educativa. El intercambio de experiencias entre profesores procedentes de distintas áreas de conocimiento favorece la adaptación de metodologías exitosas a contextos muy diversos y contribuye a generar una cultura compartida de mejora continua.

Las perspectivas de futuro apuntan hacia una integración cada vez mayor entre metodologías activas, tecnologías digitales y aprendizaje experiencial. La inteligencia artificial continuará evolucionando y, con toda probabilidad, dará lugar a nuevas herramientas capaces de modificar nuevamente las dinámicas universitarias. Sin embargo, el verdadero reto no consistirá en incorporar cada innovación tecnológica que aparezca, sino en seleccionar aquellas que aporten un valor añadido al aprendizaje y respondan a necesidades pedagógicas claramente definidas.

7. CONCLUSIONES

La anualidad 2025-2026 representa una etapa de consolidación dentro del Proyecto de Innovación Docente *Social e-Learning*: Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Las experiencias recogidas en este volumen muestran que la innovación educativa alcanza sus mejores resultados cuando forma parte de una estrategia docente coherente y sostenida en el tiempo, orientada a situar al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y a conectar la actividad universitaria con los desafíos del entorno profesional y social.

Las diferentes iniciativas desarrolladas comparten una misma filosofía basada en el aprendizaje activo, la creación de productos originales, el trabajo cooperativo y la integración de competencias transversales junto a los conocimientos específicos de cada disciplina. Aunque las metodologías empleadas presentan una notable diversidad, todas ellas persiguen favorecer un aprendizaje significativo mediante la participación directa del alumnado en proyectos complejos y contextualizados.

La incorporación de la inteligencia artificial constituye, sin duda, uno de los elementos más relevantes de esta anualidad. Lejos de entender estas herramientas como un sustituto de la actividad docente o del esfuerzo intelectual del estudiante, las experiencias presentadas demuestran que su utilización puede enriquecer el proceso educativo cuando se integra desde una perspectiva crítica, ética y metodológicamente planificada. La supervisión humana, la capacidad para formular preguntas relevantes, la evaluación crítica de las respuestas obtenidas y la reflexión sobre los resultados continúan siendo competencias imprescindibles dentro de la educación superior.

Asimismo, el proyecto pone de manifiesto la importancia de la colaboración entre docentes como motor de la innovación universitaria. El intercambio de experiencias, la adaptación de metodologías a diferentes contextos y la construcción conjunta de recursos didácticos han permitido consolidar una comunidad académica comprometida con la mejora permanente de la enseñanza. Esta red de colaboración constituye uno de los principales logros alcanzados durante el curso y ofrece una base sólida para el desarrollo de futuras iniciativas.

En definitiva, las aportaciones recogidas en este libro evidencian que la innovación docente no depende exclusivamente de la incorporación de nuevas tecnologías, sino de la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan la participación, la creatividad, el pensamiento crítico y la adquisición de competencias relevantes para el ejercicio profesional (Prince, 2004). La tecnología constituye un instrumento de enorme valor, pero son las decisiones pedagógicas las que determinan su verdadero impacto sobre el aprendizaje.

Los proyectos presentados durante esta anualidad muestran diferentes caminos para avanzar hacia una universidad más abierta, participativa y conectada con la realidad contemporánea. Todos ellos comparten la convicción de que innovar no significa abandonar los fundamentos de la enseñanza universitaria, sino encontrar

nuevas formas de desarrollarlos para responder a las necesidades de una sociedad en permanente transformación.

REFERENCIAS

- Area-Moreira, M. y Adell-Segura, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society*, 25, e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Miao, F. y Holmes, W. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. París: UNESCO.

PRIMERA PARTE

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN Y LAS CIENCIAS SOCIALES

EL ESPAÑOL ENTRA EN JUEGO: ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EL LÉXICO Y LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE ELE

CELSO MIGUEL SERRANO LUCAS

Universidad de Lisboa

celsoserrano@edu.ulisboa.pt

SARA BEATRIZ GONZÁLEZ RIVERA

Universidad de Lisboa

srivera@letras.ulisboa.pt

JOSÉ MARÍA SANTOS ROVIRA

Universidad de Lisboa

jose.rovira@edu.ulisboa.pt

Resumen: El presente capítulo propone la adaptación de seis juegos de mesa y de cartas para su utilización en el aula de español como lengua extranjera: *El espía que se perdió*, *El embustero*, *Rummikub*, *Palabrea*, *Banderea* y *El listillo*. A partir de las dinámicas originales, se plantean modificaciones en las reglas, los materiales y los contenidos con el fin de adecuar cada actividad a diferentes niveles de competencia lingüística, objetivos didácticos y características del alumnado. Las propuestas permiten trabajar principalmente el vocabulario, la expresión y la interacción oral, aunque también pueden orientarse hacia la práctica de contenidos gramaticales y culturales. Asimismo, se describen los materiales necesarios, la organización de los grupos, el desarrollo de las actividades y algunas posibles variantes. Por último, se destaca el papel del docente como mediador, así como el valor del juego como recurso flexible que favorece la participación, la motivación y el uso significativo de la lengua en el aula.

Palabras clave: aprendizaje basado en juegos; español como lengua extranjera; adaptación didáctica; interacción oral; vocabulario.

1. INTRODUCCIÓN

El juego constituye un recurso de gran utilidad en la enseñanza de español como lengua extranjera, ya que favorece la participación activa de los aprendientes y permite practicar la lengua en un contexto dinámico, significativo y motivador (Torneró, 2009). A través de las actividades lúdicas, los aprendientes pueden consolidar contenidos léxicos, gramaticales y culturales, al mismo tiempo que desarrollan destrezas como la expresión, la comprensión y la interacción oral. Además, la presencia de objetivos, reglas y retos concretos contribuye a crear situaciones comunicativas en las que el uso de la lengua responde a una finalidad clara.

No obstante, los juegos comerciales no siempre se ajustan de manera directa a los objetivos de aprendizaje ni a las condiciones concretas del aula. Sus reglas, materiales o contenidos pueden resultar demasiado complejos, extensos o poco adecuados para un determinado nivel de competencia lingüística. Por ello, resulta conveniente adaptar sus dinámicas a las necesidades de los aprendientes, a los contenidos que se desean trabajar y al tiempo disponible. Estas modificaciones pueden consistir, entre otras posibilidades, en simplificar las instrucciones, reducir el número de elementos, sustituir los contenidos originales por otros seleccionados por el profesor o incorporar nuevas fases de producción, reflexión y corrección (Serrano Lucas, 2025 a y b).

La adaptación permite, además, que una misma dinámica pueda emplearse con grupos y niveles diferentes. Según los materiales utilizados y las consignas propuestas, un juego puede orientarse hacia el aprendizaje de vocabulario, la práctica de estructuras gramaticales, la revisión de contenidos culturales o el desarrollo de estrategias comunicativas. De este modo, el profesor no se limita a introducir un elemento lúdico en la clase, sino que transforma el juego en una herramienta didáctica flexible y vinculada a unos objetivos concretos.

En este capítulo presentamos seis juegos que pueden utilizarse en el aula de ELE: *El espía que se perdió*, *El embustero*, *Rummikub*, *Palabrea*, *Banderea* y *El listillo*. Además de explicar su funcionamiento, proponemos diferentes adaptaciones y variantes que permiten convertirlos en recursos aplicables a diversos niveles del Marco Común Europeo de Referencia y a distintos contenidos lingüísticos y culturales.

2. EL ESPÍA QUE SE PERDIÓ

La primera de las actividades que presentamos se basa en el juego *El espía que se perdió*, creado por Alexandr Ushan y cuya versión en español está publicada en la editorial Zacatrus. Podemos adaptar este juego para realizar una actividad de interacción oral con aprendientes a partir del nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia.

Si bien podríamos llevar al aula directamente el juego original, también es posible fabricar de forma muy sencilla una versión casera del juego que se adapte a nuestras necesidades y a aquellos contenidos que más nos interese trabajar.

En primer lugar, debemos crear una lista de diferentes escenarios en los que se supone que están situados los aprendientes. En el juego original, esta lista es de treinta escenarios. Creemos, no obstante, que este número es demasiado elevado y complica en exceso la actividad, sin que ello aporte ningún beneficio adicional al aprendizaje. Proponemos, por tanto, reducir esta lista a unos siete escenarios, que podrían ser los siguientes: la universidad, el aeropuerto, el restaurante, la playa, el cine, el hospital y la oficina. Esta lista de escenarios tiene que estar visible para todos los aprendientes.

A continuación, crearemos un *set* de tarjetas para cada uno de estos escenarios, los cuales colocaremos boca abajo en la mesa. Cada uno de estos *sets* debe tener el mismo número de tarjetas que los aprendientes que forman el grupo. En el caso de que el grupo de aprendientes sea de cinco personas, cada *set* tendrá la siguiente composición: cuatro tarjetas con el nombre del escenario (por ejemplo, la playa) y una tarjeta de espía.

Los aprendientes tomarán al azar unos de estos *sets* y se repartirán las tarjetas boca abajo. De este modo, todos los aprendientes sabrán dónde están (en este caso, en la playa) excepto uno de ellos, que ignora dónde se encuentra (el espía).

Una vez realizada esta preparación, podemos dar inicio a la actividad de interacción oral, que plantea distintos objetivos a los aprendientes en función del papel que les haya tocado. El objetivo de aquellos que saben en qué lugar se encuentran es detectar al espía, mientras que el objetivo de este último es descubrir en qué lugar se halla.

Para llevar a cabo la actividad, uno de los aprendientes tiene que realizar una pregunta a uno de los otros miembros, el cual a su vez realizará otra pregunta a otro miembro y así sucesivamente. El aprendiente puede hacer cualquier tipo de pregunta, pero tendrá que encontrar un equilibrio de forma que le pueda dar algún tipo de información, pero sin que sea tan explícita que desvele su identidad. Pueden ser preguntas del tipo: *¿Qué tiempo hace?* / *¿Qué vas a hacer mañana?* / *¿Qué has comido hoy?*

La actividad llega a su fin en el momento en que uno de los aprendientes decide interrumpirla para acusar al que considera que es el espía o, en el caso del espía, para decir dónde cree que se encuentra. En ese momento, todos revelan su identidad y, según la deducción haya sido o no correcta, ganará el espía o los demás aprendientes.

El tiempo para la realización de la actividad variará en función del desarrollo de la misma, por lo que pueden realizarse varias rondas en función del tiempo que el profesor haya decidido dedicarle.

Durante la actividad, el profesor puede ir anotando algunos errores que los aprendientes hayan hecho en sus diferentes preguntas y respuestas. A continuación, puede anotar algunas de esas frases en la pizarra y proponer a los aprendientes una

actividad de corrección de errores. Para ello, primero discutirán en parejas cuáles consideran que son los errores de cada frase y después se realizará una puesta en común de todo el grupo.

3. EL EMBUSTERO

El siguiente juego que proponemos para el aula de español como lengua extranjera es *El embustero*, publicado por la editorial Oh Happy Games (y cuyo autor aparece acreditado). Es un juego que guarda muchas similitudes con el anterior y que puede utilizarse para la práctica del vocabulario a partir de un nivel A2.

Como en el juego anterior, el objetivo de los aprendientes del grupo es descubrir quién de ellos es el infiltrado, mientras que el objetivo del infiltrado es no revelar su identidad.

Para llevar cabo esta actividad, podríamos emplear el juego original, pero es más conveniente trabajar con una versión adaptada que se ajuste a nuestras necesidades didácticas. Para ello, realizaremos varios *sets* de tarjetas. Cada uno de estos sets contendrá tantas tarjetas como aprendientes tenga el grupo. Lo ideal es que el grupo sea de cuatro o cinco aprendientes.

A continuación, se elegirá uno de esos *sets* al azar y se repartirá una tarjeta bocabajo a cada aprendiente. En una de esas tarjetas aparece la palabra *embustero*, mientras que en las otras aparecen 18 palabras numeradas. En el juego original, uno de los aprendientes dice un número del 1 al 18, y la palabra correspondiente a ese número será la que todos los aprendientes del grupo sabrán menos en el embustero.

Si decidimos optar por realizar una versión adaptada del juego, este es uno de los elementos que podemos simplificar. En el juego original aparecen tantas palabras en cada tarjeta para evitar que se repitan y aumentar así la rejugabilidad. No obstante, dado que en el aula no vamos a realizar tantas partidas este juego, sería más adecuado poner una única palabra en la tarjeta. De esta forma se simplifican las reglas (ya no habría que decir un número al azar) y el profesor puede colocar en cada *set* de tarjetas aquellas palabras con las que más le interese trabajar en esta actividad.

Una vez se han repartido las tarjetas, cada aprendiente debe decir por turnos una palabra que esté relacionada de algún modo con la que aparece en la tarjeta. Estas palabras no deben ser demasiado obvias para que el embustero no pueda descubrir cuál es aquella palabra que los demás aprendientes saben. En el caso de que la palabra de la tarjeta fuese *aeropuerto*, se podrían decir palabras como *rápido*, *esperar*, *maleta*... El aprendiente que hace de embustero también tendrá que decir una palabra guiándose por lo que dicen sus compañeros. Una vez que ha cada aprendiente ha dicho dos palabras o tres palabras (en función de si queremos alargar más o menos la actividad), todos a la vez señalarán al que creen que es el embustero. El embustero también deberá señalar a alguien para no evidenciar que es él, como quedaría de manifiesto si no realizase ningún movimiento.

Si el aprendiente que ha recibido más votos no es el embustero, el embustero gana. Si aquel que recibe más votos es el embustero, todavía tiene una ocasión de ganar si logra acertar la palabra que aparece en las tarjetas de sus compañeros. En caso de que no la acierte, los demás aprendientes son los vencedores.

Al finalizar la actividad, el profesor repasar en la pizarra junto con los aprendientes aquellas palabras que se han ido formulando y añadir más términos que podrían formar parte del campo léxico de la palabra de las tarjetas.

4. RUMMIKUB

El *Rummikub* es un juego de mesa creado por Ephraim Hertzano en la década de 1940, basado en juegos de fichas como el *Mahjong* y juegos de cartas como el *Rummy*. Sus dinámicas pueden adaptarse fácilmente en el aula, convirtiéndose en un recurso eficaz para repasar vocabulario de forma lúdica e interactiva con aprendientes de cualquier nivel de competencia lingüística.

En primer lugar, debemos crear las tarjetas con imágenes en cartulina en función del vocabulario que deseemos trabajar. Además, será necesario diseñar cuatro tarjetas comodín, que nosotros hemos representado con la letra Ñ.

También necesitaremos un atril para cada aprendiente. En caso de no disponer de ellos, se pueden elaborar fácilmente con cartón grueso.

Nosotros hemos llevado a cabo la actividad con aprendientes de nivel A1 y hemos creado tarjetas con vocabulario relacionado con la ropa, los colores, la familia, los deportes, la comida, la ciudad y distintas acciones vinculadas a la rutina diaria (por ejemplo, *despertarse*, *ducharse*, *peinarse*) y la cocina (por ejemplo, *lavar*, *cortar*, *comer*).

La propuesta, no obstante, permite trabajar otros contenidos léxicos en función del nivel del grupo. Así, para un nivel B1, podríamos crear tarjetas relacionadas con accidentes geográficos, tecnología, etapas educativas, medioambiente, las etapas de la vida u objetos cotidianos. Del mismo modo, es posible incorporar vocabulario más complejo para los niveles avanzados.

Para llevar a cabo la actividad, dividimos la clase en grupos de tres o cuatro aprendientes. Colocamos las fichas boca abajo y las mezclamos. Cada aprendiente toma siete fichas y las coloca en su atril, dejando el resto a un lado para robar durante la partida.

Por turnos, los aprendientes deben agrupar las fichas de dos formas. La primera consiste en formar un *set*, es decir, reunir tres o más imágenes pertenecientes a una misma categoría léxica, como *falda*, *vaqueros* y *vestido*; *tío*, *hermana* y *yerbo*; o *manzana*, *pera* y *plátano*. La segunda consiste en formar una escalera, ordenando tres o más imágenes que establezcan una secuencia lógica, como *despertarse*, *ducharse*, *vestirse* y *salir*; *lavar*, *cortar*, *cocinar* y *comer*; o *abuela*, *madre* e *hija*.

Durante cada turno, los aprendientes deberán colocar sobre la mesa un mínimo de tres tarjetas que formen un *set* o una escalera. Cada vez que presenten una combinación, deberán nombrar en voz alta las palabras o acciones representadas en las tarjetas. Si no consiguen formar ninguna combinación, deberán robar una tarjeta del mazo y pasar el turno. En caso de que identifiquen incorrectamente alguna de las imágenes, aunque la combinación sea válida, tendrán que robar una tarjeta adicional por cada palabra nombrada de forma incorrecta.

Los comodines pueden utilizarse para sustituir cualquier tarjeta. Por ejemplo, si un aprendiente tiene las palabras *falda* y *vaqueros*, el comodín podría representar la palabra *corbata*.

Una vez que haya al menos 30 fichas sobre la mesa, los aprendientes podrán añadir, por turnos y de una en una, nuevas fichas a los *sets* y escaleras ya creados por sus compañeros.

Ganará el aprendiente que consiga colocar todas sus fichas sobre la mesa. En ese momento, deberá gritar «¡Rummikub!».

El resto del grupo podrá continuar jugando por turnos para intentar colocar el mayor número posible de tarjetas en los *sets* y escaleras ya existentes. En esta fase, ganará quien conserve menos fichas en su atril.

Si deseamos añadir un componente de agilidad a la actividad, podemos establecer un límite de tiempo para cada turno mediante un reloj de arena.

La actividad tiene una duración aproximada de entre 20 y 30 minutos. El profesor monitorizará la dinámica, escuchará las intervenciones de los aprendientes, comprobará que las respuestas son correctas y resolverá las dudas que puedan surgir.

Asimismo, proponemos otra variante de la actividad que consiste en utilizar palabras en lugar de imágenes. Sin embargo, nosotros hemos optado por esta segunda opción ya que la actividad se ha llevado a cabo con aprendientes lusófonos. La proximidad lingüística entre el español y el portugués hace que este alumnado no suela presentar grandes dificultades de comprensión léxica, por lo que resulta más adecuado fomentar la producción oral.

5. PALABREA

Palabrea es un juego de Albertine Blass, publicado por la editorial Lúdilo, que podemos llevar al aula como recurso para repasar vocabulario. Aunque podríamos utilizar el juego original en el aula, proponemos una adaptación del mismo al vocabulario que deseemos trabajar.

En primer lugar, debemos crear las tarjetas con cartulina. En una de las caras aparecerán las diferentes categorías léxicas que queremos trabajar, identificadas mediante colores (azul, rojo y verde), y en la otra cara figurarán tres letras, cada una asociada a un color diferente; por ejemplo, C (verde), J (rojo) y D (azul).

Nosotros hemos realizado la actividad con aprendientes de nivel A2 del MCER y hemos creado las siguientes categorías: el cine, la vivienda, los alimentos, las partes del cuerpo, las enfermedades y dolencias, los deportes, los adjetivos de descripción física, las actividades de ocio y las etapas de la vida.

No obstante, podemos adaptar la actividad a cualquier nivel de competencia lingüística. Por ejemplo, para nivel C1, podríamos crear categorías como la lingüística, los sabores y las texturas, los adjetivos valorativos, los neologismos, etc.

Para comenzar la actividad, dividimos la clase en grupos de cuatro o cinco aprendientes y colocamos el mazo de tarjetas en el centro de la mesa con la cara de las letras boca arriba.

Por turnos, los aprendientes toman una tarjeta y la giran para descubrir la categoría correspondiente y su color asociado. A continuación, deberán fijarse en las tres letras visibles del mazo y decir una palabra perteneciente a dicha categoría que comience por la letra del mismo color. Por ejemplo, si la categoría es *partes del cuerpo* y está identificada con el color verde, y las letras disponibles son C (verde), J (rojo) y D (azul), los aprendientes deberán decir una palabra perteneciente a esa categoría que comience por C. Una posible respuesta sería *cabeza*.

El primer aprendiente que proporcione una respuesta correcta obtiene la tarjeta. Gana quien consiga el mayor número de tarjetas.

La actividad tiene una duración aproximada de entre 20 y 30 minutos.

6. BANDEREA

Banderea es un juego de mesa publicado por la editorial Lúdilo (cuyo autor no aparece acreditado) que podemos llevar al aula como recurso para consolidar el nombre de los países, las nacionalidades, las capitales y los continentes en el nivel A1. Para llevar a cabo la actividad es necesario haber trabajado previamente las banderas de los países.

En primer lugar, debemos crear las tarjetas. En una de las caras aparecerán las banderas de los países seleccionados. Nosotros hemos incorporado todos los países de hispanohablantes, y lusófonos, además de otros países, asegurando la inclusión de aquellos cuyas nacionalidades presentan diferencias entre español y portugués, como iraní, chino, alemán, rumano, etc. En la otra cara figurará la información correspondiente a cada país: nombre del país, capital y la nacionalidad.

Además, necesitaremos crear tres dados que podemos fabricar fácilmente con cartulina: un dado con los continentes y dos dados azules con los diferentes símbolos presentes en las banderas de los países seleccionados, como barras verticales u horizontales, estrellas, círculos o animales.

En primer lugar, proponemos hacer una actividad de calentamiento por parejas. Para iniciar la actividad, colocamos el mazo de tarjetas en el centro de la mesa con las

banderas boca arriba. Los aprendientes van sacando tarjetas y deben identificar, lo más rápidamente posible, el nombre del país y su capital. Si deseamos centrar la atención en las nacionalidades, pueden decir únicamente la nacionalidad correspondiente. El primer aprendiente que responda correctamente obtiene la tarjeta. Las respuestas pueden comprobarse consultando la información que aparece en el reverso.

La actividad finaliza cuando se agota el mazo. Gana quien haya conseguido el mayor número de cartas. Para incrementar el dinamismo, podemos establecer un tiempo límite para la actividad, por ejemplo, de cinco minutos.

Una vez finalizada esta primera actividad de calentamiento, proponemos una segunda actividad denominada «Un, dos, tres». Dividimos la clase en grupos de tres o cuatro aprendientes. Cada uno recibe ocho tarjetas y el resto se deja en un montón para robar.

Por turnos, cada aprendiente puede elegir si lanzar uno, dos o tres dados y deberá descartar una tarjeta por cada dado lanzado, atendiendo a las características obtenidas. Por ejemplo, si obtiene *Europa* en el dado rojo y una estrella en uno de los dados azules, podrá descartar tarjetas correspondientes a países europeos, como España, o países cuya bandera contenga una estrella, como Cuba. Asimismo, podrá descartar una carta que combine ambas características, como Bosnia y Herzegovina. Además, el aprendiente debe decir en voz alta el nombre del país correspondiente, y, si se considera oportuno, su capital o nacionalidad, en función del contenido que deseamos trabajar.

Si el aprendiente no consigue descartar tantas tarjetas como dados haya lanzado, deberá robar del montón el mismo número de tarjetas. Gana quien consiga quedarse sin cartas en primer lugar.

7. EL LISTILLO

El listillo es un juego de Juan Jiménez y Sára Flórez publicado por la editorial Zacatrus. Podemos adaptar este juego para trabajar el léxico y la expresión e interacción oral a partir del nivel A2 del MCER.

Para llevar a cabo la actividad, necesitaremos unas pizarras individuales y rotuladores borrables. Si no disponemos de este material, podemos utilizar pequeñas libretas y bolígrafos. También será necesario elaborar un tablero de puntuación con cartón o cartulina. Para ello, dividiremos el tablero en dos partes mediante una línea vertical y, posteriormente, trazaremos veinte líneas horizontales en cada una de ellas. En la primera mitad escribiremos los números del 1 al 20 y, en la segunda, los números del 21 al 40. Asimismo, necesitaremos fichas de diferentes colores para que los aprendientes puedan avanzar por el tablero.

Además, debemos crear las tarjetas en las que incluiremos el léxico que deseamos trabajar. En la parte superior de la tarjeta aparecerá la palabra, y en la parte inferior su definición. Por ejemplo, podemos incluir la palabra *rodilla* y, como definición, *parte del cuerpo entre el muslo y la pierna*.

Para iniciar la actividad, dividimos la clase en grupos de cuatro o cinco aprendientes. En cada grupo, uno de los aprendientes será el encargado de leer las palabras de cada tarjeta y, posteriormente, recoger las libretas, colocarlas sobre la mesa y leer las respuestas. El resto de los aprendientes deberá escribir una definición en su libreta. Cuando no conozcan la respuesta, podrán inventar una definición, asumiendo el papel de «el gracioso», o bien escribir la definición correcta, convirtiéndose en «el listillo».

A continuación, los aprendientes deberán votar cuál consideran la respuesta más graciosa y cuál la más inteligente. No podrán votarse a sí mismos ni elegir una única respuesta para ambas categorías. Cada estudiante anotará su votación en la pizarra. La respuesta que reciba más votos como la más inteligente obtendrá tres puntos, y la más votada como la graciosa recibirá dos puntos. Además, los aprendientes que hayan identificado correctamente la respuesta verdadera recibirán un punto. Cada participante avanzará en el tablero tantas casillas como puntos haya obtenido. El ganador será el aprendiente que haya llegado más lejos. Para hacer la actividad más dinámica, podemos establecer un límite de tiempo para cada partida y cambiar al estudiante encargado de leer las tarjetas.

Si deseamos añadir un componente de deducción, podemos incorporar la variante del juego denominada «la acusación». La dinámica del juego se mantiene, pero los estudiantes deberán tratar de averiguar quién ha escrito cada respuesta. Para evitar que identifiquen a los autores por la letra, el aprendiente encargado leerá las respuestas sin mostrar las libretas. Después de la votación y antes de revelar la autoría de cada una de ellas, los participantes podrán acusar a uno o varios compañeros de haber escrito una respuesta determinada. Si la acusación es correcta, recibirán dos puntos; si es incorrecta, perderán dos puntos. Creemos que esta variante resulta especialmente interesante porque obliga a los aprendientes a prestar atención a los hábitos lingüísticos de sus compañeros, a quién acostumbra responder correctamente o a quién destaca por su sentido del humor. Además, deberán justificar sus acusaciones, lo que favorece la expresión y la interacción oral.

Durante la actividad, el profesor monitorizará las producciones escritas y orales, anotando los errores más frecuentes. Al final de la actividad, podrá realizar una puesta en común para corregirlos de manera colaborativa.

Asimismo, podemos adaptar la actividad a diferentes objetivos. Por ejemplo, en lugar de palabras que los aprendientes deban definir, podemos utilizar imágenes para que estos escriban el término correspondiente en sus libretas. En un nivel A2, estas imágenes podrían representar tipos de vivienda, partes de la casa, muebles, partes del cuerpo, enfermedades, etc. Del mismo modo, también pueden emplearse preguntas para revisar contenidos gramaticales o culturales. Podríamos crear preguntas como: *¿Cuál es la tercera persona del singular del verbo tener en pretérito indefinido?*, *¿Qué preposición completa la frase «Voy al trabajo __ metro?»*, *¿Cuántos países tienen el*

español como lengua oficial? o *¿Qué fiesta se celebra en Valencia en marzo?* Estas variantes pueden utilizarse desde el nivel A1.

8. CONCLUSIÓN

Como hemos mostrado a lo largo de estas páginas, los juegos de mesa y de cartas ofrecen numerosas posibilidades para la enseñanza de español como lengua extranjera, especialmente cuando sus dinámicas se adaptan a los objetivos y a las características concretas del aula. Las propuestas presentadas muestran que no es necesario reproducir de manera exacta el juego original, sino que es posible modificar sus reglas, materiales y contenidos para trabajar distintos aspectos lingüísticos y culturales.

A través de los juegos que hemos presentado, los aprendientes pueden ampliar y consolidar el vocabulario, así como participar en interacciones orales con una finalidad concreta. Asimismo, las diferentes variantes propuestas permiten ajustar el grado de dificultad, la duración y el tipo de destrezas trabajadas en función del nivel de competencia lingüística y de las necesidades del grupo.

La eficacia didáctica de estas actividades depende, en buena medida, de la selección y adaptación que realice el profesor. Su labor no debe limitarse a explicar las reglas, sino que incluye diseñar los materiales, orientar el desarrollo de la actividad, observar las producciones de los aprendientes y aprovechar los errores y las dudas como oportunidades de aprendizaje. En este sentido, los juegos constituyen recursos flexibles que pueden integrarse en el aula no solo como una forma de entretenimiento, sino como herramientas al servicio de objetivos pedagógicos concretos.

REFERENCIAS

- Serrano Lucas, C. M. (2025 a). “Adaptación de juegos para la enseñanza de idiomas: estrategias didácticas y propuestas prácticas”, en A. Velasco Molpeceres y P. P. Ortúñez Goicolea (eds.), *Innovación docente en la universidad. Descubrir oportunidades en los desafíos*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, pp. 163-172.
- Serrano Lucas, C. M. (2025 b). “Tocar, decir, jugar: dinámicas para la activación del léxico en el aula de ELE en niveles iniciales”, en A. Velasco Molpeceres y P. P. Ortúñez Goicolea (eds.), *Innovación docente en la universidad. Una forma de entender la educación*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, pp. 123-130.
- Tornero, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE. Ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Edinumen.

CINE DESDE LA DIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA DE CREACIÓN AUDIOVISUAL EN EL DIPLOMA LICEO

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

LEILA SABOYA CONESA
Diploma Liceo (Achalay)
leila@achalay.es

Resumen: este capítulo presenta una experiencia de creación audiovisual desarrollada en la asignatura de Cine del Diploma Liceo, dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual. A lo largo de varios meses, once alumnos organizados en tres grupos diseñaron, grabaron y editaron tres cortometrajes propios, con el acompañamiento del profesorado y el apoyo puntual de herramientas de inteligencia artificial para la elaboración de los guiones. La actividad permitió integrar aprendizajes relacionados con el lenguaje audiovisual, el manejo de cámaras y la edición de vídeo, al tiempo que favoreció la autonomía, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la confianza del alumnado. Los proyectos culminaron con una proyección pública en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, ante familiares, docentes y otros estudiantes. La experiencia mostró el valor de combinar apoyos adecuados, libertad creativa y responsabilidad real en el desarrollo de proyectos complejos.

Palabras clave: Diversidad; creación audiovisual; autonomía; inteligencia artificial; educación inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

El Diploma Liceo es un programa formativo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual que se desarrolla en colaboración entre la Asociación Achalay y la Universidad Complutense de Madrid. Su principal finalidad es ofrecer a estos estudiantes una oportunidad educativa adaptada a sus intereses y necesidades dentro de

un contexto universitario ordinario e inclusivo. A lo largo de dos cursos, el alumnado trabaja competencias personales, sociales y laborales mediante asignaturas comunes y diferentes especialidades formativas. Entre ellas se encuentra la especialidad de Imagen y Sonido, vinculada a ámbitos como la fotografía, la radio y el cine.

La formación se desarrolla fundamentalmente en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), aunque la especialidad de Imagen y Sonido mantiene también una relación estrecha con la Facultad de Ciencias de la Información. Esta vinculación permite que los estudiantes conozcan espacios profesionales de trabajo audiovisual, utilicen parte de sus instalaciones y reciban formación de docentes especializados. La presencia del alumnado en la universidad no constituye únicamente una cuestión logística. Forma parte del sentido del propio programa, ya que facilita su participación en un entorno compartido con otros estudiantes y contribuye a que puedan vivir una experiencia universitaria real.

Los grupos del Diploma Liceo se caracterizan por su diversidad. Todos los estudiantes presentan algún grado de discapacidad intelectual, pero sus capacidades, necesidades de apoyo, ritmos de aprendizaje, intereses y formas de relacionarse son muy diferentes. No se trata, por tanto, de grupos homogéneos para los que pueda diseñarse una única respuesta educativa. Esta heterogeneidad obliga a adaptar las explicaciones, distribuir las tareas de manera flexible y observar con atención cómo responde cada estudiante ante las distintas actividades.

Dentro de la especialidad de Imagen y Sonido, la asignatura de Cine pretende proporcionar al alumnado una primera aproximación al lenguaje audiovisual, así como enseñarles el proceso de creación de una obra cinematográfica. Las clases teóricas se centran, principalmente, en los fundamentos de la narrativa audiovisual. Se hace especial hincapié en los tipos de plano, la angulación de la cámara y la función expresiva de las diferentes decisiones de encuadre. Estos contenidos ofrecen una base para que los estudiantes comprendan que grabar no consiste simplemente en encender una cámara, sino en elegir cómo se muestra una acción y qué efecto produce esa elección en el espectador.

La asignatura incorpora también el aprendizaje de la edición de vídeo mediante DaVinci Resolve, un programa profesional que permite acercar al alumnado a herramientas y procesos reales de postproducción. La utilización de un software de estas características entraña dificultades evidentes. Su interfaz contiene numerosos paneles, pistas y funciones, y algunas operaciones exigen una coordinación y una capacidad de abstracción que no todos los estudiantes poseen en el mismo grado. Sin embargo, optar por una herramienta profesional responde a una decisión pedagógica consciente. Adaptar la enseñanza no implica necesariamente renunciar a trabajar con las mismas herramientas que se emplean fuera del aula.

Habitualmente, las sesiones del Diploma Liceo se organizan en tres partes: activa, amplia, entrena y, siempre que sea posible, evalúa. En la primera parte (activa), se dedica un tiempo a recordar los contenidos trabajados anteriormente. Esta

recapitulación permite afianzar aprendizajes y comprobar qué conceptos necesitan ser explicados de nuevo. En una segunda parte (amplia) se introducen nuevos contenidos teóricos, procurando acompañarlos de ejemplos visuales y situaciones fácilmente reconocibles. En este caso, se procura que los planos de las películas que sirven como ejemplo sean del gusto de los estudiantes. De esta manera, se mantiene mejor su atención, ya que se muestran más activos. Por último, en la tercera parte de la sesión (entrena), el alumnado debe aplicar lo aprendido mediante una práctica. En el caso de los planos y las angulaciones, por ejemplo, los estudiantes utilizan cámaras réflex para reproducir los encuadres explicados y observar sus diferencias.

Esta estructura permite mantener una continuidad entre teoría y práctica. El objetivo no es que el alumnado memorice todos los tipos de planos, sino que pueda reconocerlos, utilizarlos y tomar decisiones sobre su función narrativa. La práctica actúa, además, como una forma de evaluación inmediata: cuando un estudiante coloca la cámara o intenta construir un determinado encuadre, el profesorado puede comprobar hasta qué punto ha comprendido la explicación y ofrecer el apoyo necesario.

En este capítulo se va a abordar la práctica de realización de un cortometraje por parte de los estudiantes. Este ejercicio surgió como una forma de integrar los distintos aprendizajes de la asignatura, así como de otras que tuvieron anteriormente, en un proyecto común. Desde el inicio, la intención del equipo docente fue aproximarse, dentro de las posibilidades del curso, a un proceso de producción lo más completo y profesional posible. El cortometraje permitía trabajar la escritura, la planificación visual, la interpretación, el manejo de la cámara, la organización del rodaje y la edición. Igualmente, planteaba un reto más amplio: sostener un trabajo colectivo durante varias semanas hasta llegar a un resultado terminado.

En cursos anteriores, los estudiantes habían realizado una actividad audiovisual conjunta con alumnado del Grado en Educación. Se trataba de un cortometraje sencillo en el que la colaboración con estudiantes universitarios facilitaba parte del proceso. Durante el curso 2025-2026, esta colaboración no pudo desarrollarse. En un primer momento, su ausencia podía interpretarse como una pérdida, especialmente por el valor que tenía el contacto con otros estudiantes de la universidad.

En lugar de abandonar la realización del cortometraje o reducirla a un ejercicio más limitado, se decidió organizar a los estudiantes en pequeños grupos y permitir que cada uno produjera su propia obra. Cada equipo podría elegir qué historia quería contar, qué género le interesaba y qué personajes necesitaba. El cambio eliminaba una experiencia de colaboración externa, pero ampliaba considerablemente el margen de decisión del alumnado.

Esta modificación terminó alterando el sentido de la práctica. El proyecto ya no consistía únicamente en participar en un cortometraje impulsado con ayuda de otros estudiantes, sino en responsabilizarse de una creación propia. La autonomía, la creatividad y la capacidad para alcanzar acuerdos adquirieron un peso que inicialmente no se había previsto. Lo que comenzó como una adaptación provocada por una

circunstancia externa, terminó convirtiéndose en una oportunidad para replantear las expectativas docentes. Se comprobó, además, hasta dónde podían llegar los estudiantes cuando se les permitía decidir qué querían contar y cómo querían hacerlo.

2. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad se desarrolló entre los meses de enero y mayo de 2026. Durante este periodo, once estudiantes de primer curso de la especialidad de Imagen y Sonido trabajaron en la creación de tres cortometrajes diferentes. Para ello, fueron divididos en tres equipos: dos grupos de cuatro integrantes y uno de tres. La composición de los grupos fue decidida por los dos profesores responsables de la asignatura, atendiendo a las características y necesidades de cada estudiante.

Esta decisión no respondió únicamente a criterios organizativos. Al tratarse de un alumnado muy diverso, era importante formar grupos equilibrados en los que todos sus integrantes pudieran participar y desempeñar alguna función. Se tuvieron en cuenta aspectos como la autonomía, la capacidad para relacionarse con los demás, los intereses de cada estudiante y el tipo de apoyo que podían necesitar durante las diferentes fases del proyecto. El objetivo era que los equipos pudieran trabajar de manera fluida y que ningún estudiante quedara desplazado o dependiera constantemente de la intervención de los docentes.

La realización de los cortometrajes perseguía varios objetivos al mismo tiempo. El primero era que los estudiantes conocieran de manera práctica el proceso completo de creación de una obra audiovisual. Durante las clases habían trabajado contenidos relacionados con el lenguaje audiovisual, los tipos de plano, la angulación de la cámara, el uso de cámaras réflex y la edición de vídeo. El proyecto permitía reunir todos estos aprendizajes en una única actividad, y comprobar cómo se relacionaban entre sí.

El cortometraje también permitía ir más allá de las competencias estrictamente audiovisuales. Uno de los propósitos fundamentales del Diploma Liceo es que los estudiantes aprendan a trabajar con otras personas, a tomar decisiones y a asumir responsabilidades. En este caso, cada grupo debía ponerse de acuerdo sobre la historia que quería contar, organizar las tareas, preparar los materiales necesarios, interpretar a los personajes, grabar las escenas y editar el resultado de sus grabaciones. El desarrollo del proyecto exigía mantener un compromiso durante varias sesiones y colaborar para alcanzar un objetivo común.

Otro de los objetivos era demostrar a los estudiantes que podían enfrentarse a un trabajo complejo. La realización de un cortometraje implica numerosas tareas y decisiones, algunas de ellas difíciles incluso para personas que ya cuentan con experiencia en el sector audiovisual. El propósito de esta práctica no era simplificar el proceso hasta convertirlo en una actividad sin dificultad, sino ofrecer los apoyos necesarios para que los estudiantes pudieran participar en todas las fases y asumir la responsabilidad de una obra propia.

1.1 Fases del proyecto

La primera fase del proyecto consistió en decidir qué historia quería contar cada grupo. Desde el principio se estableció que los estudiantes tendrían libertad para elegir el tema, el género y el tono de sus cortometrajes. Los profesores no propusieron una temática común ni impusieron un contenido concreto. Cada grupo debía encontrar una idea que interesara a sus integrantes y que pudiera desarrollarse con los recursos y el tiempo disponibles.

Para elaborar los guiones, los estudiantes utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa. La escritura de un guion literario completo podía resultar una tarea especialmente compleja para parte del alumnado. Aunque ya habían recibido formación sobre guion y conocían sus elementos fundamentales, el proyecto estaba sujeto a una limitación temporal. Era necesario avanzar desde la idea inicial hasta el rodaje, la edición y el visionado final dentro del calendario de la asignatura.

La inteligencia artificial se utilizó como una herramienta de apoyo. No sustituyó las decisiones creativas de los estudiantes ni determinó las historias que debían contar. Se creó un *prompt* en el que cada grupo indicaba qué tipo de cortometraje quería realizar, cuál debía ser su temática, qué tono buscaba, cuántas escenas podía tener y cuántos personajes debían aparecer. A partir de estas indicaciones, la herramienta generaba una primera propuesta de guion (el *prompt* empleado puede verse en el epígrafe 5 de este capítulo).

El primer resultado obtenido no tenía por qué ser aceptado como definitivo. Los estudiantes leían el texto y valoraban si respondía a lo que habían imaginado. Cuando algún elemento no les gustaba, pedían cambios o planteaban nuevas instrucciones. Podían modificar una escena, eliminar un personaje, cambiar una acción o ajustar el tono de la historia. El proceso continuaba hasta que los integrantes del grupo consideraban que el guion representaba adecuadamente la idea que querían llevar a la pantalla.

De este modo, la inteligencia artificial facilitó la transformación de unas decisiones iniciales en un documento de trabajo, pero la responsabilidad creativa permaneció en manos del alumnado. La herramienta proponía una redacción y una estructura, mientras que los estudiantes mantenían la capacidad de aceptar, rechazar o modificar cada una de sus aportaciones. Su uso permitió superar una dificultad concreta sin eliminar la participación del grupo en el proceso de escritura.

Además, no se estableció una única herramienta obligatoria. Cada grupo utilizó la aplicación de inteligencia artificial que consideró más adecuada o que conocía mejor. Esta libertad era coherente con el planteamiento general de la actividad, centrado en que los estudiantes tomaran decisiones y se responsabilizaran de su trabajo.

2.1.2. Preproducción

Una vez terminada la fase de escritura del guion, se dio comienzo a la fase de preproducción/planificación. Los estudiantes elaboraron un guion técnico que les permitió anticipar cómo se grabaría cada escena. En este momento tuvieron que recuperar algunos de los conocimientos trabajados durante las clases anteriores, especialmente los relacionados con los tipos de plano y la posición de la cámara.

Esta fase fue en la que se necesitó más apoyo al principio. Pasar de un texto escrito a una serie de imágenes exige comprender qué información debe aparecer en cada momento y desde qué punto de vista conviene mostrarla. Los profesores acompañaron a los grupos durante las primeras decisiones, ayudándolos a valorar qué tipo de plano podía resultar más adecuado para una determinada acción. No obstante, la decisión última siempre fue de los estudiantes. Una vez que los estudiantes entendieron la dinámica comenzaron a tomar estas decisiones con mayor autonomía. La selección de planos dejó de ser una tarea guiada paso a paso y se convirtió en una cuestión que los propios grupos podían resolver, aunque los profesores continuaban disponibles para responder dudas o intervenir cuando fuera necesario.

La labor docente durante todo el proyecto se basó en la tutorización y el acompañamiento. Los dos profesores se desplazaban entre los grupos, preguntaban por el estado del trabajo y trataban de que los estudiantes explicaran sus decisiones. En lugar de indicar directamente qué debían hacer, se planteaban preguntas que les permitiesen revisar sus propias ideas: qué querían mostrar, qué necesitaban para grabar una escena, si un plano se entendía o si todos los integrantes estaban de acuerdo. La última palabra, sin embargo, correspondía siempre a los estudiantes. Los profesores podían señalar una dificultad, advertir de que una decisión podía complicar el rodaje o sugerir una alternativa, pero no sustituían el criterio del grupo. Esta forma de acompañamiento era necesaria para conservar el sentido de la actividad.

2.1.3. Grabación

La fase de grabación permitió aplicar de forma directa los conocimientos técnicos trabajados en la asignatura. Los estudiantes utilizaron cámaras réflex y se encargaron de grabar las escenas previstas siguiendo su guion literario y técnico. También interpretaron los diferentes personajes de sus historias, teniendo que organizarse para que pudiesen alternar las funciones delante y detrás de la cámara. Además de esto, los estudiantes asumieron las labores de producción. Los cortometrajes requerían determinados objetos, elementos de vestuario o materiales de apoyo. Los integrantes de cada grupo se encargaron de localizar y, cuando fue necesario, comprar aquello que necesitaban. De esta forma, el proyecto permitió mostrar que una producción

audiovisual no depende únicamente del guion, la cámara o los actores, sino también de numerosas tareas menos visibles.

El desarrollo de los rodajes fue fluido. No se produjeron conflictos importantes dentro de los grupos ni fue necesario intervenir para resolver desacuerdos. Los estudiantes se mantuvieron unidos y mostraron un alto grado de compromiso con sus respectivos proyectos. Este aspecto fue especialmente relevante, ya que la actividad se prolongó durante varias semanas y exigía mantener la atención sobre un mismo objetivo a lo largo de diferentes sesiones.

2.1.4. Postproducción

Una vez terminada la grabación, los grupos tuvieron que revisar y clasificar el material. Esta fase suponía comprobar qué escenas se habían grabado correctamente, localizar las distintas tomas y decidir cuáles debían utilizarse en el montaje final. Aunque se trata de un trabajo menos llamativo que la grabación, resultaba imprescindible para poder iniciar la postproducción de manera ordenada.

La edición se realizó con el *software* de edición DaVinci Resolve. Tenían que importar los archivos, situarlos en la línea de tiempo, seleccionar los fragmentos adecuados, ordenar las escenas y ajustar la duración de cada plano. En este caso, cada estudiante se encargó de editar una escena de su cortometraje, ya que los tres cortometrajes contaban con tres escenas cada uno. En el caso de los grupos con cuatro integrantes, uno de ellos se encargó de editar los créditos y las tomas falsas.

También en esta fase el profesorado mantuvo una función de apoyo. Los estudiantes trabajaban directamente con el programa y tomaban las decisiones sobre la edición, mientras los docentes resolvían dudas concretas o ayudaban cuando aparecía alguna dificultad técnica. El objetivo no era que todos alcanzaran el mismo dominio del *software*, sino que comprendieran la lógica general de la edición y fueran capaces de participar en la construcción final de su obra.

Durante el desarrollo del proyecto apenas fue necesario modificar la planificación inicial. El calendario se mantuvo de manera bastante estable y las diferentes fases pudieron completarse según lo previsto. Esta continuidad se debió, en buena medida, a la implicación de los estudiantes y a la ausencia de conflictos relevantes dentro de los equipos. La autonomía del alumnado fue muy elevada durante todo el proceso, estando los profesores presentes en todo momento y ofreciendo apoyo cuando era necesario. Pero, como en las fases anteriores del proyecto, los grupos asumieron las decisiones principales.

Este equilibrio entre autonomía y acompañamiento fue uno de los elementos centrales de la experiencia. La presencia docente resultaba necesaria para proporcionar seguridad, organizar el proceso y ayudar ante las dificultades. Sin embargo, esa presencia no debía convertirse en una dirección constante del trabajo. El proyecto se planteó para que los estudiantes pudieran decidir, equivocarse, corregir y comprobar

que eran capaces de completar una producción audiovisual desde su concepción inicial hasta su montaje final.

3. RESULTADOS

El resultado más evidente de la actividad fue la finalización de tres cortometrajes diferentes, uno por cada grupo de trabajo. Los tres proyectos llegaron a completarse y pudieron proyectarse ante público al final del curso. Aunque las duraciones no fueron exactamente iguales, todos se mantuvieron dentro de un formato breve y asumible para los estudiantes. *La máscara en la oscuridad* tuvo una duración de 2 minutos y 45 segundos; *La mochila pesada*, de 4 minutos y 45 segundos, incluyendo una pequeña selección de tomas falsas, y *Amarte después de clase*, de 5 minutos y 24 segundos.

Las diferencias principales entre los tres trabajos no se encontraron en la calidad técnica de los mismos, sino en el género y en el tipo de historia que cada grupo decidió contar. En todos los casos, los estudiantes se tomaron muy en serio sus proyectos e intentaron construir productos audiovisuales trabajados, coherentes y reconocibles. Los planos utilizados fueron variados y, en términos generales, adecuados a las acciones que se querían mostrar. También se mantuvo un nivel similar en la interpretación, la grabación y el montaje.

El primer cortometraje, *La máscara en la oscuridad*, se inscribía dentro del género de terror. La historia estaba protagonizada por un estudiante que se quedaba dormido en un aula y, al despertar, descubría que el espacio se había transformado en un lugar extraño y amenazante. A lo largo del cortometraje debía enfrentarse a diferentes personajes enmascarados que aparecían en el aula y en los pasillos. Finalmente, el protagonista despertaba y comprendía que todo lo sucedido había sido un sueño.

El grupo trabajó con elementos fácilmente reconocibles del cine de terror, como el silencio, los pasillos vacíos, la aparición progresiva de personajes amenazantes y el uso de máscaras. La historia permitía, además, aprovechar los espacios de la facultad y construir una atmósfera inquietante sin necesidad de recurrir a localizaciones externas. El cortometraje era sencillo desde el punto de vista argumental, pero estaba bien adaptado a los recursos disponibles y respondía claramente a los intereses de sus autores.

Amarte después de clase planteaba una historia romántica ambientada en un centro educativo lleno de vampiros. Sus protagonistas se conocían después de chocar accidentalmente en un pasillo y comenzaban a interesarse el uno por el otro. El desarrollo del cortometraje incluía un encuentro posterior, la aparición de un tercer personaje que trataba de interferir en la relación y una resolución en la que los protagonistas decidían continuar juntos. El grupo apostó por un tono romántico y por una historia centrada en los sentimientos de los personajes.

A diferencia del cortometraje de terror, en este caso el peso recaía principalmente en la interpretación y en los diálogos. Los estudiantes debían construir una relación

entre los personajes y mostrar su evolución a través de diferentes escenas. El resultado reflejaba con claridad el género elegido y mostraba la voluntad del grupo de contar una historia completa, con presentación, conflicto y desenlace.

El tercer cortometraje, *La mochila pesada*, abordaba el acoso escolar y sus consecuencias. La historia mostraba a un estudiante que sufría las burlas y la intimidación de dos compañeros, mientras un amigo evitaba intervenir por miedo. A medida que avanzaba el relato, el protagonista lograba enfrentarse a la situación y señalar que sus acosadores estaban descargando sobre él sus propios problemas. El cortometraje terminaba con una recuperación de la amistad y con los agresores obligados a reflexionar sobre su comportamiento. Este proyecto tenía un carácter más social que los otros dos. El grupo eligió trabajar con un tema serio y que alguno de sus miembros vivió en primera persona. Construyeron un mensaje relacionado con el compañerismo, el miedo y la necesidad de actuar ante una situación injusta.

La inclusión de tomas falsas al final del cortometraje permitía, además, mostrar otra cara del proceso. Después de una historia de tono dramático, estas imágenes reflejaban el ambiente distendido que había existido durante las grabaciones.

Aunque cada grupo trabajó sobre un género distinto, los tres proyectos presentaron un nivel técnico parecido. No hubo un cortometraje que destacara claramente por encima de los demás en términos de grabación, edición, interpretación o uso de planos.

Esta homogeneidad fue especialmente positiva, ya que mostraba que los tres equipos habían logrado completar el proceso con un grado similar de implicación. Los estudiantes aplicaron los conocimientos trabajados durante la asignatura y utilizaron distintos tipos de plano para construir las escenas. No se limitaron a mantener la cámara en una posición fija, sino que trataron de variar los encuadres y adaptar cada imagen al desarrollo de la acción. En algunos casos utilizaron planos más abiertos para situar a los personajes en el espacio y, en otros, recurrieron a encuadres más cerrados para destacar emociones, reacciones o momentos concretos.

Más allá de los resultados técnicos, la actividad tuvo también consecuencias positivas en la relación entre los estudiantes. El trabajo en pequeños equipos reforzó el compañerismo y generó una dinámica de colaboración que se mantuvo durante todo el proceso. No solo se ayudaron los integrantes de cada grupo, sino que también existió apoyo entre los diferentes equipos. Durante los momentos de mayor cansancio o dificultad, los estudiantes se animaban unos a otros. Aunque cada grupo estaba centrado en su propio proyecto, no se produjo una competición negativa. Al contrario, existía interés por conocer lo que estaban haciendo los demás y por comprobar cómo avanzaban las otras historias. Este ambiente favoreció que el conjunto de la clase viviera la actividad como un proyecto compartido, aunque el resultado final estuviera formado por tres obras independientes.

Las grabaciones se desarrollaron de forma rápida y con buen ambiente. El proceso fue costoso, porque exigía repetir acciones, organizar los espacios, preparar los

materiales y mantener la continuidad entre las diferentes tomas. Lo normal en un proyecto audiovisual de ficción. Sin embargo, los estudiantes se mostraron activos y participativos en todas las labores. La grabación no fue una tarea reservada a unos pocos, sino una fase en la que todos encontraron alguna forma de intervenir.

El momento culminante de la actividad fue el visionado público de los tres cortometrajes. La proyección se celebró en el salón de actos de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de una sala de 463 metros cuadrados y 470 butacas que, por sus características, otorga la misma experiencia que una sala de cine. Para los estudiantes, ver sus trabajos en una pantalla de gran tamaño y en un espacio de estas dimensiones, convirtió el resultado en algo distinto a un ejercicio de clase. Al acto asistieron los profesores de la asignatura, los estudiantes de primer curso de la especialidad de Imagen y Sonido, familiares, alumnado de otros cursos del Diploma Liceo y profesores tanto del programa como de la UCM. La diversidad del público permitió que los cortometrajes salieran del aula y fueran contemplados por personas que no habían participado directamente en su elaboración.

Antes de cada proyección, los integrantes del grupo correspondiente subieron al escenario para presentar su cortometraje. Explicaron qué historia habían querido contar y ofrecieron algunas claves para entender el proyecto. Esta intervención previa dio mayor sentido a las proyecciones y añadió una dimensión nueva a la actividad. Los estudiantes no solo habían creado una obra audiovisual, sino que también tenían que hablar sobre ella ante un público.

La reacción del alumnado al verse en pantalla fue especialmente positiva. Los estudiantes quedaron fascinados al contemplar sus proyectos en un espacio que identificaban con una auténtica sala de cine. La dimensión de la pantalla, el sonido, la presencia de público y el carácter formal del acto hicieron que percibieran sus trabajos de una manera distinta. Aquello que habían grabado y editado durante varias semanas adquiría ahora una presencia pública y se convertía en el centro de atención de toda la sala. Además, la reacción de las familias, compañeros y amigos fue también muy significativa. Se mostraron orgullosos e impresionados por el trabajo realizado.

Para muchos, la proyección permitió conocer de forma concreta lo que los estudiantes habían aprendido durante el curso. No se trataba de explicar de manera abstracta los contenidos de la asignatura, sino de mostrar un resultado visible, terminado y elaborado por ellos mismos.

El visionado, además, estuvo acompañado de una entrega de premios. Se crearon tres categorías, una para cada género trabajado: mejor cortometraje de amor, que recibió *Amarte después de clase*; mejor cortometraje con mensaje social, otorgado a *La mochila pesada*; y mejor cortometraje de terror, concedido a *La máscara en la oscuridad*. La finalidad de los premios no era establecer una comparación entre los grupos ni decidir cuál de los tres trabajos era superior. Las categorías se diseñaron para

reconocer las características específicas de cada proyecto y permitir que todos los estudiantes recibieran una recompensa por el esfuerzo realizado.

Cada grupo obtuvo un premio colectivo, representado mediante una pequeña estatuilla de plástico inspirada en los premios Oscar. Después de recoger el reconocimiento, los estudiantes dedicaron unas palabras al público. Este momento tuvo una importancia que iba más allá de la propia entrega. Algunos se emocionaron al agradecer el premio, mientras que otros se sintieron especialmente cómodos en el escenario y ampliaron espontáneamente sus intervenciones. En varios casos, verlos hablando ante tantas personas y expresando públicamente su agradecimiento era algo difícil de imaginar al inicio de la actividad, debido a sus personalidades y a sus dificultades para desenvolverse en situaciones de exposición pública. La presentación de los cortometrajes y la recogida de los premios permitieron trabajar, de una forma no prevista inicialmente, la comunicación oral y la confianza ante el público.

La ceremonia funcionó como un reconocimiento al trabajo audiovisual, pero también como una oportunidad para que los estudiantes ocuparan el escenario, se dirigieran a la sala y recibieran una respuesta positiva. Para el equipo docente, el resultado más importante fue comprobar hasta dónde podían llegar los estudiantes cuando encontraban una motivación suficiente y se les permitía responsabilizarse de un proyecto propio. Sacar adelante un cortometraje, aunque sea breve, exige mantener una idea durante varias semanas, superar distintas fases de trabajo y afrontar tareas técnicas, creativas y organizativas.

4. CONCLUSIONES

Los estudiantes abordaron todo el proceso sin miedo y con una actitud positiva. Trabajaron con alegría, se comprometieron con sus historias y trataron de obtener el mejor resultado posible. La calidad final de los cortometrajes fue importante, pero todavía lo fue más la manera en que se implicaron para conseguirla.

Esta experiencia confirmó que la motivación puede transformar la respuesta del alumnado ante una tarea compleja. Cuando los estudiantes entendieron que las historias eran suyas, que sus decisiones tenían consecuencias reales y que el resultado sería mostrado ante compañeros y familiares, aumentaron su nivel de compromiso. El proyecto dejó de ser únicamente una práctica de clase y pasó a convertirse en una obra que querían terminar, enseñar y celebrar.

Desde el punto de vista docente, la actividad mostró que ofrecer apoyos no significa reducir la dificultad ni asumir las decisiones del alumnado. El papel de los profesores consistió en organizar, orientar y acompañar el proceso, dejando que los estudiantes asumieran la responsabilidad creativa de sus proyectos. Esta combinación de guía y autonomía fue una de las claves del resultado.

Siempre que sea posible, la experiencia se repetirá en próximos cursos. Como línea de mejora, se plantea incorporar a estudiantes del Grado en Comunicación

Audiovisual para favorecer una mayor integración en la vida universitaria. Esta colaboración deberá mantener, en todo caso, el protagonismo del alumnado del Diploma Liceo y reforzar su capacidad para crear, decidir y trabajar en equipo.

ANEXO: *PROMPT* PARA REALIZAR LOS GUIONES

Prompt plantilla para generar el guion del cortometraje (5 minutos). Copiar y pegar a partir de aquí:

Eres un guionista y asesor de producción para un cortometraje estudiantil inclusivo. Vas a escribir un guion original, sencillo y fácil de rodar en la Facultad de Educación de la UCM. Debe durar máximo 5 minutos y ser comprensible para un público general. Prioriza claridad, ritmo ágil y diálogos cortos.

1) Datos del grupo (rellenar)

Idea: [ESCRIBE AQUÍ]

Tema o mensaje (opcional): [ESCRIBE AQUÍ]

Tono: (elige) [comedia / drama suave / misterio ligero / inspirador / terror]

Número de personajes (máx. 4): [1–4]

Personajes (nombre + 1 línea de descripción):

P1: []

P2: []

P3: []

P4: []

Localizaciones disponibles (elige 1–3, todas en la facultad):

[pasillo / aula / biblioteca / cafetería / patio / recepción / escaleras / sala de estudio]

Objetos que podemos usar (*atrezzo* simple): [móvil / mochila / libro / cartel / proyector / etc.]

Restricciones reales del rodaje (tiempo, ruido, movilidad, etc.): [ESCRIBE AQUÍ]

Necesidades de accesibilidad del grupo (si aplica):

(ej.: “diálogos muy breves”, “evitar escenas con mucha gente”, “incluir descripciones claras de acciones”, “apoyos visuales”, “ritmo lento”, etc.)

[ESCRIBE AQUÍ]

2) Requisitos del guion (cumplir sí o sí)

Duración total: 4–5 minutos aprox. (máx. 5).

Estructura:

Inicio (presentación + detonante)

Nudo (conflicto/obstáculo + intento de solución)

Desenlace (resolución clara y cierre).

Pocas localizaciones: máximo 3 y fáciles dentro de la facultad.

Pocos personajes: máximo 4 (o los que indique el grupo).

Acción filmable: evita persecuciones, multitudes, efectos especiales, violencia o escenas complejas.

Diálogo accesible: frases cortas, turnos claros, sin jerga difícil.

Lenguaje y contenido: apto para clase; sin odio, sexual explícito, ni violencia.

3) Formato de salida (como debes entregarlo)

Entrega el resultado en este orden:

A. Ficha rápida (máx. 8 líneas)

Título:

Logline:

Personajes:

Localizaciones:

Duración estimada:

Mensaje:

Estilo/tono:

B. Guion literario

Escribe escenas numeradas: ESCENA 1, ESCENA 2...

En cada escena incluye: LOCALIZACIÓN – DÍA (siempre de día)

Describe acciones en presente y de forma simple.

Diálogos con el nombre del personaje en mayúsculas.

C. Plan de rodaje simplificado

Lista de escenas con: localización, personajes, *atrezzo*, “dificultad (baja/media)”.

4) Antes de escribir, verifica

¿Cumple 5 minutos o menos?

¿Inicio–nudo–desenlace claros?

¿Máximo 3 localizaciones y pocas personas?

¿Se puede grabar de verdad en la facultad?

Ahora genera el guion completo con estos datos.

EL SILENCIO DE LOS CUARENTA Y SIETE: VACÍO, APRENDIZAJE Y UNA PREGUNTA INCÓMODA SOBRE EL ESFUERZO VOLUNTARIO EN LA UNIVERSIDAD

SERGIO MENA MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid
smenamun@ucm.es

SERGIO ÁLVAREZ GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid
sergioalvarezgarcia@ucm.es

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre la escasa participación estudiantil en la primera edición del genIAI Festival, una iniciativa organizada por la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid para promover el uso crítico y creativo de la inteligencia artificial (IA) entre su alumnado. A partir del dato de que solo 47 estudiantes se inscribieron en una facultad con más de 4.000 matriculados, el texto analiza las posibles causas de esta baja implicación voluntaria. Tomando como punto de partida los debates actuales sobre la cultura del esfuerzo, la autoridad docente y la motivación académica, se examinan factores como la orientación estratégica del alumnado hacia actividades con recompensa académica directa, el miedo a la exposición pública y al fracaso, la percepción ambivalente de la IA en el ámbito universitario, la saturación de estímulos informativos y la debilidad de los vínculos de pertenencia institucional. Asimismo, se incorpora una reflexión autocrítica sobre las estrategias de comunicación, la integración curricular y el diseño de incentivos empleados por los organizadores. Más allá del caso concreto del festival, el trabajo plantea una discusión sobre el significado del esfuerzo voluntario en la universidad contemporánea y sobre los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior para fomentar la participación activa de los estudiantes en iniciativas extracurriculares. Se concluye que la implicación estudiantil no surge de manera espontánea, sino que requiere una combinación de cultura académica, reconocimiento institucional, motivación intrínseca y construcción de comunidad universitaria.

Palabras clave: Inteligencia artificial; Participación estudiantil; Cultura del esfuerzo; Motivación académica; Actividades extracurriculares; Innovación educativa.

1. UN ARTÍCULO, UNA PREGUNTA Y UN FESTIVAL

A veces los textos llegan en el momento exacto en que uno necesita que alguien le diga lo que ya intuía, pero no se había atrevido a formular con claridad. Así nos ocurrió al leer el artículo *La autoridad del docente en el aula*, firmado por nuestro colega de la Universidad Complutense de Madrid, Ignacio Danvila del Valle, y publicado en *ABC*. El texto parte de los datos del informe PISA en su edición de 2022 y de un boletín de la OCDE —el *PISA in Focus*— en el que se dibuja un retrato de la educación española que, leído desde la Facultad de Ciencias de la Información, resulta al mismo tiempo familiar e inquietante. Danvila señala que, en más de un tercio de las aulas de España hay ruido y desorden en todas o casi todas las clases, que casi uno de cada tres alumnos reconoce que no presta atención al profesor hasta que han pasado varios minutos desde el inicio de la clase, y que uno de cada tres estudiantes se distrae por el uso indebido del teléfono móvil de forma habitual. El diagnóstico que propone para explicar este estado de cosas es que hemos construido un modelo educativo que penaliza la exigencia, confunde igualdad de oportunidades con igualdad de resultados, y ha desplazado la «cultura del esfuerzo» por una pedagogía del acompañamiento sin dirección, que convierte al docente en un facilitador simpático y al alumno en alguien que no se puede frustrar.

No venimos a suscribir íntegramente ese diagnóstico ni a polemizar con él. Venimos a utilizarlo como espejo. Porque mientras leíamos ese artículo, algo se encendió en nuestra cabeza. ¿Qué tiene que ver la autoridad del docente, la cultura del esfuerzo y la desafección estudiantil con el hecho de que un festival universitario sobre inteligencia artificial (IA), convocado entre más de 4.000 estudiantes, solo lograra que cuarenta y siete de ellos se inscribieran? Mucho, creemos. Quizás todo.

2. EL FESTIVAL Y SU VOCACIÓN: LO QUE QUISIMOS SER

El genIAI Festival nació de una convicción que compartíamos varios profesores de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid: que la IA había dejado de ser un tema del futuro para convertirse en una herramienta del presente, y que nuestros estudiantes —futuros periodistas, comunicadores audiovisuales, publicitarios, investigadores en comunicación— necesitaban explorarla, cuestionarla y apropiarse de ella con criterio profesional. El nombre lo decía todo, o al menos lo intentaba. genIAI es un juego de palabras entre «genial» en el sentido de brillante, estimulante, creativo e «IA» incrustada en las mayúsculas del centro, como reconocimiento de que la IA era el corazón del certamen. Nos gustaba la idea de que el nombre fuera a la vez un adjetivo de valor positivo y una sigla tecnológica. Queríamos que el festival sonara a algo estimulante, no a algo obligatorio.

La convocatoria era sencilla en su planteamiento: los estudiantes —de cualquiera de los grados, másteres o programas de doctorado de la facultad— podían presentar trabajos realizados con herramientas de IA. No era una asignatura. No contaba para la nota de nada. Era un espacio abierto, voluntario, para mostrar lo que ya estaban haciendo o lo que podrían hacer si se les daba la oportunidad de hacerlo con un propósito más allá del aula. Las categorías eran diversas: desde proyectos audiovisuales hasta piezas periodísticas, desde análisis críticos hasta creaciones generativas. Queríamos cubrir el espectro completo de lo que los estudiantes de comunicación podrían hacer con la IA, sin encorsetar la creatividad en un único formato. Había también reconocimientos públicos. Los trabajos seleccionados serían presentados en un evento, habría visibilidad para los participantes y premios económicos para los ganadores. No podíamos ofrecer dinero «per se», pero sí tarjetas regalo, además de que se abría la posibilidad de ser vistos, de protagonizar un espacio de innovación, de añadir algo singular al currículo en un momento en que la IA es, precisamente, el tema del que todo empleador quiere hablar.

3. EL SILENCIO COMO RESPUESTA: LO QUE DICEN LOS NÚMEROS QUE NO HABLAN

Cuarenta y siete. Si hacemos la operación más simple, cuarenta y siete sobre más de 4.000 es poco más del 1%. Uno de cada cien estudiantes estimó que valía la pena participar en el genIAI Festival. El 99% restante decidió —por la razón que fuera, y exploraremos varias— que había algo mejor que hacer, o simplemente que no era para ellos.

Varios han sido los argumentos exculpatorios: «era la primera edición», «no llegamos a tiempo con la comunicación», «el calendario coincidió con exámenes», lo cual es verdad. Pero la honestidad intelectual a la que aspiramos en este capítulo nos obliga a ir más lejos. Lo más revelador no es el número en sí, sino el contraste. Cuarenta y siete estudiantes que decidieron hacer algo más de lo que se les pedía, frente a miles que no lo hicieron. Cuarenta y siete que tomaron la IA como materia de reflexión o creación voluntaria, frente a una mayoría que, presumiblemente, la usa a diario para redactar correos, resumir apuntes o generar imágenes —pero que no consideró oportuno llevar eso a un espacio público de reconocimiento académico. Esos cuarenta y siete merecen toda nuestra gratitud y admiración. Pero este capítulo no es sobre ellos, es sobre el silencio de los demás.

4. LAS HIPÓTESIS DE LA DESAFECCIÓN: POR QUÉ NO VINIERON

Cuando tratamos de entender por qué algo no sucede, el riesgo más frecuente es construir una narrativa cómoda que proteja el ego del organizador. «El público no estaba preparado». «El momento no era el adecuado». «La culpa es del sistema». Hemos hecho el esfuerzo de resistir esa tentación, aunque no siempre lo hayamos

conseguido del todo. Por ello, estas son las hipótesis que nos parecen más plausibles, sin pretender que sean exhaustivas ni mutuamente excluyentes.

4.1. El síndrome del alumno estratégico

Es quizás la explicación más extendida entre el profesorado universitario cuando se habla de participación voluntaria, y no es difícil de entender. El «alumno estratégico» (o alumna, por supuesto) es aquel que ha aprendido —a veces con gran eficiencia— a discriminar entre lo que cuenta y lo que no cuenta para su expediente académico. Es un alumnado racional en un sentido muy estrecho del término. Optimiza su tiempo en función de la nota. Si algo no suma décimas al expediente, si no aparece en la guía docente, si no es requisito para superar una asignatura, sencillamente no entra en el cálculo. No es un alumnado perezoso necesariamente: puede ser muy trabajador para las tareas que sí cuentan. Es un alumnado que ha interiorizado que la universidad es fundamentalmente un trámite certificador, y que el éxito se mide en créditos superados y en la nota media del expediente. El genIAI Festival, desde esa lógica, era ruido. Era tiempo que no cotizaba.

Este fenómeno no es nuevo, pero parece haberse agudizado. Y conecta directamente con la reflexión de Danvila. Si desde los primeros años de escolarización se ha transmitido implícitamente que el esfuerzo vale solo cuando hay recompensa directa e inmediata, que la frustración es algo que debe evitarse, y que la excelencia es sospechosa porque destaca sobre los demás, el resultado en la universidad es un estudiante que no comprende por qué debería esforzarse más allá del mínimo exigible. El festival era exactamente eso, algo que requería esfuerzo sin recompensa académica directa. Para el alumno estratégico, esa ecuación tiene una solución trivial.

4.2. El miedo al juicio y la cultura de la exposición controlada

Hay una paradoja fascinante en la generación que más se expone en redes sociales. Es también, con frecuencia, la que más teme el juicio de sus iguales en contextos que no controla. Las redes sociales ofrecen una ilusión de exposición curada: uno elige qué mostrar, cuándo, con qué filtro y con qué etiquetas. Un festival académico, en cambio, implica someterse al criterio de otros —profesores, jurados, compañeros— sin ese control sobre la narrativa propia. Participar en el genIAI Festival significaba poner un trabajo a disposición del escrutinio ajeno. Significaba poder no ganar, poder recibir críticas, poder quedar por debajo de las expectativas propias o de los organizadores. En un entorno educativo que ha reducido sistemáticamente la tolerancia al fracaso y a la crítica constructiva, esa posibilidad es percibida como un riesgo desproporcionado respecto al beneficio esperado. Si no hay nota en juego, ¿para qué exponerse a perder?

No consideramos que sea cobardía, sino una respuesta adaptativa a un entorno que ha enseñado que el error es algo vergonzoso y no algo instructivo. Y es, también, un fracaso pedagógico colectivo que va mucho más allá de cualquier festival universitario.

4.3. La IA como territorio ambiguo y amenazante

Organizamos un festival de IA en una facultad donde la relación de los estudiantes con la IA es, cuanto menos, ambivalente. En muchas asignaturas, el uso de herramientas de IA está prohibido explícitamente o se vive bajo una nube de sospecha. Los estudiantes de comunicación, además, son especialmente sensibles al debate sobre el impacto de la IA en el empleo periodístico y en la industria creativa. Han visto cierres de redacciones, han leído sobre algoritmos que generan contenido a escala, han escuchado en clase que sus futuros empleos pueden estar en riesgo. En ese contexto, convocarles a celebrar la IA puede sonar, desde su perspectiva, a una invitación a festejar aquello que les preocupa o incluso les atemoriza. El festival pretendía exactamente lo contrario —apropiarse críticamente de la herramienta, explorarla con agencia— pero es posible que ese matiz no llegara con suficiente claridad. Si para muchos estudiantes la IA es algo que «los profesores prohíben en los trabajos pero que ahora resulta que también convoca festivales», la señal recibida es confusa y dificulta la identificación con la propuesta.

La Facultad de Ciencias de la Información sí dispone de un documento institucional que intenta regular esta cuestión: la adenda a las guías docentes sobre el uso responsable de la IA, aprobada para las titulaciones de Grado en Periodismo y en Comunicación Audiovisual. La adenda establece que «el régimen de uso de herramientas de IA en la asignatura será determinado por el profesorado responsable, quien podrá autorizar o restringir su empleo en función de los objetivos formativos de cada tarea», y exige transparencia y trazabilidad cuando el uso sea autorizado: el estudiantado debe explicar qué herramientas ha utilizado, con qué propósito y en qué fases del trabajo, e incorporar una reflexión crítica sobre su impacto. Este documento representa un paso institucional relevante, pero su arquitectura es esencialmente delegativa: no fija un criterio uniforme sobre cuándo permitir o prohibir la IA, sino que traslada esa decisión a cada profesor individualmente. El resultado práctico, desde la perspectiva del estudiante, es exactamente el panorama descrito arriba: un ecosistema de normas dispares, asignatura por asignatura, en el que resulta difícil construir una relación estable y coherente con la tecnología.

Hay también un componente de recelo ético que no debe subestimarse. Los estudiantes de comunicación son, en términos generales, más sensibles que la media a debates sobre autoría, plagio, derechos de imagen o impacto social de la tecnología. Para algunos de ellos, participar en un festival que celebra la IA puede haber parecido incompatible con sus propias convicciones sobre la materia. Ese recelo legítimo también pudo actuar como barrera de entrada.

4.4. La sobreoferta de estímulos y la fatiga participativa

Vivimos en un entorno de saturación. Los estudiantes universitarios de hoy son receptores constantes de convocatorias, estímulos, noticias, contenidos y notificaciones. Su atención es el recurso más escaso y más disputado. El genIAI Festival competía, en ese ecosistema, con miles de otras demandas simultáneas: las redes sociales, las series, los grupos de WhatsApp, las otras asignaturas, los trabajos a tiempo parcial, la vida social y, también, muchas otras convocatorias académicas y extracurriculares. No es que los estudiantes estuvieran inactivos. Es que su actividad estaba distribuida de otra manera, y el festival no logró hacerse un hueco prioritario en ese reparto de atención. Esta es una realidad que los organizadores de cualquier iniciativa cultural o académica deben asumir: la competencia por la atención es feroz, y sin una estrategia de comunicación potente y sostenida, la visibilidad de una convocatoria nueva es prácticamente nula.

5. LA FALTA DE HÁBITO DE PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Hay algo estructural que conviene nombrar. Muchos estudiantes universitarios en España no tienen el hábito de participar voluntariamente en la vida de su facultad más allá de la asistencia a clase. No porque sean indiferentes a todo, sino porque ese hábito no se cultivó. La participación en actividades extracurriculares, en asociaciones estudiantiles, en propuestas culturales del campus... todo eso requiere una cultura de pertenencia institucional que, en muchas facultades masificadas, simplemente no existe o es muy débil.

Nuestra facultad acoge a un número importante de alumnos, y la masificación diluye la identidad colectiva. Muchos alumnos van a clase, hacen sus trabajos, aprueban sus exámenes y nunca desarrollan un sentido de pertenencia a la institución que los motive a implicarse en nada que no sea estrictamente obligatorio. En ese contexto, pedir participación voluntaria es difícil. Pedir participación voluntaria en algo que además requiere esfuerzo creativo y cierta valentía para exponerse públicamente... es muy difícil.

6. LA IA COMO AMENAZA PERCIBIDA: LA PARADOJA DEL FESTIVAL

Hay una ironía que merece ser nombrada. Organizamos un festival de IA en una facultad en la que, en muchas de sus aulas, la IA está prohibida o fuertemente restringida. No es una contradicción institucional deliberada; es el resultado de que el sistema académico aún no ha decidido qué hacer con la IA y cada profesor gestiona esa

incertidumbre de forma autónoma. Pero desde la perspectiva del estudiante, el efecto es desconcertante.

Imaginemos la situación desde el punto de vista de un alumno de tercer año de Periodismo. En la asignatura de Redacción Periodística no puede usar ChatGPT en sus trabajos. En la de Nuevas Narrativas le han dicho que puede usarlo pero con declaración explícita. En la de Ética de la Comunicación han debatido en clase si la IA es una amenaza para el periodismo. Y ahora, un correo electrónico le invita a participar en un «festival» donde justamente tiene que presentar trabajos hechos con IA. El mensaje que recibe es: «esto está mal visto en clase, pero también está bien visto en el festival». La confusión resultante no es irracional; es la respuesta lógica a una señal institucional incoherente. Esta paradoja señala un problema mayor: la universidad no tiene todavía un discurso colectivo sobre la IA. Cada facultad, cada departamento, cada profesor navega por su cuenta en un territorio de incertidumbre. Y los estudiantes, que leen esa incoherencia perfectamente bien, aprenden a desconfiar de cualquier propuesta que provenga de un sistema que no parece tener claro qué quiere de ellos respecto a esta tecnología.

Es verdad que la Facultad ha dado un paso en la dirección correcta al aprobar la adenda sobre uso responsable de la IA —a la que ya aludíamos en el apartado anterior—, un documento que persigue precisamente establecer un marco compartido. Sin embargo, su propia lógica interna reproduce la dispersión que pretende resolver: al delegar la decisión sobre el uso de la IA en cada docente, la adenda no produce homogeneidad normativa, sino una constelación de criterios individuales formalmente amparados por el documento institucional. Que exista la adenda es importante y es un avance; que no imponga un mínimo común uniforme es, al mismo tiempo, la razón por la que el estudiante sigue sin saber, al cruzar el umbral de cada nueva asignatura, si la IA es en esa clase una herramienta bienvenida, un recurso tolerado con cautela o una práctica prohibida.

El genIAI Festival pretendía ser un espacio de exploración y apropiación crítica. Pero en ausencia de un marco institucional claro que normalizara el uso reflexivo de la IA, el festival pudo haber sido percibido por muchos como una propuesta excéntrica de unos pocos profesores entusiastas, ajena al *mainstream* académico de la facultad. Y una propuesta así, por buena que sea, es fácil de ignorar.

Además, hay que considerar el peso de la narrativa apocalíptica en torno a la IA y el empleo en comunicación. Los estudiantes de periodismo y comunicación audiovisual están especialmente expuestos —y con razón— a los debates sobre automatización de contenidos, generación sintética de imágenes y vídeos, o algoritmos de recomendación que sustituyen a la curaduría humana. Para muchos de ellos, la IA no es una oportunidad emocionante, es la amenaza concreta que puede dificultar su inserción laboral. Convocarlos a un festival que celebra esa herramienta sin abordar explícitamente esa dimensión fue, probablemente, otro error de comunicación del que hablaremos en la sección siguiente.

7. EL PAPEL DE LOS DOCENTES ORGANIZADORES

¿Se comunicó bien el festival desde la organización? Probablemente no lo suficiente, y este punto habrá que revisarse en futuras ediciones. Enviamos correos electrónicos —que los estudiantes no leen con la atención que los profesores suponemos que leen los correos electrónicos—, publicamos en los canales institucionales —que los estudiantes tampoco consultan con frecuencia— y mencionamos el festival en algunas clases. Pero no hubo una estrategia de comunicación sostenida, multicanal, adaptada a los formatos que los estudiantes realmente consumen. No estuvimos en Instagram con contenido que generara expectativa. No creamos una cuenta de TikTok que mostrara qué se podía hacer con la IA de formas sorprendentes. No reclutamos a estudiantes influenciadores dentro de la propia comunidad para que funcionaran como prescriptores entre sus iguales.

¿Integramos el festival suficientemente en la vida académica? Un certamen voluntario que no tiene ningún vínculo con ninguna asignatura, que no genera ningún tipo de reconocimiento curricular —ni siquiera una mención en el suplemento europeo al título— y que no está respaldado institucionalmente de manera visible, es percibido inevitablemente como algo periférico. Habríamos necesitado que un número significativo de profesores lo mencionaran activamente en sus clases, que hubiera conexiones explícitas con los contenidos curriculares de varias asignaturas, que el decanato lo pusiera en un lugar visible de la agenda institucional y nada de eso ocurrió con suficiente intensidad. En este caso, más allá de las culpas al alumnado, hay que admitir que los compañeros docentes (algunos, muy minoritarios) mostraron cierto interés, pero que no pasó más allá de ahí.

¿Llegamos a tiempo? El calendario también importa. Los plazos de inscripción coincidieron con periodos de carga académica intensa para los estudiantes. El diseño temporal del festival no tuvo suficientemente en cuenta el calendario académico real de la facultad. Esto es un error de planificación que será enmendado en el futuro, cuando se empezarán los trabajos de concienciación a partir del primer día de clase del nuevo curso.

¿Ofrecimos incentivos suficientes? Rozar el tema de los incentivos en el contexto de una reflexión sobre la cultura del esfuerzo puede parecer contradictorio. ¿Por qué habría un estudiante de invertir tiempo y energía en un proyecto voluntario si el resultado no le aporta ningún rédito académico? No hablamos solamente de dinero. Hablamos de visibilidad real, de conexiones profesionales, de certificados que sirvan de algo en un mercado laboral, de que los trabajos premiados tuvieran una repercusión que justificara el esfuerzo. Si la recompensa es simbólica y la visibilidad escasa, la relación coste-beneficio para el alumno estratégico es negativa por definición.

Dicho todo esto, nada de ello exculpa la baja participación; la explica parcialmente. Y reconocerlo es necesario para no repetir los mismos errores en futuras ediciones.

8. EL ESFUERZO VOLUNTARIO EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI

Llegamos aquí a la reflexión que da sentido completo a este capítulo. El genIAI Festival es un caso concreto, particular, limitado a una facultad y a una edición (que esperemos que sean más). Pero la pregunta que genera es mucho más grande: ¿qué significa pedir a un estudiante universitario del siglo XXI que haga algo voluntariamente, sin recompensa académica directa, que requiere esfuerzo y exposición pública? El artículo de Danvila del Valle opera fundamentalmente en el nivel de la educación primaria y secundaria. Habla de aulas con ruido, de alumnos que no escuchan, de profesores sin autoridad. Pero la pregunta que nosotros nos hacemos es: ¿qué hereda la universidad de ese sistema? Si durante doce o más años de escolarización un estudiante ha aprendido que el esfuerzo se justifica solo cuando hay nota de por medio, que la frustración es una señal de que algo falla en el sistema (no en uno mismo), y que la exposición al juicio ajeno es un riesgo que debe evitarse, ¿qué sucede cuando ese estudiante llega a la universidad y alguien le propone un festival voluntario? Pues que sucede lo que nos sucedió con el genIAI Festival. No se trata de que los estudiantes de hoy sean peores que los de generaciones anteriores. Es una afirmación que no nos atrevemos a hacer y que además no creemos cierta. Se trata de que han sido formados en un ecosistema —educativo, familiar, mediático, tecnológico— que ha reconfigurado profundamente la relación con el esfuerzo, con el riesgo y con la recompensa diferida. La gratificación instantánea es la norma. El esfuerzo sostenido sin recompensa visible es la excepción que hay que justificar.

Inger Enkvist, la pedagoga sueca frecuentemente citada en los debates sobre calidad educativa, señalaba hace años que el modelo pedagógico dominante en muchos países occidentales ha convertido al estudiante en un cliente que demanda servicios, no en un aprendiz que asume la responsabilidad de su propia formación. Danvila recupera esa idea y la aplica al contexto español.

Hay algo más que merece ser nombrado. La universidad del siglo XXI vive ella misma atrapada en una tensión no resuelta. Por un lado, el discurso institucional habla de «aprendizaje activo», «autonomía del estudiante», «competencias transversales», «emprendimiento» y «creatividad». Por otro lado, el sistema de evaluación sigue midiéndolo fundamentalmente la reproducción de contenidos en exámenes y la entrega de trabajos dentro de los plazos establecidos. Entre ese discurso y esa práctica hay una brecha enorme, y los estudiantes la perciben con claridad. Cuando un profesor les habla de creatividad o de iniciativa propia pero después les evalúa por un examen tipo test, aprenden que el discurso es decorativo y que lo que importa es otra cosa. En ese contexto, el festival —que era genuinamente un espacio de creatividad e iniciativa—

resultaba paradójicamente inverosímil y demasiado coherente con un discurso que los estudiantes habían aprendido a no tomarse en serio.

El esfuerzo voluntario requiere además algo que la universidad masificada difícilmente produce, que es un sentido de pertenencia que motive a contribuir a algo más que al propio expediente. Las instituciones donde la participación estudiantil voluntaria es alta son, casi siempre, instituciones donde los estudiantes sienten que son parte de algo, que su participación importa, que hay una comunidad a la que tienen algo que aportar. Construir ese sentido de pertenencia en una facultad con más de 4.000 estudiantes, clases masificadas y una relación fundamentalmente transaccional entre institución y alumno es un desafío formidable. No imposible, pero formidable.

Danvila propone recuperar la autoridad del docente como condición necesaria para que la educación funcione. Estamos de acuerdo en que la autoridad entendida como credibilidad, como rigor, como exigencia bien fundada, es un valor educativo que no debe sacrificarse en aras de una popularidad que en realidad nadie agradece. Pero añadimos una dimensión que el artículo no tematiza con suficiente profundidad: la autoridad del docente no basta si la institución no la respalda, si el sistema no la refuerza y si los propios estudiantes no han desarrollado, a lo largo de su formación previa, la disposición interna a reconocerla y a responder a ella.

9. CONCLUSIÓN

Los espejos incómodos tienen una utilidad que los espejos amables no tienen ya que te muestran cosas que de otro modo no verías. El genIAI Festival fue un espejo incómodo. Los cuarenta y siete inscritos frente a los más de 4.000 posibles nos mostraron algo que ya sabíamos pero que no habíamos querido mirar de frente: que la participación voluntaria en la vida universitaria no es un comportamiento espontáneo ni un derecho adquirido. Es el resultado de un trabajo sostenido de construcción de comunidad, de comunicación eficaz, de diseño de incentivos inteligentes y, sobre todo, de una cultura educativa que haya cultivado en los estudiantes la disposición a ir más allá de lo estrictamente exigible.

¿Qué aprendimos? Varias cosas, y las formulamos con la mayor concreción posible porque creemos que pueden ser útiles para otros.

Sobre la comunicación: no basta con comunicar; hay que comunicar en los canales, los formatos y los lenguajes que los estudiantes realmente usan. Las circulares institucionales y los correos masivos son prácticamente invisibles para gran parte del alumnado universitario. Necesitamos estar en Instagram, en TikTok, en los grupos de WhatsApp de las clases, en los propios estudiantes que actúan como nodos de comunicación dentro de su red de iguales. La comunicación de próximas ediciones del festival debe ser diseñada con estudiantes, no solo para estudiantes.

Sobre la integración curricular: un festival voluntario tiene muchas más posibilidades de funcionar si está conectado orgánicamente con los contenidos de

varias asignaturas. No como obligación, sino como oportunidad: «este trabajo que ya tienes que hacer para clase también puede presentarse al festival, con una capa adicional de elaboración». Esa conexión reduce el coste percibido de participar y aumenta el valor esperado para el alumno estratégico. Ignorar la psicología del alumno estratégico es un error de diseño; trabajar con ella, en cambio, es pragmatismo inteligente.

Sobre los incentivos: hay que diseñar recompensas que sean realmente valoradas por los estudiantes, más allá del dinero en sí. No premios simbólicos que nadie menciona en un currículo, sino cosas concretas: cartas de recomendación firmadas por el decanato, menciones oficiales en el expediente, visibilidad en medios profesionales del sector, conexiones con empresas o medios de comunicación que puedan valorar el trabajo. En un mercado laboral competitivo como el de la comunicación, un reconocimiento tangible puede ser exactamente el argumento que faltaba para que el alumnado decida invertir su tiempo.

Sobre el marco institucional de la IA: la próxima edición del festival debe ir acompañada de un mayor esfuerzo institucional por fomentar el debate interno y compartir escenarios de uso en relación con la adenda a las guías docentes de las titulaciones de la facultad. No pedimos unanimidad —eso sería ingenuo— pero sí un discurso más coherente y basado en contextos reales que no envíe señales contradictorias al estudiantado desde el profesorado del centro. Un festival de IA en una facultad donde la IA sea mayoritariamente percibida como algo prohibido o sospechoso tendrá el partido perdido de antemano. La adenda - disponible para los grados en Periodismo y en Comunicación Audiovisual - es el punto de partida natural para construir ese consenso: su principio de transparencia y trazabilidad, su exigencia de reflexión crítica sobre el uso de la IA y su mecanismo de supervisión ofrecen una base común sobre la que el claustro puede conversar. Aprovechar ese documento no solo como norma de cumplimiento burocrático sino como detonante de un debate genuino sobre qué papel debe ocupar la IA en la formación de los futuros comunicadores sería, en sí mismo, una forma de preparar el terreno para que iniciativas como el genIAI Festival tengan más sentido y más eco en el conjunto de la comunidad universitaria.

Sobre la cultura del esfuerzo: esta es la lección más difícil y la que menos depende de nosotros solos. No podemos resolver en un centro universitario lo que no se construyó en doce años de escolarización previa. Pero sí podemos contribuir, desde nuestra posición, a crear espacios donde el esfuerzo tenga sentido, donde el fracaso sea parte del aprendizaje y no motivo de vergüenza, y donde la participación voluntaria sea celebrada genuinamente y no como un gesto folclórico que nadie toma en serio. Eso requiere consistencia en el tiempo, no solo en la edición de un festival.

Cuarenta y siete estudiantes apostaron por nosotros. Trabajamos en pro de una segunda edición que sea mejor, más inteligente, más conectada con su realidad, y más honesta sobre lo que les estamos pidiendo y por qué merece la pena. El silencio de los

cuatro mil no fue una respuesta definitiva, fue una pregunta. Y este capítulo es nuestro intento de empezar a responderla.

REFERENCIAS

- Danvila del Valle, I. (s. f.). *La autoridad del docente en el aula*. ABC/Almendrón. <https://www.almendron.com/tribuna/la-autoridad-del-docente-en-el-aula/>
- Funcas. (2025, junio). *El apoyo de los docentes a sus estudiantes: el análisis de PISA*. Funcas. https://www.funcas.es/documentos_trabajo/el-apoyo-de-los-docentes-a-sus-estudiantes-el-analisis-de-pisa/
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *PISA in Focus*. Programme for International Student Assessment (PISA). <https://www.oecd.org/pisa/>

EL FESTIVAL GENIAL UCM COMO EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA LA INTEGRACIÓN TRANSVERSAL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN

ALBERTO LUIS GARCÍA GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid
algarci@ucm.es

NICOLÁS IGEA VICH
Universidad Complutense de Madrid
nigea@ucm.es

IGNACIO JOSÉ MARTÍN MORALEDA
Universidad Complutense de Madrid
ignmar05@ucm.es

Resumen: Este capítulo presenta el Festival GenIAI UCM, una iniciativa de innovación docente diseñada para incorporar la inteligencia artificial (IA) en los estudios de Comunicación de la Universidad Complutense de Madrid. El proyecto responde a la rápida implantación de la IA en el sector y a la lentitud con la que los planes de estudio universitarios se adaptan a estos cambios. Basado en el aprendizaje por proyectos y la metodología experiencial, el festival sitúa a estudiantes de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad en un escenario de trabajo real: la organización y producción de un evento televisado en directo. El texto detalla la fundamentación metodológica, el encaje curricular y la producción de la gala final como un laboratorio práctico. Los resultados muestran una mayor motivación del alumnado, la adquisición de habilidades sectoriales, el impulso del trabajo interdisciplinar y la transferencia de conocimientos del aula al mercado laboral.

Palabras clave: Innovación docente; aprendizaje basado en proyectos; inteligencia artificial; educación superior; comunicación; aprendizaje experiencial; interdisciplinariedad; competencias profesionales.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) es uno de los cambios tecnológicos de mayor impacto en las profesiones de la comunicación. Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad viven una transformación que altera sus procesos de producción, sus modelos de negocio y las destrezas exigidas por el mercado laboral. Sin embargo, la velocidad de esta evolución tecnológica choca con la rigidez de los planes de estudio universitarios. Modificar una memoria de grado o máster implica trámites administrativos largos que impiden actualizar contenidos de forma inmediata. Ante este desfase, las universidades deben diseñar estrategias complementarias que conecten las aulas con la realidad del sector mientras se tramitan las reformas curriculares.

En este contexto de aceleración tecnológica, cobra una relevancia crítica reflexionar sobre la importancia de la transversalidad en el mundo de la comunicación. Tradicionalmente, la formación universitaria ha tendido a compartimentar el conocimiento en silos disciplinares independientes, segmentando la docencia de los futuros periodistas, realizadores audiovisuales o creativos publicitarios. No obstante, la realidad de la industria contemporánea camina en la dirección opuesta: los perfiles profesionales de las diferentes ramas de la comunicación (medios informativos, agencias de publicidad, productoras de contenido y consultorías estratégicas) están cada vez más interconectados y son más interdependientes.

En este escenario, resulta crucial replantear la colaboración entre disciplinas dentro del sector. La formación universitaria suele fragmentar el conocimiento en silos independientes, separando a futuros periodistas, realizadores y creativos publicitarios. La industria actual, en cambio, demanda lo contrario: los perfiles de agencias, medios y productoras están cada vez más interconectados. Un periodista digital actual no solo redacta; también gestiona narrativas transmedia, domina el lenguaje visual y aplica estrategias de posicionamiento *web*. De igual modo, un publicista o realizador audiovisual debe atender a criterios de veracidad y ética informativa. Por ello, es necesario crear espacios formativos donde los estudiantes colaboren con compañeros de otras titulaciones para formar perfiles estratégicos con visión global.

Los proyectos de innovación docente son herramientas flexibles e idóneas para acercar los cambios del sector al aula antes de su aprobación curricular. Permiten implementar dinámicas prácticas difíciles de encajar en las clases magistrales tradicionales, facilitando el aprendizaje tecnológico desde la experimentación.

Bajo estas premisas nació el Festival GenIAI de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM (I Festival de Nuevas Narrativas con Inteligencia Artificial Generativa). Concebido como proyecto de innovación docente, se diseñó para acercar la IA a estudiantes de grado, máster y doctorado de las tres ramas de la facultad. En su primera edición, el equipo docente se centró en coordinar la infraestructura técnica y organizativa del evento. Tras evaluar los resultados preliminares, el Comité

Organizador decidió consolidarlo como proyecto permanente para analizar su metodología en el ámbito científico.

El certamen no buscaba ser un concurso de destrezas técnicas aisladas, sino convertir todo el proceso de diseño, gestión y producción del festival en un espacio de aprendizaje interdisciplinar. El alumnado volcó los conocimientos teóricos de sus asignaturas en un proyecto real con proyección pública. Este trabajo culminó en la emisión de una gala final de entrega de premios, que funciona como núcleo analítico de este capítulo. La gala demostró que los conceptos explicados en clase pueden aplicarse en proyectos reales dentro del mismo curso académico.

Desde el primer momento de su incorporación como voluntarios, los estudiantes participantes fueron plenamente conscientes del matiz, el rigor y el carácter estrictamente profesional con el que debían ejecutar cada fase del proceso de producción técnica, escénica y de contenidos. Esto se debió a que la gala no se planteó como un simulacro a puerta cerrada, sino como un producto comunicativo real cuya emisión en directo se produciría en abierto a través del canal institucional de YouTube de la Facultad de Ciencias de la Información. La reproducción fidedigna de un entorno de alta exigencia profesional actuó como un poderoso catalizador pedagógico, ayudando a los alumnos a interiorizar el rigor metodológico, la puntualidad técnica y el compromiso ético y humano con el proyecto y con sus propios compañeros. Estas variables se revelaron indispensables para alcanzar el éxito y mitigar la incertidumbre propia de cualquier emisión en vivo.

Para comprender el calado temático del festival, es preciso desglosar los objetivos específicos del concurso que sirvió como motor de la convocatoria. El *Festival GenIAL UCM* nació con la misión explícita de explorar, visibilizar y debatir críticamente el uso de la IA generativa como aliada de las nuevas narrativas en comunicación. El certamen se propuso incentivar al alumnado a experimentar de forma activa con herramientas de generación de texto, imagen, vídeo y audio. El objetivo no era mantener una postura de mero consumo pasivo, sino inducir a una perspectiva de autoría responsable, evaluando críticamente las implicaciones estéticas, narrativas y de veracidad.

Para canalizar el talento y las diferentes orientaciones de los tres grados, el certamen articuló una serie de categorías competitivas muy definidas. Estas categorías permitieron cartografiar el abanico completo de aplicaciones de la IA generativa en el espectro comunicativo:

- Mejor vídeo narrativo de corta duración: evaluó la capacidad discursiva para construir microrrelatos visuales donde la IA interviniera en la generación de planos o estéticas complejas.
- Mejor imagen con mensaje informativo o publicitario: categoría híbrida para que estudiantes de Publicidad y Periodismo trabajaran el diseño visual mediante generación avanzada de instrucciones (*prompting*), supeditando la imagen a un fin comunicativo ético.

- Mejor música para contenido sonoro y audiovisual: centrada en la generación de audio sintético para componer bandas sonoras o ráfagas radiofónicas con estructura narrativa.
- Mejor guion generado con inteligencia artificial: evaluó el uso de modelos de lenguaje (LLM) como asistentes de escritura, midiendo la capacidad del alumno para dirigir la IA mediante iteraciones en la estructura y los diálogos.
- Mejor creación audiovisual integrada con IA: la categoría técnica principal, destinada a proyectos que combinaran metraje real, postproducción tradicional y elementos generados por IA con coherencia visual.
- Premio del Público Universitario: categoría abierta orientada a fomentar la votación y el debate crítico de la comunidad estudiantil a través de plataformas digitales.

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO EJE TRANSVERSAL DE LA FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN

Una de las principales razones epistemológicas y didácticas que justifican plenamente la creación del Festival GenIAI es el carácter intrínsecamente transversal de la inteligencia artificial. A diferencia de otras revoluciones tecnológicas precedentes —como la transición al soporte digital o la llegada de las redes sociales móviles, las cuales afectaron de forma desigual o asincrónica a las distintas disciplinas de la comunicación—, la IA irrumpe modificando de manera simultánea e irreversible las prácticas de la rutina periodística, los flujos de la creación audiovisual y los paradigmas de la estrategia publicitaria.

El proyecto resolvió un reto complejo en facultades de gran tamaño: superar la rigidez de los planes de estudio y coordinar de manera orgánica a estudiantes de distintos grados. Más allá de cohabitar en el mismo centro, el profesorado detecta la necesidad de generar sinergias estables entre titulaciones.

Tradicionalmente, la hiperespecialización ha generado un distanciamiento artificial entre disciplinas que, en el mercado de trabajo real, operan bajo el mismo techo. El auge de la inteligencia artificial generativa ha acelerado de forma definitiva este proceso de unificación, actuando como un elemento tractor que motiva a los docentes a compartir de forma generosa sus experiencias de aula. Esta confluencia ayuda a entender el proceso de formación en Comunicación no como una suma de parcelas técnicas inconexas, sino como un espacio global de interrelación teórica y práctica. En este espacio macro, el objetivo último y supremo de cualquier comunicador, independientemente de su titulación, es el de construir mensajes que cumplan tres requisitos esenciales:

1. Mensajes eficaces: que logren conectar con las audiencias fragmentadas mediante un uso inteligente de los canales y las tecnologías disponibles.

2. Contenidos de calidad: que aporten valor estético, cultural, informativo o social, aprovechando el potencial de automatización de la IA para liberar tiempo que deba dedicarse a la investigación profunda, la creatividad disruptiva y el refinamiento conceptual.
3. Huir decididamente de la desinformación: la proliferación de contenidos sintéticos hiperrealistas (*deepfakes*, textos clonados, imágenes descontextualizadas) representa, sin lugar a dudas, el principal peligro contemporáneo para la profesión de la Comunicación y para la salud de los sistemas democráticos. Por tanto, la sinergia docente entre Periodismo, Publicidad y Comunicación Audiovisual dentro del festival se convierte en un imperativo ético. Solo educando a los estudiantes de forma conjunta en los mecanismos técnicos de detección, verificación, análisis crítico y transparencia en el uso de la IA se podrá formar a una generación de profesionales capaces de blindar la credibilidad de los medios y las instituciones frente a la marea de la desinformación automatizada.

3. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La propuesta didáctica del Festival GenIAL se apoyó de manera rigurosa en los principios pedagógicos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o *Project-Based Learning*, PBL). Esta metodología activa sitúa intencionalmente al estudiante como el protagonista y director de su propio proceso de construcción del conocimiento, desplazando al profesor hacia un rol de mentor y facilitador. El aprendizaje se organiza y articula alrededor del diseño, desarrollo y resolución de problemas reales, complejos y multidisciplinarios. El objetivo se consigue con la elaboración de productos tangibles que poseen una finalidad auténtica y una proyección externa al aula (Thomas, 2000).

Del mismo modo, la experiencia incorpora los postulados fundamentales del Aprendizaje Experiencial (*Experiential Learning*), donde el conocimiento profundo y duradero se construye mediante la transformación consciente de la experiencia directa en aprendizaje significativo a través de ciclos de acción y reflexión (Kolb, 1984). Desde esta sólida perspectiva pedagógica, el Festival GenIAL perseguía de forma concurrente una serie de objetivos estratégicos:

- Favorecer la adquisición de competencias profesionales y destrezas duras mediante la inmersión en situaciones reales de estrés y trabajo técnico;
- Incrementar sustancialmente los niveles de implicación, autoeficacia y proactividad del alumnado en su propio itinerario de aprendizaje;
- Fomentar el trabajo colaborativo, la negociación interpersonal y la empatía profesional entre titulaciones con culturas académicas tradicionalmente diferenciadas;

- Aproximar de manera orgánica e institucional la universidad a los contextos profesionales reales, las productoras y las agencias del sector audiovisual y comunicativo;
- Generar un entorno de experimentación controlado pero de alta fidelidad donde la IA pudiera ser desmitificada y conocida desde una dimensión aplicada, ética y pragmática, y no exclusivamente desde un plano abstracto o teórico.

Esta propuesta conecta de manera directa con las directrices y el espíritu del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), marco común que promueve el aprendizaje activo, la autonomía del estudiante y el desarrollo integral de competencias transversales mediante experiencias contextualizadas de alta transferencia.

3.1 El Aprendizaje-Servicio (ApS) como dimensión ampliada

El proyecto también incorpora los fundamentos del Aprendizaje-Servicio (ApS), una propuesta que vincula el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad (Tapia, 2006; Puig *et al.*, 2007). El alumnado trabaja sobre necesidades reales del entorno para mejorarlo, otorgando un sentido cívico y ético a su actividad técnica.

Autores de referencia en ApS señalan que esta metodología potencia la responsabilidad civil en la educación superior (Jacoby, 2014). Al asumir la gestión de un evento público e institucional, los estudiantes ponen sus destrezas al servicio del talento de sus compañeros. El servicio se traduce en democratizar el acceso tecnológico, ofreciendo una plataforma visible a creadores jóvenes que no tienen recursos para difundir sus obras. Este enfoque social transforma la motivación académica en un compromiso de autorrealización profesional.

4. LA GALA COMO PROYECTO PROFESIONAL DE APRENDIZAJE

La actividad se articuló metodológicamente alrededor de dos elementos profundamente interconectados y complementarios: el concurso de obras y la gala de entrega de premios. Mientras el certamen competitivo constituía el eje temático, de atracción de talento y de discusión conceptual del Festival GenIAI, la gala de entrega de premios representaba el principal escenario de disrupción e innovación docente. Esto se logró al transformar radicalmente un acto institucional típicamente protocolario y pasivo en una producción audiovisual y escénica de carácter profesional, diseñada, planificada y ejecutada íntegramente por los estudiantes de la facultad.

La Comisión de Organización estableció como premisa innegociable que la gala sería retransmitida en riguroso directo a través del canal institucional de YouTube de la Facultad de Ciencias de la Información. La retransmisión por *streaming* convirtió automáticamente el evento en un producto audiovisual real, competitivo y accesible

para espectadores tanto nacionales como internacionales, quedando alojado de forma permanente como un recurso público para su posterior consulta y auditoría pedagógica en el canal del centro.

El alumnado voluntario no se enfrentaba a una tarea lineal, sino que debía concebir, diseñar y ejecutar simultáneamente dos realizaciones paralelas y complementarias:

- La realización del evento presencial: destinada de forma exclusiva al público físico asistente en el Salón de Actos de la Facultad. Esto implicaba garantizar el correcto desarrollo de la ceremonia, la gestión física del protocolo, la presentación fluida de las diferentes categorías por parte de los conductores, la entrega material de los galardones y la correcta microfonía e intervención de los participantes invitados.
- La realización televisiva multicámara: específicamente diseñada para su emisión en directo a través de internet. Esta dimensión exigía que el evento presencial fuese leído visualmente con los códigos del lenguaje televisivo tradicional, planificando encuadres, ejes de mirada, transiciones y ritmos que mantuvieran la atención del espectador digital.

Esta doble dimensión exigía una coordinación constante entre todos los departamentos técnicos implicados, simulando de forma exacta el organigrama de una cadena de televisión comercial o una gran productora de eventos corporativos. La iluminación escénica del Salón de Actos, el diseño del decorado y de la escenografía física debía integrarse armónicamente con la identidad visual corporativa del festival y, simultáneamente, facilitar y limpiar los encuadres y tiros de cámara previstos por el equipo de realización en su escaleta visual. Asimismo, las proyecciones en la gran pantalla del auditorio (cabeceras, piezas nominadas, cartelas de categorías y vídeos explicativos) debían estar perfectamente sincronizadas con la escaleta de emisión en continuidad. Todos los elementos del grafismo electrónico —rótulos de nombres a tercio de pantalla, ráfagas de transición, vídeos de presentación y cortinillas— tenían que ser lanzados y coordinados en tiempo real con la realización en directo para garantizar la continuidad narrativa, la coherencia visual y el ritmo del programa.

De este modo, el alumnado no solo organizó una gala académica convencional, sino que desarrolló una auténtica producción audiovisual compleja en directo, reproduciendo fielmente las dinámicas de estrés, toma de decisiones bajo presión y flujos de comunicación propios de una retransmisión profesional. Experimentaron en primera persona la necesaria interdependencia entre las áreas de producción, realización, escenografía, iluminación, sonido, grafismo, regiduría de escenario y comunicación institucional. Esta integración total de procesos y destrezas convirtió la gala en un auténtico laboratorio de aprendizaje aplicado, donde los marcos conceptuales adquiridos de forma abstracta en el aula encontraron una transferencia inmediata e impactante a un contexto profesional real.

5. INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LAS ASIGNATURAS

La experiencia piloto de innovación docente se insertó de manera principal y orgánica en el desarrollo de las asignaturas troncales de Realización Televisiva y Edición y Posproducción, ambas pertenecientes al plan de estudios del cuarto curso del Grado en Comunicación Audiovisual. El equipo docente e investigador coordinó de manera estrecha la incorporación y el encaje normativo del proyecto dentro de las guías docentes y las programaciones de sus respectivas materias, garantizando que los objetivos de aprendizaje de la innovación se alinearan con las competencias oficiales que debían certificarse.

La implicación estudiantil fue voluntaria. Los alumnos con buen rendimiento que decidieron participar en todas las fases (preproducción, ensayos, directo y postproducción) recibieron un incentivo de un punto adicional en la nota final. Esta medida sirvió como reconocimiento al esfuerzo fuera del horario lectivo y ayudó a mantener el compromiso en las fases críticas previas al directo.

Buscando la interdisciplinariedad planteada, la convocatoria sumó a estudiantes de Derecho de la Comunicación (Grado en Periodismo) y de Creatividad Publicitaria (Grado en Publicidad).

La sinergia resultante de este cruce de caminos formativos posee un valor incalculable. Los realizadores audiovisuales descubrieron que su trabajo técnico depende críticamente de un guion jurídicamente limpio y de una campaña publicitaria que llene el auditorio y atraiga audiencias al *streaming*. Los creativos publicitarios comprendieron las limitaciones técnicas y los tiempos que exige la postproducción y la realización televisiva para que una gran idea de guion pueda plasmarse en pantalla. Por último, los futuros periodistas y publicitarios experimentaron la necesidad de dialogar con lenguajes visuales y estrategias persuasivas sin perder el rigor ético ni la precisión normativa. Esta dinámica rompió de forma definitiva la desconexión entre los grados, forzando a los estudiantes a respetarse mutuamente y a comprender que el éxito de cualquier gran proyecto de comunicación en el siglo XXI depende de una cadena de valor interdisciplinar perfectamente engrasada.

6. APRENDIZAJE APLICADO DESDE LA REALIZACIÓN TELEVISIVA

En el marco específico de la asignatura de Realización Televisiva, el Festival GenIAI constituyó la cristalización práctica y la transferencia inmediata de la primera gran unidad didáctica del curso académico. Tras haber recibido la formación teórica y técnica fundamental referida al montaje y conexionado de unidades móviles de exteriores, el despliegue e interconexión de señales de vídeo y audio, la organización jerárquica de los equipos humanos (realizador, mezclador, ayudante, regidor, operadores de cámara, técnicos de sonido), el funcionamiento y protocolo de los

sistemas de intercomunicación (*intercom*) y las complejas dinámicas de realización multicámara en vivo, los estudiantes tuvieron que trasladar el bloque completo de estos conocimientos a una producción real.

Es relevante señalar la secuencia didáctica establecida en la asignatura: la primera práctica evaluable del curso consiste tradicionalmente en la realización de una entrevista en exteriores en el propio campus universitario. En este ejercicio inicial, los equipos de alumnos aprenden de manera física el montaje, cableado y desmontaje de las cámaras, trípodes, antorchas de iluminación y sistemas de captura de audio, enfrentándose a los condicionamientos ambientales, lumínicos y acústicos que existen fuera del entorno controlado de un plató de televisión convencional. Todos estos conocimientos prácticos acumulados debían ser escalados y aplicados con precisión quirúrgica en la realización de la Gala del festival, permitiendo que los estudiantes constataran de forma empírica la relevancia profunda, la utilidad real y el sentido profesional de todo lo aprendido semanas atrás en las aulas y laboratorios.

En el caso concreto de la Gala, el elevado grado de madurez del alumnado les llevó a asumir la toma de decisiones sobre la estructura técnica y el diseño de la retransmisión. Tras un intenso debate y evaluar los recursos disponibles en la facultad, los estudiantes optaron por desplegar una realización basada en una configuración de cuatro cámaras: tres posiciones fijas estratégicamente distribuidas en el patio de butacas (una cámara máster central para planos generales de conjunto y dos cámaras laterales para planos medios, cortos y contraplanos de los presentadores y premiados) y una cuarta cámara móvil situada en la zona del proscenio para aportar dinamismo, planos detalle y recursos visuales fluidos durante las entregas.

El corazón operativo de esta planificación fue la escaleta, un documento exhaustivo diseñado, redactado e iterado íntegramente por los propios estudiantes. La escaleta estructuraba minuto a minuto —y en ocasiones, segundo a segundo— la evolución de la gala, asociando a cada hito temporal las necesidades de microfónica, las fuentes de vídeo que debían pincharse, los grafismos que debían sobreimpresionarse y las acciones escénicas que debían ocurrir en el escenario.

Durante las semanas previas al evento, se programaron e implementaron tres ensayos generales completos sobre el escenario real. Estos ensayos no se plantearon como meras repeticiones mecánicas, sino como verdaderas sesiones de diagnóstico pedagógico y de resolución de problemas en equipo. Permitieron detectar fallos críticos de iluminación, desajustes de nivel en las señales de audio, problemas de latencia en la señal de *streaming* hacia YouTube y desincronizaciones en el lanzamiento de los vídeos de los nominados. Asimismo, sirvieron para comprender la importancia estratégica de la planificación previa y la flexibilidad operativa en cualquier retransmisión profesional en vivo.

Inmediatamente después de la finalización de cada ensayo general, se convocaba de forma obligatoria una reunión de equipo en la que participaban todos los estudiantes implicados y los profesores supervisores. En estas sesiones de *debriefing*, se analizaban

de forma pormenorizada los errores detectados y se modificaba, reajustaba y refinaba la escaleta técnica para blindar los puntos débiles de la producción. Se organizaba la forma en que se iban a corregir los desajustes, y los alumnos encargados de la jefatura de Producción asumían la tarea de solicitar formalmente a los servicios técnicos de la facultad los medios materiales adicionales o los tiempos extra de reserva de los espacios para solventar las deficiencias. De este modo, cada iteración de la escaleta y cada ensayo general se convertían en un hito de aprendizaje constructivista de alto valor formativo para el alumnado, quienes descubrían que una producción en directo es un organismo vivo que exige adaptación, resiliencia y una constante reescritura de su planificación técnica.

7. APRENDIZAJE APLICADO DESDE LA EDICIÓN Y LA POSPRODUCCIÓN

De forma paralela y perfectamente coordinada con el equipo de realización, los estudiantes matriculados en la asignatura de Edición y Posproducción asumieron la responsabilidad total de conceptualizar, diseñar y renderizar la identidad gráfica completa de la retransmisión audiovisual. Tras haber trabajado de forma teórica y práctica durante los bloques previos del curso aspectos avanzados relacionados con la gestión de canales alfa para transparencias, la estructura de secuencias complejas, la composición gráfica multicapa, la animación de gráficos vectoriales (*motion graphics*), el diseño de cabeceras de programas, la creación de ráfagas e *idents* corporativos y las normativas estéticas de la rotulación televisiva profesional, los alumnos aplicaron el abanico completo de estos conocimientos técnicos al desarrollo de la imagen visual unificada del festival.

Para guiar el proceso sin coartar la libertad creativa del alumnado, el Comité Organizador del festival proporcionó un manual de estilo básico con una línea gráfica común y una paleta de colores de referencia. La dinámica diaria de trabajo reprodujo de forma fidedigna las condiciones de presión, plazos de entrega y exigencia habituales de un departamento de grafismo y postproducción profesional. Se incorporaron flujos de trabajo basados en revisiones continuas, pases de control de calidad, modificaciones técnicas o conceptuales solicitadas por la organización y la generación de sucesivas versiones de los archivos de vídeo.

Los estudiantes trabajaron de manera autónoma en las salas de edición de la facultad fuera del horario lectivo. Al utilizar exclusivamente las infraestructuras públicas del centro, el alumnado aprendió a optimizar recursos, calcular tiempos de renderizado, gestionar el almacenamiento en red y resolver incidencias con las herramientas disponibles.

8. ORGANIZACIÓN AUTÓNOMA DEL ALUMNADO

Uno de los pilares metodológicos más sobresalientes, innovadores y defendidos por el equipo docente de este proyecto de innovación fue el elevado grado de autonomía y soberanía operativa concedido desde el primer día al alumnado voluntario. Una vez constituido el equipo de trabajo de forma definitiva —integrado por un núcleo compacto de veinte estudiantes procedentes de las asignaturas mencionadas—, fueron los propios alumnos quienes, de manera asamblearia y autogestionada, evaluaron las fortalezas individuales de cada miembro y distribuyeron de forma consensuada las pesadas responsabilidades profesionales de jefatura de producción, dirección de realización, operadores de cámara, control de mezclas, ingeniería de sonido, diseño de iluminación, lanzamiento de grafismos, regiduría de escenario, coordinación técnica general y apoyo logístico organizativo.

Frente a esta estructura horizontal y autónoma, los profesores asumieron intencionalmente un papel pasivo de supervisión periférica, asesoramiento estratégico y acompañamiento constructivo. El equipo docente intervino de manera explícita únicamente cuando surgían dudas técnicas de extrema complejidad, conflictos interpersonales enquistados o contingencias logísticas institucionales que los propios estudiantes no poseían la autoridad normativa para resolver por sí mismos.

Como se ha descrito en la integración curricular, los estudiantes de Publicidad asumieron de manera activa el diseño y la ejecución de la estrategia de comunicación, el *marketing* digital y la difusión de la convocatoria y del festival a través de los perfiles oficiales de redes sociales del evento.

Por su parte, alumnos seleccionados del Grado en Periodismo asumieron de forma profesional la redacción del guion literario de continuidad y la conducción y presentación física de la gala sobre el escenario del Salón de Actos, aportando la telegenia, la dicción y la capacidad de improvisación informativa necesarias para un evento retransmitido en vivo.

9. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

La implementación de esta primera edición del Festival GenIAL UCM permitió alcanzar diversos resultados de extraordinario interés científico y pedagógico desde la perspectiva de la innovación docente en el espacio universitario.

Los hallazgos pueden sintetizarse en los siguientes ejes fundamentales:

Eje de evaluación	Resultados clave observados
Aplicación práctica	El alumnado comprobó la transferencia directa de los conceptos teóricos a un entorno real de trabajo.
Metodología de trabajo	El grupo interiorizó la importancia de la planificación y la coordinación en producciones complejas.
Proyección pública	La emisión en YouTube aumentó el nivel de exigencia, responsabilidad y calidad del producto final.
Cohesión institucional	Se logró integrar a estudiantes de distintas titulaciones en un proyecto común interdisciplinar.
Reconocimiento académico	La asignación de un crédito ECTS reconoció de forma justa el tiempo y el esfuerzo dedicados.

Tabla 1. Hallazgos clave

Fuente: Elaboración propia

Un resultado cualitativo de enorme calado pedagógico detectado de forma unánime tanto por el equipo de profesores como por los propios estudiantes fue la emergencia y visibilización de claras habilidades de liderazgo y gestión de proyectos por parte de unos estudiantes respecto a otros durante las fases de crisis y ensayos generales. Esta variable socioemocional y directiva —que resulta sumamente compleja de ponderar y premiar de forma justa a través de los sistemas tradicionales de calificaciones globales cuantitativas en exámenes teóricos— debería formar parte explícita del desarrollo curricular y del reconocimiento de cualquier estudiante, de tal modo que pudiera reflejarse de forma oficial en su expediente académico final.

En un ecosistema mediático y laboral contemporáneo donde la implantación masiva de la IA va a condicionar, automatizar y transformar de manera sobresaliente los flujos de trabajo tradicionales y los procesos técnicos de producción de contenidos, la valoración académica del alumnado universitario ya no debería centrarse de forma exclusiva en datos métricos o en la memorización de contenidos técnicos que expiran a los pocos meses. Por el contrario, las valoraciones netamente cualitativas y de corte humano —tales como la capacidad de liderazgo distribuido, las habilidades blandas de gestión de proyectos complejos, la resiliencia ante el fallo técnico, la empatía y las capacidades comunicativas interpersonales— son las que marcarán la diferencia profesional y las que deberían tener un reflejo fidedigno en el expediente que cada alumno obtiene al culminar su etapa académica universitaria.

10. CONCLUSIONES

Las evidencias y los resultados analizados a lo largo de este capítulo demuestran de forma contundente que el Festival GenIAI UCM se configura como un instrumento didáctico eficaz, ágil y replicable para incorporar de manera transversal contenidos tecnológicos emergentes y de vanguardia cuando los planes de estudio oficiales e institucionales de las universidades aún no han podido adaptarse por razones burocráticas a las nuevas y cambiantes demandas del sector profesional. La experiencia confirma igualmente el enorme potencial pedagógico del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para favorecer la implicación sostenida del alumnado, desarrollar competencias profesionales duras y blandas, y generar entornos de aprendizaje altamente motivadores, inmersivos y significativos.

La colaboración estrecha, horizontal y real entre estudiantes de los grados de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas permitió reproducir fielmente las dinámicas de convergencia mediática propias del sector profesional multimedia, fortaleciendo de manera decidida la formación interdisciplinar y polivalente que exige con urgencia la actual industria de la comunicación global.

Como línea de desarrollo e investigación de futuro para las próximas ediciones del proyecto, la Comisión Organizadora plantea la necesidad de ampliar aún más el grado de soberanía y participación activa del alumnado, incorporándolo de forma explícita desde las fases iniciales de diseño estratégico, conceptualización del *briefing* creativo y organización estructural del festival. De este modo, los estudiantes de cursos sucesivos no solo asumirían las tareas de producción técnica y retransmisión televisiva de la gala final, sino también la planificación integral, la gestión económica, la curaduría artística y la dirección estratégica del certamen competitivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Jacoby, B. (2014). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. John Wiley & Sons.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *El aprendizaje-servicio en la educación superior*. Octaedro.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en la educación superior*. Ciudad Nueva.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE COMO AUDITOR DIGITAL: *PODCASTING* Y EVALUACIÓN CRÍTICA DE LA IA EN COMUNICACIÓN

GRACIELA PADILLA CASTILLO

Universidad Complutense de Madrid e Instifem (España)

gracielp@ucm.es

MARÍA PRIETO MUÑIZ

Universidad Complutense de Madrid (España)

maprie08@ucm.es

IARA ROSSETTI MUSSO

Universidad Complutense de Madrid (España)

iaraross@ucm.es

Resumen: La transformación educativa en Comunicación exige metodologías activas que desarrollen competencias profesionales, digitales y éticas ante los desafíos informativos actuales. Este capítulo expone una experiencia universitaria en la Universidad Complutense de Madrid que emplea el *podcasting* como eje didáctico central para la formación integral del alumnado. A través de la producción colaborativa de piezas sonoras, los estudiantes de la Generación Z se capacitan como auditores digitales críticos de la inteligencia artificial generativa, adquiriendo habilidades para identificar sesgos, desinformación y dilemas éticos en contenidos publicitarios y audiovisuales. La integración reflexiva de soluciones de IA en el flujo de trabajo potencia la autonomía, la escucha activa y la coevaluación. Los resultados demuestran que el *podcasting* consolida un espacio de aprendizaje idóneo para conectar la tecnología con el pensamiento crítico y la empleabilidad futura.

Palabras clave: *Podcasting*, innovación educativa, alfabetización mediática, competencias digitales, ética profesional.

1. INTRODUCCIÓN: SISTEMAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y SU IMPACTO EN LA DOCENCIA

La aparición de sistemas de inteligencia artificial generativa, con ChatGPT como uno de los referentes más conocidos, ha supuesto un cambio sustancial en la dinámica educativa universitaria. Estas nuevas tecnologías han dado lugar a un abanico de oportunidades para la creación y gestión de contenidos, el apoyo en la investigación y la elaboración de materiales académicos, pero también plantean retos complejos relacionados con la ética, la integridad académica y el equilibrio en el desarrollo de competencias esenciales.

El uso no crítico y generalizado de sistemas como ChatGPT puede dificultar la evaluación auténtica del aprendizaje, ya que los métodos tradicionales de detección de plagio no suelen identificar las creaciones generadas por Inteligencia Artificial (en adelante, IA), lo que puede llevar a una excesiva delegación de tareas y a la pérdida de habilidades cruciales como la capacidad de análisis, la autonomía en el aprendizaje y la destreza en la redacción. Además, proliferan nuevas preocupaciones académicas sobre la posible erosión de capacidades cognitivas relevantes y, desde el punto de vista del profesorado, sobre el futuro de la docencia y el impacto de la automatización sobre la motivación estudiantil y el rol docente.

Pese a estas dificultades, la experiencia previa del equipo responsable del proyecto de Innovación-Docencia, número 590, titulado *IA, Ética aplicada y Evaluación crítica. Formación del Estudiante como Auditor Digital*, de la Universidad Complutense de Madrid, basada en ocho iniciativas anteriores, ha demostrado que, mediante un uso reflexivo y ético, la inteligencia artificial puede convertirse en un recurso estratégico en el proceso formativo. El empleo de ChatGPT y otras herramientas afines ha permitido, en la práctica, automatizar tareas, ajustar las experiencias de aprendizaje a las necesidades del estudiante, facilitar la generación y mejora de ideas y textos, y preparar al alumnado para su inserción en un entorno profesional cada vez más digital y tecnológicamente avanzado.

Al mismo tiempo, la IA ha evidenciado su potencial para la alfabetización mediática, la comprobación de información fiable y la lucha contra la desinformación, lo cual es fundamental en la formación de comunicadores responsables y críticos. Estas ventajas contribuyen a una actualización permanente de competencias digitales, beneficiando por igual a docentes y estudiantes, y ajustando las estrategias pedagógicas a las nuevas demandas sociales y tecnológicas.

Actualmente, el ecosistema de inteligencia artificial dedicado a la docencia incluye un amplio abanico de soluciones, útiles para prácticamente todos los procesos de la enseñanza universitaria. ChatGPT destaca como referente en generación de texto y apoyo tutorial, pero existen también sistemas avanzados para la edición y creación de textos, como Grammarly o CopyAI, además de herramientas para *brainstorming* y corrección estilística. Para el trabajo visual, plataformas como DALL-E, Midjourney,

Canva, Magnific y ClipDrop permiten a los estudiantes generar materiales gráficos con fines didácticos o profesionales, sin requerir destrezas técnicas previas en diseño. Asimismo, en el ámbito audiovisual destacan soluciones como Runway, Sora, Google Veo 2 o Luma, que agilizan la creación y edición de vídeo, mientras que Suno, Udio y AIVA se especializan en la producción de música y efectos sonoros.

En el campo de la evaluación y el seguimiento educativo, aplicaciones como Gradescope aportan eficiencia en la corrección automática y la retroalimentación personalizada; por su parte, Megaprofe, Socrative, Kahoot! y Brightspace integran gamificación y monitoreo del aprendizaje en tiempo real, optimizando la adaptabilidad del proceso. Para fomentar el aprendizaje colaborativo y el acceso a recursos abiertos destacan sistemas como Brainly y Coursebox, y herramientas como Perplexity y Gecko Quiz permiten tanto la búsqueda inteligente como la elaboración de pruebas adaptativas.

En lo referente a la personalización didáctica, plataformas de aprendizaje adaptativo como Altitude Learning y Brightspace logran ajustar los objetivos formativos al ritmo y nivel de cada alumno, promoviendo el progreso individual. Herramientas como Dragon Speech Recognition o Know-ji enriquecen, por su parte, la enseñanza de idiomas y la práctica oral, mientras que soluciones tipo Wolfram Alpha y Cognii facilitan el abordaje de problemas complejos y la tutoría personalizada. En el ámbito de comunicación y marketing digital, destacan utilidades como Lumen5, Gamma y Jasper para transformar textos en vídeos, presentaciones o contenidos publicitarios integrando elementos generados por IA, mientras Hugging Face y el Copiloto de Bing amplían el acceso a modelos punteros, fomentando la experimentación aplicada en docencia e investigación.

La experiencia demuestra que el sentido de estas tecnologías no es sustituir la figura del comunicador, sino inspirar, potenciar y refinar su labor, elevando la creatividad y la calidad del contenido humano. La IA funciona como aliada para multiplicar la personalización del aprendizaje, profesionalizar el uso de recursos digitales, y permitir que alumnado y profesorado dediquen mayor tiempo a la reflexión crítica, la innovación y la comunicación profunda. Sin embargo, su implantación exige una reflexión ética continuada sobre la protección de datos, la igualdad de acceso y la privacidad, así como la necesidad de una formación constante que evite la dependencia tecnológica y preserve la pluralidad y riqueza de la experiencia educativa.

2. OBJETIVOS: BENEFICIOS Y RETOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

El objetivo general de este proyecto es diseñar, implementar y evaluar un modelo de formación universitaria que convierta al estudiantado de Comunicación en auditor digital crítico de inteligencia artificial, capaz de analizar, verificar y valorar ética y profesionalmente los contenidos generados por sistemas de IA en contextos informativos, publicitarios y audiovisuales, y cuenten su experiencia en un pódcast que

les sirva para su *portfolio* profesional. Mediante este enfoque, la iniciativa no solo contribuye a la mejora de la calidad docente y del aprendizaje, sino que impulsa la innovación en recursos educativos basados en competencias digitales, respondiendo institucionalmente a los retos de una sociedad profundamente digitalizada.

Para operativizar esta meta general, se plantean ciertos objetivos específicos. En primer lugar, se pretende identificar y sistematizar los principales riesgos, sesgos, alucinaciones, errores y usos desinformativos asociados a la IA generativa en el ámbito de la Comunicación. Esta sistematización se concretará en una base de casos reales, documentados y clasificados, que servirá como materia prima para el diseño de actividades docentes, para la reflexión crítica en el aula y para la creación de instrumentos de evaluación. Con ello se da respuesta a la necesidad de disponer de ejemplos actualizados y contextualizados que permitan al estudiantado comprender la dimensión real de los problemas éticos y profesionales vinculados a la IA. Asimismo, cuando la IA se introduce en la preparación de evaluaciones formativas, la percepción estudiantil sobre el igualitarismo y la justicia del sistema determina su aceptación moral, un factor crítico que los modelos docentes deben salvaguardar explícitamente (Pérez-Portabella *et al.*, 2026a).

Esta base de casos prácticos busca mitigar el fenómeno de la digitalización acrítica, ofreciendo al alumnado ejemplos tangibles donde los algoritmos han fallado o perpetuado sesgos perjudiciales. De este modo, la recopilación documental no se limita a un inventario técnico, sino que se transforma en una herramienta de alfabetización moral digital que capacita a los futuros comunicadores para identificar la manipulación audiovisual y los *deepfakes* en el ecosistema mediático actual. Esta alfabetización exige comprender la ética no como un concepto unívoco, sino multidimensional; al evaluar herramientas como ChatGPT, el estudiantado debe sopesar criterios de justicia distributiva, relativismo normativo y moralidad interna para estructurar un juicio crítico realmente sólido (Pérez-Portabella *et al.*, 2025a).

A partir de ese análisis, el segundo objetivo consiste en diseñar el *Protocolo UCM de Auditoría de IA para Comunicadores*, concebido como un instrumento estructurado que recoja criterios, indicadores y preguntas guía para evaluar la fiabilidad, la calidad informativa, la veracidad, el impacto ético y la posible discriminación presentes en textos, imágenes, audios y vídeos producidos por IA. Este protocolo estará alineado con las competencias digitales prioritarias de la convocatoria y con los principios de una universidad inclusiva, accesible y comprometida con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, poniendo el foco en la detección de sesgos y en la protección frente a daños y desigualdades.

Como tercer propósito, se busca integrar dicho protocolo de auditoría en la docencia reglada de varias asignaturas de Grado, Máster y Doctorado, de manera que el estudiantado lo aplique de forma sistemática a casos reales y elabore portfolios de auditorías de IA. En el contexto de este capítulo, dicha aplicación práctica encuentra su eje vertebrador en la producción colaborativa de podcasts universitarios, donde los

estudiantes transfieren el análisis crítico de la IA a un formato narrativo y sonoro. Los portfolios resultantes funcionarán como evidencias claras de la adquisición de competencias digitales avanzadas, pensamiento crítico y capacidad de evaluación ética, permitiendo conectar directamente el proyecto con la evaluación por resultados de aprendizaje. Asimismo, la elaboración de estos materiales dinámicos contribuirá a potenciar los Campus Virtuales y a generar espacios de trabajo colaborativo más participativos y significativos. Esto resulta vital para neutralizar sesgos cognitivos como la 'ley del martillo', es decir, la tendencia del estudiantado a aplicar la IA generativa de manera automática e indiscriminada para resolver cualquier problema académico, perdiendo la perspectiva de herramientas metodológicas tradicionales (Pérez-Portabella *et al.*, 2026b).

De forma paralela, el proyecto se orienta a reducir tanto el analfabetismo digital como la desconfianza tecnológica en torno a la IA mediante acciones formativas dirigidas al alumnado y al profesorado. Estas acciones promoverán un uso responsable, inclusivo e igualitario de la tecnología, prestando especial atención a la detección de sesgos, a la identificación de contenidos desinformativos o dañinos y a la reflexión sobre las implicaciones deontológicas de la automatización de procesos comunicativos, favoreciendo así una comunidad universitaria más atenta a la alfabetización mediática y digital.

Por otra parte, se persigue fortalecer de manera explícita la empleabilidad del estudiantado mediante la creación y visibilización del perfil emergente de auditor o auditora de IA en Comunicación. Este perfil se concretará a través de la organización de un *hackathon* de auditoría de IA en el que equipos de estudiantes trabajarán sobre casos reales aportados por medios de comunicación, agencias o proyectos de verificación de datos. La participación en este evento permitirá al alumnado demostrar competencias prácticas ante potenciales empleadores y reforzará la transferencia de los resultados al tejido profesional, en coherencia con el fomento de la inserción laboral y el emprendimiento.

Finalmente, el proyecto se propone elaborar y difundir la *Guía UCM de Auditoría Crítica de IA para Comunicación* como recurso educativo abierto y transferible. Esta guía recogerá el protocolo, ejemplos de aplicación, propuestas de actividades y recomendaciones metodológicas para integrar la auditoría de IA en la docencia universitaria. Su publicación en repositorios institucionales y su difusión entre otras facultades permitirán que los productos de la investigación se incorporen a la memoria de los títulos y se transfieran a otros contextos, cumpliendo con los criterios de viabilidad, adecuación a las líneas prioritarias y transferencia que valora la rúbrica de esta convocatoria.

3. PRECEDENTES TEÓRICOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA INNOVACIÓN EN COMUNICACIÓN

El sustento teórico del presente proyecto de innovación docente nace de una visión crítica y holística del cambio profundo que vive la universidad contemporánea en el ámbito de la Comunicación, influyendo de manera decisiva tanto la proliferación de metodologías participativas como la aparición de la inteligencia artificial. Numerosas investigaciones recientes, así como la experiencia acumulada por nuestro equipo, insisten en que avanzar hacia una docencia transformadora implica mucho más que integrar herramientas tecnológicas: requiere una reflexión constante sobre los modelos pedagógicos, la ética, la alfabetización digital y la adquisición de destrezas transversales que permitan a los estudiantes adaptarse a un panorama profesional en constante mutación.

En el contexto de la enseñanza de la Comunicación, la incorporación de soluciones de inteligencia artificial ha marcado un antes y un después en la concepción de los entornos de aprendizaje. Rodríguez, Ortega y Padilla (2023) han profundizado en los aportes de la IA a la personalización del aprendizaje, el estímulo de la creatividad y la producción de materiales digitales innovadores, subrayando que plataformas como ChatGPT, Canva o DALL-E pueden convertirse en aliados estratégicos para la formación comunicativa, siempre que su utilización esté guiada por una supervisión responsable y atenta a los posibles riesgos de plagio, dependencia tecnológica o superficialidad conceptual. No en vano, las dinámicas de adopción de estas tecnologías generativas entre los jóvenes están fuertemente mediadas por la utilidad social percibida y la facilidad de uso, lo que tiende a acelerar su integración cotidiana antes incluso de que las instituciones consigan normativizar sus límites deontológicos (Pérez-Portabella *et al.*, 2025b).

Pérez-Portabella *et al.* (2025b) también demuestran, mediante modelos configuracionales, que la adopción de la IA generativa entre los universitarios españoles (pertenecientes a la Generación Z) está fuertemente condicionada por la combinación de factores de utilidad percibida y las expectativas de rendimiento, lo que obliga a diseñar estrategias pedagógicas que regulen este arraigo tecnológico desde una perspectiva ética y equilibrada. Los mismos autores, junto a Soriano, Perales y Prieto (2025), destacan la relevancia de la alfabetización mediática y la adquisición de competencias digitales no sólo para empoderar al alumnado, sino también para maximizar el impacto de metodologías activas como la elaboración de pódcast y la simulación de campañas, donde se entrenan capacidades analíticas, técnicas y creativas de forma simultánea. Al respecto, Pérez-Portabella *et al.* (2025a) advierten que, aunque los estudiantes valoran positivamente el soporte tutorial de herramientas como ChatGPT para el desarrollo de tareas, convive en las aulas una marcada preocupación ética respecto a la equidad en las evaluaciones y el peligro de deshonestidad académica,

lo que justifica la urgencia de dotarles de competencias como auditores críticos capaces de discernir el uso legítimo de la automatización.

Siguiendo la senda de autores como Cerdán y Padilla (2019), Rodríguez Hernández (2024) y Padilla Castillo (2025), adquiere especial importancia la formación del estudiante en el análisis crítico de fenómenos contemporáneos como la desinformación, los *deepfakes* y la manipulación audiovisual, que demandan una alfabetización mediática y moral robusta, centrada en la ética, la igualdad y la responsabilidad cívica. Además, existe un riesgo moral intrínseco derivado de la habituación: la consulta rutinaria y legítima de algoritmos para el diseño de guiones puede derivar, por mera inercia o comodidad, en prácticas inconscientes de delegación que desdibujan las fronteras de la integridad académica (Pérez-Portabella *et al.*, 2026b). Esta necesidad de supervisión humana se vuelve aún más acuciante si se considera que, al emplear IA para la edición y refinamiento de ensayos académicos, los estudiantes a menudo se enfrentan a dilemas donde los juicios deontológicos personales resultan necesarios pero insuficientes para frenar prácticas de delegación excesiva, requiriendo marcos normativos claros en las guías docentes (Pérez-Portabella *et al.*, 2025c).

Investigaciones de Cerdán, García y Padilla (2020) refuerzan esta perspectiva, alertando sobre la tendencia de las tecnologías digitales a reproducir o amplificar sesgos y desigualdades, especialmente en situaciones de vulnerabilidad y en contextos de género o poder asimétrico, por lo que resulta esencial proporcionar herramientas para identificar y contrarrestar estos mecanismos. De igual manera, el análisis de las condiciones éticas para la adopción de grandes modelos de lenguaje (LLMs) revela que la percepción de justicia y la transparencia metodológica en contextos de preparación de exámenes son determinantes críticos que modulan el comportamiento y la aceptación estudiantil de estas tecnologías (Pérez-Portabella *et al.*, 2026a).

Esta aproximación se complementa con los aportes de Ortúñez y Velasco (2025), quienes postulan que la verdadera innovación docente surge de la capacidad de leer la realidad y responder a las necesidades genuinas del alumnado, favoreciendo espacios dialógicos y colaborativos entre aprendices y profesorado. En línea con su trabajo, la transformación educativa no debe confundirse con simple modernización tecnológica, sino que reside en el rediseño metodológico y en el fortalecimiento constante de los equipos docentes, a través de la interdisciplinariedad, la reflexión colectiva y la adaptación continua a los retos que plantea la sociedad digital.

Por su parte, Mena y Mateos Abarca (2024) proponen una aproximación estratégica al fenómeno de la inteligencia artificial en educación, defendiendo su integración como vía para personalizar itinerarios formativos y preparar mejor al estudiantado para el mercado laboral contemporáneo. Recalcan, alineándose con las propuestas de Rodríguez, Ortega y Padilla (2023) y Velasco y Ortúñez (2025), que el mayor peligro reside en la digitalización acrítica, y que sólo la formación docente sólida, capaz de liderar el cambio y de velar por la equidad y calidad formativa, garantiza procesos educativos verdaderamente innovadores.

4. METODOLOGÍA DEL PROYECTO: FASES, RECURSOS, HERRAMIENTAS DIGITALES Y DISEÑO PARTICIPATIVO

La metodología diseñada para el desarrollo del proyecto se ha articulado en varias etapas interrelacionadas que, a lo largo del curso académico 2025-2026, han respondido a una lógica progresiva y acumulativa, tomando como base el aprendizaje extraído de otras experiencias previas.

En la primera fase, el equipo elaboró un tesoro temático exhaustivo y construyó una biblioteca virtual con una recopilación sistematizada de documentos clave: informes técnicos, estudios académicos, estadísticas y literatura de referencia sobre la inteligencia artificial aplicada a la Comunicación. Este fondo documental se erigió como piedra angular para el análisis interdisciplinar, ofreciendo acceso continuado y actualizado a las tendencias internacionales, avances tecnológicos y debates sociales y éticos más relevantes. La actualización constante y publicación de estos recursos en una plataforma digital compartida propició no solo el acceso común, sino también la colaboración activa de todos los miembros implicados, estimulando la circulación de conocimiento y el trabajo en red.

Seguidamente, se diseñaron y administraron cuestionarios que combinaban técnicas cuantitativas y cualitativas, orientados a estudiantes universitarios de titulaciones vinculadas a la Comunicación. Con ellos se buscó diagnosticar las prácticas habituales en el uso de inteligencia artificial, las percepciones y expectativas del alumnado, así como sus hábitos y preferencias en entornos digitales y redes sociales. La combinación de preguntas cerradas y abiertas permitió captar tanto datos objetivos como opiniones y relatos personales, respetando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Los resultados derivados de esta investigación se presentaron posteriormente en congresos y publicaciones especializadas, contribuyendo a un debate global sobre el futuro de la IA en la educación superior.

En una etapa posterior, se llevó a cabo una revisión exhaustiva y crítica de las principales herramientas de inteligencia artificial asociadas a la generación de contenidos para la Comunicación. Se compararon plataformas generalistas y soluciones específicas, valorando sus aportes, retos y posibles aplicaciones en escenarios docentes y profesionales. Los análisis realizados desembocaron en una selección comentada de herramientas y aplicaciones, así como en la elaboración de pósteres académicos para su presentación en foros de innovación educativa.

Por último, se elaboró una memoria global en la que se recogieron de manera reflexiva todos los hitos del proyecto, sistematizando los aprendizajes, logros y dificultades encontradas, así como las perspectivas y líneas de mejora para años venideros. La difusión de esta memoria y la documentación de las distintas actividades desarrolladas favorecieron la puesta en común de buenas prácticas, y sentaron las bases para la colaboración y el intercambio con otros equipos y profesorado interesado,

asegurando la proyección a futuro y la transferencia de conocimiento dentro y fuera de la institución.

5. EVALUACIÓN INTEGRAL Y PARTICIPATIVA: CRITERIOS, ACTIVIDADES Y COMPETENCIAS

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 590, curso 2025-2026, titulado *IA, Ética aplicada y Evaluación crítica. Formación del Estudiante como Auditor Digital*, 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 podcast 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: CREACIÓN COLABORATIVA DE PÓDCAST

La incorporación del *podcasting* como proyecto central en la docencia universitaria del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Complutense de Madrid ha supuesto una auténtica revolución pedagógica para estudiantes de la generación Z o *centennial* (nacidos entre 1997 y 2012). El diseño y desarrollo colectivo de podcast no solo ha permitido trasladar contenidos teóricos y principios éticos a la experiencia práctica, sino que ha impulsado una aventura creativa y experimental marcada por el uso intensivo de tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial emergentes, en sintonía con las principales competencias demandadas en los entornos profesionales contemporáneos de la comunicación.

Desde el primer día de clase, el alumnado asumió la iniciativa con entusiasmo y sentido de la autonomía, organizándose en equipos donde se distribuyeron, según afinidades y talentos, las tareas de investigación, elaboración de guiones, locución, edición de audio, diseño de elementos visuales y difusión en multiplataforma. La posibilidad de decidir sus propios temas resultó ser uno de los factores motivacionales más poderosos; cada grupo exploró asuntos cercanos a su identidad generacional, inquietudes sociales compartidas y problemáticas emergentes en el ecosistema comunicativo actual. Gracias a esta libertad, surgió una paleta de contenidos de gran diversidad y relevancia, abordando tanto dilemas éticos del uso de la inteligencia artificial en la publicidad como el fenómeno de los algoritmos y sus efectos en la segmentación de audiencias, gestión de la reputación digital, cultura *influencer* y los desafíos que plantea la lucha contra la desinformación y los *deepfakes*.

Algunos equipos pusieron el foco en la innovación publicitaria, disertando sobre la construcción de campañas responsables e inclusivas; otros gravitaron hacia la protección de datos y la privacidad digital, o analizaron la responsabilidad social de las marcas en un entorno tecnológicamente avanzado y sometido a rápidas mutaciones. Se debatieron las transformaciones del *marketing* digital, el papel creciente de la IA en estrategias SEO y SEM, analítica de audiencias e, incluso, nuevas formas de *email marketing* segmentado y automatizado. También proliferaron episodios dedicados al estudio de campañas virales potenciadas por inteligencia artificial y a los nuevos retos regulatorios en comunicación comercial y gestión empresarial responsable.

La dimensión interdisciplinar estuvo permanentemente presente. Muchos equipos emplearon asistentes de inteligencia artificial desde la fase de generación de ideas, planificación y desarrollo de guiones hasta la limpieza y mejora del lenguaje, la revisión colaborativa, la creación de sintonías, efectos y *jingles* originales e incluso de imágenes y materiales gráficos para promocionar sus episodios. Algunos llegaron a introducir tecnologías de transcripción y subtitulación automáticas, análisis de voz y personalización de contenido para mejorar la accesibilidad y la experiencia sensorial de las audiencias.

El espectro temático se amplió con capítulos dedicados a los nuevos lenguajes de la creatividad artística mediada por IA, la representación de la diversidad en la publicidad, el papel del feminismo en las campañas de comunicación social, tendencias en hábitos digitales saludables, sostenibilidad y el vínculo entre responsabilidad corporativa y comunicación. No faltaron relatos sobre cultura *pop*, videojuegos, *storytelling* emocional y nostalgia, reflexionando sobre cómo estas temáticas se ven transformadas por la inteligencia artificial y la cultura digital.

El proceso de trabajo en equipo ha favorecido una auténtica inmersión multidisciplinar, en la que se desarrollaron competencias vinculadas a la indagación informativa, la redacción de textos adaptados al formato sonoro, la edición técnica y la integración de músicas, efectos y recursos creados por IA, así como la promoción y retroalimentación entre pares y docentes. Asimismo, esta dinámica colaborativa propició un espacio dialógico idóneo para que los estudiantes debatieran de forma autónoma sobre la responsabilidad social de las marcas y los límites éticos de la automatización en el *marketing* digital. Al verse obligados a tomar decisiones editoriales y técnicas conjuntas, los equipos no solo asimilaban los contenidos teóricos de la asignatura, sino que experimentaron una verdadera transformación metodológica donde la tecnología actuó como un puente para el pensamiento crítico y la escucha activa.

El formato *podcast* ha cobrado especial valor como espacio de experimentación oral y escucha activa, facilitando el desarrollo de una voz profesional capaz de modular mensajes claros y persuasivos, construir puentes con la audiencia real e incorporar enfoques creativos y responsables ante los desafíos del sector. El resultado ha sido una producción diversa y de alta calidad, donde el dominio técnico se ha aliado con la reflexión ética y la creatividad, consolidando el *podcasting* como herramienta formativa y de empoderamiento colectivo para la nueva generación de comunicadores y comunicadoras.

7. CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y PROYECCIONES: REFLEXIÓN FINAL SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA CON IA Y *PODCASTING*

La integración de la inteligencia artificial en la enseñanza universitaria de Comunicación, y especialmente en el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, ha

supuesto un cambio significativo en las dinámicas de aprendizaje. Los proyectos realizados confirman que el empleo reflexivo y creativo de herramientas de IA favorece la personalización educativa, el crecimiento de competencias digitales avanzadas y el compromiso activo tanto del alumnado como del profesorado. El acceso a diversas aplicaciones —para texto, imagen, vídeo y pódcast— ha permitido que los estudiantes experimenten, innoven y cultiven habilidades críticas y colaborativas, esenciales para su carrera profesional futura.

Durante el curso 2025-2026, se ha comprobado cómo la IA puede ser una palanca de autonomía y creatividad, facilitando la adaptación a los vaivenes del sector comunicativo y empoderando al alumnado en su aprendizaje. El *podcasting*, en concreto, ha impulsado la implicación y la autoría de los estudiantes, potenciando prácticas más inclusivas, realistas y alineadas con la ética profesional y la realidad del mercado.

En este escenario, la creatividad ha emergido como elemento transversal y diferenciador. Frente a la saturación de estímulos y mensajes, desarrollar esta competencia se ha revelado imprescindible, pues permite a los futuros profesionales descubrir caminos propios, resolver problemas de manera original y conectar emocionalmente con su público. Asimismo, trabajar con soluciones de IA ha promovido la experimentación, el pensamiento crítico y la capacidad para asumir desafíos. La tecnología, lejos de anular el talento humano, ha ampliado las posibilidades expresivas del alumnado, que, expuesto a retos reales y colaborativos, se prepara mejor para liderar proyectos en un sector en permanente cambio.

No obstante, el proceso no ha estado exento de retos. Se han observado dificultades relacionadas con la fiabilidad de los contenidos generados por IA y con la necesidad de desarrollar una alfabetización mediática robusta para filtrar información y evitar errores o sesgos. Esta dificultad conecta directamente con los hallazgos de Pérez-Portabella *et al.* (2026b), quienes explican que el uso cotidiano e intensivo de la IA generativa puede inducir un fenómeno de "debilidad de la voluntad" (*weakness of will*) o riesgo moral, provocando que los estudiantes deslicen de manera inconsciente sus prácticas legítimas de consulta hacia usos fraudulentos o dependientes por pura inercia instrumental. El análisis crítico y la verificación de datos se han tornado competencias imprescindibles, aunque requieren tiempo y acompañamiento docente. En consecuencia, diagnosticar y frenar a tiempo la transición desde el uso legítimo de la IA generativa (como el *brainstorming* o el diseño de sintonías en los podcasts) hacia la delegación acrítica y el fraude académico constituye uno de los mayores desafíos actuales para la integridad educativa (Pérez-Portabella *et al.*, 2026b).

También se han identificado limitaciones derivadas de los sesgos algorítmicos, la desigualdad en el acceso a recursos digitales y la dificultad de las evaluaciones automáticas para medir la creatividad y la implicación en proyectos colaborativos. Estos desafíos evidencian que los juicios de valor éticos tradicionales en los entornos de aprendizaje son insustituibles, y que la intervención humana a través de la

coevaluación y los debates en el podcast contrarresta la tendencia de los entornos automatizados a simplificar los procesos de aprendizaje complejos (Pérez-Portabella *et al.*, 2025c). De hecho, los enfoques deontológicos de corte contractual y el juicio humano son insustituibles en la educación superior, dado que las métricas automatizadas carecen de la sensibilidad necesaria para medir el compromiso social y el valor ético invertido por los estudiantes en sus producciones (Pérez-Portabella *et al.*, 2025c). Por todo, estos factores han impulsado a reforzar la atención personalizada, la equidad y la reflexión ética en el uso de la tecnología.

Pese a estos desafíos, las perspectivas a futuro resultan alentadoras. El uso estratégico de IA y formatos como el pódcast abre la puerta a una formación cada vez más flexible, inclusiva y adaptada a la diversidad del alumnado. Los estudiantes, protagonistas en la producción de conocimiento y contenidos, enriquecen su perfil con competencias clave como la colaboración, la comunicación oral, la gestión de proyectos y la alfabetización digital. La profesión demanda perfiles híbridos, capaces de integrar tecnología, creatividad, análisis y ética. Por ello, la universidad ha de seguir incorporando la investigación y la experimentación en sus programas, anticipando los nuevos retos de la industria de la comunicación y preparando a sus titulados para marcar la diferencia en un entorno digital y globalizado.

REFERENCIAS

- Cerdán Martínez, V. y Padilla Castillo, G. (2019). Historia del *fake* audiovisual: *deepfake* y 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. y Mateos Abarca, J. P. (2024). Herramientas de inteligencia artificial generativas aplicadas a la edición audiovisual. Tipologías y disyuntivas. *RAE-IC, Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 11(Especial), raec11e04. <https://doi.org/10.24137/raec.11.e.4>
- 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.
- Pérez-Portabella, A., Arias-Oliva, M., Padilla-Castillo, G., y de Andrés-Sánchez, J. (2025a). Passing with ChatGPT? Ethical evaluations of generative AI use in higher education. *Digital*, 5(3), 33. <https://doi.org/10.3390/digital5030033>
- Pérez-Portabella, A., Arias-Oliva, M., Padilla-Castillo, G., y Andrés-Sánchez, J. d. (2025b). Correlational and configurational perspectives on the determinants of

- generative AI adoption among Spanish zoomers and millennials. *Societies*, 15(10), 285. <https://doi.org/10.3390/soc15100285>
- Pérez-Portabella, A., Arias-Oliva, M., Andrés-Sánchez, J. d., y Padilla-Castillo, G. (2025c). Generative artificial intelligence and the editing of academic essays: Necessary and sufficient ethical judgments in its use by higher education students. *Computers*, 14(11), 458. <https://doi.org/10.3390/computers14110458>
- Pérez-Portabella, A., Arias-Oliva, M., Padilla-Castillo, G., y de Andrés-Sánchez, J. (2026a). Ethical conditions for university students' adoption of large language models in exam preparation contexts. *Computers and Education Open*, 10, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100323>
- Pérez-Portabella, A., de Andrés-Sánchez, J., Arias-Oliva, M., y Padilla-Castillo, G. (2026b). Ethical judgments and weakness of will in the misuse of generative AI: The case of academic essay production among higher education students. *Innovative Higher Education*, 51, 453–479. <https://doi.org/10.1007/s10755-026-09885-6>
- Rodríguez Hernández, J., Ortega Fernández, E. A., y 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., y Prieto Muñiz, M. (2025). Experiencias de doctorandas en comunicación y ciencias sociales: Vocación, desafíos y expectativas. En A. M. Velasco Molpeceres y P. P. Ortúñez Goicolea (Coords.), *Innovación docente en la universidad: Descubrir oportunidades en los desafíos* (pp. 287-296). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Velasco Molpeceres A. y Ortúñez Goicolea, P. P. (2025). *Innovación docente en la universidad: descubrir oportunidades en los desafíos*. Ediciones Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/75609>

MANIFIESTO POR UNOS ESTUDIOS CRÍTICOS DE MODA

MARÍA PRIETO MUÑIZ

Universidad Complutense de Madrid

maprie08@ucm.es

CARMEN BANIANDRÉS GÓMEZ

Universidad Complutense de Madrid

carbania@ucm.es

Resumen: Este artículo analiza la situación actual del periodismo y la crítica de moda en las universidades públicas y privadas de España. A pesar de la demanda existente por parte del alumnado en ambos ámbitos, en la universidad pública persiste la falta de legitimación de esta especialidad periodística, mientras que la universidad privada, aunque responde a dicha demanda, orienta su oferta formativa principalmente hacia la comunicación vinculada a la industria. Este “manifiesto” defiende la especialización en periodismo de moda y, en particular, el desarrollo de la crítica de moda como una perspectiva necesaria tanto para los estudios de comunicación de moda como para el resto de las disciplinas que conforman el sector. Con este propósito, se propone una serie de conceptos y asignaturas fundamentales para la configuración de unos estudios especializados en crítica de moda.

Palabras clave: Comunicación, Periodismo de Moda, Crítica de Moda, *Fashion Studies*, Universidad Pública

1. INTRODUCCIÓN: CRISIS EN LAS AULAS DE PERIODISMO

En los últimos años, las aulas de periodismo se han ido vaciando de aquella vocación informativa que, en décadas anteriores, reinaba entre estudiantes. La perspectiva laboral ha cambiado, en forma y contenido. El espíritu investigador y divulgador parece no tener cabida en un panorama complejo marcado por la incertidumbre y la desinformación.

Lejos queda la admiración por aquel periodismo independiente cuyos reportajes, en su mera existencia, eran una crítica voraz al *establishment* de las grandes empresas de medios. Al mismo tiempo, aquellos que buscan esa perspectiva crítica y capacidad investigadora se encuentran frustrados ante la falta de espacios donde ejercerla.

En un primer vistazo, parecería paradójico: precisamente ahora, en una época de descentralización de los medios de comunicación en la que todo el mundo es partícipe de las redes sociales y, como tal, potencial informador, debería ser más fácil que nunca ejercer la profesión de manera crítica. Antes, en un escenario mediático de unas pocas grandes empresas con monopolio informativo, el periodismo independiente carecía de medios; ahora que los magnates son los dueños de las plataformas online y que el volumen de ventas se ha cambiado por el *engagement*, el periodismo cuenta con medios, pero no con independencia. Nadie escapa a los regímenes algorítmicos.

Cuando el salario se mide por el número de *clicks* logrados en relación con la cantidad de palabras por minuto que se es capaz de escribir, las perspectivas de los futuros profesionales parecen subordinar obligatoriamente la calidad a la cantidad. ¿Quién querría estudiar una carrera para dedicarse al “reciclaje” de textos y el *clickbait* a cambio de un salario paupérrimo y pocas posibilidades de mejora?

Mano a mano con estos cambios en las condiciones laborales se encuentra la legitimidad informativa: efectivamente, si se prima la cantidad sobre la calidad y la redacción tiene como meta el *click* fácil, es complicado que el público valore esos textos como fuentes de información periodística, más allá de resolver dudas y curiosidades puntuales. Pero no sólo es el sometimiento de un texto a las lógicas algorítmicas lo que mina su legitimidad informativa, pues su propia presencia en las plataformas lo expone a una atmósfera en la que, precisamente por los algoritmos mercantiles y muy acentuado por intereses político-económicos, la verdad no tiene ningún valor.

Las plataformas se vendían como la democratización de la información, en la que todos somos “prosumidores” con el mismo derecho de comunicar desde nuestros perfiles. La cara B de este paradigma es la economía de la indistinción: toda la información, independientemente de su índole, se presenta empaquetada de la misma forma (un *reel*, un *tweet*, un *post*), una detrás de otra (en el *feed*), para ser consumida sin importar el contexto bajo el mismo método (*scrolling*). Nuestra forma de conocer la realidad se ha visto radicalmente transformada, padecemos una saturación isomórfica que ya venía inscrita en los códigos de programación de los lugares virtuales que habitamos y, sin embargo, carecemos de herramientas para procesarlo, para distinguir entre hechos, opiniones, medias verdades, mentiras, producciones de IA... en definitiva, para definir la realidad.

¿Qué motivación puede tener cualquier futuro periodista si, aunque se esfuerce en hacer un trabajo informativo de calidad, profundo y crítico, este será opacado y devaluado igualmente por la prevalencia de la posverdad y su legitimación de sistemas de creencias que pasan por encima de la verdad y la mentira?

Lo que asola hoy las aulas de comunicación no es ninguna falta de vocación, es una epidemia de perspectivas.

No obstante, mientras el periodismo libra una batalla por su propia relevancia en la Universidad, hay dos especializaciones que arrasan entre el estudiantado: deportes y moda.

2. CUANDO LA ACADEMIA RECHAZA LA MODA

La tendencia por el periodismo deportivo o de moda se manifiesta en la propia distribución dentro del aula, con sectores muy diferenciados: al fondo, hacia uno de los dos laterales, se agrupan los perfiles deportivos, predominantemente masculinos. El perfil orientado a moda es algo más diverso y está más disgregado en las clases de periodismo, aunque puedan también sentarse cerca por afinidad. Es una salida más popular, por lo general, entre mujeres y personas queer.

Pero, pese a su éxito entre estudiantes, en los grados y másteres de la Universidad Complutense no hay asignaturas ni ramas del periodismo que conciban desde su plan de estudios la especialización en moda como una carrera profesional, mucho menos académica.

Quizá el menosprecio histórico que ha caído sobre los intereses de mujeres y disidencias ha contribuido a que esto ocurra, con profesores que protestan y consideran “un desperdicio” cuando una estudiante brillante confiesa que le interesa el mundo de la moda. Francesca Granata, Associate Professor of Fashion Studies en Parsons (Nueva York), escribe sobre esto en su libro *Fashion Criticism: An Anthology* (2021) así como en otros artículos publicados en torno a la crítica de moda y en los que destaca cómo aún hoy la crítica de moda y el periodismo de moda siguen siendo considerados ramas más próximas a la moda que al propio periodismo por la falta de reconocimiento por parte de este último. Lo compara con la crítica musical, la cual, aún siendo también una crítica cultural, ha gozado de un reconocimiento dentro de la profesión desde los años 60.

El hecho que liguemos la moda a lo femenino corresponde a un fenómeno histórico que es el de la Gran Renuncia masculina, es decir, aquel momento en el que los hombres renuncian a la moda, al ornamento, para adoptar un traje que les permita ser personas que van a trabajar a una fábrica, principalmente, los jefes. Desde ese momento, la mirada y la responsabilidad estilística recae en la mujer y, por tanto, es ella quien lee y consume revistas que tienen que ver con la moda (y que, en esos momentos, también trataban la crítica social y otras cuestiones culturales junto a consejos de belleza), así como es esta quien escribe para estas mismas revistas.

De igual forma, la moda se ha menospreciado históricamente por ser una materia que no es producida por un valor en sí misma como puede ser una pintura o una escultura, sino que se produce para ser vendida. Así, la industria de la moda, se ha considerado una cuyo fin es la comercialización, obviando los procesos artísticos y

creativos que hay detrás. Aún así, si bien este argumento podría funcionar en el siglo XX, hoy en día, tal y como todas las industrias culturales se sustentan, en su mayoría con fines comerciales, como argumenta Granata, esta distinción es injusta. Es por ello que la autora insiste en elevar académicamente la crítica de moda y a quienes la estudian, tanto pasados como presentes, pues son aquellos que analizan la moda en su contexto (histórico, social, cultural, político, económico, medioambiental o tecnológico) y con su crítica fundamentada en los distintos aspectos que la conforman (desde la conceptualización a la creación, la artesanía o los procesos industriales, si son firmas independientes o pertenecen a un conglomerado) proponen un juicio de valor a lo que escriben y, por tanto, a la industria. Y, si bien la moda ha estado sujeta a una falta de legitimación, hoy en día se enfrenta a su “muerte por éxito” en las redes sociales: pese a la gran cantidad de cuentas que son de interés popular y cultural, muchas otras, la mayoría, carecen de un rigor y de una capacidad crítica, haciendo de sus opiniones sin una fundamentación de valor.

Dicha evolución hasta las redes sociales, unida a esos profesores que se lamentan por el interés de sus estudiantes en la moda, evidencia una verdad: esta disciplina ha sido denostada por la academia como un oficio (que no un campo de estudio) secundario, frívolo, femenino, que carece de profundidad, reflexión e interés. Por tanto, ¿por qué iba la academia a incluir estudios en moda?

En España, es el sector privado quien primero ha cubierto a través de sus cursos, grados o másteres la oferta de estudios de comunicación de moda y, por ende, es el que concentra la demanda de estudiantes que desean dedicarse a ello. Los másteres más atractivos para ese porcentaje del estudiantado de periodismo que quiere dedicarse a la moda desde la comunicación se encuentran en universidades privadas como ESIC, Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT) o la Universidad Ramón Llull y empresas asociadas a centros educativos como *Telva* y el CEU San Pablo o *Vogue* y la Universidad de Nebrija.

Todos ellos se centran en la comunicación de moda aplicada a la industria, del marketing y la publicidad, entendiendo la comunicación como una herramienta para desarrollar la actividad comercial de la industria de la moda y de la mano de profesores que son a su vez profesionales en el sector o guardan mucha cercanía con él. Incluso aquellos másteres que son oficiales y que, por tanto, están reconocidos por la ANECA (Ministerio de Universidades) y en el Espacio Europeo de Educación Superior, mantienen esta orientación más profesional, centrándose en la comunicación de marca y el *branding*, el desarrollo de campañas publicitarias, las relaciones públicas y mediáticas...

En este caso, son dos títulos propios, el Máster en Marketing y Comunicación de la Moda del IED (Istituto Europeo di Design de Barcelona) y el Máster de Formación Permanente en Estilismo, Imagen y Comunicación de Moda de la Universidad Ramón Llull, los que exponen de manera más clara en su plan de estudios algún bloque temático sobre fundamentos de la comunicación y semiótica. Esto no quiere decir que

estas materias no se contemplen en los planes de estudio del resto de titulaciones y centros educativos, sino que no se indica de manera explícita o bien forma parte del contenido de algunas asignaturas, sin gozar de bloques temáticos propios. En esos casos, la labor de los y las docentes, independientemente de su relación con el mundo profesional o académico, se convierte en pilar fundamental de la incorporación de la perspectiva comunicacional y semiótica en sus asignaturas.

Título	Máster	Entidad	Precio	Enfoque
Máster en Dirección de Marketing y Comunicación de Moda y Lujo	No oficial	ESIC	20.400 €	Aplicado a la industria desde el marketing
Máster Universitario en Marketing y Comunicación de Moda con Harper's Bazaar	Oficial	Universidad Europea	Sin especificar	Aplicado a la industria desde el marketing
Máster Oficial en Marketing y Comunicación de la Moda	Oficial	UDIT	Sin especificar	Aplicado a la industria desde el marketing
Máster Universitario en Comunicación de Moda y Belleza (Telva & Yo Dona)	Oficial	CEU San Pablo	12.500 €	Aplicado a la industria desde la comunicación
Fashion Now – Máster en Comunicación y Marketing de Moda	No oficial	Centro Oficial de Estudios Superiores Barreira Arte + Diseño	> 9.000 €	Aplicado a la industria desde el marketing
Máster Vogue en Comunicación de Moda y Belleza	No oficial	Vogue College of Fashion + Universidad de Nebrija	19.900€	Aplicado a la industria desde la comunicación
Máster de Formación Permanente en Comunicación y Marketing de Moda. Branding, Eventos y Sostenibilidad	No oficial	Universidad Internacional de Cataluña	8.040,00€ (+ 509,00€ Derechos de inscripción)	Aplicado a la industria desde el marketing
Máster en comunicación de moda, cosmética y fragancias	No oficial	Blanquerna - Universidad Ramón Llull	7.796,37 €	Aplicado a la industria desde el marketing
Máster en Marketing y Comunicación de la Moda	No oficial	Istituto Europeo di Design Barcelona	13.700€	Aplicado a la industria con bloques de

				perspectiva crítica
Máster de Formación Permanente en Estilismo, Imagen y Comunicación de Moda	No oficial	Universidad Ramón Llull	8.900€	Aplicado a la industria con bloques de perspectiva crítica

Tabla 2. Títulos que se ofertan en España

Fuente: Elaboración propia

Esto da lugar a que los estudios de moda se enfoquen únicamente en el consumo, reforzando asimismo la imagen de “oficio” con la que la academia justifica su descuido hacia este ámbito del conocimiento. De ahí nace nuestro diagnóstico: existe un hueco en el mundo de la moda, relacionado con su estudio desde la perspectiva crítica, que la academia parece negarse a ocupar, pese a ser un lugar lógico y orgánico para ella.

3. EL EJEMPLO ANGLOSAJÓN

Este hueco llegó a cubrirse en el sector público mientras vivió Jorge Lozano, semiólogo, catedrático de Teoría de la Información en la Universidad Complutense de Madrid y director del grupo GESC (Grupo de Estudios de Semiótica de la Cultura), quien impartía la asignatura de Semiótica de la Cultura y de la Moda en el Máster Universitario en Periodismo: Discurso y Comunicación. Tras su fallecimiento, la docencia de la asignatura pasó a estar a cargo del profesor Israel Vázquez, según indica la guía docente de esta. Pero ha sido el mundo anglosajón el que sí ha tratado los estudios críticos de moda con éxito, principalmente gracias a la influencia de los Estudios Culturales, que también supusieron un impulso para los *Fashion Studies*.

Central Saint Martins, escuela de arte y diseño perteneciente a University of the Arts de Londres y, por tanto, un centro público (a pesar de las diferencias con nuestro sistema público por tener un mayor coste económico), ha sido pionera en dar valor a las artes, el diseño y la performance más allá de lo práctico, como espacios para reflexión crítica e impulsos de cambio en la sociedad. Tanto es así que la escuela hoy en día, a pesar de seguir guardando su nombre original del siglo XIX, cuando se creó como una escuela técnica, se rige por las siguientes tres Escuelas de Pensamiento: C School (Culture), S School (Systems) y M School (Material).

Un ejemplo es que la escuela cuenta con un grado y máster en periodismo de moda: *Bachelor of Arts (BA) in Fashion Communication: Journalism* y *Master of Arts (MA) in Fashion Communication: Journalism* (Central Saint Martins, 2026). Lo más

relevante de estos es que se agrupan dentro de un programa que se denomina *Fashion Communication* y en el que también están el BA y MA de *Image and Promotion y Histories and Theories*. El primero se enfoca a las distintas disciplinas que crean la imagen de moda (fotografía, estilismo, dirección creativa) mientras que el segundo, que hasta hace dos años tenía el título de *Fashion Critical Studies*, es decir, estudios de crítica de moda, se enfoca en el estudio de la historia y teoría de la moda, pero aplicando nuevas metodologías y perspectivas como la decolonial o la de género.

Al estar agrupados bajo un mismo programa, estos BA y MA comparten asignaturas. En ese aspecto, lo más relevante de compartir *curriculum* es que este se rige por la perspectiva que imparte el BA y MA de *Histories and Theories*, fundamentada en aportar una perspectiva crítica de la moda. En otras palabras, aun estudiando la rama de periodismo o la de imagen (centrada en estilismo, fotografía o dirección creativa), los tres comparten una misma mirada y perspectiva de la moda que fomentan en sus alumnos. Así, esta perspectiva crítica de moda no sólo se considera fundamental para los estudiantes de periodismo o los de teoría de moda, más ligados a lo académico, también para estilistas o directores creativos y todos los que conforman la industria.

Un ejemplo de estas asignaturas es *Re-imagining Fashion Histories: Exploding Fashion History* (Central Saint Martins, 2022). Como su propio nombre indica, se trataba de una asignatura que buscara profundizar y reimaginar la historia del vestido y de la moda: desde el estudio de figuras que no hayan sido reconocidas por cuestiones raciales, políticas o sociales, a dirigir la mirada a otras industrias más allá de la occidental e incluso la del estudio de la cultura material de la moda (por ejemplo, el de la máquina de coser, objeto fundamental dentro de la industria empleado en su mayoría por una clase social más baja). Esto permite a sus estudiantes entender que la moda debe continuar investigándose, pues el peligro de una perspectiva única siempre está vigente. Esto no sólo se traduce en cómo y de qué escribimos, también como investigamos o creamos imágenes.

En paralelo a Central Saint Martins, Parsons, la universidad neoyorquina que también cuenta con una sede en París (The New School Parsons Paris), ofrece un MA en *Fashion Studies*, con seminarios como *Fashion Criticism*. Asimismo, The New School Parsons Paris organiza *The Critical Fashion Museum Day*, un congreso en Amberes, Bélgica, junto al MoMu, el reconocido museo de moda contemporánea con la mayor colección de moda belga en el mundo. En esta convocatoria se anima a un *call for papers* en el que jóvenes investigadores envíen propuestas de metodologías decoloniales en el ámbito museístico.

Con ejemplos como los anglosajones, el asentamiento de los *fashion studies*, de revistas académicas y congresos en torno a la moda, así como una nueva generación de jóvenes investigadores en la materia, queda en evidencia que existe un hueco y una necesidad en España para la implementación de una perspectiva crítica de moda, de un enfoque ligado a los *fashion studies*. Aún así, tal y como se ha mostrado con el ejemplo

de Central Saint Martins, esta perspectiva debe ser fundamental en todos los estudios de moda, con independencia de su disciplina. Más aún cuando nos encontramos ante un panorama crítico en el sector de la comunicación y en el de la moda, con estudiantes insertos en un sistema que los incentiva a no cuestionar lo que se nos comunica y a no desarrollar una capacidad investigadora e incluso una propia curiosidad sobre lo que se está estudiando. Como docentes debemos huir de esta actitud de conformidad y reniego con la situación y continuar promoviéndoles la capacidad de investigar y analizar, apoyando y fomentando una actitud crítica y de conocimiento, con el fin de formarlos como profesionales, pero también como personas capaces de pensar por sí mismos y aportar juicios de valor.

4. ESTUDIOS CRÍTICOS DE MODA: UNA PROPUESTA PARA LA ACADEMIA

En este contexto y dado el diagnóstico de una ausencia de estudios críticos de moda en España, se puede desarrollar una propuesta que ocupe este lugar de la academia desde la comunicación, sea en forma de asignatura, grado o máster. Partiendo de la experiencia anglosajona así como de la asignatura de Semiótica de la Cultura impartida en la Universidad Complutense y teniendo en cuenta las tendencias generales en la Academia, sería fundamental contar con un programa interdisciplinar para lograr un enfoque crítico en los estudios de moda.

La filosofía, especialmente en su vertiente estética, constituye una disciplina fundamental para responder a una de las preguntas centrales de los estudios de moda: qué es la moda. Buena parte de las primeras aproximaciones teóricas al fenómeno proceden de filósofos que se interesaron por él, como Gilles Lipovetsky, cuyas obras han contribuido a situar la moda como objeto legítimo de reflexión. Asimismo, conceptos como la modernidad, la posmodernidad o la posverdad resultan esenciales para comprender las transformaciones culturales y sociales que atraviesan la industria de la moda. En esta misma línea, autores como Umberto Eco, con sus reflexiones sobre la belleza, la fealdad y la estética, ofrecen herramientas para analizar cómo se construyen y cuestionan los criterios estéticos en cada contexto histórico.

De forma orgánica aparece la historia de la moda como otra área indispensable. Por un lado, existe un grandísimo acceso a libros, artículos, publicaciones e incluso exposiciones permanentes como la del Museo del Traje donde, además, tienen un recorrido cronológico que narra el paso de la indumentaria a la modernidad y la moda. Por otro lado, se debe incluir la perspectiva antropológica, para la cual la moda no se limita a las prendas entendidas desde la mirada contemporánea Occidental, sino que puede ser comprendida como práctica ritual y cultural, desde cómo se hacen hasta cómo se usan, para asimismo tratar de hacer con ella una aproximación decolonial.

En este sentido, la perspectiva sociológica también aporta una mirada sobre la moda que va más allá de una serie de figuras relevantes o visibles. En la producción, desde una óptica de clase y género, se trata de un sistema formado por una gran clase

obrero que es la que además mantiene las técnicas, que es tratada con una mayor desigualdad y que, en su mayoría, son mujeres. Respecto a la cuestión del género, si bien la escuela de Birmingham destaca por los Estudios Culturales de Stuart Hall, Raymond Williams, Richard Hoggart o Dick Hebdige, muy relevantes en la comprensión de la moda como práctica cultural, es a través de autoras de la misma escuela como mejor se puede abordar la moda en tanto que campo de estudio: a mediados de los años 70 se creó el *Women's Studies Group* con el objetivo de cuestionar la invisibilidad femenina en la cultura obrera y las subculturas. Dada la Gran Renuncia masculina mencionada anteriormente y su relegación de la moda a “intereses femeninos”, los trabajos de Angela McRobbie (quien se centró en la cultura de las chicas jóvenes, el análisis de revistas para adolescentes y la moda), Charlotte Brunsdon y Jenny Garber sobre medios y subcultura con perspectiva feminista son de obligada inclusión en cualquier programa docente sobre estudios críticos de moda. Por otro lado, desde la perspectiva del consumo, autores como Thorstein Veblen, Georg Simmel y Pierre Bourdieu son esenciales para entender la moda como un fenómeno sociológico. Conceptos como el consumo conspicuo y el estatus social, la necesidad de diferenciación y el deseo de integración en el grupo y la distinción y el capital cultural deben formar parte del contenido de cualquier estudio crítico de moda.

No obstante, además de entenderse como un fenómeno social y económico, desde el ritual hasta la industria, estas áreas requieren una perspectiva semiótica y de la comunicación que inscriban la moda en el intercambio sociocultural, como signo lleno de significado.

Aunque la moda se ha entendido de esta manera a lo largo de la historia, no fue hasta Roland Barthes, quien publicó en 1987 *The Fashion System*, cuando se estableció esta relación de una manera directa. El semiólogo hizo una gran aportación al estudio de la moda, aportándole valor desde la semiótica. Aun así, la perspectiva semiótica ha avanzado en los estudios de moda con figuras relevantes como Patrizia Calefato.

En relación con la semiótica, el estudio de la moda desde una perspectiva crítica pasa también por conocer los fundamentos de la comunicación. Este enfoque es necesario para ampliar la propia concepción de la comunicación a algo más que una herramienta. Estudiar la comunicación no es cuestión de aprender únicamente conocimientos técnicos para aplicar en proyectos, sino adoptar una mirada que entiende la realidad como un entramado de prácticas comunicacionales, un constante intercambio y puesta en común de intenciones que ayuda a comprender mejor los fenómenos que nos rodean. La moda, por tanto, se puede entender como mucho más que un proyecto que se puede servir de la comunicación: es un ejemplo de práctica comunicativa excelente, plagado de intención y significado en cada una de sus decisiones de diseño, producción y uso.

En los grados universitarios de comunicación, como Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas, suele haber asignaturas básicas como Teoría de la Comunicación, en la Complutense, que entienden esta disciplina desde la óptica de Manuel Martín

Serrano (2010, 2011), como “una actividad básica en la vida, la cultura y la sociedad” que requiere una perspectiva científica propia. El plan de estudios de esta asignatura, disponible en la web de la Complutense, contempla “las categorías, modelos de análisis, postulados teóricos y métodos de investigación que permiten estudiar la producción comunicativa y las mutuas afectaciones entre el cambio social y las transformaciones de la comunicación” (Universidad Complutense de Madrid, 2026). Asignaturas como ésta se convierten en un complemento ideal y fundamental para el desarrollo de un plan de estudios centrado en la crítica de moda, al igual que los contenidos dedicados a la Metodología y la Ética y Deontología.

A través de la primera, el alumnado entendería, descubriría y asumiría distintos métodos de investigación que aportasen el rigor para hacer investigaciones y análisis de calidad y profundidad, desde la entrevista a la etnografía, análisis visuales o la consulta de fuentes literarias. Del mismo modo, tratar la Ética y Deontología resultaría de gran utilidad tanto en los métodos de investigación como en un análisis crítico de la situación actual de la industria. Desde la experiencia de haber impartido esta asignatura en UDIT, han sido muy positivos los comentarios recibidos por parte del alumnado sobre la posibilidad de analizar éticamente la industria desde dentro y reflexionar acerca de posibles alternativas. Esta asignatura sólo es posible, en parte, gracias a una perspectiva histórica que permita comprender los procesos y movimientos que han dado lugar a la industria actual.

La presencia de las asignaturas de Semiótica, Teoría de la comunicación, Metodología y Ética y Deontología en el programa del grado de periodismo son una muestra de que ya hay parte de este camino que ha sido recorrido por la Academia y que, por tanto, es trabajo ya avanzado. Sin embargo, una de las principales carencias que los y las estudiantes de periodismo destacan es la ausencia de una asignatura dedicada a la especialización en moda. La presente propuesta abarca esta demanda, destacando la necesidad de que esta especialización incorpore la crítica de moda dentro de la profesión. Así, este contenido albergaría un recorrido por el periodismo de moda desde su origen hasta la actualidad, los grandes críticos y las publicaciones, mayores o menores, pertenecientes a grupos editoriales, periódicos generalistas o publicaciones independientes. Es decir, todos aquellos que han formado esta profesión, con el fin de ayudar a construir una mirada crítica sobre el presente.

Tomando como referencia la propuesta de grado del BA (Hons) *Critical Practice in Fashion Media*, esta propuesta de perspectiva crítica parte de que la moda también es una herramienta para analizar críticamente, afrontar e intervenir en algunos de los problemas más urgentes de nuestro tiempo, a través de los medios y la comunicación de moda. Este análisis es capaz de generar un cambio positivo, especialmente en cuanto a la justicia social, racial y climática. Por tanto, estudiar cómo los profesionales de la moda y la profesión de periodista y crítico, en general, utilizan los medios y la comunicación para influir en la sociedad y generar cambios significativos es un pilar básico en estos estudios de crítica de moda.

Si bien hay una base teórica importante por cubrir en esta rama, el enfoque debe situarse sobre ejercitar o poner en práctica todas estas nociones que propondrían estos estudios con el fin de presentarlo como un ejercicio tangible y viable, no exclusivo a la academia o al mundo universitario, es decir, también aplicable al trabajo de narración, pensamiento estratégico o escritura, creación de contenidos y medios emergentes, además del diseño de estrategias y evaluación de su impacto en comunidades y audiencias. De especial importancia es saber trasladar esta crítica al nuevo paradigma periodístico y global: nos encontramos ante una industria en constante cambio y una de las mayores potencias económicas a nivel global. Asimismo, las nuevas tecnologías han transformado el sector y, con él, a sus lectores/consumidores, por lo que contar con herramientas para llevar a cabo esta perspectiva en distintos medios y mercados es de vital importancia.

Esta aspiración no existiría sin el reconocimiento de profesionales y académicos pioneros en el área. Un ejemplo especialmente representativo se encuentra en la trayectoria de Leticia García, redactora jefe de moda de *SModa*. Además de su labor periodística, ha publicado varias obras, entre las que destaca *Batallón de modistillas. Las mujeres olvidadas que construyeron la moda*, donde recupera las trayectorias de numerosas mujeres cuya contribución a la historia de la moda ha sido tradicionalmente invisibilizada, como Elisabeth Hawes o Ann Lowe. Tanto este libro como sus artículos constituyen una aportación de gran valor para el periodismo especializado, para la propia industria y, en especial, para la revista *SModa*, al ofrecer una mirada documentada y crítica sobre sus dinámicas y contribuir a ampliar los relatos desde los que se ha construido la historia de la moda.

Su carrera es una muestra de que, para la existencia de una crítica periodística real, se requiere una formación crítica en moda que abarque tantas disciplinas como perspectivas son necesarias para comprenderla en profundidad. En el caso de Leticia, su formación en Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid se refleja en la diversidad de referencias que emplea, en un enfoque que toma distancia respecto de la propia industria y en su capacidad para abordar cuestiones relacionadas con las relaciones de poder, las desigualdades o la construcción de los relatos históricos de la moda. A su vez, realiza juicios de valor que no sólo destacan aspectos mejorables, pues es capaz de identificar y entender distintas estéticas o tendencias con una mayor trasfondo, elevando el contenido de sus textos, pero también poniendo en valor los aspectos más positivos de la industria, como son la capacidad de crear diseños llenos de creatividad, artesanía o que cuestionan el *statu quo* desde una perspectiva cultural más amplia. Esto es lo que la convierte en uno de los pocos referentes del periodismo de crítica de moda en España. En un panorama de periodismo de moda que en ocasiones se aproxima más a la comunicación corporativa y la publicidad, la labor de la crítica periodística sobrevive gracias a ejemplos como el de Leticia García.

Quizás, para revivir la crítica de moda en el periodismo necesitamos unos estudios críticos de moda.

LOS TFG CREATIVOS EN EL GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA: EXPERIENCIA DE TUTORIZACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

JORGE ZARAUZA-CASTRO

Universidad de Sevilla

jzarauza@us.es

Resumen: El Trabajo Fin de Grado constituye una de las asignaturas finales del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla y suele generar dudas, inseguridad y temor entre el alumnado. Dentro de esta materia, los trabajos de carácter creativo o práctico ofrecen una vía especialmente atractiva para quienes desean desarrollar una pieza audiovisual, fotográfica, sonora, empresarial o de planificación profesional. Sin embargo, la amplitud de formatos posibles y la ausencia de pautas específicas para cada modalidad pueden dificultar tanto la elaboración del trabajo como su tutorización y evaluación. Este capítulo reflexiona sobre la experiencia de dirección de TFG creativos en el Grado en Comunicación Audiovisual, atendiendo a dos casos concretos: un videoclip y una narración visual mediante sesión fotográfica. A partir de esta experiencia, se plantean algunas propuestas para mejorar la orientación del alumnado, establecer criterios mínimos por formato y fijar una estructura común para la memoria explicativa.

Palabras clave: Trabajo Fin de Grado; TFG creativo; Comunicación Audiovisual; tutorización; memoria explicativa.

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Grado es una de las asignaturas que más inquietud genera entre el estudiantado. También es una de las últimas materias que realizan durante sus estudios universitarios, normalmente situada en el segundo semestre de cuarto curso. Ese lugar final dentro del grado contribuye a que el alumnado la perciba como una prueba especialmente exigente, no solo por el volumen de trabajo que imagina, sino también por el desconocimiento inicial sobre su desarrollo.

En las primeras tutorías es frecuente detectar dudas muy básicas. Muchos estudiantes llegan sin haber leído en detalle el programa de la asignatura, lo que les impide conocer cómo se realiza un TFG, qué opciones tienen disponibles y qué estructura deben seguir. A ello se suman otros factores como la poca práctica previa en investigación, los rumores inciertos transmitidos por otros compañeros, el miedo a defender el trabajo en solitario o la idea de que el TFG supone una carga difícil de gestionar.

En el Grado en Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla se contemplan dos grandes tipos de Trabajo Fin de Grado: el trabajo de investigación y el trabajo de carácter creativo o práctico. Esta segunda modalidad constituye el eje de este capítulo, porque permite orientar el TFG hacia una vía más profesional, artística o aplicada.

Los TFG creativos resultan especialmente atractivos para una parte importante del alumnado. La carrera investigadora o académica no suele ser el camino más deseado por muchos estudiantes, entre otros motivos por los esfuerzos, presiones y tiempos prolongados que asocian a sus distintas etapas: máster, doctorado, becas, prácticas y otros requisitos. Frente a ello, el TFG creativo ofrece la posibilidad de desarrollar una obra tangible, visible y compartible con mayor facilidad. Esa dimensión práctica y material suele conectar mejor con los intereses de quienes buscan una salida profesional vinculada a la creación audiovisual.

La creciente variedad de perfiles profesionales vinculados al ámbito de la Comunicación Audiovisual ha contribuido a que las enseñanzas universitarias deban adaptarse a formas de aprendizaje cada vez más orientadas hacia la aplicación práctica de los conocimientos. En este contexto, la asignatura de Trabajo Fin de Grado representa una oportunidad para integrar competencias técnicas, narrativas, organizativas y creativas alcanzadas durante el grado en un proyecto capaz de sintetizar el recorrido formativo del alumnado. Más allá de su función evaluadora, esta asignatura se puede entender como un espacio de transición entre el entorno académico y el profesional, en el que el estudiantado pone en práctica procesos de planificación, toma de decisiones, resolución de problemas y justificación de sus elecciones desde una perspectiva universitaria. Sin embargo, esa dimensión integradora exige un acompañamiento docente equilibrado que permita la libertad creativa con el rigor metodológico propio de la educación universitaria.

En el caso de los trabajos de carácter práctico o creativos, esta necesidad resulta especialmente evidente debido a la variedad de formatos, lenguajes y procesos de producción que pueden desarrollarse bajo una misma asignatura. La riqueza de esta modalidad no reside únicamente en la obra final realizada, sino también en la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio proceso creativo, justificar las decisiones adoptadas y relacionarlas con las competencias adquiridas durante el grado. Desde esta perspectiva, el análisis de la experiencia tutorial supone una vía útil para identificar fortalezas, detectar necesidades de mejora y plantear estrategias que contribuyan a

optimizar tanto el desarrollo de los TFG creativos como la labor del profesorado encargado de su dirección. Desde este punto, los TFG creativos suponen un escenario adecuado para analizar cómo se desarrolla esa relación entre aprendizaje, práctica profesional y acompañamiento docente.

No obstante, el interés que despiertan los TFG creativos convive con una serie de incertidumbres que aparecen desde las primeras fases de su planificación. Como tutor de TFG, he tenido que responder con frecuencia a preguntas como las siguientes: ¿puedo hacer cualquier cosa?, ¿qué no puedo hacer?, ¿cuál es el nivel mínimo exigido?, ¿cualquier proyecto es válido?, ¿cuál es la estructura de este tipo de trabajos?, ¿existen proyectos de referencia para inspirarme? Estas cuestiones muestran la necesidad de una orientación más clara para el alumnado y de unos criterios que ayuden también al profesorado en la tutorización.

La amplitud de posibilidades creativas obliga al tutor a establecer límites de calidad, cantidad y profesionalidad. No es lo mismo evaluar una sesión de fotos que un mediometrage, del mismo modo que no tiene la misma naturaleza un guion literario, un plan de empresa audiovisual o un proyecto de postproducción de audio. Por ello, la tutorización de estos trabajos exige delimitar el proyecto, ajustar ciertas propuestas creativas y acompañar al estudiante para que la obra final tenga entidad universitaria.

Este capítulo plantea una reflexión sobre los TFG creativos en el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla. A partir de la experiencia de tutorización, se identifican algunas dificultades habituales y se proponen pautas que pueden facilitar el desarrollo de estos trabajos, tanto para el alumnado como para el profesorado encargado de dirigirlos.

2. EL TFG CREATIVO EN EL GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

La asignatura Trabajo Fin de Grado está recogida en el segundo cuatrimestre del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla. Se considera una materia final dentro de los estudios de grado, tiene un valor de 6 créditos y supone un total de 150 horas de trabajo.

Su objetivo principal consiste en orientar al alumnado hacia la aplicación de las competencias adquiridas durante la carrera. Estas competencias están vinculadas con la búsqueda, gestión, organización e interpretación de información relevante, así como con la capacidad de emitir juicios de valor científico y reflexionar sobre temas importantes desde una perspectiva social, tecnológica o ética. En el caso de los TFG creativos, estas competencias deben trasladarse a una obra o proyecto práctico, pero sin perder el componente universitario que exige la asignatura.

En este grado existen dos grandes categorías de TFG. La primera corresponde a los trabajos de investigación, entre los que se incluyen revisiones, recopilaciones, exploraciones de temas concretos o trabajos de investigación académica. La segunda corresponde a los trabajos creativos o prácticos. Dentro de esta categoría pueden

desarrollarse reportajes escritos, visuales o audiovisuales; proyectos de publicaciones periódicas; diseños *web*; *blogs* o *videoblogs*; proyectos de empresas periodísticas o audiovisuales; programas radiofónicos y audiovisuales; cortometrajes o medimetrajes; aplicaciones para dispositivos móviles; planes de comunicación; documentales; campañas publicitarias; campañas de relaciones públicas o videojuegos.

Esta amplitud de formatos confirma el interés de la modalidad creativa, pero también explica parte de sus dificultades. El alumnado puede elegir proyectos muy diferentes entre sí, tanto por su naturaleza como por su nivel de complejidad técnica, narrativa, estética o productiva. Por ello, la tutorización debe adaptarse a cada propuesta, sin perder de vista que todos los trabajos pertenecen a una misma asignatura y deben poder evaluarse con criterios comparables.

Los trabajos creativos deben ir acompañados de una memoria explicativa. Este documento breve permite reflexionar, desde una perspectiva académica, sobre el proceso creativo realizado. También debe relacionar el ejercicio práctico con los contenidos aprendidos durante el grado, detallando cuáles se han utilizado y cómo se han aplicado en la ejecución del TFG. La memoria cumple, por tanto, una función clave, sin llegar a sustituir a la obra, pero permitiendo justificarla, contextualizarla y explicar el proceso que ha conducido a su resultado final.

La memoria tiene una extensión aproximada de entre 15 y 20 páginas, más la portada, aunque puede ampliarse si el proyecto lo requiere. En cuanto a la portada, no existe un modelo oficial único, pero debe incorporar el título del trabajo, el nombre del alumno, el nombre del tutor y el grado al que pertenece. Esta ausencia de un modelo cerrado da cierto margen de adaptación, pero también puede generar dudas cuando el alumnado no sabe cómo organizar el documento ni qué apartados deben aparecer.

El desarrollo de la asignatura se apoya en tutorías individuales de contenido programado. En estas reuniones, el tutor orienta, informa y aclara las dudas que el alumnado pueda tener durante la elaboración del trabajo. Las cuestiones más habituales se refieren a la normativa, los procesos de ejecución, los temas posibles, la estructura básica, las referencias bibliográficas, la búsqueda de documentación, la penalización por plagio o el uso de la inteligencia artificial como apoyo o ayuda en el trabajo.

Otro aspecto importante de las tutorías es la elaboración de un cronograma coherente, realista y sostenido en el tiempo. Este documento permite fijar plazos de entrega y ayuda al alumnado a abordar el TFG de forma más llevadera, ya que la estructura general del trabajo se fragmenta en pequeñas fases. En los TFG creativos, este cronograma resulta especialmente útil, porque el proyecto puede incluir fases de ideación, documentación, producción, rodaje, fotografía, edición, maquetación o redacción de la memoria.

En la Facultad de Comunicación, el TFG se defiende mediante un póster o cartel. El alumno debe presentar visualmente su trabajo de forma clara, atractiva y sintética. Para ello puede utilizar contenido textual, gráfico o icónico. El póster debe acompañarse de una explicación oral en la que se expongan los aspectos más

importantes del proyecto. Su finalidad es comunicar una idea general del contenido del TFG y facilitar que el tribunal comprenda el sentido del trabajo realizado.

El póster tiene un tamaño de 50 x 60 cm y debe presentarse en formato vertical. Se pueden incorporar imágenes u otros elementos siempre que se respete la forma y el tamaño del documento, y siempre que resulten visibles sobre el fondo empleado.

Las funciones del tutor no se limitan a orientar el contenido del trabajo. También debe revisar en plazo y forma los borradores enviados por el alumnado, fijar reuniones, dar el aval o visto bueno a los trabajos que van a ser defendidos, revisar los documentos subidos a la plataforma, formar parte de tribunales de evaluación y puntuar a los estudiantes que han defendido su TFG. En este proceso, la tutorización combina la ayuda académica, el seguimiento de plazos y la supervisión de una obra que, en muchos casos, tiene un fuerte componente personal para el estudiante.

3. EXPERIENCIA DE TUTORIZACIÓN

Durante este curso académico he podido dirigir varios Trabajos Fin de Grado, entre ellos dos de carácter creativo. Ambos permiten observar planteamientos y resultados muy distintos dentro de una misma modalidad.

El primero consistía en la grabación de un videoclip. La pieza, planteada dentro del estilo *live performance*, se desarrollaba en una única localización, con diversos planos, una fotografía cuidada, una buena iluminación y un estilo musical vinculado con el tipo de vídeo realizado, simulando una interpretación en directo. Este trabajo fue realizado de manera individual y se acompañó de una memoria en la que se exigieron apartados como introducción, objetivos, referentes, metodología, desarrollo de la obra, vinculación con las competencias aprendidas en la carrera y documentación empleada para la ejecución del videoclip.

El segundo trabajo consistía en una narración visual a través de una sesión fotográfica propia. Las fotografías se acompañaban de una serie de textos personales que ayudaban a comprender el tema tratado en la sesión. En este caso, el proyecto apostaba por la dirección de arte, la fotografía, la iluminación y la redacción. También se abordaban conceptos de vestuario, caracterización y producción. Al igual que en el caso anterior, el trabajo se acompañó de una memoria con los mismos apartados básicos.

La experiencia de tutorización de ambos trabajos ha sido agradable y reconfortante. Ha permitido observar cómo el alumnado disfruta cuando desarrolla un proyecto que le interesa y que no siente como una imposición del programa docente. En mi caso, he dejado una amplia libertad creativa a los estudiantes para que pudieran construir sus proyectos desde sus propios intereses. Esa libertad, bien acompañada, puede favorecer una mayor implicación del alumnado y una relación más directa entre el TFG y sus expectativas profesionales o creativas.

En el primer trabajo no fue necesario intervenir en la parte artística o creativa de la obra audiovisual, ya que la idea estaba muy definida desde el principio. El alumno sabía qué canción quería trabajar, cómo quería hacerlo y qué elementos iba a utilizar. La pieza tenía una dirección clara desde las primeras tutorías. Mi intervención se centró en ayudarle a estructurar la memoria, reforzar algunos apartados y aportar al trabajo un carácter teórico y académico que no estaba suficientemente desarrollado.

Este caso evidencia una situación habitual en los TFG creativos: el alumnado puede tener muy clara la obra que desea realizar, pero no siempre sabe cómo convertir ese proceso en un documento académico. La pieza práctica puede estar bien concebida, pero la memoria necesita ordenar objetivos, referentes, metodología, desarrollo y vinculación con las competencias del grado. En estos casos, la labor del tutor consiste menos en intervenir sobre la creatividad del estudiante y más en ayudarle a construir el soporte académico que permite defender el proyecto como Trabajo Fin de Grado.

El segundo trabajo siguió un proceso distinto. El alumno no tenía claro qué quería hacer ni cómo desarrollarlo. El punto de partida era realizar una sesión de fotos en la que se cuidara al máximo la dirección de arte y añadir textos personales vinculados con cada fotografía y con lo que se quería transmitir. Ante esta situación, y tras varias tutorías, lo primero que le pedí fue definir el objetivo del trabajo, el hilo narrativo y el número de fotografías.

A partir de ahí se trabajó el concepto, las etapas que se iban a retratar y los lugares donde se representarían las imágenes. También fue necesario simplificar las localizaciones por las limitaciones técnicas y logísticas del alumno, así como ajustar el uso de cierto material o *atrezzo* peligroso. Este proceso muestra otra función relevante del tutor que no solo consiste en acompañar el desarrollo de una idea ya cerrada, sino también ayudar a que una intuición inicial se convierta en un proyecto viable, ordenado y evaluable.

Una vez realizadas las fotografías, con total libertad creativa, se fijaron los apartados de la memoria final. En este segundo caso también se realizaron correcciones relacionadas con la maquetación. El diseño inicial era excesivamente complejo y restaba importancia al contenido. Por ello, se pidió simplificar y unificar los estilos empleados, además de profundizar más en los apartados indicados. La corrección no se dirigió a anular la propuesta visual, sino a conseguir que la presentación formal no dificultara la lectura académica del trabajo.

Estos dos ejemplos muestran que la tutorización de un TFG creativo puede adoptar formas muy diferentes. En unos casos, el estudiante llega con una idea clara y el tutor debe reforzar la dimensión académica del proyecto. En otros, la labor principal consiste en ayudar a definir el concepto, delimitar el alcance de la obra y ordenar el proceso de trabajo. En ambos supuestos, el reto consiste en respetar la libertad creativa del alumnado sin renunciar a las exigencias propias de una asignatura universitaria.

4. LIBERTAD CREATIVA, VENTAJAS Y LÍMITES

Los TFG creativos del Grado en Comunicación Audiovisual se caracterizan por una gran libertad de ejecución. Esta libertad tiene ventajas claras, pero también plantea dificultades que deben tenerse en cuenta durante la tutorización y la evaluación.

Entre las ventajas, destaca la posibilidad de no imponer un único formato de trabajo. El alumnado puede desarrollar una obra, pieza o contenido de carácter audiovisual acorde con sus intereses. Las opciones son muy amplias: sesiones fotográficas, grabación de canciones, creación de una empresa audiovisual, elaboración de una biblia audiovisual, escritura de un guion literario, postproducción de audio de una pieza o filmación de un cortometraje. Esta variedad evita bloqueos y permite que cada estudiante oriente el TFG hacia un campo que realmente le interese.

Otra ventaja es que el alumnado puede decidir el enfoque del proyecto. En un TFG creativo se puede ejecutar la pieza completa, como ocurre con un videoclip, o tan sólo limitar el proceso a planificarla. En este segundo caso, el trabajo puede centrarse en la producción, es decir, necesidades del proyecto, documentos previos, localizaciones, presupuesto o inicio del proceso de *casting*. No siempre es obligatorio filmar la pieza, ya que el estudiante puede detener el trabajo en la fase de preproducción. Esta posibilidad amplía las formas de entender la creación audiovisual y permite que el TFG no se limite únicamente al resultado final visible.

Sin embargo, esa misma libertad puede convertirse en un problema cuando no existen límites mínimos claros. La ausencia de criterios comunes dificulta evaluar a todos los estudiantes de la misma manera. No es lo mismo realizar un mediodetraje de 30 minutos que elaborar un plan de empresa ficticio o presentar una serie de nueve fotografías. Si cada formato carece de requisitos mínimos, pueden generarse diferencias importantes entre trabajos y entre calificaciones.

Esta dificultad afecta tanto al alumnado como al profesorado. El estudiante puede no saber cuál es el nivel mínimo exigible para que su propuesta sea aceptable como TFG. El tutor, por su parte, debe valorar obras de naturaleza muy diferente y decidir si el volumen, la complejidad y el desarrollo del proyecto son suficientes. La falta de referencias comunes puede convertir cada tutorización en un proceso demasiado dependiente del criterio individual.

También debe tenerse en cuenta la libertad creativa del estudiante. El tutor debe saber acompañarla, aunque no comparta los mismos gustos, referencias o elementos de inspiración. En muchos casos, no puede corregir un aspecto artístico o creativo solo porque no le guste, siempre que no sea incorrecto en su ejecución ni incumpla una norma o criterio académico. Esta distinción resulta importante, porque la función tutorial no consiste en imponer una mirada estética personal, sino en garantizar que el trabajo tenga coherencia, calidad y adecuación a la asignatura.

A ello se suma la ausencia de una estructura común para la memoria explicativa. El único requisito indispensable es la portada y la explicación de cómo se han

incorporado al trabajo las competencias aprendidas durante el grado. Esta falta de un índice base dificulta que el alumnado tenga una guía clara y que el tutor pueda replicar un criterio común en trabajos de naturaleza muy distinta. Por tanto, el problema no está en la libertad creativa en sí, sino en la falta de pautas mínimas que permitan desarrollarla y evaluarla con mayor claridad.

5. PROPUESTAS PARA UNA ORIENTACIÓN MÁS CLARA

Las dificultades detectadas permiten plantear algunas soluciones orientadas a mejorar la tutorización de los TFG creativos y a facilitar el trabajo del alumnado.

La primera propuesta consiste en fijar criterios base para cada ámbito del terreno audiovisual. Si desde la propia institución se establecieran unas pautas mínimas para cada formato, el criterio sería más claro y común para todos. Entre esos criterios podrían incluirse la duración mínima y máxima de un cortometraje como TFG, el número de fotografías que debe tener una sesión para ser considerada apta, las secciones mínimas de una biblia audiovisual, el número de páginas de un plan de empresa, el tipo de archivo que se puede trabajar en postproducción de audio o la estructura de un guion literario.

Estas limitaciones afectarían solo a los aspectos técnicos del trabajo, sin interferir en los criterios artísticos, creativos o imaginativos del alumnado. De este modo, se podría asegurar una mayor equivalencia entre formatos y el tutor tendría más herramientas para valorar cada trabajo sin tener que decidir, caso por caso, si un cortometraje es más complejo que una sesión fotográfica o que una biblia audiovisual. Además, el alumnado conocería desde el principio la estructura base de cada formato y los requisitos mínimos para elaborarlo.

La segunda propuesta consiste en fijar un índice de referencia para las memorias de los TFG creativos. Este documento debería ofrecer una estructura común para todos los estudiantes matriculados en la asignatura, de manera que sepan qué apartados deben incluir. Una guía de este tipo no impediría adaptar la memoria a cada proyecto, pero sí establecería un punto de partida compartido.

A partir de mi experiencia docente, considero que la memoria podría incorporar los siguientes elementos: portada, índice, introducción, objetivo u objetivos principales del trabajo, metodología empleada, desarrollo detallado del proyecto, referencias artísticas, de contenido o estéticas, justificación de las competencias aprendidas en el grado y aplicadas en el TFG, valoración final y personal del trabajo, y anexos. Si se ha utilizado alguna cita o documentación clave, debería incorporarse la bibliografía correspondiente en formato APA 7.

Un índice base puede aliviar al estudiantado a la hora de redactar la memoria, porque le permite conocer de antemano los puntos fijos que deben aparecer. Al mismo tiempo, como cada formato tiene una naturaleza propia, conviene mantener la

posibilidad de incorporar nuevos apartados acordes con el proyecto realizado, siempre que estos respondan a las necesidades concretas del trabajo.

Estas propuestas no buscan reducir la creatividad del alumnado ni convertir todos los TFG en documentos idénticos. Su finalidad es ofrecer una estructura mínima, comprensible y compartida. La creatividad puede mantenerse en la elección del formato, en la construcción de la obra, en las decisiones estéticas y en la forma de abordar el proyecto. Lo que se propone es ordenar las condiciones básicas para que esa creatividad pueda desarrollarse dentro de una asignatura universitaria con criterios claros.

6. CONCLUSIONES

El Trabajo Fin de Grado es una de las materias finales de los estudios universitarios y suele afrontarse con miedo, respeto y numerosas dudas. En el Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla, esta asignatura permite desarrollar dos modalidades principales: el trabajo de investigación y el trabajo creativo o práctico. Esta segunda modalidad ofrece un espacio especialmente valioso para que el alumnado aplique competencias adquiridas durante el grado a través de proyectos vinculados con la creación audiovisual.

La libertad de los TFG creativos es una de sus principales fortalezas. Permite que cada estudiante elija un formato próximo a sus intereses, desarrolle una pieza propia o planifique un proyecto profesional. Esa libertad favorece la implicación del alumnado y convierte el TFG en una experiencia más motivadora. También permite que el estudiante cierre su etapa universitaria con un trabajo visible, personal y conectado con su manera de entender la comunicación audiovisual.

No obstante, la misma libertad también genera dificultades. La ausencia de límites mínimos por formato puede complicar la evaluación y provocar diferencias entre trabajos muy distintos. Además, la falta de una estructura común para la memoria explicativa deja al alumnado con pocas referencias sobre cómo debe organizar el documento académico que acompaña a la obra creativa. Estas dificultades no invalidan la modalidad creativa, pero sí muestran la necesidad de mejorar su orientación.

Por ello, resulta conveniente establecer pautas mínimas para cada formato y un índice base para las memorias. Estas medidas no buscan limitar la creatividad del alumnado, sino ofrecer una orientación más clara, facilitar el trabajo del tutor y garantizar criterios más justos para todos los estudiantes. El objetivo final es acompañar mejor al alumnado en una asignatura que suele generar inseguridad, pero que también puede convertirse en una oportunidad para cerrar el grado con un proyecto propio, visible y conectado con su formación.

La aplicación de estas orientaciones también invita a recapacitar sobre el papel que desempeñan los TFG creativos dentro de la formación universitaria. La experiencia de tutorización presentada refleja que el valor de esta modalidad no reside únicamente

en la calidad de la obra realizada, sino también en la capacidad del alumnado para integrar conocimientos, justificar sus decisiones y reflexionar críticamente sobre el proceso creativo desarrollado. En este contexto, la función del tutor trasciende la supervisión del proyecto para convertirse en un proceso de acompañamiento que incentiva el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la consolidación de competencias profesionales y académicas. Del mismo modo, las propuestas detalladas en este capítulo pueden servir como punto de partida para avanzar hacia modelos de tutorización y evaluación más homogéneos, favoreciendo una mayor seguridad tanto para el alumnado como para el profesorado. En esta línea, futuras investigaciones podrían ampliar el análisis incorporando la experiencia de otros tutores, del alumnado y de los propios tribunales de evaluación, así como comparando los procedimientos empleados en diferentes universidades españolas. Este tipo de estudios permitiría valorar el alcance de las propuestas aquí incorporadas y contribuiría a seguir fortaleciendo los TFG creativos como una herramienta de innovación docente orientada a favorecer una formación más aplicada, reflexiva y conectada con las demandas del ámbito profesional.

DEL *SPARRING* VIRTUAL AL DEBATE ACADÉMICO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON IA GENERATIVA

MAFALDA GÓMEZ-VEGA

Universidad de Valladolid

mafalda.gomez@uva.es

PABLO ALONSO-VILLA

Universidad de Valladolid

pablo.alonso.villa@uva.es

MARÍA DEVESA-FERNÁNDEZ

Universidad de Valladolid

mdevesa@eco.uva.es

FÁTIMA ESPINOSA-CASERO

Universidad de Valladolid

fatima.espinosa@uva.es

ALFONSO SANTOS-GARGALLO

Universidad de Valladolid

alfonso.santos.gargallo@uva.es

Resumen: Este artículo presenta una experiencia de innovación docente orientada a integrar la inteligencia artificial generativa en la preparación de debates académicos en asignaturas de economía e historia económica. La propuesta parte de una realidad cada vez más visible en las aulas universitarias: el estudiantado ya utiliza herramientas de IA para estudiar, resumir materiales y preparar tareas, aunque con frecuencia sin orientación explícita ni criterios claros de verificación. Frente a la opción de prohibir o ignorar estos usos, la experiencia plantea una incorporación guiada y crítica de la IA como *sparring* virtual para construir argumentos, contrastar posiciones, ensayar objeciones y mejorar la intervención oral antes del debate real. El diseño combina una encuesta diagnóstica, materiales de apoyo y una aplicación piloto en dos asignaturas del Grado en Administración y Dirección de

Empresas. Los resultados muestran una demanda clara de formación y reglas explícitas, así como una potencialidad aún poco explotada de la IA para preparar debates. En el aula, el uso guiado se asoció con argumentos más sólidos, mayor capacidad de contraargumentación, intervenciones más prolongadas y participación más distribuida. La experiencia se plantea como una propuesta transferible y mejorable para convertir una práctica informal del alumnado en un recurso pedagógico orientado al pensamiento crítico, la argumentación y la competencia comunicativa.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa; debate académico; innovación docente; pensamiento crítico; competencias transversales.

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en la universidad no plantea únicamente una cuestión de control o vigilancia, sino una decisión pedagógica de mayor alcance: cómo acompañar un uso que ya forma parte de la experiencia académica del alumnado y cómo orientarlo hacia el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la adquisición de competencias. En muy poco tiempo, estas herramientas se han incorporado a las formas habituales en que una parte creciente del estudiantado estudia, organiza información, prepara tareas y se aproxima a los contenidos académicos. En las asignaturas de economía, donde el aprendizaje exige combinar conceptos abstractos, interpretación de datos, razonamiento causal y discusión de implicaciones normativas, esta transformación adquiere una relevancia particular. Esta situación obliga a repensar no solo qué usos de la IA deben permitirse o limitarse, sino también qué tipo de actividades docentes siguen siendo capaces de generar aprendizaje significativo en un contexto en el que muchas tareas pueden apoyarse parcialmente en herramientas automatizadas. En educación superior, la IA generativa ha acelerado el debate sobre la evaluación y sobre el diseño de actividades formativas: no basta con preguntarse si una tarea puede ser realizada con ayuda de una herramienta, sino si dicha tarea permite observar comprensión, elaboración propia, capacidad crítica y transferencia de conocimientos. Esta orientación conecta con los marcos recientes que recomiendan un uso ético, crítico y transparente de la IA en educación, acompañado de criterios de responsabilidad, protección frente a riesgos y desarrollo de competencias digitales y críticas (Comisión Europea, 2022; Pedro *et al.*, 2019).

En este contexto, el debate académico constituye una metodología especialmente valiosa para promover un aprendizaje activo y competencial. A diferencia de otras actividades más centradas en la reproducción de contenidos, el debate exige comprender un problema, organizar ideas, adoptar una posición razonada, justificarla ante los demás y escuchar argumentos alternativos. De este modo, permite trabajar de manera integrada el pensamiento crítico, la comunicación oral, la argumentación, la escucha activa y el trabajo en equipo, competencias cuyo

desarrollo ha sido destacado por la literatura previa sobre el uso del debate en contextos educativos (Carrillo-García y Nevado-Castellanos, 2017; Rodger y Stewart-Lord, 2020). Su interés resulta especialmente evidente en aquellas materias en las que los contenidos no se limitan a definiciones o procedimientos técnicos, sino que requieren interpretar problemas complejos, valorar evidencias, contrastar perspectivas y defender posiciones fundamentadas.

Sin embargo, en la práctica docente el debate presenta dificultades recurrentes. Una parte del alumnado participa poco porque no se siente suficientemente segura; otra parte prepara una intervención inicial, pero no sabe reaccionar cuando aparece una objeción; en ocasiones, el debate se convierte en una sucesión de monólogos, con escasa interacción real; y no es infrecuente que el peso de la actividad recaiga en uno o dos portavoces, mientras el resto del grupo queda en un papel secundario. Estas dificultades son conocidas por muchos docentes que han incorporado debates a sus asignaturas. La preparación previa suele centrarse en buscar información y elaborar argumentos propios, pero se trabaja menos la anticipación de la respuesta contraria, la capacidad de improvisación razonada, la escucha activa y la reformulación de las ideas propias a partir del intercambio con otros.

La experiencia presentada en este trabajo surge precisamente de esa doble constatación: por un lado, la inteligencia artificial generativa forma ya parte de la vida académica cotidiana de una parte importante del alumnado, aunque su uso no siempre se incorpora de manera explícita, guiada y crítica a la práctica docente; por otro, persisten dificultades en el desarrollo de competencias orales y argumentativas, especialmente a la hora de construir una posición propia, responder a objeciones, sostener una intervención oral y participar activamente en dinámicas de debate. A partir de este diagnóstico, nuestra propuesta plantea que una misma herramienta puede producir efectos muy distintos según el diseño docente en el que se inserte. Utilizada sin orientación, la IA puede favorecer atajos, respuestas genéricas o una relación pasiva con la información; integrada en una secuencia de trabajo, puede ayudar al alumnado a clarificar conceptos, ordenar argumentos, pedir evidencias, detectar simplificaciones, anticipar objeciones y ensayar formas de intervención oral.

El objetivo general de la experiencia fue integrar la IA generativa en el aula, de forma guiada y crítica, como herramienta de preparación y ensayo de debates en asignaturas de economía e historia económica. El diseño se apoyó, en primer lugar, en una encuesta diagnóstica previa orientada a conocer los usos, percepciones y necesidades de orientación de estudiantes y profesorado ante la IA generativa. A partir de ese diagnóstico, la intervención se articuló en torno a una secuencia metodológica sencilla y transferible basada en dos fases de trabajo con IA: construcción y contraste de argumentos, y ensayo del debate con la IA como oponente, seguida de la realización del debate en el aula. Aunque se trata de una fase todavía inicial, la experiencia permitió observar, de manera exploratoria, cómo variaba la dinámica del debate cuando el uso de la herramienta se realizaba de forma guiada frente a un uso libre y no estructurado.

El trabajo adopta, por tanto, un carácter deliberadamente experiencial. No pretende ofrecer una evaluación causal cerrada ni una medición exhaustiva de impacto, sino extraer aprendizajes útiles para el diseño docente a partir de una experiencia aplicada. Su principal contribución es proponer una arquitectura pedagógica sencilla y transferible para convertir un uso informal, individual y muchas veces invisible de la IA en un recurso formativo orientado al pensamiento crítico, la argumentación y la competencia comunicativa. En este sentido, la experiencia muestra que la IA generativa no mejora la dinámica del debate por el mero hecho de estar disponible, sino cuando se integra en un diseño docente que define objetivos, reglas, materiales, usos permitidos, momentos de intervención y criterios de reflexión posterior.

2. METODOLOGÍA

La metodología de la propuesta de innovación docente se diseñó con un enfoque aplicado y exploratorio, coherente con el carácter experiencial del trabajo. No se planteó como un experimento cerrado orientado a medir de forma causal el impacto de la IA generativa sobre el aprendizaje, sino como una intervención docente dirigida a observar cómo puede integrarse esta herramienta en una actividad concreta de aprendizaje activo: la preparación y realización de debates académicos. El proceso metodológico se articuló en tres etapas: un diagnóstico previo sobre usos y percepciones de la IA en el ámbito universitario, la elaboración de materiales docentes para orientar su uso y una aplicación inicial en el aula basada en una secuencia guiada de trabajo con IA previa al debate.

El primer componente fue una encuesta diagnóstica orientada a conocer los usos, percepciones y necesidades de orientación en torno a la IA generativa. Su finalidad no era construir una muestra representativa del sistema universitario, sino obtener una fotografía amplia y plural de una práctica académica emergente. La encuesta recogió respuestas de alumnado vinculado a cinco universidades —Universidad de Valladolid, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Sevilla, Universidad de León y Universidad Complutense de Madrid— y a distintos ámbitos formativos, entre ellos Administración y Dirección de Empresas, Economía, Comercio, Publicidad, Marketing, Relaciones Internacionales, dobles grados, Finanzas y Contabilidad, Turismo y Máster en Relaciones Laborales. Esta diversidad permitió situar el diagnóstico más allá de una asignatura concreta y observar la IA generativa como parte de una cultura académica en transición.

El cuestionario se organizó en torno a tres dimensiones principales. En primer lugar, los usos académicos de la IA por parte del alumnado, incluyendo la comprensión de conceptos, el resumen de materiales, la generación de ideas, la redacción, la preparación de exposiciones orales o el ensayo de debates. En segundo lugar, las competencias, actitudes y riesgos asociados a su utilización, como la

capacidad para formular *prompts*, contrastar información, identificar errores, evitar una dependencia excesiva o valorar sus efectos sobre el esfuerzo intelectual. En tercer lugar, la percepción sobre el papel del profesorado, las normas de uso, la integración de la IA en actividades docentes y la necesidad de formación específica. Además, se incorporaron preguntas abiertas para recoger propuestas de actividades y reflexiones sobre cómo utilizar la IA como apoyo al aprendizaje sin sustituir el razonamiento propio.

A partir de los resultados de la encuesta diagnóstica, y con carácter previo a la aplicación en el aula, el grupo de innovación docente elaboró una serie de materiales diseñados expresamente para orientar el uso de la IA generativa en la preparación de debates. Estos materiales constituyen una de las contribuciones metodológicas de la experiencia, ya que traducen las necesidades detectadas, especialmente la demanda de orientación, reglas explícitas y criterios de uso crítico, en instrucciones concretas de trabajo para el alumnado. Entre ellos se incluyeron una guía práctica, pautas de uso responsable, criterios para contrastar la información generada y orientaciones para construir argumentos, revisar críticamente las propias ideas y ensayar posiciones contrarias. El listado de *prompts* tuvo un carácter especialmente dinámico, pues se fue nutriendo de la propia experiencia del alumnado en el aula, incorporando formulaciones útiles, ajustes y aprendizajes surgidos durante el proceso de trabajo. De este modo, los materiales permiten replicar o adaptar la secuencia en otras asignaturas, evitando que el uso de la IA dependa exclusivamente de la iniciativa individual del estudiante o de instrucciones informales del profesorado.

Posteriormente, la aplicación en el aula se organizó a su vez dos fases de trabajo con IA previas a la realización del debate. En la primera fase, el alumnado partía de los materiales proporcionados por el profesorado, apuntes, manuales, lecturas específicas y documentación de apoyo, y utilizaba la IA como herramienta de clarificación, síntesis y organización del razonamiento. La interacción con la herramienta se orientaba a comprender mejor los conceptos básicos, resumir ideas clave, distinguir argumentos principales y secundarios, y buscar posibles líneas de defensa vinculadas a la posición asignada. La finalidad no era que la IA generase una intervención completa para ser reproducida posteriormente, sino que ayudara al grupo a transformar los materiales de partida en una estructura argumentativa propia, comprensible y coherente. Por ello, se insistió en la necesidad de contrastar las respuestas obtenidas con los documentos de la asignatura y de reformularlas con palabras propias.

La segunda fase se centró en la simulación del debate y en el entrenamiento de la contraargumentación, especialmente apoyado en el listado de *prompts* facilitado. Una vez elaborada una primera posición, el alumnado utilizaba la IA como interlocutora crítica o defensora de la postura contraria. Esta interacción permitía anticipar objeciones, identificar puntos débiles del razonamiento propio, prever preguntas difíciles y construir respuestas más sólidas. La herramienta podía actuar como oponente, cuestionar la consistencia de los argumentos, señalar supuestos no

demostrados o pedir evidencias adicionales. Esta fase resultaba especialmente relevante porque muchas dinámicas de debate fracasan no por falta de preparación inicial, sino por la dificultad para reaccionar ante argumentos imprevistos. De este modo, la IA funcionaba como un espacio de ensayo previo al debate real, orientado a reforzar la flexibilidad argumentativa, la capacidad de respuesta, la seguridad en la intervención oral y la participación del alumnado.

La aplicación inicial se llevó a cabo en dos asignaturas del Grado en Administración y Dirección de Empresas. La intervención guiada se desarrolló en la asignatura Política Económica, de tercer curso, a partir de un debate sobre el salario mínimo en el que el alumnado debía defender posiciones a favor y en contra. En este caso, el trabajo previo con IA siguió la secuencia metodológica descrita. Como referencia comparativa o grupo de control, se observó también una actividad de debate en la asignatura Economía Española, de segundo curso, centrada en la relación entre gasto público y crecimiento económico. En este segundo caso, el uso de la IA fue libre, sin una pauta estructurada equivalente. La comparación entre ambas experiencias debe interpretarse con cautela, ya que los temas, cursos y condiciones de aplicación no fueron idénticos. Por ello, los resultados no se presentan como evidencia causal, sino como una primera aproximación cualitativa a las diferencias que pueden surgir entre un uso guiado y un uso no estructurado de la IA en la preparación de debates.

La recogida de información durante los debates combinó tres fuentes complementarias. Por un lado, el profesorado cumplimentó una rúbrica de evaluación del debate presencial, centrada exclusivamente en el desempeño argumentativo e interactivo del alumnado, y no en el uso directo de la IA. Esta rúbrica valoraba la calidad y solidez de los argumentos, la capacidad de réplica y respuesta, el pensamiento crítico, la claridad y coherencia de la expresión oral, y la interacción y participación en el debate. Por otro lado, el alumnado completó una rúbrica de autoevaluación orientada a favorecer la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre la utilidad de la IA en la preparación del debate. Finalmente, se recogieron las conversaciones mantenidas por los grupos con la IA durante la fase de preparación, lo que permitió observar no solo el resultado final del debate, sino también el proceso previo de construcción de argumentos, formulación de preguntas, anticipación de objeciones y revisión crítica de las propias ideas.

3. RESULTADOS

Los resultados de la experiencia se presentan en dos niveles. En primer lugar, se analizan los principales hallazgos de la encuesta diagnóstica, que permiten comprender la pertinencia de una innovación centrada en el uso guiado de la IA generativa para la preparación de debates académicos. En segundo lugar, se describen los resultados observados en la aplicación inicial en el aula, atendiendo tanto a la

dinámica del debate como al proceso previo de preparación con la herramienta. En ambos casos, la interpretación debe realizarse desde el carácter experiencial y exploratorio de la propuesta. Por ello, los resultados no se formulan como conclusiones cerradas, sino como aprendizajes útiles para el diseño, mejora y transferencia de la intervención docente.

Los resultados de la encuesta, aplicada a un total de 295 alumnos, muestran, en primer lugar, que la IA generativa ya se utiliza con fines de aprendizaje, aunque con distinta intensidad según el tipo de tarea. Los usos más consolidados se concentran en entender conceptos (70%), resumir textos y apuntes (64%), elaborar esquemas e ideas (56%) y trabajar textos académicos (53%). Estos datos indican que el alumnado no percibe la IA únicamente como una herramienta para producir entregas, sino también como apoyo al estudio, la comprensión y la organización de la información. En cambio, su uso vinculado a la oralidad y la interacción aparece menos desarrollado: el 35% la emplea para preparar exposiciones orales y el 28% para preparar o ensayar debates. Esta última cifra resulta especialmente relevante para nuestra propuesta, ya que el debate no aparece todavía como un uso mayoritario, pero sí como un espacio con clara potencialidad pedagógica.

Un segundo resultado apunta a la existencia de una brecha entre el uso real de la IA por parte del alumnado y su integración explícita en la práctica docente. Las respuestas muestran una baja percepción de orientación por parte del profesorado: el 37,6% considera que esta orientación no se produce nunca y el 26,4% que se produce con muy poca frecuencia. También se observa una integración limitada de la IA en actividades evaluables, con una concentración de respuestas en niveles bajos o intermedios: el 37,6% indica que nunca se aplica en este ámbito, mientras que el 25,4% y el 24,7% afirman que se usa muy poco o poco. Al mismo tiempo, la prohibición aparece como una práctica presente en algunas asignaturas, ya que el 37,3% muestra el máximo grado de acuerdo con esta afirmación. Esta combinación de uso cotidiano, escasa orientación, integración limitada y criterios restrictivos puede generar incertidumbre sobre qué usos son aceptables, cuándo deben declararse o qué nivel de ayuda compromete la autoría. En este contexto, nuestra propuesta de innovación responde a una necesidad clara: proporcionar reglas, finalidad y acompañamiento.

La encuesta también refleja una percepción elevada de los riesgos. La posibilidad de que la IA reduzca el esfuerzo intelectual del alumnado recibe un alto grado de acuerdo: el 43,1% afirma estar muy de acuerdo con esa posibilidad y el 30,8% indica estar de acuerdo. La preocupación por una dependencia excesiva resulta todavía más marcada, con un 54,2% y un 29,8% en los dos niveles más altos de acuerdo. Estos porcentajes muestran que la IA no se percibe de forma ingenuamente positiva. Se reconoce su utilidad, pero también la posibilidad de que sustituya procesos cognitivos relevantes. Precisamente por ello, nuestra propuesta se construye sobre una idea central: si el riesgo es que la IA piense por el estudiante, el diseño docente debe enseñar al estudiante a pensar con y contra la IA.

Junto a esta percepción de riesgo, los resultados muestran una base favorable para el uso crítico. El 73,6% afirmó contrastar la información generada por IA con fuentes académicas y el 86,8% declaró sentirse capaz de usar IA sin depender excesivamente de ella. Aunque estos datos deben interpretarse con prudencia, al tratarse de autopercepciones, sugieren una disposición inicial hacia un uso responsable. Esta disposición se refuerza con la demanda de mayor integración y claridad normativa: el 57,3% se situó en niveles altos de acuerdo ante la afirmación “me gustaría que la IA se integrara de forma más sistemática en las asignaturas”, y el 78,3% indicó que se sentiría más cómodo usando IA si el profesorado estableciera reglas explícitas.

Por último, los resultados sobre expectativas refuerzan especialmente la pertinencia nuestra aplicación. El 87,8% considera que la IA será una herramienta clave en su futuro profesional y el 94,2% afirma que la universidad debería formar explícitamente en su uso responsable. Sin embargo, solo el 24,7% declara haber recibido formación previa sobre IA en la universidad, frente a una mayoría que señala no haberla recibido. Esta distancia entre relevancia percibida y formación recibida constituye uno de los hallazgos más importantes del diagnóstico: el alumnado no solo identifica la IA como una competencia necesaria para su futuro, sino que percibe que la universidad todavía no está respondiendo de forma suficiente a esa necesidad formativa.

En conjunto, los resultados diagnósticos justifican nuestra aplicación en dos sentidos. Primero, confirman que la IA ya forma parte del ecosistema de aprendizaje universitario y que su integración no puede quedar al margen del diseño docente. Segundo, muestran que el alumnado no reclama únicamente libertad para usar estas herramientas, sino orientación para utilizarlas mejor. Desde esta perspectiva, el reto no consiste solo en controlar o prohibir, sino en diseñar actividades que hagan visible el proceso de aprendizaje, promuevan usos críticos y permitan evaluar competencias que no se reducen a la producción automática de un texto.

Por su parte, la aplicación inicial en el aula aportó un segundo nivel de resultados, centrado en la comparación entre dos formas de incorporar la IA a la preparación del debate: un uso guiado, desarrollado en la asignatura Política Económica a partir de un debate sobre el salario mínimo, y un uso libre, observado en la asignatura Economía Española en torno a la relación entre gasto público y crecimiento económico. Aunque ambas experiencias no son plenamente equivalentes, la comparación cualitativa permite identificar diferencias relevantes en la dinámica de los debates.

La primera diferencia se observó en la solidez y articulación de los argumentos. En el grupo con uso guiado de IA, las intervenciones mostraron una estructura más clara, con mayor conexión entre conceptos económicos, efectos sociales y posibles objeciones. La preparación previa pareció ayudar al alumnado a transformar la información inicial en razonamientos más elaborados. En cambio, en el grupo con uso libre, los argumentos tendieron a organizarse de forma más expositiva, con menor

conexión explícita con la postura contraria. La segunda diferencia se relacionó con la capacidad de contraargumentación. En el grupo con uso guiado, el alumnado reaccionó con mayor fluidez ante preguntas u objeciones, lo que puede vincularse con la fase de ensayo en la que la IA actuaba como interlocutora crítica o defensora de la posición contraria. Al haber anticipado posibles críticas, identificado puntos débiles y preparado respuestas, las intervenciones parecían menos dependientes de un guion cerrado. En el grupo con uso libre, por el contrario, se observó una menor capacidad de respuesta ante objeciones y una mayor tendencia a mantener intervenciones en forma de monólogo. También se apreciaron diferencias en la participación. En el grupo con uso guiado, las intervenciones fueron más extensas, en torno a dos minutos, el debate alcanzó una duración aproximada de veinticinco minutos y participaron todos los miembros del grupo. En el grupo con uso libre, el debate fue más breve y el peso de la actividad recayó en mayor medida en el portavoz. Esta diferencia resulta especialmente relevante desde el punto de vista docente, ya que una de las dificultades habituales de los debates académicos es lograr una participación distribuida y no concentrada en los estudiantes con mayor seguridad oral.

En conjunto, la comparación sugiere que la disponibilidad de la IA, por sí sola, no garantiza una mejora de la interacción ni de la calidad argumentativa. Cuando su uso no está orientado hacia la anticipación de objeciones, la revisión crítica de argumentos y la participación distribuida, puede quedar reducido a una ayuda previa para preparar discursos, sin transformar sustancialmente la dinámica del debate. En cambio, cuando la herramienta se integra en una secuencia de preparación y ensayo, los resultados observados apuntan a una mayor interacción, mayor capacidad de réplica y una participación más repartida.

Estos resultados deben interpretarse con cautela. No se trató de un diseño experimental con asignación aleatoria ni con grupos plenamente equivalentes: las asignaturas, los cursos y los temas debatidos fueron distintos. Por tanto, no es posible atribuir causalmente las diferencias observadas al uso guiado de la IA. Sin embargo, los indicios obtenidos son coherentes con el planteamiento de la intervención y permiten identificar aprendizajes útiles para mejorar futuras aplicaciones.

4. CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada permite concluir que la integración de la IA generativa en la docencia universitaria no puede entenderse únicamente como una cuestión de disponibilidad tecnológica, control o prohibición. Los resultados diagnósticos justifican nuestra propuesta en dos sentidos. En primer lugar, confirman que la IA ya forma parte del ecosistema de aprendizaje universitario y que, por tanto, su uso no puede quedar al margen del diseño docente. En segundo lugar, muestran que el alumnado no reclama únicamente libertad para utilizar estas herramientas, sino orientación para emplearlas mejor, con reglas explícitas, criterios de uso responsable

y propuestas formativas que le ayuden a distinguir entre apoyo al aprendizaje y sustitución del razonamiento propio.

Desde esta perspectiva, el reto docente no consiste solo en decidir si la IA debe permitirse o limitarse, sino en diseñar actividades que hagan visible el proceso de aprendizaje, promuevan usos críticos y permitan evaluar competencias que no se reducen a la producción automática de un texto. El debate académico se revela, en este sentido, como un contexto especialmente adecuado, ya que exige comprensión conceptual, construcción de argumentos, escucha activa, capacidad de réplica y participación oral. Estas características permiten desplazar el uso de la IA desde la elaboración de productos finales hacia el acompañamiento de fases intermedias del aprendizaje.

La aplicación inicial en el aula ofrece indicios coherentes con este planteamiento. La comparación entre el uso guiado y el uso libre sugiere que la disponibilidad de la IA, por sí sola, no garantiza una mejora de la interacción ni de la calidad argumentativa. Cuando su uso no está orientado hacia la anticipación de objeciones, la revisión crítica de argumentos y la participación distribuida, puede quedar reducido a una ayuda previa para preparar discursos, sin transformar sustancialmente la dinámica del debate. En cambio, cuando la herramienta se integra en una secuencia de preparación y ensayo, los resultados observados apuntan a argumentos más sólidos, mayor capacidad de réplica, intervenciones más prolongadas y una participación más repartida entre los miembros del grupo.

El trabajo presenta, no obstante, varias limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, la encuesta diagnóstica no constituye una muestra representativa del conjunto del sistema universitario y, además, concentra una parte importante de respuestas de alumnado de primer curso, lo que puede condicionar las percepciones sobre uso, formación previa y necesidades de orientación. En segundo lugar, la comparación entre el uso guiado y el uso libre se realizó en asignaturas, cursos y temas distintos, por lo que no permite establecer conclusiones causales. En tercer lugar, aunque se utilizaron rúbricas docentes, autoevaluación del alumnado y conversaciones con la IA como fuentes de información, la recogida de evidencias necesita una mayor sistematización mediante métricas comunes que permitan comparar mejor las dinámicas de debate.

Estas limitaciones abren una agenda clara de mejora. En futuras aplicaciones sería conveniente diseñar una sesión completa con un mismo tema de debate y tres tipos de grupos: un grupo sin uso de IA, un grupo con uso libre de IA y un grupo con uso guiado mediante la secuencia propuesta. Este diseño permitiría comparar de forma más precisa el efecto diferencial de la herramienta y, sobre todo, del acompañamiento docente. Asimismo, sería útil incorporar métricas comunes sobre duración de las intervenciones, número de réplicas, distribución de turnos, uso de evidencias, calidad de los contraargumentos y grado de interacción real entre participantes.

REFERENCIAS

- Carrillo-García, S., y Nevado-Castellanos, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y para la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*, 19(34), 18-30. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145>
- Comisión Europea. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union.
- Ofori-Ampong, K. (2024). Beyond the hype: exploring faculty perceptions and acceptability of AI in teaching practices. *Discover Education*, 3, 38.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., y Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO.
- Rodger, D., y Stewart-Lord, A. (2020). Students' perceptions of debating as a learning strategy: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 42, 102681.

SEGUNDA PARTE

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA HISTORIA

LA CIUDAD COMO ARCHIVO PAISAJÍSTICO DE LA HISTORIA: BENIDORM Y LA DIDÁCTICA DEL DESARROLLISMO EN EL GRADO EN HISTORIA

MARIANO MONGE JUÁREZ

Universidad de Murcia

mongejuarez@um.es

Resumen: Este capítulo presenta una experiencia didáctica desarrollada en el Grado en Historia de la Universidad de Murcia, que utiliza el paisaje urbano de Benidorm como recurso para enseñar el desarrollismo franquista. La propuesta de salida de campo parte de la consideración de la ciudad como un archivo paisajístico, cuyas transformaciones materiales permiten analizar procesos económicos, sociales y políticos del siglo XX. Mediante una metodología basada en la observación directa, el trabajo de campo, la observación participante y la elaboración de materiales audiovisuales, el alumnado ha de interpretar el territorio como una fuente histórica y relacionar sus elementos con el turismo de masas, la modernización económica y la apertura internacional del franquismo. La experiencia integra aportaciones de la didáctica de la historia, la antropología y los estudios sobre el paisaje, fomentando el pensamiento histórico, la interpretación crítica de las fuentes y el aprendizaje activo. Los resultados muestran que Benidorm constituye un laboratorio privilegiado para comprender las transformaciones del desarrollismo y fortalecer las competencias investigadoras del alumnado.

Palabras clave: Benidorm, desarrollismo, didáctica de la historia contemporánea, paisaje, franquismo.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales retos de la enseñanza universitaria de la historia consiste en lograr que los y las estudiantes sean capaces de aplicar los conocimientos teóricos al conocimiento histórico a la realidad cotidiana. Nuestro objetivo como docentes no puede limitarse a la transmisión de contenidos, fechas o procesos, con mayor o menor fortuna pedagógica, sino que ha de implicar también la capacidad de interpretar

evidencias, contextualizar fenómenos y construir explicaciones fundamentadas sobre el pasado en el presente. En este sentido, la formación del historiador requiere el desarrollo de una mirada analítica, capaz de identificar las huellas de los procesos históricos en una amplia variedad de fuentes, desde clásicos documentos escritos, hasta testimonios materiales presentes en el territorio, como por ejemplo, el paisaje (Seixas y Morton, 2013).

La enseñanza de la Historia Contemporánea de España presenta oportunidades especialmente interesantes para este tipo de aproximaciones. Muchos de los procesos que transformaron la sociedad española durante el siglo XX continúan siendo visibles en el paisaje actual de nuestras ciudades o campos, este hecho nos permite que el alumnado establezca conexiones directas entre los contenidos trabajados en el aula y las realidades observables en el entorno, incluso en los cotidianos. Entre semejantes procesos destaca el desarrollismo franquista, un fenómeno que modificó profundamente la estructura económica, social y territorial del país durante las décadas de 1950, 1960 e incluso primeros años 70.

Con el propósito de favorecer una comprensión más profunda de estas transformaciones, en la asignatura Historia Contemporánea de España del Grado en Historia de la Universidad de Murcia hemos diseñado una práctica centrada en la observación del paisaje urbano de Benidorm. La actividad partía de una idea fundamental: las ciudades pueden ser leídas como auténticos archivos históricos, un texto paisajístico, espacios donde permanecen visibles las huellas materiales de procesos económicos, sociales y políticos desarrollados a lo largo del tiempo. La elección de Benidorm respondía precisamente a esta necesidad. La localidad constituye uno de los ejemplos más representativos de la transformación sustancial experimentada por España durante el desarrollismo, además, fácilmente rastreable y trabajable en fotografías del pasado y del presente. Su evolución, desde un pequeño núcleo costero, hasta convertirse en uno de los principales destinos turísticos europeos permite observar de manera especialmente clara la relación entre crecimiento económico, turismo de masas, apertura internacional y modernización social. Así, desde una perspectiva didáctica, Benidorm se presenta como un laboratorio privilegiado y un archivo paisajístico, pero también un texto visual atractivo para que el alumno, desde el campo práctico y vivo, se aproxime a la complejidad histórica del franquismo desarrollista.

Por tanto, este documento visual que supone la ciudad de Benidorm (fuente primaria en sí) ha de ser entendido en calidad de perspectiva *emic*, que necesita de la perspectiva *etic* de historiadores. Ya que nuestra práctica también trata aprovechar la observación de Benidorm para introducir y diferenciar entre una perspectiva *emic* y una perspectiva *etic*, conceptos procedentes de la antropología que pueden resultar especialmente útiles para el análisis histórico del paisaje en la formación de futuros investigadores e investigadoras. Desde una perspectiva *emic*, la ciudad puede entenderse a partir de los significados atribuidos por sus propios habitantes, trabajadores del sector turístico o visitantes, para quienes Benidorm representa un

espacio de ocio, prosperidad económica, oportunidades laborales o identidad local, sin embargo, historiadores y estudiantes han de adoptar una perspectiva *etic* al analizar la ciudad como objeto de estudio, interpretando sus formas urbanas y dinámicas sociales como manifestaciones de procesos históricos más amplios vinculados a las dinámicas internas de la dictadura, al desarrollismo, el peso específico de su alcalde, Pedro Zaragoza, la expansión del turismo de masas y la integración de España en los circuitos económicos occidentales. La combinación de ambas miradas enriquece la comprensión histórica del paisaje y favorece una interpretación más compleja de la realidad observada.

2. PLANTEAMIENTO DE LA PRÁCTICA, EL PAISAJE URBANO COMO FUENTE HISTÓRICA

Tras una introducción específica en una hora de clase concebida para situar al alumnado en el contexto histórico del desarrollismo franquista, facilitamos los objetivos de la práctica: 1º Conocer la bibliografía; 2º Conocer *in situ* el paisaje de Benidorm con todos sus elementos fijos y dinámicos actuales; 3º Establecer “observación participante” en el momento determinado de la visita; 4º Identificar los diferentes elementos paisajísticos de Benidorm y relacionarlos con el periodo desarrollista de la dictadura franquista; 5º Hacer una fotografía y/ videos representativos de modo que estos materiales nos ayuden a hacer el video explicativo en el que consiste la práctica que hay que entregar (lo trataremos en clase antes); 5.A) por una parte, se relaciona con algún aspecto histórico del desarrollismo, y, 5.B) por otra, estos materiales se convierten en documentos en sí, con valor histórico sobre la vista a Benidorm. 6º Hacer un video de unos 3-4 minutos en el que estudiamos, desde el punto de vista del análisis del desarrollismo franquista, los elementos que componen la imagen y su conjunto que se entregará por aula virtual (individual).

La práctica desarrollada en Benidorm ha de entenderse como un ejercicio de deconstrucción histórica del paisaje, es decir, un proceso mediante el cual el alumnado aprende a cuestionar la aparente naturalidad de los espacios urbanos con el objeto de identificar el conjunto o cadenas de hechos históricos que los han configurado. Desde esta perspectiva, la ciudad deja de percibirse únicamente como un destino turístico contemporáneo para convertirse en el resultado de decisiones políticas, económicas y sociales adoptadas en contextos históricos concretos, locales, nacionales e internacionales. La observación de hoteles, avenidas, playas urbanizadas o infraestructuras turísticas permite descomponer el paisaje en sus distintos estratos o capas históricas, revelando las huellas del desarrollismo franquista, la expansión del turismo de masas y la integración de España en los circuitos económicos europeos. En este trabajo también pueden ocupar un especial protagonismo los determinantes geográficos que operan y han operado. De este modo, el alumnado aprende a

interpretar el territorio como una construcción histórica y geográfica compleja y no como una realidad dada e inmutable.

De este modo, el paisaje urbano se presenta en forma de reto hermenéutico multidisciplinario, compuesto de objeto y capas que el historiador ha de ir extrayendo del todo para poder entenderlo por separado que transcurre desde factores geológicos, económicos o políticos que dan sentido a los espacios históricos que presenta la ciudad.

La formación histórica universitaria ha estado tradicionalmente vinculada al análisis de documentos escritos conservados en archivos y bibliotecas. Sin embargo, la renovación historiográfica producida durante las últimas décadas ha ampliado considerablemente el concepto de fuente histórica, incorporando nuevas tipologías documentales y nuevas formas de aproximación al pasado. Entre ellas, el paisaje ocupa un lugar cada vez más relevante (Cuenca López, 2014).

Lejos de constituir un mero escenario físico, el paisaje representa el resultado visible de la interacción entre las sociedades humanas y el territorio. Como ya hemos advertido, cada edificio, cada infraestructura, cada espacio urbano es consecuencia de decisiones políticas, económicas y culturales adoptadas en contextos históricos concretos. El paisaje puede ser entendido, por tanto, como una construcción histórica acumulativa en la que permanecen inscritas las huellas de procesos de transformación de larga duración. En el caso de Benidorm, el paisaje se convierte en pura estrategia de su alcalde, pero también del régimen. Esta perspectiva resulta especialmente útil para la enseñanza de la Historia Contemporánea.

Mientras que otros periodos históricos exigen recurrir fundamentalmente a fuentes documentales conservadas en instituciones especializadas, muchos de los procesos contemporáneos continúan siendo observables en la realidad cotidiana. El territorio se convierte así en un recurso pedagógico de enorme potencial, capaz de conectar el aprendizaje académico con la experiencia directa del alumnado. La práctica desarrollada en Benidorm se apoyaba precisamente en esta concepción del paisaje. Los estudiantes se encuentran obligados a identificar elementos urbanos vinculados al desarrollismo franquista y analizarlos como evidencias históricas, pero el objetivo no consistía únicamente en observar edificios o infraestructuras, sino en interpretar qué procesos históricos explicaban su existencia y qué información podían proporcionar sobre la transformación de la España de los años sesenta, en esta tarea es imprescindible la lectura previa de una bibliografía básica que facilitamos con varios meses de antelación al viaje.

De este modo, el paisaje dejaba de ser un simple objeto de contemplación para convertirse en una fuente histórica susceptible de análisis. La observación del territorio adquiría una dimensión investigadora semejante a la que caracteriza el trabajo con documentos escritos, favoreciendo una comprensión más activa y reflexiva de la disciplina histórica vinculada directamente al Edificio Coblancia, el primer rascacielos, terminado en 1964, año conmemorativo de los “25 años de paz”,

el centro histórico, en el que todavía son reconocibles los rastros de la población original del principios del siglo XX o finales del XIX o los primeros edificios de apartamentos anteriores a la reforma del Plan General Urbanístico que liberó la construcción en altura.

Además, la práctica desarrollada en Benidorm también puede interpretarse a la luz del concepto de descripción densa, táctica formulada por Clifford Geertz a principios de los años setenta en el ámbito de la antropología social y cultural estadounidense. Frente a una observación meramente descriptiva de la realidad social, Geertz defendía la necesidad de penetrar en los significados que los individuos atribuyen a sus acciones y a los contextos en los que estas se implantan. Desde esta perspectiva, el objetivo del investigador no consiste únicamente en registrar aquello que observa, sino en interpretar las redes de significación que dotan de sentido a los fenómenos tratados. Aplicada a la enseñanza de la Historia Contemporánea, esta aproximación permite superar una lectura superficial del paisaje urbano, pues, durante la visita a Benidorm, el alumnado no debía limitarse a identificar hoteles, edificios de gran altura o espacios turísticos, sino preguntarse qué procesos históricos explican su existencia y qué significados sociales, económicos y culturales se reflejan. La observación de una playa masificada, de establecimientos orientados al turismo internacional o de la intensa ocupación urbanística del litoral adquiriría así una dimensión interpretativa que conectaba directamente con las transformaciones impulsadas por el desarrollismo franquista. Nótese que en clases previas ponemos ejemplos como las fotografías de un fotógrafo local (Quico Payá) clave para observar la evolución social de visitantes y nativos. En este sentido, la descripción densa, apoyada en documentos fotográficos favorecen una lectura histórica más compleja del territorio, en la que los elementos visibles del paisaje se convierten en indicios más dinámicos de procesos económicos, culturales y sociales de mayor alcance.

3. BENIDORM COMO LABORATORIO HISTÓRICO DEL DESARROLLISMO: DISEÑO DE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La elección de Benidorm como escenario de la práctica no fue casual. Pocas ciudades españolas permiten observar con tanta claridad las consecuencias materiales del desarrollismo franquista y del turismo de masas. Su transformación urbana constituye uno de los ejemplos más significativos de los cambios experimentados por España durante las décadas centrales del siglo XX. Tras los años de autarquía y aislamiento internacional, que caracterizaron la primera etapa del franquismo, la economía española inició un proceso de apertura progresiva que culminaría con la expansión económica de los años sesenta. El crecimiento de las economías europeas occidentales (República Federal de Alemania, Gran Bretaña, Bélgica o Francia) la consolidación de amplias clases medias consumidoras y la generalización de las vacaciones remuneradas generaron una demanda turística sin precedentes, amplios

sectores de la clase trabajadora europea, por primera vez en la historia, estaba en condiciones de pagarse una semana en las playas de Benidorm, era el milagro del Estado de Bienestar en los países citados. España, gracias a sus condiciones climáticas y a sus costes relativamente bajos, se convirtió en uno de los principales destinos de este nuevo turismo de masas.

Benidorm supo aprovechar esta coyuntura de manera extraordinaria. La localidad desarrolló un modelo turístico basado en la construcción intensiva, la verticalidad urbanística y la concentración de servicios destinados al visitante extranjero. El resultado fue una transformación acelerada del territorio que modificó radicalmente tanto la fisonomía urbana como la estructura económica local.

Desde una perspectiva docente, esta evolución ofrece múltiples posibilidades de análisis. La ciudad permite observar simultáneamente fenómenos que suelen estudiarse de manera separada en los manuales de Historia Contemporánea: el crecimiento económico internacional de la posguerra, la integración de España en los circuitos económicos occidentales, la expansión del consumo de masas, la modernización de las infraestructuras y la progresiva apertura cultural del régimen franquista que la dictadura utilizó como coartada para intentar entrar en el Mercado Común sin éxito. Durante la visita, los estudiantes podían identificar estas transformaciones en elementos concretos del paisaje. La presencia de grandes hoteles, la densidad constructiva, la orientación de los espacios públicos hacia el turismo, la diversidad de visitantes internacionales o la propia configuración del litoral actuaban como evidencias materiales de procesos históricos más amplios. Cada fotografía tomada por el alumnado constituía, en este sentido, una oportunidad para conectar una realidad observable con una explicación histórica compleja (Pack, 2009).

La ciudad funciona así como un auténtico laboratorio histórico donde podían analizarse las consecuencias visibles de las políticas desarrollistas impulsadas durante el franquismo. La observación directa permitía, además, comprender que el desarrollismo no fue únicamente un fenómeno económico, sino también un proceso de transformación social y cultural cuyas huellas continúan presentes en la actualidad (Martínez-Serrano Rodríguez, 2003).

La práctica se estructuró en tres fases complementarias que pretendían integrar el conocimiento teórico, la observación directa y la elaboración de interpretaciones históricas propias: la primera fase consistió en la preparación previa del alumnado mediante la lectura de bibliografía especializada y una sesión introductoria desarrollada en el aula. En ella se abordaron los principales rasgos del desarrollismo español, su contexto internacional y la importancia del turismo dentro de las estrategias económicas del franquismo. Especial relevancia tuvo la presentación de Benidorm como espacio de observación histórica, insistiendo en la idea de que la ciudad debía ser interpretada como un archivo paisajístico, capaz de proporcionar información viva sobre el pasado (Prats, 2016). El profesor sugirió la posibilidad de poner en práctica la observación participante, que, aunque, constituye una técnica clásica de la

investigación antropológica que experimentó por primera vez Bronislaw Malinowski, ya que su aplicación en la enseñanza de la historia ofrece interesantes posibilidades formativas. Por tanto, en la práctica, desarrollada ya *in situ*, el alumnado no se limitó a contemplar pasivamente el paisaje urbano, sino que se integró temporalmente en los espacios objeto de estudio, observando las dinámicas sociales, económicas y culturales que caracterizan actualmente a la ciudad, también se confundió entre la población e intentó interactuar. Esta inmersión permitió comprender que el paisaje es una realidad viva, en la que confluyen estructuras heredadas del pasado y prácticas sociales del presente en las que la memoria ocupa un lugar fundamental. La presencia de turistas internacionales, la actividad comercial orientada al ocio o el uso intensivo de los espacios públicos se convirtieron de este modo en evidencias que ayudaron a interpretar las transformaciones impulsadas por el desarrollismo franquista. Por consiguiente, la observación participante favoreció una aproximación más profunda al territorio, combinando experiencia directa, reflexión crítica, conocimiento histórico y, además, nos permitió incorporar el análisis de la memoria relacionada con el entorno paisajísticos que inmediatamente conectaban con las biografías colectivas de gran parte de la población, tanto de los benidormíes como de los turistas (españoles o extranjeros). En este sentido, varios alumnos utilizar la teoría de *los lieux de mémoire*, pero desde un punto de vista muy diferente al que fueron concebidos por Pierre Nora en la Francia de la posguerra, ya que se trataba de lugares de memoria, pero vinculados a contenidos y funciones muy diferentes.

Esta preparación previa resultó fundamental para evitar una aproximación superficial al territorio. La observación histórica exige disponer de categorías interpretativas que permitan distinguir entre aquello que resulta históricamente significativo y aquello que forma parte simplemente del paisaje cotidiano. Los estudiantes tenían que acudir a Benidorm con preguntas previamente formuladas y con una serie de conocimientos que orientaran su mirada. La segunda fase correspondió al trabajo de campo propiamente dicho. Durante varias horas, el alumnado recorrió distintos espacios de la ciudad observando tanto los elementos físicos del paisaje como las dinámicas sociales asociadas al turismo contemporáneo. La práctica incorporaba explícitamente la metodología de la observación participante y la descripción densa, invitando a los estudiantes a integrarse temporalmente en el espacio objeto de estudio y a registrar sus impresiones de forma sistemática. La tercera fase consistió en la recepción del grupo de alumnos por parte del concejal de turismo, Juan Díaz Ortuño, y la directora del Archivo Histórico Municipal de Benidorm, María Victoria Blázquez Soldevila, que expusieron desde el mundo de vista del municipio la historia reciente y el desarrollo actual de la ciudad, sus difíciles relaciones con el agua, la evolución de las tipologías de turistas o la gestión del medio ambiente. Es importante destacar la labor de cooperación del Archivo Histórico Municipal, y de su directora que nos facilitó desde el principio la realización de la práctica. La cuarta fase consistió en la elaboración individual de un vídeo o fotografías explicativas, un documento en definitiva basado en las conclusiones extraídas durante la visita. Esta actividad

obligaba a transformar la observación en interpretación histórica. Los estudiantes debían seleccionar una imagen o conjunto de imágenes y explicar qué aspectos del desarrollismo franquista podían identificarse en ellas, en este análisis jugaba un papel decisivo el conocimiento y aplicación de la teoría general expuesta en clase y de la bibliografía específica

El vídeo o conjunto de fotografías (a veces una secuencia temática) funcionaba como un ejercicio de síntesis histórica. No bastaba con describir aquello que aparecía en la fotografía; era necesario contextualizarlo, relacionarlo con procesos históricos más amplios y construir una explicación coherente. De este modo, la actividad integraba observación, análisis y comunicación histórica dentro de una misma secuencia de aprendizaje.

4. EL VÍDEO Y/O LA FOTOGRAFÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Uno de los aspectos más interesantes de la experiencia fue la utilización del vídeo y/o fotografía como herramienta de aprendizaje. En muchas ocasiones, las imágenes son empleadas en la enseñanza de la historia como simples ilustraciones destinadas a complementar la información textual, sin embargo, en esta práctica los documentos audiovisuales, ya fueran sucesión de fotografías o vídeos adquirirían un papel mucho más activo (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013). La diferencia era sustancial, porque los o las estudiantes no trabajaban únicamente con imágenes producidas por otros, sino que ellos mismos se convertían en productores de fuentes. La fotografía debía servir para identificar evidencias del desarrollismo, pero al mismo tiempo se transformaba en una nueva fuente histórica generada durante la propia actividad.

Este planteamiento favorece una comprensión especialmente rica de la naturaleza de las fuentes históricas. Los estudiantes descubren que toda imagen implica una selección, una perspectiva y una interpretación de la realidad. La decisión sobre qué fotografiar, desde dónde hacerlo y qué elementos incluir en el encuadre constituye ya una primera operación historiográfica en el que el autor o autora interviene directamente sobre lo que necesita que perdure y lo que no. Además, la fotografía obliga a desarrollar capacidades de observación particularmente útiles para la formación histórica. Antes de realizar una imagen, el estudiante debe identificar aquello que considera relevante, distinguir entre elementos principales y secundarios y reflexionar sobre las razones que justifican su elección.

La posterior elaboración del vídeo añade un segundo nivel de complejidad. La fotografía deja entonces de ser únicamente una representación visual para convertirse en evidencia histórica susceptible de ser por una parte fuente primaria, pero por otra, secundaria porque lleva implícita la interpretación. El alumnado debe explicar por qué esa imagen resulta significativa y qué información aporta para comprender el desarrollismo franquista.

5. CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada en Benidorm pone de manifiesto las posibilidades que ofrecen las salidas de campo para la enseñanza universitaria de la Historia Contemporánea. La ciudad se convierte en una fuente histórica accesible y cercana, que permite observar directamente las huellas materiales de procesos complejos, en este caso el desarrollismo franquista y la expansión del turismo de masas. La práctica favorece además una concepción activa del aprendizaje histórico. Los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en sujetos agentes, creativos, en observadores, intérpretes y productores de evidencias históricas.

El paisaje urbano, la fotografía y el análisis audiovisual funcionan conjuntamente como herramientas destinadas a desarrollar competencias fundamentales para la formación de historiadores. Frente a una utilización tradicional de la imagen como simple recurso ilustrativo, esta experiencia convierte al alumnado en productor de nuevas fuentes documentales. La selección de un encuadre, la elección de determinados elementos del paisaje y la posterior elaboración de una explicación audiovisual implican procesos de observación, análisis, interpretación y comunicación que reproducen, en buena medida, algunas de las competencias propias del trabajo del historiador. El estudiante ha comprendido que toda fuente histórica supone una selección de la realidad y que toda interpretación exige justificar las relaciones establecidas entre las evidencias observadas y los procesos históricos que pretenden explicar.

Más allá del conocimiento específico sobre Benidorm o sobre la evolución económica de la España franquista, la actividad contribuye a consolidar una forma de aproximarse al pasado basada en la interpretación crítica de las fuentes y en la observación reflexiva del entorno. En este sentido, la ciudad deja de ser únicamente un objeto de estudio para convertirse en un espacio de aprendizaje donde el pasado permanece visible y puede ser interrogado desde las preguntas del presente.

Por otra parte, elementos como la ruptura de la monotonía, el cambio de ciudad, el viaje y el trabajo en equipo constituyen tácticas muy saludables para hacer mucho más atractiva la asignatura. Uno de los principales logros de la experiencia reside en haber favorecido que el alumnado aprendiera a interpretar el territorio desde una perspectiva histórica. El paisaje urbano de Benidorm se revela como una realidad compleja cuya comprensión exige identificar y/o deconstruir las diferentes capas históricas que lo conforman, relacionarlas entre sí y contextualizarlas dentro de procesos de mayor alcance. La observación de edificios, infraestructuras, playas, espacios públicos o dinámicas turísticas ha permitido comprobar que cada uno de estos elementos constituye al resultado de decisiones políticas, económicas y sociales concretas, convirtiendo la ciudad en un documento histórico abierto. En este sentido, la combinación de diferentes perspectivas metodológicas ha demostrado ser

especialmente enriquecedora. La incorporación de los conceptos antropológicos de perspectiva *emic* y *etic* ha permitido al alumnado comprender la necesidad de distinguir entre los significados que los propios actores atribuyen al espacio urbano y la interpretación analítica que corresponde elaborar al historiador. Del mismo modo, la aplicación de la observación participante y de la descripción densa ha favorecido una aproximación profunda y diferente al objeto de estudio, superando la mera identificación de elementos arquitectónicos o urbanísticos para indagar en los significados sociales, culturales y económicos que dichos espacios continúan proyectando en la actualidad. Todo ello contribuye a que el aprendizaje histórico trascienda a la simple adquisición de contenidos para convertirse en un auténtico ejercicio de investigación.

La actividad ha puesto igualmente de manifiesto la utilidad de integrar enfoques procedentes de disciplinas como la geografía, la antropología, la arquitectura o los estudios sobre el patrimonio y la memoria, pues el análisis del paisaje urbano exige necesariamente una mirada multidisciplinar que permita comprender la interacción entre el medio físico, las decisiones políticas, las transformaciones económicas y las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, el territorio se convierte en un espacio donde confluyen procesos históricos de distinta duración y naturaleza, favoreciendo una comprensión más rica y compleja.

La práctica ha contribuido igualmente al desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento histórico. La identificación de evidencias, su contextualización, la construcción de explicaciones fundamentadas y la utilización crítica de fuentes de distinta naturaleza constituyen aprendizajes esenciales en la formación universitaria de futuros historiadores. En consecuencia, la salida de campo deja de entenderse como una actividad destinada únicamente a reforzar conocimientos previamente adquiridos y pasa a convertirse en una oportunidad donde dichos conocimientos son puestos a prueba mediante el análisis de una realidad compleja, dinámica y en permanente transformación.

A su vez, la experiencia demuestra que el interés didáctico de Benidorm supera su singularidad como destino turístico. Aunque la ciudad constituye uno de los ejemplos más representativos de las transformaciones derivadas del desarrollismo franquista, la metodología empleada resulta fácilmente transferible a otros espacios urbanos y paisajes contemporáneos. Cualquier ciudad puede ser interpretada como un archivo histórico siempre que el alumnado disponga de las herramientas conceptuales necesarias para identificar en ella las huellas del pasado. En este sentido, la propuesta presentada no debe entenderse únicamente como un estudio de caso, sino como un modelo metodológico aplicable a la enseñanza de otros procesos históricos mediante el análisis del territorio en otros lugares.

Además, no debe olvidarse la dimensión motivadora que poseen este tipo de experiencias. La ruptura de la rutina del aula, el desplazamiento a otro espacio, la observación directa, el contacto con profesionales del archivo y de la gestión turística,

así como la responsabilidad individual de elaborar una interpretación propia, incrementan notablemente la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el principal valor de la experiencia no reside únicamente en hacer más atractiva la asignatura, sino en modificar la forma en que los estudiantes aprenden a mirar la realidad que les rodea. Cuando una ciudad deja de percibirse como un simple escenario cotidiano para convertirse en un documento histórico susceptible de ser interrogado, el aprendizaje histórico alcanza uno de sus objetivos fundamentales: formar investigadores capaces de reconocer que el presente constituye siempre el resultado de procesos históricos complejos cuyas huellas permanecen visibles en el paisaje y continúan condicionando la sociedad contemporánea.

Por último, cabe decir que la propuesta contribuye al desarrollo del pensamiento histórico (*historical thinking*), al situar al alumnado ante la necesidad de formular preguntas, analizar evidencias, contextualizar procesos y construir interpretaciones fundamentadas a partir de fuentes diversas porque queremos que nuestros alumnos y alumnas piensen y miren como historiadores.

REFERENCIAS

- Cuenca López, J. M. (2014). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Huelva.
- Martínez-Serrano Rodríguez, G.-A. (2003). “El crecimiento urbano de Benidorm según los expedientes de obras (1950-1970)”. *Investigaciones Geográficas*, 30, 119-133.
- Monge Juárez, M. (2024). “Historia de un paraíso standard: Benidorm y la dictadura, 1951-1964”. *Historia Actual Online*, 65(3), 29-48. <https://doi.org/10.36132/b83ack69>
- Moreno Garrido, A. (2017). *Historia del turismo en España*. Síntesis.
- Pack, S. D. (2009). *La invasión pacífica. Los turistas y la España de Franco*. Turner.
- Prats, J. (2016). *Combates por la historia en educación*. Graó.
- Salinas Salinas, C. (2021). *Pedro Zaragoza Orts, alcalde franquista y desarrollista de Benidorm, 1951-1967* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

HISTORIA EN CHISPAZOS: SOBRE LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ MARTÍNEZ

Universidad de Murcia

joseantonio.sanchezm3@um.es

CARLOS CÁRDENAS BLESA

Universidad de Alicante

carlos.cardenas@ua.es

Resumen: En el presente capítulo se exponen dos experiencias relacionadas con el uso de las fuentes audiovisuales en el ámbito de Historia en Educación Secundaria y Superior. Desde un punto de vista crítico con la implementación de las nuevas tecnologías sin una metodología que las aplique de manera eficaz y funcional, los autores proponen abordar cómo su uso debe ir más allá de la mera sustitución de soportes en papel por digitales, pero con los mismos contenidos, para pasar a aprovechar todo su potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, también se debaten los problemas de implementación y los límites de estas tecnologías, y el posible efecto que puedan tener en la manera en que el alumnado actual desarrolle destrezas como la atención o la relación de contenidos.

Palabras clave: recursos audiovisuales, tecnologías digitales, Educación Secundaria, Educación Superior, didáctica

1. HISTORIA VIVA: LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA COMO LABORATORIO DIDÁCTICO AUDIOVISUAL

En ocasiones, al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, es habitual olvidar la relevancia de la Educación Secundaria como sustrato previo. Las distintas etapas del sistema educativo español no pueden comprenderse como “islas totalmente aisladas”. Cabría señalar que un alumno de segundo de bachillerato presenta más parecidos con un estudiante de primero de carrera, que este

último tendría con uno que la esté finalizando. Estas cuestiones relacionadas con la periodización y la clasificación de las etapas educativas las podríamos tener especialmente en cuenta los historiadores que nos esforzamos por repetir constantemente a nuestros alumnos que, por ejemplo, los personajes históricos que abordamos no se acuestan un día en la Edad Moderna para despertarse la mañana siguiente en la Edad Contemporánea. Todo responde a cambios complejos influidos por el paso del tiempo y, analizándolo en conjunto, podremos obtener resultados más profundos y satisfactorios.

Durante los siguientes años desarrollaré mi actividad docente en la Universidad de Murcia en virtud de contratado predoctoral. Sin embargo, a lo largo de este año he cursado el máster de formación del profesorado y he podido disfrutar de mi primera actividad docente en las aulas de Educación Secundaria, en concreto segundo de bachillerato. La falta de experiencia trató de ser compensada con toda la ilusión de quien ha sido alumno durante toda su vida y se veía de repente en el otro lado del aula. De este modo, traté de aprovechar lo máximo posible las semanas que impartí docencia. Como alumno no solo disfruté de mi formación disciplinar, sino que fui sembrando numerosas ideas para el futuro momento de impartir docencia a raíz de la observación directa que realizaba sobre los profesores que tuve en cada momento. A la hora de implementar una unidad didáctica en las prácticas formativas del máster, consideré que se trataba de una gran oportunidad de experimentar cómo cultivar en el alumnado la competencia del pensamiento histórico. En definitiva, pude cosechar una serie de resultados que dieron fruto a un trabajo fin de máster, con algunas reflexiones que veo útiles compartir en los siguientes párrafos.

La pregunta inmediata que nos deberá acompañar a los docentes de esta disciplina a lo largo de toda nuestra carrera será el cómo hacer llegar la Historia a nuestros alumnos. En mi etapa como estudiante siempre había visto a una parte alarmantemente significativa de mis compañeros desconectarse de las clases, expresión que dejó de ser figurada cuando al inicio de la carrera estudiamos en una modalidad semipresencial por los estragos de la pandemia de Covid-19. Entre desconexiones y cámaras apagadas de los que seguían la sesión desde casa, otros permanecían físicamente en el aula pero no constituían más que una prolongación del inmobiliario. Frente a esta situación hubo una general preocupación del cuerpo docente y, naturalmente, múltiples respuestas: desde la total resignación hasta la preocupación más absoluta por tener controlados todos los aspectos que estaban involucrados en el desarrollo de las clases. De una forma u otra, parece que pudo ser superado ese régimen de semipresencialidad con la posibilidad de que los alumnos volvieran a las aulas. No obstante, la situación fue correspondida con una alta tasa de absentismo, desinterés generalizado y el común escenario del docente preguntando a los alumnos y recibiendo la sentencia del silencio incómodo.

Lo anterior me llevó a pensar que la educación jamás podrá ser comprendida al margen de las instituciones y de la sociedad. Nuestro trabajo es estéril si no consideramos que la vida del alumnado no empieza y acaba en los centros educativos.

Impartiendo una unidad didáctica de la Transición española y la democracia a grupos de segundo de bachillerato, expliqué los procesos del cambio social, la globalización neoliberal y la revolución tecnológica y, precisamente, son esos factores los que tanto influyen en cómo los alumnos son y están en el aula. No se puede obviar que la totalidad del alumnado está inmerso en una "narcosis suave", en una "lasitud hedónica" propia de los tiempos actuales, el capitalismo tardío. Así bien lo definía Mark Fisher al señalar, bajo su experiencia docente, cómo el alumnado se encuentra en la actualidad dentro de la tensión existente entre el consumo de una "Nueva Carne posliteraria" que le impide concentrarse (redes sociales, videojuegos, televisión, pornografía, drogas, etc.) y las antiguas lógicas confinadoras y concentradoras de los sistemas disciplinarios en decadencia (Fisher 2009, p.38). ¿Podrá el alumno atender a los pormenores de las desamortizaciones decimonónicas tras refrescar toda su *feed* de Instagram antes de entrar a clase? ¿Podrá olvidar el alumno la actualización de su videojuego favorito, el cual está ansioso por jugar, mientras le explican los artículos de la Constitución de 1845? Desde luego que hay una diferencia abismal entre los estímulos producidos por estas distintas actividades y, sin duda, hallamos aquí un gigantesco reto compartido entre alumnos y docentes.

Como se ha adelantado previamente, la investigación desarrollada se basaba en la implementación de una unidad didáctica de Historia de España a dos grupos de segundo de bachillerato. Antes de su inicio, se realizó un cuestionario (*pretest*) y, tras las cuatro sesiones de la unidad formativa, se realizó el mismo cuestionario (*posttest*) para analizar los cambios producidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje¹. Los test estaban compuestos por 36 preguntas que se responden con una escala tipo *likert* (1 muy en desacuerdo - 5 muy de acuerdo). De esta forma, se pretendía valorar las siguientes cuestiones: la percepción del alumnado sobre la metodología docente empleada, el impacto de la unidad didáctica en la disposición afectiva y el interés del alumnado hacia el aprendizaje de la Historia, el grado de conformidad del alumnado con diversos factores del entorno educativo y la percepción del alumnado sobre la utilidad de los conocimientos adquiridos y su capacidad para aplicarlos.

A la hora de diseñar la unidad didáctica, no se buscó tanto una metodología activa, sino más bien dinámica. Las circunstancias parecían claras: al alumnado de bachillerato le restaba por cursar la última unidad, en unas alturas de año académico en las que están terminando y acumulan una gran cantidad de cansancio, estrés y *burn-out*. Al mismo tiempo, la unidad de la Transición es la más cercana a nuestro tiempo y, entre otras cuestiones, disponemos de una cantidad casi infinita de fuentes primarias audiovisuales que podían potenciar las clases. Por este motivo, se decidió abusar de este tipo de recursos, y los resultados terminaron siendo satisfactorios. Proyectar recursos audiovisuales en el aula no siempre tiene los efectos deseados, especialmente si es una proyección larga que los alumnos no pueden seguir o si la calidad del contenido es tan

¹ Estos *test* no son de elaboración propia, sino obra del área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia.

baja que no puede captar su interés. Por ello, se decidió acompañar en todo momento la lección magistral de vídeos de corta duración, nunca superiores a dos minutos, y que permitían captar la atención del alumnado y que pudieran emitir su opinión cuando les era requerida. El resultado de esto fueron clases dinámicas donde se pudo abordar un abanico muy amplio de los problemas relevantes de la España del presente.

El inicio de la unidad fue anunciada con la proyección del discurso de Arias Navarro informando del fallecimiento de Francisco Franco. Una incertidumbre se expande por el aula y, sin embargo, es el mismo Francisco Franco el que saciará la duda de los alumnos sobre el qué pasará después de su muerte; su discurso de Navidad de 1969 explica rápida y sencillamente que todo estaba "atado y bien atado". Inmediatamente se proyecta el momento en el que Juan Carlos I asume la Jefatura del Estado de forma oficial el 22 de noviembre de 1975. Otro momento con notable relevancia en el transcurso de las sesiones es la explicación del golpe de Estado del 23 de febrero de 1981. Cuando un suceso histórico es emitido en directo, su explicación es más sencilla. Bastaba con poner unos segundos de los tanques recorriendo Valencia a las órdenes de Milans del Bosch, para proyectar a continuación la entrada de Tejero en el Congreso de los Diputados, vídeo que generó una gran impresión y sobresalto en el alumnado. Sorprendidos por los hechos, escucharon finalmente las declaraciones de Juan Carlos I llamando a respetar la Constitución. Constituye todo un privilegio didáctico que la fuente primaria tenga imagen y sonido.

Así transcurría la unidad, como una suerte de "Historia en chispazos". Los vídeos conectaban a los alumnos con la lección, ubicados estratégicamente para ofrecer un apoyo inmejorable a la lección magistral y "galvanizar" a un alumnado que se encuentra más estimulado. A la hora de explicar el cambio social fue esencial seleccionar otros clips. Esta metodología sería más bien comparativa, poniendo en relación documentales del NO-DO de festividades en entornos rurales a finales de la dictadura con vídeos de la Movida Madrileña, entre otros. También fue significativo para los cambios de la situación de la mujer, donde se proyectan distintos testimonios de corta duración sobre cómo muchas mujeres vivieron cambios sustanciales tras la dictadura como la incorporación al mundo laboral. Así, también nos detuvimos en cuestiones internacionales como la entrada de España en la OTAN y en la CEE (así como las voces a favor y en contra de ambas decisiones), las manifestaciones por la Guerra de Irak en 2003, los atentados del 11 de marzo de 2004 o el estallido del 15 de marzo de 2011. Por último, también fue una gran oportunidad para proyectar fragmentos de grandes espectáculos de masas, como los juegos olímpicos de Barcelona (1992) o el Mundial de fútbol de 2010. Siempre poniéndolos en relación con su contexto histórico.

No aspiramos a reproducir de forma completa cada uno de los 36 ítems respondidos por los alumnos en ambos cuestionarios, pero de todos ellos resaltamos los resultados de satisfacción respecto a la impartición de la unidad didáctica, los cuales fueron muy positivos. En el apartado de motivación se observó la evolución más pronunciada. Por ejemplo, la percepción de la motivación en las clases de Historia pasó de un acuerdo ("votaron la opción 4 o 5 de la escala") del 36,4% al 81,8% de un test a

otro. También es el caso del uso de materiales alternativos y si estos potenciaron la motivación, alcanzando un 95,5% de acuerdo frente al 62,5% inicial. A pesar del aumento en la motivación, cabe preguntar si es idóneo adaptar de esta forma los contenidos y de si estamos logrando los objetivos curriculares a cambio de que el alumnado cada vez sea menos tolerante al aprendizaje lento y profundo. Ya de por sí los propios ritmos de la sociedad hacen impensable en promover un alumnado “rumiante”, que sean capaces de encarar a la realidad histórica hasta asimilarla profundamente; parecería imposible ofrecerles una fuente primaria y pedirles que le dedicasen horas a su análisis. En su lugar, parece más fácil despertarles la curiosidad en conocer mediante estos recursos audiovisuales, lo cual también es ventajoso, pues en el sistema tradicional ha sido primordial la motivación extrínseca mediante los castigos y recompensas administrados por el personal docente; mientras que aquí se está potenciando la motivación intrínseca. De forma instantánea y a corto plazo, podemos vislumbrar el potencial de este método didáctico, si bien se han de advertir estas cuestiones referentes a la capacidad de atención, retención de datos y profundización en el aprendizaje.

2. LAS FUENTES AUDIOVISUALES: OBJETO Y SUJETO DE LA HISTORIA. LÍMITES Y USOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La incorporación de la tecnología a la Educación Superior ha llegado a convertirse, de manera casi obsesiva, en una de las mayores marcas de excelencia. El porqué, tal vez, habría que buscarlo en la situación de época que vivimos, en la cual una ola sombría que parece extenderse en las sociedades occidentales trae de nuevo como una de sus banderas un antiintelectualismo que parece ensañarse, especialmente, con aquellas disciplinas sociales y humanas que, en la concepción más simplista del utilitarismo neoliberal, no aportarían especial valor al desarrollo. Paradójicamente, todo este universo ideológico se ha configurado con la teoría, precisamente, de pensadores e intelectuales no ajenos a estas disciplinas.

Curtis Yarvin, bloguero estadounidense perteneciente a la neorreacción, favorable a la distopía tecnofeudal (sustituir la democracia por una oligarquía de empresas de sectores punteros que controlen la sociedad), hacía una crítica a lo que denominaba “La Catedral”, que vendría a representar el conjunto de instituciones (entre las cuales, las Universidades), que dirigirían la opinión pública estadounidense para crear un determinado estado social conformista en una democracia dirigida. Un pensamiento sin duda interesante, incluso con extractos que dan pie al debate sobre las contradicciones del sistema, pero que sin embargo apuesta por avanzar hacia sociedades desiguales y (más) jerarquizadas a cara descubierta. El papel que juegan aquí las nuevas tecnologías es capital: no solo por el control que han acabado ejerciendo en casi todos los aspectos de nuestras vidas, sino también por su posición de dominio en una economía en la cual es aterrador pensar que es prácticamente imposible regularlas en su tenencia masiva de

todo tipo de datos de las personas y sociedades, hasta el punto de condicionar los sistemas democráticos.

No es extraño, entonces, que las Universidades hayan asistido a pie cambiado a esta nueva realidad. Los clústeres tecnológicos como Silicon Valley son los lugares punteros que, a pesar de nutrirse precisamente del trabajo proporcionado por esa “Catedral” académica, se encargan de patentar y comercializar, y con ello, controlar, entre otras cosas, el relato.

Más con los pies en la tierra, navegar por la literatura científica respecto al uso de las TIC y (ahora de moda) la IA Generativa en las Universidades es todo un reto. Las publicaciones se multiplican tratando de alcanzar el acelerado ritmo de desarrollo tecnológico, que hace que la literatura de apenas unos años atrás ya quede prácticamente obsoleta. Con un tiempo prudencial desde la pandemia, época del gran salto precipitado a la metodología online, cada vez son más los estudios que exploran cómo avanzan las percepciones del estudiantado y el profesorado en los centros universitarios respecto a la cuestión, a la vez que se exploran las dificultades metodológicas y éticas en paralelo a un ya imparable aumento de uso de la IA que ha puesto patas arriba las metodologías docentes usuales y ha sacado a relucir el peligro de plagio.

La paradoja resultante no es ajena a lo cotidiano. La crítica general revela el desencanto de la utopía del progreso tecnológico: en la *Sociedad del Cansancio* de Byung-Chul Han, mientras la IA se dedica a “crear”, nosotros trabajamos más por menos, en lugar de ser al revés: que las máquinas nos sustituyan en nuestros alienantes trabajos, mientras nosotros disfrutamos de crear. Tal vez partíamos de la inocencia de no considerar que, por mucho progreso material que exista, mientras no se modifique la superestructura ideológica de la sociedad, siempre hará falta gente para desempeñar su papel en los *Bullshit Jobs*, como denominaba el antropólogo David Graeber a aquellos oficios que, lejos de tener algún propósito productivo, solo sirven para remarcar la estructura social jerárquica en una corporación. Trasladado al ámbito universitario, existe la sensación de estar ante el inminente peligro de que la IA vaya a reemplazar las explicaciones de un profesorado cada vez más ahogado en trámites burocráticos, informes y papelería.

El uso de las TIC y la IA está cada vez más presente en las guías docentes. Se busca su incorporación como herramienta metodológica que se oriente a un uso verdaderamente útil para desarrollar las competencias de un campo del conocimiento. El problema, como indican los estudios (Sotelo Martín, 2025; Domingo-Coscollola, Sancho-Gil y Soler-Campo, 2025), es la necesidad de alfabetización empezando por los docentes, entre muchos de los cuales parece haber una brecha en su formación, puede que en parte generacional, lo cual no es extraño atendiendo a la estructura por edad de los cuerpos docentes universitarios, en torno a los 50 años. Tal vez, un buen inicio debería ser utilizar precisamente las TIC y la IA para la reducción de la burocracia y estandarización de la recolección, transmisión y cumplimentación de la información

(es asombroso observar cómo cambian tanto los sistemas, formularios, currículums, etc. de una a otra Universidad y entre instituciones estatales), para liberar al profesorado de ese tiempo y aprovecharlo en su formación continua.

El autor de estas líneas ha formado parte de un proyecto de innovación docente universitario sobre la aplicación de la IA a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los análisis, de momento, se han centrado más en el alumnado que en el profesorado, aunque tal vez sea este último en quien más se deba incidir, precisamente. Lo terrible en Historia, en todo caso, puede variar en cierta medida entre Educación Secundaria y Universidad. En aquella, además del posible uso de la IA para que haga trabajos, se da también el peligroso fenómeno de la desinformación y las *fake news* que tanto parecen arreciar entre el público en general, siendo la Historia campo esencial en este ámbito por su poder en la construcción del relato ideológico. En el caso de la Universidad, con alumnado específico que desea estudiar la carrera, tal vez el problema de la desinformación no sea tan apabullante, pero desde luego que faltan herramientas metodológicas para incorporar las TIC y la IA en el aprendizaje.

La cuestión no es para nada nueva en cuanto al temor de sustitución de la enseñanza reglada: plataformas ya veteranas, como YouTube, han sido para quien escribe esto una herramienta de conocimiento histórico de primer nivel, y no solo en el ámbito divulgativo (más característico en Historia), sino también en el específico. Es algo que en cualquier caso no ocurre solo en Humanidades y Ciencias Sociales, sino también en las STEM, con auténticas clases a modo de tutoriales para la resolución de problemas.

El uso de herramientas como la IA, de todos modos, es bastante superficial también entre el alumnado. ChatGPT o Gemini copan unos usos que se extienden no solo a cuestiones académicas, de investigación o estudio, sino también a la resolución de problemas cotidianos e incluso personales. Otras herramientas de asombrosa utilidad, como NotebookLM de Google, mucho más especializada y que permite sortear el problema de la inventiva o la calidad de las fuentes que usa la IA al seleccionarlas uno mismo, son mucho más desconocidas.

Nos movemos en un terreno, en cualquier caso, en el que cabe plantearse cómo hemos de implantar la IA si todavía no está del todo claro el cómo encajar las TIC en la metodología docente, cuando muchas veces tendemos a tomar el continente por el contenido: reducir su uso a presentaciones, o sustituir la clase magistral por un vídeo que muestre una explicación magistral. En este sentido, tal vez en grados como Historia se haga necesaria una mayor especialización metodológica que tenga más en cuenta aspectos de cómo construir la Historia frente a los memorialísticos de narrar qué ocurrió en la Historia, esto último resuelto, por aquel entonces y de manera más general, gracias a las Wikis, y ahora y de manera más particular, con la información seleccionada y bien redactada, gracias a las IA. ¿Dónde queda la consulta en el manual? ¿Es adonde debemos volver?

Contaré aquí brevemente unas experiencias metodológicas que pude realizar en el contexto de mis prácticas docentes en la Universidad de Alicante, y que considero que pueden ser un camino útil en cuanto a la incorporación de manera más aplicada de las TIC al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso, tienen que ver con los medios audiovisuales y, en concreto, con el uso del cine a la vez como herramienta metodológica y como fuente histórica.

La primera se desarrolló en una asignatura con una parte de Historia Contemporánea de América perteneciente al Doble Grado en Derecho y Relaciones Internacionales. El profesor que la impartía me planteó para las prácticas escoger algún documental o película para trabajar con el alumnado. Ante las opciones, me interesé por que indagásemos en la crisis económica de 2008 a través de las películas de *Inside Job* (Charles Ferguson, 2010) y *Capitalismo: Una historia de amor* (Michael Moore, 2009). Convenimos que lo más interesante era una comparación entre ambas, pero ante la falta de tiempo decidí realizar un corte de ambos filmes para superponerlos y comparar el mensaje, lenguaje y producción utilizados en cada uno. La finalidad de la práctica no era visionar una película, sino comparar dos lenguajes que narraban de manera diferente un mismo acontecimiento histórico. El uso básico de herramientas de edición permitió enfocar la práctica de una manera determinada: superar el apriorismo de que la película de Michael Moore es más emocional y populista por la manera en que el cineasta expresa su lenguaje, y su abierta adscripción política, y determinar que también un documental con un lenguaje y puesta en escena aparentemente más neutral como el de *Inside Job* contiene un relato; extrapolado esto, permite la contraposición de fuentes históricas con una metodología que pueda ir más allá de una distinción superficial entre lo subjetivo y lo objetivo.

La segunda práctica se llevó a cabo en una asignatura opcional del Grado en Historia dedicada a la imagen y el cine. A nuestro parecer, la inclusión en el plan docente de este tipo de asignaturas que incorporan metodologías para trabajar fuentes específicas y profundamente valiosas como las audiovisuales debería contemplarse mucho más en las carreras de Historia de las Universidades españolas. No debemos vacilar a la hora de incorporar fuentes que están más que asentadas si queremos, ahora, ponernos a ver qué hacemos con la Inteligencia Artificial. Tengo que añadir que, al menos en mi caso, apenas se contemplaron las fuentes audiovisuales en la formación pedagógica y didáctica recibida en el Máster de Educación Secundaria.

En este caso, estructuramos dos seminarios de cine cuyo hilo conductor, en lugar de una película, fue un tema tratado a lo largo de la historia del cine a través de clips. De nuevo, el uso de herramientas de edición básicas es más que suficiente para la preparación del material para las clases. Igualmente, planteamos la necesidad de desterrar determinados prejuicios y acceder a material audiovisual de masas que vaya más allá del cine clásico utilizado en las clases de historia: nos referimos al potencial que puedan tener elementos de consumo más comercial, pero normalmente tachados de baja cultura, tales como telenovelas, o programas del corazón. Si desterramos estos formatos que a lo largo de décadas han llegado a tanto público, probablemente nos

quedemos noqueados ante nuevos formatos de *reels* de las redes sociales por los que circula actualmente todo tipo de información.

El primer seminario consistió en el análisis de la evolución de los dibujos animados y su uso propagandístico, más evidente en momentos clave de la Historia Contemporánea como el conocido clip en que el Pato Donald parodia a Hitler en la Segunda Guerra Mundial (*Der Fuehrer's Face*, 1943), pero inesperados en animaciones que reflejaban la situación del mundo en los años noventa con referencias políticas a la vista que generaciones como la mía apenas comprendíamos al verlas de pequeños (“Los amigos de la justicia”, en *Dexter's Laboratory*, 1996, representación parodiada de la Guerra Fría).

El segundo ahondó aún más en una metodología analítica comparativa, en este caso en cuanto a la construcción del género en las películas comerciales hollywoodienses. Se planteó el uso de una perspectiva queer para analizar cómo a lo largo de las décadas fueron cambiando las pautas y roles de género y cómo se introducían determinados personajes que rompían la performatividad del género binario, con mayor o menor claridad según el momento conservador o progresista y las leyes de censura. El cine, así, emerge como fuente histórica que, más que reflejar el período en que se basa el guion de la película, interesa para analizar la sociedad en que esta fue producida. Igualmente, convenimos en que no solo el uso de fuentes fruto de las tecnologías audiovisuales, o una metodología comparativa, son útiles si no avanzamos también en los marcos teóricos y planteamos nuevas perspectivas respecto a cómo abordar (y deconstruir) un proceso histórico.

Una propuesta actual sin duda debe ir más allá, e incorporar la visión de cómo la sociedad posmoderna reinterpreta el pasado a través de lo que el sociólogo Zygmunt Bauman llamó “retrotopía”. Tras esas imágenes genéricas y vídeos generados por IA que rozan la cutrez hay todo un discurso histórico: tanto en qué representan como en cómo se hacen. La idolatría ante el diseño estándar hecho por la máquina, su eficiencia frente a la imperfecta expresión humana y la rapidez y masividad de transmisión de su mensaje son características que permiten formar un hilo conductor a través de la Historia Contemporánea. Por otro lado, los mensajes transmitidos: simples, populistas, grotescos, tienen gran capacidad de evocar un pasado que jamás existió.

Esto es por lo que creo que urge explorar nuevas metodologías en el aprendizaje y enseñanza de la Historia, especialmente en la Universidad. En unas décadas, quien estudie la historia de los últimos veintiséis años del siglo XXI se verá ante la necesidad de buscar nuevas formas de trabajo que requerirán las nuevas fuentes, tanto por lo numerosas, prácticamente inabarcables, como por los nuevos lenguajes contruidos a través de las mismas. Urge ver los puntos de continuidad y ruptura que estas tienen respecto a las del siglo pasado. El mundo de las nuevas tecnologías y la IA avanza de manera tan acelerada que, tal vez, más que quedarnos en la problemática de evitar el plagio, debamos avanzar a una comprensión de su uso holístico como herramienta

metodológica/fuente primaria/fuente bibliográfica y explorarlo para transmitir nuevos usos para hacer y aprender la Historia a nuestro alumnado.

3. CONCLUSIÓN

La implementación de las nuevas tecnologías en Educación Secundaria y Superior a veces se mide más por parámetros numéricos que por cómo de aprovechable es para las metodologías docentes e investigadoras. Quienes nacimos a principios de siglo hemos ido viendo cómo estos recursos han ido implementándose constituyendo en muchas ocasiones un cambio en la forma, pero no en el fondo, en el contenido, de la enseñanza. Con esta breve narración de nuestras experiencias, hemos cuestionado ciertas contradicciones de la aplicación de las tecnologías digitales en la enseñanza de Historia en distintos niveles educativos. La innovación es comúnmente asociada con metodologías activas, que ubican al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin desmerecer lo anterior, estimamos relevante indagar en el uso dinámico de recursos que puedan conectar nuestras explicaciones con un alumnado cada vez más desmotivado y desconectado del aula. El uso de fuentes como las audiovisuales supone aprovechar su doble función como fuentes históricas y a la vez como metodologías más interactivas. Ello implica, no obstante, una previa preparación que les sepa sacar partido para que no acaben siendo un mero formato audiovisual que cuente lo mismo que un texto escrito. Igualmente, como docentes hemos de ser conscientes de cómo puede repercutir en las destrezas del alumnado el hecho de aplicar estímulos más cortos y constantes para reclamar su atención. Las pantallas pueden distraer, pero también pueden convertirse en ventanas hacia nuevas formas de comprender la complejidad histórica. El futuro de la innovación docente dependerá de saber convertir las nuevas fuentes y recursos en preguntas históricas significativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Domingo-Coscollola, María, Sancho-Gil, Juana M., y Soler-Campo, Sandra (2025). El reto de enseñar y aprender en la universidad. Percepción del alumnado en torno al uso de las tecnologías digitales. *Revista de Investigación Educativa*, 43.
- Fisher, Mark (2009). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Sotelo Martín, José Alberto (2025). Utilización de la Inteligencia Artificial en educación superior universitaria en España. *Comunicar*, 82, 152-166.

PENSAR CON LA HISTORIA, ESCRIBIR A MANO. PRÁCTICAS DE *APPLIED HISTORY* FRENTE AL RETO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

SIMONE FARI

Universidad de Granada

fari@ugr.es

Resumen: Este capítulo presenta una experiencia docente desarrollada en una asignatura de Historia Económica con el objetivo de convertir las prácticas en un espacio de *applied history*. Frente al uso creciente, y a menudo poco crítico, de la inteligencia artificial, la propuesta desplazó la IA del centro de las actividades prácticas y recuperó de forma consciente el papel, la escritura breve a mano y la argumentación oral en clase. Las prácticas se organizaron como un itinerario progresivo: identificación y jerarquización de conceptos, construcción de relaciones causales, analogías entre pasado y presente, toma de posición, defensa de argumentos y ejercicios de inmersión mediante actores históricos. El Manualumno y el glosario se mantuvieron como actividades complementarias, pero el centro de la evaluación pasó a ser la participación práctica. El capítulo reflexiona sobre el diseño, los ajustes, los resultados observados y el valor de la Historia Económica como herramienta para interpretar problemas contemporáneos.

Palabras clave: Historia Económica; *applied history*; prácticas docentes; inteligencia artificial; argumentación histórica

1. INTRODUCCIÓN: UNA PRÁCTICA DOCENTE NACIDA DE UN PROBLEMA REAL

La experiencia que presento en este capítulo nació de una preocupación muy concreta: ¿cómo conseguir que las prácticas de una asignatura de Historia Económica sirvan realmente para aprender a pensar históricamente y no se conviertan en un trámite burocrático, una mera actividad evaluable o una repetición simplificada de la teoría?

La pregunta no es nueva, pero en los últimos años ha adquirido una urgencia distinta. La difusión de herramientas de inteligencia artificial generativa ha transformado de manera rápida las condiciones de la escritura universitaria. No se trata

solo de que el alumnado pueda utilizar ChatGPT u otras herramientas para producir textos. El problema más profundo es que, si no se trabaja de manera consciente, el estudiante puede delegar precisamente aquello que queremos que aprenda: seleccionar, jerarquizar, relacionar, argumentar, comparar, dudar y justificar una interpretación.

El punto de partida inmediato fue la experiencia del curso anterior con Manualumno, un proyecto de innovación docente basado en la elaboración colaborativa, dentro de la *wiki* de PRADO, de un manual y un glosario de la asignatura. La idea era invertir parcialmente la relación tradicional con el manual: los estudiantes no solo recibían materiales, sino que producían, revisaban y mejoraban recursos de estudio para sus propios compañeros. En ese contexto, la inteligencia artificial se incorporó como herramienta de apoyo para buscar, sintetizar, redactar y revisar información, siempre bajo reglas explícitas de uso responsable (Fari, Urrego Mesa y García Montón, 2025).

Manualumno era una buena idea y sigue siéndolo. La creación de un manual por parte del alumnado permite trabajar lectura, escritura, colaboración, precisión conceptual y alfabetización digital. Por eso no quise abandonarlo. Sin embargo, durante el semestre que aquí relato decidí modificar el equilibrio. La IA no desapareció del horizonte de la asignatura, ni tampoco desapareció la colaboración en la *wiki*. Pero ambas pasaron a ocupar una posición de apoyo. El centro de la evaluación y de la actividad presencial se desplazó hacia unas prácticas escritas a mano y discutidas oralmente en clase.

Esta decisión se apoyaba en una trayectoria docente previa que ya había intentado vincular innovación metodológica, escritura estudiantil y producción de materiales. En trabajos anteriores había reflexionado sobre el uso de blogs y herramientas digitales en las prácticas de Historia de las Relaciones Laborales, sobre las Jornadas Docentes como espacio de integración entre docencia e investigación y, más recientemente, sobre la enseñanza híbrida tras la pandemia y sobre el propio Manualumno (Fari, 2014, 2016, 2024, 2025a; Fari, Urrego Mesa y García Montón, 2025). La novedad de esta experiencia no fue, por tanto, descubrir la innovación docente, sino recolocar sus instrumentos: menos producción textual mediada por pantallas durante las prácticas y más razonamiento visible, inmediato y situado en el aula.

La decisión fue deliberada: volver al papel, al bolígrafo y a la presentación oral. No como gesto nostálgico, ni como rechazo tecnófobo de la inteligencia artificial, sino como estrategia pedagógica. En un contexto en el que el texto escrito puede producirse de forma automática y externa al proceso de aprendizaje, escribir a mano en clase, en pocos minutos, delante del profesor y del grupo, obliga al estudiante a enfrentarse a su propio razonamiento. Del mismo modo, explicar oralmente una idea, defender una postura o reaccionar a la opinión de un compañero obliga a convertir una intuición en argumento.

La inspiración parcial de esta decisión puede encontrarse en algunas respuestas recientes de universidades estadounidenses ante el uso fraudulento o poco consciente

de la IA: el retorno a pruebas manuscritas, exámenes presenciales y formatos próximos a los antiguos *blue books*. Sin embargo, mi objetivo no fue simplemente controlar el plagio. La cuestión no era solo impedir que el alumnado usara herramientas externas, sino crear un espacio donde el aprendizaje histórico pudiera observarse, discutirse y evaluarse en vivo. En particular, la reflexión publicada por Clay Shirky en *The New York Times* sobre la crisis de la evaluación universitaria ante la IA defendía precisamente una recuperación de formatos presenciales, manuscritos y orales — incluidos los *blue books*— para obligar al estudiante a demostrar en tiempo real el trabajo intelectual que antes quedaba oculto en los ensayos realizados fuera del aula (Shirky, 2025).

El punto de partida, por tanto, fue práctico: necesitaba diseñar unas prácticas útiles, evaluables, sostenibles en grupos numerosos y, al mismo tiempo, coherentes con mi manera de entender la Historia Económica. Quería que los estudiantes no solo recordaran contenidos, sino que aprendieran a utilizar la historia para interpretar procesos económicos, sociales y políticos del presente. Esa es la dimensión de *applied history* que estructuró el conjunto de la experiencia.

2. CAMBIAR EL CENTRO DE GRAVEDAD: TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA MISMA CLASE

La experiencia se desarrolló en la asignatura Historia del Desarrollo Económico Mundial Contemporáneo, dentro de grupos de docencia en español del Grado en Administración y Dirección de Empresas y del Grado en Marketing e Investigación de Mercados de la Universidad de Granada. Se trataba de alumnado de primer curso, con grupos numerosos y perfiles heterogéneos. Esto condicionaba cualquier innovación posible: las prácticas debían ser claras, repetibles y evaluables sin exigir una infraestructura compleja.

La primera decisión fue eliminar la separación rígida entre clases de teoría y clases de prácticas que había utilizado en años anteriores. Cada sesión siguió una rutina relativamente estable. Primero, una hora aproximada de explicación frontal por parte del profesor. Después, entre treinta y cuarenta y cinco minutos dedicados a una práctica estrictamente conectada con los contenidos de esa misma explicación. La práctica no era un apéndice posterior ni un ejercicio autónomo: era la continuación inmediata de la teoría.

La rutina era sencilla. El profesor formulaba una pregunta breve. El alumnado respondía a mano en una hoja, normalmente en diez minutos. Después se recogían las respuestas y se seleccionaba aleatoriamente una parte de ellas, por lo general entre diez y veinte, según el tiempo disponible. Las respuestas seleccionadas se leían en voz alta sin identificar al autor. A continuación se abría un comentario colectivo: se comparaban argumentos, se discutían diferencias, se corregían errores y se señalaban los elementos mejor contruidos. El docente evaluaba tanto las respuestas seleccionadas como las intervenciones orales producidas durante el debate. De este modo se estimulaba la

participación activa, pero también se ofrecía una vía de evaluación a quienes no habían sido seleccionados en la lectura aleatoria.

Este diseño prolongaba, con otros medios, una preocupación que ya estaba presente en Manualumno: conectar de forma más fluida teoría y práctica. En el proyecto anterior, la wiki servía para reelaborar la teoría mediante escritura colaborativa. En esta nueva experiencia, la conexión se producía dentro de la propia clase, casi sin transición: la explicación ofrecía los materiales conceptuales; la práctica obligaba a usarlos inmediatamente. El cambio no fue una ruptura con Manualumno, sino una evolución. La pregunta de fondo seguía siendo la misma: ¿cómo evitar que la teoría quede encerrada en la exposición del profesor y que la práctica se convierta en un ejercicio separado de los problemas históricos que se acaban de explicar?

Esta decisión obligó a repensar la lógica de las prácticas. No podían ser simplemente ejercicios de repaso. Tampoco podían ser pequeñas preguntas de examen. Si quería que fueran el eje de la evaluación continua, debían tener una función formativa clara. Para ello diseñé una progresión. Al principio, las prácticas se centraron en habilidades básicas: identificar un concepto clave, distinguir lo importante de lo secundario, establecer relaciones entre conceptos. Después, el trabajo avanzó hacia operaciones más complejas: formular analogías, comparar procesos históricos, tomar posición ante una interpretación, defender una idea, adoptar el punto de vista de un actor histórico y tomar decisiones situadas.

La práctica se convirtió así en una especie de laboratorio de razonamiento histórico. Un laboratorio modesto, sin grandes recursos tecnológicos, basado en preguntas breves, papel, bolígrafo y conversación. Pero precisamente por eso resultó útil: permitía observar cómo pensaban los estudiantes, dónde se atascaban, qué conceptos comprendían mejor, qué analogías les resultaban más naturales y qué tipo de argumentos eran capaces de construir.

3. *APPLIED HISTORY* EN UNA ASIGNATURA DE HISTORIA ECONÓMICA

La experiencia se apoyaba en una convicción docente y de investigación previa: la Historia Económica no debe presentarse únicamente como una sucesión de períodos, datos, modelos o procesos cerrados en el pasado. Puede y debe servir también como una herramienta para comprender el presente. Esto no significa buscar lecciones simplistas ni afirmar que la historia se repite. Al contrario, una buena práctica de *applied history* debe enseñar a distinguir entre analogía y repetición, entre mecanismo y circunstancia, entre similitud estructural y diferencia contextual.

Esta convicción procede también de mi propia forma de entender la relación entre docencia e investigación. La doble condición del profesor universitario, docente e investigador, se vive a menudo como una convivencia difícil. La investigación pesa mucho en la evaluación de la carrera académica y la docencia corre el riesgo de aparecer como una obligación auxiliar. En mi caso, la *applied history* me ha permitido

pensar esa relación de otra manera. Mis intereses de investigación sobre movilidades, políticas urbanas, migraciones o usos públicos del conocimiento histórico dialogan con una pregunta docente muy concreta: ¿cómo enseñar a los estudiantes que la historia puede ayudar a formular mejores preguntas sobre problemas actuales?

Esta continuidad evita presentar la experiencia como una ocurrencia aislada. Las herramientas han cambiado —*blogs*, campus virtual, *wiki*, IA, escritura manuscrita—, pero la pregunta de fondo ha sido siempre parecida: cómo conseguir que el alumnado use la historia, y no solo la memorice.

No se trataba, por tanto, de transformar una asignatura de primer curso en un seminario especializado sobre *applied history*. El objetivo era más modesto y más útil: trasladar al aula una forma de razonar. Desde Neustadt y May (1986), una parte importante de la reflexión sobre los usos prácticos de la historia ha insistido en que el pasado no ofrece recetas, pero sí ayuda a ordenar preguntas, identificar analogías y reconocer diferencias significativas. Allison y Ferguson (2016) formularon una llamada similar desde el campo de la *applied history*, mientras que Guldi y Armitage (2014) defendieron la necesidad de recuperar perspectivas históricas de largo plazo para comprender los debates públicos contemporáneos.

En una asignatura de Historia Económica, esta posibilidad es especialmente fértil. Muchos de los problemas contemporáneos que preocupan al alumnado —crisis económicas, inflación, guerras, desigualdad, globalización, innovación tecnológica, precariedad laboral, intervención del Estado, consumo de masas, energía, deuda pública— tienen raíces históricas largas. El curso ofrecía continuamente oportunidades para conectar el pasado con problemas actuales, no para sustituir el estudio histórico por opinión, sino para mostrar que la historia proporciona vocabulario, mecanismos y perspectivas.

La idea de *applied history* que quise trabajar con los estudiantes fue, por tanto, muy concreta. No se trataba de pedirles grandes diagnósticos sobre el mundo actual. Tampoco de convertir la clase en un debate político. El objetivo era enseñarles a reconocer mecanismos históricos: cómo una escasez puede estimular la innovación; cómo un cuello de botella geográfico puede alterar precios y flujos comerciales; cómo una guerra puede destruir riqueza y, al mismo tiempo, redistribuirla; cómo una política económica puede beneficiar a unos actores y perjudicar a otros; cómo una revolución tecnológica puede transformar no solo la producción, sino también la organización de la empresa, el trabajo y el consumo.

Esta orientación exigía que las preguntas de prácticas fueran distintas de las preguntas tradicionales. No bastaba con pedir “describa las causas de la Revolución Industrial” o “explique las características del *New Deal*”. Había que formular preguntas que obligaran a seleccionar, aplicar y justificar. Esas preguntas no eliminaban el contenido. Al contrario, lo exigían. El estudiante no podía responder correctamente si no había entendido la teoría. Sin embargo, tampoco podía limitarse a repetirla. Debía usarla.

4. PRIMERA FASE: COMPRENDER, JERARQUIZAR Y CONECTAR

La progresión comenzó con ejercicios muy sencillos. En las primeras semanas, el alumnado debía identificar el concepto clave de una clase teórica. La tarea parecía elemental, pero no lo era. Muchos estudiantes de primer curso están acostumbrados a estudiar acumulando información, no jerarquizándola. Pedirles que seleccionaran un solo concepto les obligaba a decidir qué era central y qué era secundario.

Por ejemplo, después de explicar la agricultura medieval y sus límites productivos, la práctica no consistió en resumir toda la lección. La pregunta era mucho más breve: “Elige el concepto más importante de la clase de hoy y explica por qué”. Algunos estudiantes eligieron señorío, otros: productividad, otros: presión demográfica, otros mercado local. La discusión posterior permitió mostrar que no todos esos conceptos tenían el mismo nivel explicativo. Algunos describían instituciones; otros indicaban mecanismos económicos; otros funcionaban como consecuencias. Ahí empezaba el trabajo de jerarquización.

En una segunda fase inicial, la práctica pasó a exigir dos conceptos y una relación entre ellos. No bastaba con mencionar dos términos importantes; había que explicar cómo se conectaban. En la transición hacia la Edad Moderna, por ejemplo, se podía pedir: “Elige dos conceptos de la clase —crecimiento demográfico, expansión comercial, propiedad de la tierra, productividad, protoindustria— y explica la relación entre ellos”. En las clases sobre la Primera Revolución Industrial, el ejercicio podía formularse de manera parecida: relacionar carbón y máquina de vapor, innovación técnica y productividad, fábrica y disciplina laboral, transporte y mercado nacional.

Estas prácticas iniciales tenían una función de entrenamiento. Servían para construir hábitos: escuchar la clase de forma activa, identificar ideas centrales, escribir con claridad en poco tiempo y justificar una respuesta. También servían para mostrar que los conceptos históricos no son etiquetas aisladas. En Historia Económica, comprender significa relacionar: población y mercado de trabajo, tecnología y productividad, capital y empresa, comercio y especialización, Estado y crecimiento, crisis y política económica.

La lectura anónima de algunas respuestas resultó especialmente útil. A veces dos estudiantes elegían el mismo concepto, pero uno lo explicaba como definición y otro como mecanismo. Esa diferencia permitía intervenir sobre un problema muy común: saber repetir una palabra no equivale a saber usarla. En ese sentido, las primeras prácticas fueron menos espectaculares que las posteriores, pero indispensables. Sin ese entrenamiento en selección y jerarquía, las analogías y los debates posteriores habrían sido mucho más superficiales.

5. SEGUNDA FASE: ANALOGÍAS, DIFERENCIAS Y VENTANAS AL PRESENTE

Una vez entrenada la identificación de conceptos, introduje con más claridad el trabajo con analogías. La analogía es una herramienta central, pero delicada, de la *applied history*. Puede ayudar a iluminar un problema presente mediante un precedente histórico, pero también puede producir simplificaciones si se usa de manera automática. Por eso insistí en que comparar no significa afirmar que dos situaciones son iguales. Significa preguntarse qué mecanismo se parece, qué contexto cambia y qué diferencias limitan la comparación.

El primer paso fue prudente: comparar la agricultura medieval y la agricultura de la Edad Moderna. La pregunta era deliberadamente general: “Indica una analogía o una diferencia entre la agricultura medieval y la de la Edad Moderna. ¿Por qué?”. La formulación abierta era importante. No quería que los estudiantes se sintieran encerrados en una lista de opciones. Habíamos trabajado previamente conceptos y jerarquías; ahora debían hacer correr el pensamiento, elegir un aspecto y justificarlo.

La práctica funcionó bien porque permitió que aparecieran muchas respuestas correctas, pero no idénticas. Algunos estudiantes se centraron en la continuidad de estructuras agrarias; otros en cambios de mercado, productividad, formas de propiedad o integración comercial. La discusión permitió mostrar una idea fundamental: en historia, una analogía rigurosa no tiene por qué producir una única respuesta. Puede haber varias interpretaciones válidas, siempre que estén motivadas.

El paso siguiente fue abrir una ventana más directa al presente. En aquel momento, la actualidad internacional ofrecía un ejemplo potente: la tensión en Oriente Medio y el papel estratégico del Estrecho de Ormuz. En clase habíamos trabajado la importancia histórica de las rutas comerciales y de determinados espacios geográficos en la conexión entre Europa y Asia. La práctica no pedía comparar mecánicamente el presente con la Edad Media o la Edad Moderna. El objetivo era más abstracto: reconocer la lógica de los cuellos de botella. La pregunta invitaba a pensar por qué la interrupción de un estrecho podía afectar al mercado europeo, especialmente a través de la energía, los costes de transporte, los seguros y los precios.

Esta práctica fue uno de los momentos más claros de *applied history*. Los estudiantes entendieron que el pasado no servía para predecir automáticamente el presente, sino para reconocer mecanismos: geografía, rutas, dependencia, precios, poder económico. Muchos estaban preocupados por las guerras actuales. La práctica permitió tratar esa preocupación sin convertir la clase en debate político inmediato. Hablamos de economía, de historia y de mecanismos de interdependencia.

6. TERCERA FASE: TOMAR POSICIÓN Y DEFENDER UNA INTERPRETACIÓN

A medida que avanzaba el semestre, las prácticas pasaron de la analogía a la toma de posición. La pregunta ya no era solo “encuentra una relación”, sino “elige una

postura y defiéndela”. Este paso resultó muy importante porque obligaba a transformar una opinión en una interpretación.

Un ejemplo fue la comparación entre la Primera y la Segunda Revolución Industrial. Después de trabajar innovación, energía, nuevos sectores, organización empresarial, ciencia aplicada y expansión global, planteé una pregunta seca: “¿La Segunda Revolución Industrial fue principalmente una continuidad o una ruptura respecto a la Primera? Elige una opción y explica por qué en 3–4 líneas”. La formulación era simple, pero eficaz. La clase se dividió de manera natural entre quienes veían una continuidad de la lógica capitalista e industrial y quienes destacaban la ruptura en escala, ciencia, empresa, tecnología y globalización.

Esa división permitió introducir algo que rara vez aparece en clases de primer curso, al menos según mi experiencia docente: la existencia de debates interpretativos entre historiadores. Expliqué que, en materia de revoluciones tecnológicas e industriales, también los especialistas oscilan entre lecturas gradualistas, más cercanas a la continuidad, y lecturas que subrayan momentos de ruptura, aceleración o *punctuated equilibrium*. La práctica permitía así mostrar que la historia no es solo un conjunto de hechos aceptados, sino también un campo de interpretación. Lo importante no era elegir la opción que el profesor prefería, sino sostenerla con conceptos y evidencias históricas.

Otro ejemplo fue la pregunta sobre la Primera Guerra Mundial: “¿La Primera Guerra Mundial creó riqueza o fue sobre todo destrucción y redistribución de riqueza? Elige una postura y explica por qué. Añade un ganador y un perdedor, pero como sujetos —un sector, una empresa, un grupo social—, no como países”. Esta precisión fue importante. Si la pregunta hubiera permitido responder con países, muchos estudiantes habrían dicho simplemente “ganador: Estados Unidos; perdedor: Alemania”. Al pedir sujetos económicos o sociales, la práctica los obligaba a pensar en industria de guerra, trabajadores, acreedores, deudores, empresas, Estados, consumidores, campesinos o clases medias afectadas por inflación y deuda.

Estas preguntas tenían algo en común: eran provocadoras, pero no arbitrarias. La provocación servía para activar el pensamiento y para hacer visible que también los historiadores profesionales trabajan con interpretaciones divergentes. La diferencia es que esas interpretaciones deben sostenerse con teoría, evidencias, conceptos y una explicación coherente de causalidad. Ese mensaje es particularmente útil para estudiantes de primer curso, porque les ayuda a distinguir entre opinión personal y argumento histórico.

7. CUARTA FASE: ACTORES HISTÓRICOS E INMERSIÓN

Con el paso de las semanas apareció un problema previsible: el alumnado empezaba a acostumbrarse al formato. Aunque las respuestas seguían siendo interesantes, algunos estudiantes participaban menos y una parte del grupo comenzaba

a percibir el debate como repetitivo. Esto no significaba que la metodología hubiera fracasado. Al contrario, indicaba que el formato debía variar sin romper la continuidad.

La solución fue introducir actores históricos. En lugar de pedir al estudiante que respondiera como observador externo, se le asignaba un rol: empresario, obrero, mujer que entra en el mercado laboral, consumidor de clase media, campesino, banquero, sindicalista, diputado, pequeño comerciante, gran empresario, trabajador con hipoteca, joven temporal, etc. Desde ese rol debía tomar una posición, elegir una estrategia o proponer una prioridad.

Este cambio tuvo varias ventajas. En primer lugar, hizo la práctica más inmersiva. El estudiante debía situarse en un contexto y pensar desde intereses concretos. En segundo lugar, permitió introducir conflicto social y económico sin caer en simplificaciones. La misma política podía ser racional para un actor y problemática para otro. En tercer lugar, mantuvo la evaluación individual: cada estudiante escribía su respuesta, aunque luego algunas se discutieran colectivamente.

Por ejemplo, al tratar los felices años veinte, asigné actores y planteé la pregunta desde la experiencia de crecimiento, nuevos estilos de vida, producción y consumo en masa. Cada actor debía explicar si ese modelo era una oportunidad o un riesgo. En el caso del taylorismo y el fordismo, la pregunta se hizo aún más directa: para el actor asignado, ¿la consecuencia principal era positiva o negativa? El empresario, el supervisor, el obrero en cadena, el sindicato, el artesano y el consumidor no podían ver el proceso del mismo modo.

Más adelante, al abordar el *New Deal*, la práctica se formuló así: “Estamos en 1933 y tienes voz en el debate sobre el *New Deal*. Elige una reforma o medida vista en clase y toma una postura: tu actor la apoyaría o la combatiría. Explica por qué”. Aquí el estudiante ya no solo interpretaba; debía imaginar una posición política y económica situada.

El paso más avanzado llegó con ejercicios de contribución activa. Al estudiar el Plan Marshall, no pedí simplemente apoyar o rechazar. La pregunta fue: “Estamos en 1947–1948 y se está diseñando el Plan Marshall. Desde tu actor, propone una prioridad concreta —qué financiar, qué reconstruir, qué cambiar— y explica por qué esa prioridad es la más importante”. Esta práctica funcionaba como una simulación mínima. No era un *role play* complejo, pero sí obligaba al estudiante a pensar como actor histórico.

8. VARIAR EL RITMO: COLUMNAS, ABOGADOS DEFENSORES Y JURADO

Otra modificación surgió de la necesidad de evitar la monotonía. Durante algunas sesiones suspendí la corrección colectiva tradicional y probé una dinámica más teatralizada. Después de recoger varias opiniones, las escribía en la pizarra en dos columnas. Luego pedía estudiantes que actuaran como abogados defensores de algunas ideas. Su tarea no era defender su propia respuesta necesariamente, sino hacer más

fuerte una postura presente en la clase. Finalmente, el grupo actuaba como jurado y votaba cuál era el argumento más convincente.

La dinámica funcionó especialmente bien con preguntas que admitían una polarización razonable. Por ejemplo: “¿La guerra crea riqueza o destruye y redistribuye riqueza?”; “Ante la crisis de los años setenta, ¿debe priorizarse la lucha contra la inflación o contra el desempleo?”; “¿El Estado debe intervenir de forma masiva ante una depresión económica o debe dejar actuar al mercado?”; “¿La Segunda Revolución Industrial fue más continuidad o más ruptura?”. En todos los casos, las dos columnas de la pizarra permitían visualizar que una pregunta histórica puede abrir caminos interpretativos distintos.

La clave era que el voto no premiara la ocurrencia más simpática ni la postura más popular, sino el argumento mejor motivado. Para ello bastaba una regla mínima: el argumento debía estar conectado con la lección. Esta actividad permitió trabajar la diferencia entre opinión y defensa razonada. También ayudó a que el alumnado comprendiera que una idea no basta con formularla: hay que sostenerla.

La dinámica también mostró límites. Algunos estudiantes más extrovertidos tendían a participar más. Para evitar que la evaluación se desplazara hacia los de siempre, mantuve la escritura individual como base. La participación oral podía enriquecer la clase, pero la evaluación seguía descansando en el texto entregado por cada estudiante y en intervenciones concretas durante el debate. De este modo, los más tímidos no quedaban excluidos y los más activos no monopolizaban el sistema.

El formato de actores se combinó bien con estas dinámicas. Primero cada estudiante escribía desde su rol. Después se leían respuestas anónimas. Luego podían agruparse posturas, elegir defensores, discutir y votar. En veinte o treinta minutos era posible generar una secuencia completa: escritura, selección, discusión y cierre.

9. RESULTADOS OBSERVADOS

Los resultados fueron, en general, positivos. La participación mejoró respecto a formatos más tradicionales. Muchos estudiantes entregaban respuestas breves pero razonadas. En varias ocasiones, al terminar la clase, algunos se quedaban hablando entre ellos para continuar el debate. Ese detalle, aparentemente menor, fue una señal importante: la práctica había conseguido salir del espacio puramente evaluativo y generar conversación.

Junto a momentos de cansancio, percibí también entusiasmo. Durante la escritura, muchos estudiantes intercambiaban comentarios en voz baja para contrastar intuiciones o probar argumentos. A veces la conversación seguía después de clase, en el pasillo o junto a la máquina de café: Ormuz, la guerra que enriquece a algunos mientras destruye riqueza colectiva, o la ambivalencia de las tecnologías dejaban de ser contenidos de examen y se convertían en problemas sobre los que pensar.

También observé una mejora progresiva en la calidad de las respuestas. Al principio predominaban formulaciones descriptivas. Con el tiempo, aparecieron con más frecuencia palabras como “porque”, “depende”, “desde el punto de vista de”, “en cambio”, “a largo plazo”, “para este actor”, “el coste lo asume”. Estas expresiones muestran un avance en el razonamiento histórico. No son simples adornos lingüísticos. Indican que el estudiante empieza a pensar en causalidad, perspectiva, escala temporal, distribución de costes y beneficios.

Escribir al final de cada clase un texto breve, identificando conceptos, problemas, soluciones, mecanismos, causas y consecuencias, tuvo un efecto visible sobre la expresión escrita y oral. En la pregunta de desarrollo de los exámenes, quienes participaron de manera activa y constante tendieron a sintetizar mejor, ordenar la explicación y señalar mecanismos causales con más precisión.

Otro resultado relevante fue la capacidad de conectar pasado y presente sin caer siempre en paralelismos superficiales. La práctica sobre Ormuz, las preguntas sobre guerra y riqueza, las discusiones sobre inflación y empleo o los ejercicios sobre la crisis de los años setenta permitieron introducir problemas actuales de forma controlada. El presente servía como estímulo, pero el análisis debía apoyarse en conceptos históricos.

La metodología también ayudó a hacer visible la diversidad del aula. Al asignar actores, los estudiantes podían comprender que los procesos económicos no afectan a todos del mismo modo. El crecimiento puede ser oportunidad para unos y riesgo para otros. La innovación puede aumentar productividad y, al mismo tiempo, intensificar el trabajo. La intervención del Estado puede estabilizar la economía, pero también generar conflictos sobre impuestos, deuda, regulación o distribución. Esta pluralidad es central para la Historia Económica y difícilmente aparece si las prácticas se limitan a preguntas descriptivas.

Además, las prácticas ofrecieron algo difícil de conseguir en un examen final: información inmediata sobre el aprendizaje. Al leer respuestas en clase, podía detectar errores de comprensión, confusiones terminológicas o interpretaciones demasiado simples, y corregirlas en el momento. La práctica no era solo una prueba; era también una herramienta de diagnóstico docente.

El formato también resultó inclusivo para estudiantes con dificultades educativas específicas. Varios alumnos con problemas vinculados a la dislexia o al déficit de atención se beneficiaron de textos breves, preguntas acotadas e intervenciones puntuales. En algunos casos, la diferencia entre el *mid term* y el examen final fue clara: respuestas más fluidas, más concretas y con notas sensiblemente superiores.

10. DIFICULTADES, AJUSTES Y CONDICIONES DE FUNCIONAMIENTO

La experiencia también tuvo dificultades. La primera fue el tiempo. En grupos numerosos, treinta o cuarenta y cinco minutos pasan muy rápido. Hay que formular la pregunta con precisión, dejar tiempo para escribir, recoger o seleccionar respuestas, leer

algunas, comentar y cerrar. Cualquier exceso en la explicación inicial reduce el espacio de discusión. Aprendí que una buena práctica necesita una pregunta breve y una regla clara.

La segunda dificultad fue el cansancio. Incluso una metodología activa se vuelve rutinaria si se repite sin cambios. Por eso fueron necesarios microajustes: pasar de preguntas abiertas a elecciones A/B, de opiniones individuales a actores, de corrección colectiva a abogados defensores, de interpretación a decisión, de decisión a propuesta. La continuidad del proyecto no exigía repetir siempre el mismo formato, sino conservar el mismo objetivo: aprender a usar la historia para pensar.

Conviene matizar, sin embargo, que el cansancio no anuló la implicación. En algunas sesiones se percibía aburrimiento; en otras, una energía difícil de producir con formatos más pasivos. Esta oscilación fue una señal docente útil: indicaba cuándo debía introducir una variación de ritmo, pero también confirmaba que el alumnado había entendido la lógica del método. La práctica funcionaba mejor cuando la rutina era reconocible, pero la pregunta abría una situación nueva.

La tercera dificultad fue la evaluación. La participación oral es valiosa, pero no siempre equitativa. Algunos estudiantes intervienen mucho; otros escuchan y piensan, pero hablan poco. Para evitar injusticias, mantuve la evaluación individual mediante respuestas escritas. Esto permitió combinar dinamismo y control. La lectura aleatoria añadía un elemento de tensión positiva: cualquier respuesta podía entrar en la discusión, pero nadie quedaba expuesto nominalmente ante el grupo.

La cuarta cuestión fue la asistencia. Una práctica basada en presencia, escritura y discusión no puede recuperarse fácilmente de forma automática. Esta tensión quedó parcialmente resuelta por la regla general de la evaluación continua: el alumnado que no elegía la evaluación única final debía asistir al menos al 80% de las clases. Esta condición era importante porque la práctica no funcionaba como un documento aislado que se entrega después, sino como una actividad presencial, acumulativa y progresiva.

Por último, el formato exigía una atención constante al clima del aula. No se trataba de encontrar una fórmula perfecta entre libertad y guía, sino de leer la situación: cuándo una pregunta abierta podía estimular la imaginación histórica y cuándo convenía ofrecer más estructura; cuándo el grupo necesitaba debate y cuándo necesitaba una instrucción más directa. Esa adaptación forma parte del oficio docente y fue esencial para que la experiencia no se convirtiera en una rutina mecánica.

11. CONCLUSIÓN: PENSAR CON LA HISTORIA, ESCRIBIR A MANO

La experiencia descrita en este capítulo no propone una gran innovación tecnológica ni un modelo cerrado. Al contrario, se apoya en herramientas muy simples: papel, bolígrafo, preguntas breves, lectura anónima, debate oral y evaluación individual. Su valor reside en la forma en que esas herramientas se organizan dentro de una progresión didáctica.

El retorno al papel no fue una vuelta al pasado. Fue una respuesta consciente a un problema contemporáneo. En un momento en que la inteligencia artificial puede producir textos correctos en pocos segundos, necesitamos crear espacios donde el pensamiento del estudiante sea visible. La escritura breve en clase y la argumentación oral permiten observar ese proceso. Permiten ver no solo qué sabe el alumnado, sino cómo selecciona, conecta, interpreta y justifica.

El cambio respecto a Manualumno no debe entenderse como abandono de la alfabetización digital. Al contrario, Manualumno sigue siendo útil como espacio de escritura colaborativa, producción de materiales y uso responsable de IA. Pero la experiencia de este semestre me llevó a recolocar cada herramienta en su lugar. La wiki y la IA pueden apoyar el aprendizaje; las prácticas presenciales, manuscritas y discutidas en voz alta pueden proteger y entrenar el núcleo del razonamiento histórico.

La *applied history* proporcionó el marco intelectual de la experiencia. Las prácticas no buscaban únicamente reforzar contenidos de Historia Económica, sino entrenar una competencia más amplia: usar la historia para interpretar problemas complejos. Esto implica aprender a comparar sin simplificar, a reconocer analogías sin afirmar repeticiones mecánicas, a identificar actores con intereses distintos, a distinguir ganadores y perdedores, a pensar en costes, riesgos, incentivos y consecuencias.

Al final del semestre, la impresión general fue que la práctica funcionó porque combinó tres elementos: continuidad, progresión y variación. Continuidad, porque los estudiantes reconocían una rutina clara. Progresión, porque las tareas aumentaban poco a poco en complejidad. Variación, porque el formato cambiaba cuando aparecía el cansancio. Esta combinación permitió mantener la coherencia del proyecto sin convertirlo en una fórmula repetitiva.

La evidencia más convincente no fue una única medición cuantitativa, sino la convergencia de señales: mejores respuestas escritas, debates más ágiles, avances visibles en estudiantes con dificultades educativas, conversaciones espontáneas fuera del aula y mayor capacidad para transformar conceptos históricos en argumentos.

La Historia Económica tiene una ventaja docente extraordinaria: permite explicar el presente sin abandonar el pasado. Pero esa ventaja no se activa automáticamente. Hay que diseñar actividades que obliguen a los estudiantes a pasar de la información a la interpretación. Esa fue la finalidad de estas prácticas. No enseñarles únicamente qué ocurrió, sino ayudarles a pensar históricamente sobre por qué ocurrió, a quién afectó, quién ganó, quién perdió, qué alternativas existían y qué mecanismos siguen siendo útiles para comprender el mundo actual.

REFERENCIAS

Allison, G., & Ferguson, N. (2016). *Applied History Manifesto*. Harvard Kennedy School, Belfer Center for Science and International Affairs.

- Fari, S. (2014). *Entusiasmo y digital divide. Reacciones de los alumnos a la introducción de blogs y de nuevos instrumentos digitales para la preparación de las clases prácticas en la asignatura de Historia de las Relaciones Laborales*. Comunicación presentada en el XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Santiago de Compostela, Asociación Española de Historia Económica.
- Fari, S. (2016). Jornadas Docentes: un experimento de integración entre docencia e investigación. En *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica* (pp. 93–110). Editorial Universidad de Cantabria.
- Fari, S. (2024). *¡Somos híbridos!: un curso de historia económica después de la pandemia*. En A. Velasco Molpeceres & P. P. Ortúñez Goicolea (Coords.), *Innovación docente en la universidad: pensar en el alumnado* (pp. 239–246). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Fari, S. (2025a). *El “manualumno”. Creación e implementación de instrumentos wiki e IA en la enseñanza de la historia económica. Un proyecto de innovación docente*. En A. Velasco Molpeceres & P. P. Ortúñez Goicolea (Coords.), *Innovación docente en la universidad: Descubrir oportunidades en los desafíos* (pp. 79–91). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Fari, S., Urrego Mesa, A., & García Montón, A. (2025). “Manualumno”: Wikis e inteligencia artificial en la enseñanza de la historia económica (curso 2024/2025). En A. Velasco Molpeceres & P. P. Ortúñez Goicolea (Coords.), *Innovación docente en la universidad: Una forma de entender la educación* (pp. 57–68). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Guldi, J., & Armitage, D. (2014). *The History Manifesto*. Cambridge University Press.
- Neustadt, R. E., & May, E. R. (1986). *Thinking in Time: The Uses of History for Decision-Makers*. Free Press.
- Shirky, C. (2025, August 26). *Students Hate Them. Universities Need Them. The Only Real Solution to the A.I. Cheating Crisis*. The New York Times.

ENSEÑAR HISTORIA ACTUAL MEDIANTE EL MÉTODO DE CLASE INVERTIDA. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE CRÍTICO

MARÍA JOSÉ VILAR

Universidad de Murcia

mavi@um.es

Resumen: Nuestra propuesta tiene como objeto de estudio mostrar una experiencia de innovación docente basada en la clase invertida en la asignatura *Historia Presente de la Desigualdad Mundial*, optativa de cuarto curso del Grado en Historia de la Universidad de Murcia. A través de la combinación de trabajo autónomo, preparación previa de materiales, exposición oral y debate fundamentado en fuentes, con el fin de favorecer un aprendizaje activo, reflexivo y crítico sobre los problemas contemporáneos. El estudio examina la evolución de la asignatura entre los cursos 2020/2021 y 2025/2026 y la valoración obtenida mediante encuestas institucionales sobre la actividad docente. Los resultados muestran una percepción global favorable, especialmente en la planificación, la organización, la utilidad de los recursos, la atención tutorial y la implicación de la profesora. La experiencia confirma que esta metodología es adecuada para promover la autonomía, el debate argumentado y la lectura crítica de los relatos que explican el presente.

Palabras clave: clase invertida, historia actual, innovación docente, aprendizaje crítico, derechos humanos.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de clase invertida que presentamos se ha desarrollado en la asignatura optativa de cuarto curso *Historia Presente de la Desigualdad Mundial*, del Grado en Historia de la Universidad de Murcia. Se trata de una materia de seis créditos ECTS, impartida en el segundo cuatrimestre y dirigida a un alumnado que se encuentra ya en la fase final de su formación. Esta ubicación dentro del plan de estudios no es un dato menor dado que nos permite trabajar con estudiantes que han adquirido una base suficiente en la disciplina histórica y que, por tanto, pueden enfrentarse a problemas complejos, contrastar materiales diversos y elaborar interpretaciones propias sin depender necesariamente de respuestas cerradas.

La clase invertida forma parte de mi manera de entender esta asignatura desde sus inicios, puesto que comencé a aplicarla en el curso 2004/2005, cuando me incorporé a la Universidad de Murcia como profesora ayudante, en el marco todavía de la Licenciatura en Historia, antes de la implantación de los grados derivados del proceso de Bolonia. Aquella primera experiencia, desarrollada en un contexto docente distinto al actual, fue consolidando una forma de trabajo que después se ha ido adaptando a los cambios del plan de estudios, al perfil del alumnado y a las nuevas preocupaciones historiográficas y sociales.

Sobre esa trayectoria se construye la experiencia que aquí analizamos. Nuestro propósito no es solo describir las actividades realizadas, sino también valorar de qué modo la preparación individual, el contraste de fuentes y el debate en el aula ayudaron al alumnado a identificar los distintos relatos que compiten por explicar el presente. A lo largo de estos años he podido observar, además, cómo cambia de una generación a otra la manera de acercarse a esos relatos e interpretarlos. También he advertido las dificultades que encuentran estos para distinguir entre información, interpretación y posicionamiento, así como el papel que puede desempeñar esta metodología a la hora de favorecer una participación más activa y crítica en el proceso de aprendizaje. Para completar esa mirada, junto al seguimiento realizado en el aula, incorporamos al análisis los resultados de dos tipos de encuestas: una, emitida por la propia institución, y otra elaborada por la propia profesora de la asignatura a través de la herramienta encuesta.um.es, emitida de manera anónima y con la posibilidad, además de evaluar, de justificar sus respuestas, aportar nuevas ideas e introducir sugerencias.

2. HISTORIA DEL PRESENTE Y ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS

La asignatura aborda procesos que se extienden desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, pero nuestro interés se centra en analizar cuestiones que a día de hoy se encuentran abiertas, en discusión y aún conflictivas. En esta asignatura nos ocupamos de las desigualdades, de las relaciones de poder y de distintos tipos de conflicto, pero también de las formas en que estos fenómenos se interpretan, se representan y circulan en el espacio público.

Trabajar la desigualdad mundial supone, por otra parte, no limitarse al reparto de la riqueza, sino que, a lo largo del curso, se examinan desigualdades económicas, sociales, políticas, territoriales, culturales y de género, así como el acceso desigual a los derechos, las migraciones y el refugio, la discriminación, la violencia, la degradación medioambiental o los desequilibrios entre Estados y pueblos. A ello se suma la atención al papel de las organizaciones internacionales. Nuestra propuesta no es abordarlo como si se tratase de problemas aislados. Al contrario, con frecuencia se entrecruzan y se refuerzan mutuamente.

En cada curso académico se revisan los contenidos para incorporar conflictos y debates que han cobrado presencia pública. Los grandes ámbitos del programa

siguieron siendo básicamente los mismos en los veinte años que llevo impartiendo esta asignatura -territorios y pueblos, sociedad, ciencia y tecnología, ética y economía, relaciones internacionales y organizaciones internacionales-, pero los temas concretos han ido cambiando con el paso de los cursos. Palestina e Israel, Ucrania y Rusia, las políticas de asilo, el populismo, el racismo, la violencia de género, la inteligencia artificial, las armas autónomas, la ciberseguridad o el impacto de las redes sociales son algunos ejemplos.

Esta actualización constante responde a la propia naturaleza de la asignatura. Trabajar la historia del presente obliga a revisar con bastante frecuencia las preguntas, los materiales y los enfoques. Cada curso se cambia el temario y esto responde a varios motivos, bien porque un tema adquiere de pronto una centralidad inesperada o porque una fuente que parecía secundaria pasa al centro de la discusión pública. También ocurre que los conceptos usados con aparente normalidad cambian de significado en poco tiempo.

Desde 2023, la relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con los proyectos de innovación docente pasó a recogerse de forma más explícita en las guías. La asignatura quedó vinculada, sobre todo, con la igualdad de género, la reducción de las desigualdades y la defensa de la paz, la justicia y las instituciones responsables. Esta incorporación no alteró la identidad de la materia, pero sí ofreció un marco más definido para ordenar actividades que ya venían prestando atención a las fuentes, los discursos y los mecanismos que orientan la interpretación pública de los acontecimientos.

Curso académico	Proyectos de innovación
2016/2017	<i>Los Derechos Humanos (DDHH) y la Historia en Acceso Abierto</i>
2017/2018	<i>Los Derechos Humanos (DDHH) y la Historia en Acceso Abierto II</i>
2018/2019	<i>Los Derechos Humanos (DDHH) y la Historia en Acceso Abierto III</i>
2020/2021	<i>Derechos Humanos e Historia. Nuevos retos, nuevos métodos docentes</i>
2021/2022	<i>Derechos Humanos e Historia. Nuevos retos, nuevos métodos docentes [21/22]</i>
2022/2023	<i>Historia Inclusiva y Consciente</i>
2023/2024	<i>Historia Comprometida: análisis de la raíz del mal</i>
2024/2025	<i>Voces resilientes. Historias de grupos silenciados que transformaron la sociedad</i>
2025/2026	<i>El control del relato: censura, libertad de expresión y desinformación a lo largo de la Historia</i>
2026/2027	<i>Enseñar Historia en tiempos de polarización</i>

Tabla 3. Proyectos de innovación docente aplicados

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos institucionales

3. TRABAJO AUTÓNOMO, DEBATE Y CLASE INVERTIDA

Nuestra metodología también tuvo que adaptarse, puesto que durante el curso 2020/2021, las restricciones derivadas de la pandemia obligaron a combinar la presencialidad con formas de participación en línea. Para ello se utilizaron herramientas de videoconferencia y tareas del Aula Virtual, de manera que quienes no podían asistir pudieran seguir desarrollando las actividades previstas. Sin embargo, el retorno a la presencialidad no supuso abandonar por completo esos recursos; al contrario, algunas soluciones adoptadas en una coyuntura de excepcionalidad resultaron útiles y, por ello, se mantuvieron, en especial la publicación anticipada de materiales, la entrega de actividades a través de la plataforma y la posibilidad de ofrecer alternativas justificadas de participación.

A pesar de estos cambios, el trabajo autónomo del alumnado siguió ocupando un lugar central. Cada estudiante elegía un tema, elaboraba un trabajo escrito, preparaba su presentación y participaba individualmente en los debates. Aunque la discusión tenía lugar ante el conjunto de la clase, tanto la preparación como las intervenciones eran personales y se evaluaban de forma individual. Esto responde a que nuestro objetivo era que cada estudiante asumiera la responsabilidad de construir y defender sus argumentos, sin quedar diluido en la lógica del trabajo grupal. En ese contexto, *Historia Presente de la Desigualdad Mundial* siempre ha ofrecido un espacio idóneo para aplicar la metodología de la clase invertida.

4. VALORACIÓN INSTITUCIONAL Y PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

Los informes emitidos por la universidad correspondientes a los cursos 2015/2016, 2017/2018 y 2020/2021 (dado que estas encuestas son bianuales) muestran una valoración positiva de la metodología aplicada. En la mayoría de los indicadores, las puntuaciones superan los 4,5 puntos sobre 5. Entre los aspectos mejor valorados figuran el cumplimiento de la guía docente, la aplicación de los criterios de evaluación, la coordinación entre las actividades teóricas y prácticas, los recursos didácticos empleados y la participación del alumnado.

La guía docente cumple, en este sentido, una función relevante, ya que proporciona la información necesaria para planificar el trabajo: criterios de evaluación, rúbricas, fechas de entrega, tutorías programadas y calendario de intervenciones. Su valoración se mantuvo entre 4,92 y 4,95 en los tres cursos analizados. También destaca la coordinación entre las actividades teóricas y prácticas, con resultados comprendidos entre 4,83 y 4,89, así como la utilidad de los recursos didácticos empleados para preparar los debates, que alcanzó una puntuación de 4,92 en 2020/2021.

Los datos también muestran que las actividades desarrolladas en el aula favorecieron la adquisición de conocimientos y habilidades. Este indicador pasó de 4,54 en 2015/2016 a 4,80 en 2020/2021. Esta evolución resulta significativa, ya que

coincide con una incorporación más sistemática de materiales audiovisuales, prensa, contenidos digitales y documentos históricos destinados a preparar las intervenciones.

En cuanto al papel de la profesora, el alumnado valoró especialmente la resolución de dudas, el fomento de la participación y la capacidad para despertar interés por la asignatura. La participación obtuvo puntuaciones de 5,00, 4,95 y 4,96 en los cursos estudiados. La valoración global de la actividad docente se mantuvo asimismo en niveles elevados: 5,00 en 2015/2016, 4,84 en 2017/2018 y 4,80 en 2020/2021.

Estos resultados respaldan la utilidad de una metodología en la que el alumnado asume un papel más activo. Al mismo tiempo, muestran que esta autonomía requiere una planificación clara y un acompañamiento continuo, ya sea mediante tutorías presenciales u online. De este modo, se demuestra cómo, a través de la clase invertida, el papel de la profesora se modifica en el proceso de aprendizaje, puesto que deja de ocupar permanentemente el centro de la sesión para orientar, preguntar, moderar y ayudar a relacionar cada interpretación con las fuentes que la sustentan.

La encuesta institucional específica sobre las actividades prácticas permite ampliar esta primera aproximación. Para este estudio se han considerado los resultados obtenidos entre los cursos 2020/2021 y 2025/2026. En total, se recogieron 102 cuestionarios: 23 en 2020/2021, 20 en 2021/2022, 22 en 2022/2023, 14 en 2023/2024, 9 en 2024/2025 y 14 en 2025/2026.

Los ítems se agrupan en cuatro ámbitos. El primero analiza la relación entre los debates y las tareas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El segundo se ocupa de la presencia transversal de sus principios en la asignatura. El tercero valora la preparación y organización de las actividades. Por último, el cuarto recoge la satisfacción global con las prácticas, el aprendizaje alcanzado y la implicación de la profesora (véase la tabla).

Curso académico	Cuestionarios cumplimentados	Debates derechos humanos	y Transversalidad de los derechos humanos	Preparación y organización	Valoración global
2020/2021	23	4,78	4,77	4,90	4,93
2021/2022	20	4,70	4,43	4,91	4,95
2022/2023	22	4,52	4,50	4,88	4,88
2023/2024	14	4,75	4,72	4,90	4,93
2024/2025	9	4,78	4,71	4,82	4,89
2025/2026	14	4,34	4,52	4,63	4,67
Media ponderada	102	4,64	4,60	4,85	4,88

Tabla 4. Evolución de las valoraciones medias de las actividades prácticas

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos institucionales

Los resultados reflejan una percepción favorable y sostenida a lo largo de los últimos seis cursos académicos. Todas las dimensiones alcanzan una media ponderada superior a 4,5. Las puntuaciones más elevadas corresponden a la valoración global de la experiencia, con 4,88, y a la preparación y organización de las actividades, con 4,85.

Dentro de este último bloque, el alumnado destacó la utilidad de las tutorías, de las guías proporcionadas y de la atención recibida. Uno de los ítems mejor valorados es la atención recibida por parte de la profesora, y la respuesta a las dudas mediante el correo electrónico, el Aula Virtual y, cuando fue necesario, las herramientas de comunicación a distancia obtuvieron valores próximos a 5 durante todo el periodo. También fue bien valorado el material publicado aproximadamente una semana antes de cada debate, aunque este indicador mostró mayores diferencias entre promociones.

Las respuestas muestran, por tanto, que el trabajo autónomo se desarrolló dentro de una estructura reconocible. El alumnado sabía qué debía preparar, contaba con orientaciones y podía recurrir a la profesora cuando encontraba dificultades. Este aspecto resultó decisivo, pues la preparación individual exigía enfrentarse a documentos de naturaleza muy diversa y elaborar una interpretación propia antes de intervenir en el aula.

Los debates y las tareas vinculados con la Declaración Universal de los Derechos Humanos obtuvieron igualmente una valoración positiva, puesto que nuestros discentes consideraron que estas actividades contribuían a incorporar sus principios al conocimiento histórico y a interpretar los problemas contemporáneos desde una perspectiva crítica.

Los ítems relacionados con el carácter motivador e innovador de las prácticas alcanzaron algunos de los resultados más altos. En 2020/2021, esta valoración fue de 4,91; en 2021/2022 llegó a 4,95; y en 2024/2025 se situó en 4,89. También se valoró favorablemente que las actividades respondieran a las expectativas personales del alumnado.

La presencia transversal de los derechos humanos recibió puntuaciones algo más moderadas, aunque siempre elevadas. La pregunta sobre si esta perspectiva había favorecido su aprendizaje osciló entre 4,18 y 4,67. En cambio, el atractivo y la motivación asociados a este enfoque alcanzaron resultados de hasta 4,91. Esta diferencia es significativa porque sugiere que nuestro estudiantado identificó con claridad la capacidad de la propuesta para despertar interés y promover la reflexión, pero no siempre percibió con la misma intensidad el aprendizaje específico de la Declaración.

Esta observación llevó a revisar la manera de presentar los derechos humanos en el aula. No bastaba con utilizarlos como un marco general desde el que hablar de desigualdad, refugio, violencia o discriminación. Era necesario relacionar de manera más visible los artículos de la Declaración con los problemas estudiados, las fuentes seleccionadas y los argumentos defendidos en los debates.

5. ALCANCE, LÍMITES Y APRENDIZAJES DE LA EXPERIENCIA

Aunque las valoraciones son positivas en todos los cursos, la comparación permite identificar algunas variaciones. Entre 2020/2021 y 2024/2025, la valoración global se mantuvo entre 4,88 y 4,95. En 2025/2026 descendió hasta 4,67, al igual que ocurrió con otros bloques del cuestionario.

En este último curso, los debates y su relación con los derechos humanos obtuvieron una media de 4,34, mientras que la preparación y la organización alcanzaron 4,63. Las puntuaciones más bajas correspondieron a la adquisición de una conciencia crítica vinculada a los valores de la Declaración, con 4,29, y a los materiales facilitados para preparar los debates, con 4,43.

Aun tratándose de resultados claramente positivos, este descenso aconseja no considerar la propuesta como una metodología cerrada. Cada promoción presenta características, intereses y ritmos distintos. Los recursos que funcionan bien en un curso pueden resultar excesivos, poco claros o menos adecuados para el siguiente. Por ello, los datos invitan a revisar periódicamente la selección de materiales, a reducir su volumen cuando sea necesario y a explicar con mayor precisión la finalidad de cada documento.

También parece conveniente reservar un tiempo al final de las sesiones para reconstruir el proceso seguido. El alumnado necesita reconocer no solo qué opinión ha defendido, sino también qué fuentes han modificado su interpretación, qué argumentos han resultado más sólidos y qué cuestiones han quedado abiertas. Este cierre puede ayudar a hacer más visible el aprendizaje alcanzado.

Desde que se comenzó a impartir esta asignatura en el curso 2004/2005, siempre me ha preocupado conocer de primera mano la valoración que cada promoción hace de la experiencia docente. Hasta el curso 2020/2021, la encuesta se realizaba el último día de clase en papel y de forma anónima. A partir de la pandemia, la universidad puso a disposición del profesorado una herramienta digital para diseñar y gestionar este tipo de cuestionarios.

La aplicación de esta encuesta al final de cada curso me resulta fundamental para preparar la planificación de la materia del siguiente curso, puesto que, como ya hemos apuntado, nos aporta información útil sobre la percepción del alumnado y permite revisar aspectos que van desde el temario hasta la metodología y el sistema de evaluación. Su continuidad a lo largo de varios años permite observar tendencias y detectar aspectos que requieren ajustes. No obstante, sus resultados deben interpretarse con prudencia.

Una de las cuestiones a tener en cuenta es la participación, fue siendo claramente desigual. Mientras que en 2021/2022 y 2022/2023 respondió más de la mitad del alumnado invitado, en 2024/2025 la tasa se situó en el 25 % y en 2025/2026 en el 30,4 %. Esto impide considerar que las respuestas representen necesariamente al conjunto de cada grupo.

Además, una encuesta de satisfacción recoge la percepción de quienes participan, pero no mide directamente el aprendizaje. Por este motivo, sus resultados deben ponerse en relación con otras evidencias, como la calidad de los trabajos, el uso de las fuentes, la contextualización de los argumentos y la evolución observada en las intervenciones individuales.

A pesar de estas limitaciones, la información que hemos recopilado a lo largo de estos años confirma una aceptación general de la propuesta. El estudiantado valoró especialmente la planificación, la atención recibida, las prácticas en su conjunto y la implicación de la profesora. Estas encuestas nos resultaron especialmente útiles para identificar debilidades y orientar decisiones de mejora. Y es que estas cuestiones nos permiten determinar si una asignatura evoluciona positivamente o corre el riesgo de estancarse. Partimos de la base de que cada promoción presenta rasgos distintos y de que también varían las formas en que el alumnado se aproxima a los contenidos, participa en el aula y responde a las propuestas docentes. Por ello, la práctica docente debe revisarse y adaptarse de manera continua.

A la vista de los resultados, puede afirmarse que el enfoque de clase invertida resulta adecuado para asignaturas de cursos avanzados, especialmente cuando se trabaja con grupos pequeños o medianos. Esta metodología favorece la autonomía, la motivación y el desarrollo del espíritu crítico, al tiempo que otorga al alumnado un papel activo en su propio aprendizaje.

Sin embargo, su aplicación exige una organización precisa y muchas horas por parte del docente. La preparación individual de los debates requiere la supervisión de los materiales seleccionados por el alumnado encargado del tema, instrucciones comprensibles, tutorías y la presencia constante de la profesora como orientadora del proceso. Todo ello demanda tiempo para atender las cuestiones que surgen a través de las tutorías en línea, el correo electrónico y las tutorías presenciales, tanto individuales como grupales. También exige un compromiso claro por parte del discente.

La experiencia también ha mostrado que el debate adquiere un verdadero valor formativo cuando trasciende la mera expresión de opiniones personales. La regla mantenida durante las sesiones -toda interpretación debe apoyarse en una evidencia y toda evidencia debe situarse en su contexto- permitió acercar al alumnado a una manera propiamente histórica de razonar. Desde esta perspectiva, la clase invertida adquiere un alcance y una complejidad que van más allá de la reorganización del tiempo y de las tareas docentes, dado que se convierte en una forma de organizar el aprendizaje orientada a ayudar a leer críticamente los relatos del presente, a reconocer los mecanismos que intervienen en su construcción y a comprender que las palabras, las imágenes y los silencios también forman parte de la explicación histórica.

6. CONCLUSIONES

La experiencia analizada permite afirmar que la clase invertida puede funcionar bien en la enseñanza de la historia actual, sobre todo en asignaturas de cursos avanzados y con grupos que ya cuentan con una base previa suficiente. Su interés radica en promover una forma de aprendizaje en la que el alumnado debe prepararse, interpretar, seleccionar argumentos y defenderlos públicamente a partir de fuentes. En este sentido, la experiencia desarrollada en *Historia Presente de la Desigualdad Mundial* muestra que la preparación previa de materiales, el trabajo autónomo y el debate pueden favorecer una implicación más activa en el proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos apuntan, además, a una valoración claramente positiva de la propuesta, dado que nuestros discentes valoraron favorablemente la planificación de la asignatura, la coordinación entre las actividades, la utilidad de los recursos empleados, la atención tutorial y la implicación de la profesora. Estos elementos ayudan a entender por qué la metodología fue bien recibida. La autonomía que exige la clase invertida no se sostiene por sí sola, todo lo contrario, requiere de una estructura reconocible, pautas claras y un acompañamiento continuado. Cuando estas condiciones se cumplen, el trabajo previo deja de percibirse como una simple carga añadida y pasa a integrarse de forma más coherente en el desarrollo de la asignatura.

La experiencia también confirma que el debate solo adquiere valor formativo cuando no se limita a la exposición de opiniones personales. Para que realmente contribuya al aprendizaje histórico, debe apoyarse en evidencias, exigir una adecuada contextualización y favorecer la revisión de las afirmaciones a la luz de los argumentos de los demás. Ese es uno de los aspectos más valiosos de la propuesta, puesto que ahí el aula deja de ser únicamente un espacio de transmisión de contenidos y se convierte en un lugar donde las interpretaciones se contrastan, se discuten y, en ocasiones, se reformulan. En una materia centrada en los problemas abiertos del presente, esta dimensión resulta importante.

A ello se suma la incorporación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marcos de referencia para el análisis. Su presencia nos permitió vincular los contenidos de la asignatura con cuestiones éticas, políticas y sociales que atraviesan buena parte de los debates contemporáneos. Sin embargo, los resultados también sugieren que esta relación debe hacerse más visible. No basta con que esos marcos estén presentes en el diseño general de la asignatura; conviene que su conexión con los documentos, los debates y los argumentos se evidencie de una manera más explícita a lo largo del proceso de aprendizaje.

Las diferencias observadas entre las promociones nos obligan, además, a introducir una cautela importante: aunque la valoración general fue positiva en todos los cursos analizados, no todas las cohortes respondieron del mismo modo ni percibieron con la misma intensidad los efectos de la propuesta. El descenso registrado en algunos indicadores durante 2025/2026 sugiere que una metodología de este tipo no

puede aplicarse como si fuera una fórmula cerrada. Cada grupo presenta ritmos, intereses y formas de implicación distintos. Por ello, la selección de materiales, el volumen de trabajo, la claridad de las instrucciones y el modo de cerrar las sesiones deben revisarse periódicamente. Y es que la experiencia pone de manifiesto una práctica que requiere ajustes continuos.

También conviene recordar que las encuestas de satisfacción, si bien ofrecen información valiosa, no dejan de ser parciales, ya que en ningún caso miden por sí mismas el aprendizaje alcanzado. Por eso, su interpretación debe complementarse con otras evidencias: la calidad de los trabajos, la solidez de las intervenciones, el uso de las fuentes o la evolución de los argumentos a lo largo del curso. Solo a partir de esa combinación es posible valorar con mayor precisión el alcance real de la propuesta.

EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LAS ENFERMEDADES: UNA COMPARATIVA DE FUENTES Y EXPERIENCIAS ENTRE LA ESO Y LA UNIVERSIDAD EN LA REGIÓN DE MURCIA

ANDREA SALINAS SOTO

Universidad de Murcia

andrea.salinass@um.es

INÉS BALLINA ROMERO

Universidad de Murcia

ines.ballinar@um.es

Resumen: Este trabajo analiza la necesidad de abordar las enfermedades como fenómenos históricos y socioculturales, más allá de su dimensión estrictamente biomédica, subrayando su relevancia en la construcción de imaginarios sociales, prácticas de control y dinámicas políticas. Esto es debido a la escasa presencia de las enfermedades en el currículo de las ciencias sociales de la Educación Secundaria Obligatoria y en el Grado en Historia de la Región de Murcia, lo que limita la comprensión interdisciplinar de procesos históricos clave y reduce su potencial formativo. En este marco, defendemos la integración de ciencias sociales como la historia para interpretar las enfermedades como construcciones sociales e históricas. A partir de esto, presentamos dos experiencias didácticas: una propuesta en educación secundaria centrada en la sífilis mediante el trabajo con fuentes patrimoniales, y otra en el ámbito universitario sobre la epidemia de cólera de 1884-1885 en Cartagena a través del análisis crítico de fuentes diversas. Ambas iniciativas evidencian la eficacia del enfoque interdisciplinar para desarrollar el pensamiento histórico, competencias analíticas y comprensión crítica de las crisis sanitarias en su contexto social.

Palabras Clave: Sífilis; Cólera; Patrimonio; Enfermedad; Educación.

1. INTRODUCCIÓN

Las enfermedades, como fenómenos que trascienden todos los ámbitos de la vida humana, se convierten a su vez en cuestiones culturales que tienen su impacto en la generación de un patrimonio inmaterial y material. Esto las hace particularmente interesantes para redefinir su análisis fuera de los márgenes estrictamente clínicos y explorar cómo las sociedades han construido su identidad. Sin embargo, a pesar de este innegable valor patrimonial y antropológico, la aproximación a estas realidades ha adolecido históricamente de un sesgo academicista. El tratamiento de las enfermedades desde el plano de la historia u otras disciplinas de las ciencias sociales ha permanecido relegado a otros campos como el de la biología o las ciencias de la salud. Este enfoque tradicional ha limitado la perspectiva docente, traducéndose esto en una falta de interés por integrar dicha dimensión social en los planes de estudio, tanto en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en el ámbito universitario.

En el currículo de la ESO de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, regulado por el Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, el tratamiento de las epidemias y pandemias en el ámbito de las Ciencias Sociales se aborda únicamente en 2.º de ESO, dentro de la asignatura de Geografía e Historia en el apartado B “Sociedades y territorios” de los Saberes Básicos. Sin embargo, representa un enfoque limitado, muy relegado al ámbito medieval con la peste negra, ignorándose otras epidemias o enfermedades de épocas más recientes que han tenido un gran impacto histórico y que sería preciso conocer. En lo referente a las guías docentes de las asignaturas del Grado en Historia, tampoco es común que aparezcan reflejadas como temáticas axiales del contenido, tratadas de soslayo o directamente ignoradas. Sin embargo, el estudio de las enfermedades y epidemias permite a los alumnos reflexionar sobre cómo estas han sido utilizadas históricamente como herramientas de control social. Esto se evidencia claramente en patologías venéreas como la sífilis, que justificaron el control de la sexualidad y la moral en quienes la poseían, o en crisis sanitarias como la producida por el cólera, que sirvieron para imponer medidas drásticas de orden público y segregación social.

Dicha limitación curricular pasa por alto que la estructura demográfica, los factores sociales, económicos y culturales están en estrecha correspondencia histórica con la salud (Echeverri, 2010). Según Adriana Murguía (2021), desde el siglo XIX la evidencia empírica sobre la relación entre la distribución de la salud/enfermedad de las poblaciones y sus condiciones sociales se ha incrementado constantemente. Esto plantea la posibilidad de estudiar las enfermedades a partir de los factores demográficos y económicos, creando así una relación entre varios de los conocimientos que engloban las ciencias sociales.

Además, abordar las enfermedades desde otras disciplinas de las ciencias sociales como la ética, o la sociología, donde se estudia cómo se produce la construcción social de la enfermedad, nos permite también comprender la teoría de la estigmatización del

enfermo (Arredondo y Orozco, 2007). Por otro lado, las epidemias no constituyen exclusivamente un problema sanitario, sino que son fenómenos que exhiben diferentes dimensiones como la actuación sanitaria, los discursos sociales elaborados sobre las enfermedades, el papel del saber experto o las tecnologías que se despliegan para vigilar y atender el fenómeno, entre otras, que hacen que una epidemia sea construida sociotécnicamente (Tirado y Cañada, 2010). En consecuencia, el estudio de estas puede permitir a los estudiantes observar cómo la sociedad reacciona ante una epidemia y entender qué papeles juegan los medios de comunicación, los organismos de poder, la gestión estatal y la ciencia en estos contextos.

Marcelo Arnold, Sergio Pignuoli y Daniela Thumala (2020) exponen en esta línea que a través de las ciencias sociales podemos también contribuir a mejorar el modo de afrontar las crisis sanitarias, colocando en la discusión una caracterización más actualizada de la complejidad de la sociedad contemporánea. Como vemos, las epidemias no deben ser analizadas exclusivamente desde la biomedicina: requieren un enfoque interdisciplinario que incluya las ciencias sociales.

La estrecha relación entre la gestión de las crisis sanitarias y la dinámica social no es un fenómeno exclusivo del pasado, sino una realidad plenamente vigente. Esto queda denunciado en trabajos como *La medicina no basta: por qué necesitamos ciencias sociales para frenar esta pandemia*, publicado por la Agencia SINC, donde se destaca la importancia de integrar disciplinas como la antropología, la psicología y la sociología en la lucha contra crisis recientes como la de la COVID-19, aportando conocimientos esenciales para diseñar medidas de salud pública más efectivas y equitativas (Chaparro, 2020). Por todo ello, se vuelve indispensable que dicha perspectiva sea difundida en el ámbito educativo. Al final, la educación para la salud se erige como un derecho fundamental, pues todas las personas deben recibir la información necesaria para tomar decisiones acertadas sobre su propio bienestar. Para garantizar este derecho, las estrategias de intervención temprana en la enseñanza obligatoria se vuelven esenciales, adaptándose a las necesidades biopsicosociales de los estudiantes e introduciendo estos contenidos desde las ciencias sociales.

En esta línea, Andrea Revel y Agustín Adúriz-Bravo (2014) destacan el valor de la narrativa escolar para abordar la complejidad de la salud y la enfermedad, integrando variables históricas, sociales, epistemológicas, económicas y biológicas que ayuden a comprender el mundo actual. Esta necesidad pedagógica e investigativa ha impulsado proyectos concretos como el programa *Salud y enfermedad, una mirada desde las ciencias sociales* (2018-2021), dirigido por Adrián Carlos Carbonetti¹. Este proyecto constituye un ejemplo significativo de cómo las ciencias sociales estudian la salud más allá de la medicina, analizando las políticas estatales, las percepciones sociales y el impacto demográfico de las enfermedades para entenderlas como fenómenos profundamente políticos e históricos.

¹ Aprobado por Resolución CEA: 076/2018 por el período 2018-2021.

Nuestra propuesta tiene por frontera, por un lado, la divulgación del patrimonio vinculado a la sífilis desde una perspectiva histórico-social y didáctica, poniendo el foco de nuestra atención en su aplicación para la enseñanza de la Historia y en general, de las Ciencias Sociales, en la Educación Secundaria. Por otra parte, buscamos examinar el diseño e implementación de una propuesta didáctica centrada en el análisis histórico de la epidemia de cólera de 1884-1885 como estudio de caso en la enseñanza universitaria del Grado en Historia. En concreto, se analizará cómo el trabajo con un corpus de fuentes primarias de naturaleza diversa favorece la interpretación y análisis crítico propio de las dimensiones políticas, sociales y culturales de la enfermedad, la construcción de explicaciones históricas fundamentadas y el desarrollo del pensamiento histórico.

2. APROXIMACIÓN A LA SÍFILIS HISTÓRICA: EXPERIENCIA METODOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Presentación de la propuesta didáctica

Uno de los objetivos de este trabajo es el de exponer una propuesta didáctica innovadora que nos permitió trabajar un contenido inusual para el currículo escolar establecido en el Decreto n.º 235/2022 de 7 de diciembre, como hemos comentado con anterioridad. Pretendemos mostrar cómo enfermedades como la sífilis trascienden la dimensión médico-biológica para convertirse en fenómenos sociales vinculados profundamente a la moral, la política, la economía, la cultura, y en definitiva a la Historia.

La propuesta didáctica planteada consistió en llevar a cabo un acercamiento a la sífilis a través del trabajo con fuentes patrimoniales recopiladas sobre la enfermedad, en una horquilla temporal que abarcaba finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La propuesta didáctica que propusimos llevó como título «La Sífilis en la Contemporaneidad: un patrimonio olvidado». La duración de la actividad fue de una sesión, en la que tratamos cumplir los objetivos propuestos:

1. Que los alumnos conozcan el impacto histórico y social de la sífilis, comprendiendo su importancia en el contexto de finales del siglo XIX.
2. Que los alumnos desarrollen competencias a través del análisis de fuentes históricas y patrimoniales, fomentando la capacidad crítica del alumnado.
3. Que el alumnado reflexione sobre la percepción social de las enfermedades y la capacidad de trabajar las enfermedades desde el enfoque de las ciencias sociales.

Como objetivos específicos también seleccionamos:

1. Revalorizar el patrimonio histórico vinculado a la sífilis a través de la difusión y el trabajo con fuentes patrimoniales e históricas que permitan aumentar la comprensión de la Historia desde otra perspectiva.
2. Establecer paralelismos con las problemáticas sanitarias contemporáneas para favorecer la comprensión de la importancia de las enfermedades.
3. Abarcar el estudio de las enfermedades de transmisión sexual como la sífilis desde las Ciencias Sociales.

La actividad que presentamos fue enfocada a los alumnos de 3º de la ESO de un centro de la localidad de Santomera (Murcia). La actividad se diseñó para el curso de 3º de la ESO donde el currículo de Geografía e Historia aborda el final del siglo XIX en España, contexto histórico en el que se enmarca el caso de estudio seleccionado. Además, se optó por desarrollar esta actividad en este curso porque el alumnado ya dispone de las competencias necesarias para realizar análisis históricos y sociales, así como de conocimientos sobre la Edad Contemporánea que facilitan la comprensión de fenómenos como el estigma social o las políticas sanitarias en su contexto histórico.

Dentro del curso de 3.º de la ESO, la actividad planteada se puso en práctica en dos clases diferentes. Pese a ser el mismo curso, estas clases presentan diferencias considerables. La primera clase a la que llamaremos «3.ºA» se caracterizaba por un alumnado con tendencia a la dispersión y falta de concentración. En cambio, la clase a la que llamaremos «3.ºB» presentaba diferencias con el caso anterior, teniendo un número de alumnos excesivo que hacía que en ocasiones fuera complicado mantener el orden en clase, pero que presentaban un mayor rendimiento académico y una mayor capacidad de trabajo e interés por los contenidos.

La metodología que se planteó para esta actividad fue un aprendizaje basado en la investigación a través del análisis de fuentes patrimoniales y el trabajo en grupo. Las fuentes escogidas fueron seleccionadas por ser las más representativas o explícitas de la enfermedad, siendo más fáciles de comprender que otras fuentes que disponemos, con el objetivo de que el alumnado identificará de forma sencilla lo que se le planteará. Todas las fuentes seleccionadas son primarias (a excepción del poema, que es una fuente primaria obtenida a partir de una fuente secundaria) y comprendieron cuatro tipos:

1. Anuncios de prensa obtenidos de la Biblioteca de Prensa Histórica.
2. Ilustraciones procedentes de manuales iconográficos obtenidos de la Biblioteca Nacional Española.
3. Una viñeta satírica obtenida del Heraldo de Madrid.
4. Un poema obtenido del artículo de Fresquet (2011).

Para la evaluación de la propuesta didáctica planteamos utilizar distintos instrumentos que nos permitieron observar si existió una visión global del proceso de aprendizaje. Los instrumentos que empleamos para nuestra actividad fueron:

1. *Pretest* inicial dicotómico (V/F). Este nos permitiría evaluar el grado de conocimiento inicial sobre la enfermedad.
2. Rúbrica de evaluación. Con este instrumento valoraremos el nivel de análisis de la fuente que trabajaran los alumnos.
3. Test final dicotómico (V/F). Verificaremos los aprendizajes que han sido adquiridos.

El *pretest* inicial constó de una serie de preguntas estructuradas en 3 bloques que iban enfocados a tres temáticas relacionadas con la enfermedad. El cuestionario fue diseñado con un lenguaje claro y preguntas breves, para facilitar la motivación y comprensión del alumnado ante un tema posiblemente desconocido. El *pretest* contó con 14 preguntas distribuidas de la siguiente manera:

1. Bloque I. Conocimientos generales sobre la sífilis (5 preguntas). En este bloque tratamos de conocer la información que los alumnos poseen sobre la enfermedad.
2. Bloque II. La sífilis en la historia (5 preguntas). En este bloque analizamos la sífilis desde la perspectiva histórica.
3. Bloque III. Actualidad (4 preguntas). En este bloque tratamos de establecer paralelismos con el presente, para que el alumnado comprendiera la continuidad de la enfermedad.

En segundo lugar, el uso de la rúbrica de evaluación nos permitiría evaluar el grado de análisis de las fichas que trabajaron los alumnos en grupo. La rúbrica contó con cinco parámetros a valorar en relación con el porcentaje de desarrollo que consiguieron obtener (de 0% a 100%). Los cinco parámetros empleados fueron:

1. Los alumnos identifican de donde puede provenir o donde puede encontrarse la fuente (son capaces de identificar si se trata de un anuncio de prensa, si pertenece a un libro de medicina...)
2. Los alumnos identifican términos (son capaces de identificar conceptos que les llaman la atención y que están relacionados con la enfermedad)
3. Los alumnos identifican el contenido o tema de la fuente (son capaces de identificar de que nos habla la fuente y su intención)
4. Los alumnos identifican la percepción social, los estereotipos... (son capaces de diagnosticar la existencia de procesos de estigmatización)
5. Los alumnos reflexionan sobre la fuente (son capaces de comprender su propósito, su contexto, el mensaje explícito e implícito que transmite...)

Finalmente, la actividad sería concluida con un test final dicotómico desarrollado nuevamente con el uso de la herramienta digital *educaplay*. Este constó sólo de cinco preguntas, con el objetivo de que fuera una actividad breve para concluir. El *test* se

orientó a la reflexión sobre el impacto de la sífilis en la historia y la sociedad en la cronología seleccionada. A diferencia del *pretest*, en este caso no hubo una diferenciación por bloques, ya que esta prueba se planteó como una actividad para comprobar si el conocimiento se había asentado.

2.2. Implementación de la propuesta didáctica

2. La Sífilis en la Contemporaneidad: un patrimonio olvidado



- Analiza estas fuentes históricas, ¿qué son, dónde se encuentran...?. Nombra términos que te hayan llamado la atención, y a qué pensáis que se refieren.
- ¿De qué hablan las fuentes?
- ¿Cuál creéis que es la percepción social que existe sobre la enfermedad?
- ¿Ha cambiado la visión de la enfermedad desde entonces?

Figura 1: Ejemplo de ficha de trabajo para la actividad «La sífilis en la Contemporaneidad: un patrimonio olvidado»

Elaboración propia

La actividad inició con el *pretest* individual, con el que conocimos el grado de conocimiento de los alumnos acerca de la sífilis y su relación con la historia y el patrimonio. Para ello se plantearon una serie de preguntas de Verdadero/Falso (véase *anexo 1*). Tras completar el *pretest*, se llevó a cabo una breve introducción a la enfermedad y su impacto en el patrimonio español de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que sirvió para contextualizar al alumnado sobre la situación de la sífilis

en nuestro país. Tras esto, se presentó a los alumnos la actividad sobre la que trabajaron: el análisis de fuentes patrimoniales. La clase fue dividida en grupos y cada uno trabajó con diferentes tipos de patrimonio relacionados con la sífilis en la época de estudio. Para esto, se elaboraron unas fichas de trabajo que plasmaban la fuente o fuentes sobre las que debían trabajar y una serie de preguntas sobre las que reflexionar (*figura 1*). Lo que pretendimos con esta actividad fue que los alumnos trabajaran el patrimonio y comprendieran el estigma existente en torno a la enfermedad, haciendo una reflexión crítica sobre el proceso de estigmatización de las enfermedades tanto en el pasado como en el presente.

Para concluir, al final de la clase cada grupo compartió los resultados obtenidos, y se procedió a hacer una pequeña evaluación de la actividad empleando nuevamente un *test* de respuestas dicotómicas (véase *anexo 2*). En cuanto a la adaptación para los alumnos con diversidad, se planteó el diseño de una actividad similar adaptada con el objetivo de lograr un aprendizaje equitativo, pese a que no tuvimos que ponerla en práctica al no ser necesaria. Aun así, de esta manera podemos crear grupos de trabajos heterogéneos fomentando un aprendizaje inclusivo y equitativo. También se planteó adaptar el material en caso de que trabajemos con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), que tratara de igual forma el tema trabajado, pero con menos densidad de texto, un lenguaje más simple y adaptado, y si fuera necesario, reducir la cantidad de preguntas.

Los resultados del *pretest* concluyeron que el 87% de los alumnos entre ambas clases (3.ºA y 3.ºB) acertaron entre 75-100% de las preguntas planteadas, mientras que el 13% restante acertó entre el 50-75%. Como vemos, de forma mayoritaria, los alumnos tenían cierta idea de que se trataba la enfermedad que se les presentó. En segundo lugar, si atendemos al análisis de las fichas realizadas grupalmente mediante la rúbrica de elaboración, encontramos los siguientes resultados por clases:

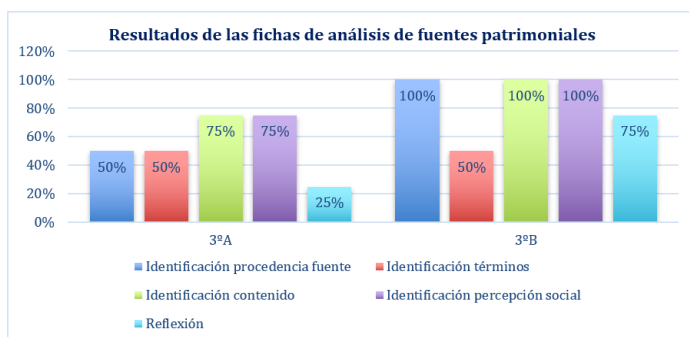


Figura 2: Resultados obtenidos tras la evaluación de las fichas elaboradas por los alumnos sobre el patrimonio de la sífilis

Elaboración propia.

Como podemos observar, la clase de 3.ºB obtuvo mejores resultados en casi todos los parámetros evaluados, mostrando una mejor identificación de todos los aspectos que se les pedía que analizaran, y encontrándose por tanto entre un 50%-100% los resultados obtenidos. Mientras, en la clase de 3.ºA, los resultados obtenidos oscilan entre un 25%-75%, encontrando una menor identificación de estos aspectos, y sobre todo teniendo mucho menor peso la capacidad de reflexión si comparamos con la clase de 3.ºB. Si bien concluimos que la clase de 3.ºB desempeñó un mayor análisis, es cierto que la clase de 3.ºA no tuvo tampoco malos resultados, aunque estuvo por debajo de la primera. Aun así, en ambas clases los resultados fueron positivos y los alumnos mostraron una actitud activa.

El resultado del test de cierre fue el siguiente: el 95% de los alumnos entre ambas clases (3.ºA y 3.ºB) acertaron entre 75%-100% de las preguntas planteadas, y el 5% restante acertó entre 50%-75%, aumentando el nivel de aciertos. Si bien los resultados del tipo test fueron más positivos que los resultados de las actividades, esto se puede deber al hecho de que los alumnos desempeñan un menor esfuerzo en actividades que impliquen la reflexión y la identificación, en relación con un tipo *test* en el que tengan que trabajar con dispositivos digitales con los que están muy familiarizados en su día a día. Aun así, la actividad tuvo un resultado gratificante porque todos los alumnos fueron capaces de trabajar con las fuentes históricas en grupo, interpretarlas y aprender sobre una epidemia no tan conocida. Sintieron interés y preguntaron cuando tuvieron dudas o sintieron curiosidad. Además de esto, fueron capaces de llevar a cabo un análisis social de la enfermedad, y comprendieron la percepción que existía con la misma, relacionada con el vicio y lo impuro. Algunos de ellos también establecieron paralelismos con la situación que ellos mismos habían vivido en la pandemia de COVID-19. En este caso, para esta propuesta didáctica no fue necesario llevar a cabo ninguna adaptación para alumnos con posible diversidad, pues no había ningún caso de alumno que lo necesitara.

3. EL CÓLERA COMO CASO DE ESTUDIO MULTIDIMENSIONAL. APROXIMACIONES DESDE LAS FUENTES HISTÓRICAS EN EL AULA UNIVERSITARIA

Para trabajar la historia de las enfermedades contemporáneas en el aula universitaria, en concreto, en la asignatura de Historia Contemporánea de España del grado de Historia de la Universidad de Murcia en sus clases de prácticas, seleccionamos tratar el caso del cólera en la epidemia de 1884-1885 en Cartagena (Murcia). Históricamente, la epidemia de 1884-1885 se inserta en la quinta pandemia de cólera del siglo XIX, con origen en Asia (Saigón, en la Indochina Francesa) y expansión hacia Europa a través de rutas comerciales marítimas internacionales. El brote alcanza el puerto francés de Tolón en el verano de 1884, desde donde se extiende progresivamente por el sur de Francia y otras regiones europeas (Moya y Pacheco, 2022, p. 265). La

difusión del contagio fue seguida de forma intensa por la prensa y las autoridades sanitarias europeas, como es el caso cartagenero en particular, en un contexto de creciente preocupación por la circulación transnacional de enfermedades debido a las nuevas dinámicas imperialistas.

En este contexto, Cartagena constituye un objeto de estudio especialmente relevante debido a su condición de ciudad amurallada y estratégicamente situada como puerto militar y comercial, además de su vinculación con la cuenca minera y un comercio especialmente dinámico. Estas características hicieron que la ciudad se encontrara en una posición de alta exposición al riesgo epidémico, lo que llevó al Estado y a las autoridades locales a pretender articular un complejo equilibrio entre el control sanitario de la población y la necesidad de mantener el flujo económico y comercial. De este modo, las acciones adoptadas durante la epidemia pueden entenderse como un punto de inflexión en el proceso de transición hacia la sanidad contemporánea en la ciudad, funcionando como un auténtico viaducto hacia la modernidad institucional y médica.

Con el objetivo de abarcar la epidemia en varias de sus dimensiones para superar el relato netamente médico, seleccionamos una muestra de fuentes históricas de diversa índole: económica, divulgativa, poética, comercial, estadística, social... En este parecer, al resultar un caso localmente cercano a la mayoría del alumnado, y, por tanto, más fácil de conectar con su cotidianidad, se han seleccionado varias fuentes referentes a Cartagena. De igual modo, también se ha empleado documentación de carácter más genérico, con el objetivo de interrelacionar de manera hipotético-deductiva la particularidad del caso cartagenero con la realidad de la epidemia en otras latitudes geográficas. Esta actividad, en el futuro y contando con más sesiones para su realización, podría abarcar una dimensión espacio-temporal mayor que facilitara la comprensión de cómo, a pesar de que la epidemia contara con patrones comunes en aquellos lugares donde se dio, desarrolló particularidades en función de las características de la localidad donde tuvo lugar y sus medidas de contención.

El planteamiento ofertado al alumnado universitario perseguía que, mediante el trabajo en parejas o grupos reducidos (dependiendo de la cantidad de estudiantes presentes en los tres grupos donde se llevó a cabo esta práctica) en dos sesiones, estas fuentes fueran analizadas, sin necesariamente apoyo en bibliografía auxiliar, pero contando con una somera introducción al tema previa, a modo de lluvia de ideas medianamente conectadas y cohesionadas entre sí. La primera sesión se empleó para realizar dicha contextualización inicial por parte de la docente, la división de fuentes entre los grupos, que contaban con total libertad para consensuar qué tipología escogía trabajar en base con sus preferencias y el *brainstorming*, así como la entrega a la docente de este bosquejo por el aula virtual, para que la segunda pudiera dedicarse enteramente a la puesta en común de cada grupo y al debate de las ideas extraídas a raíz de estas lecturas.

De este modo, los textos históricos a analizar consistieron en los siguientes elementos: el ensayo poético-crítico del argentino Laurindo Lapuente, *El cólera*; un libro de estadísticas de afectados por el cólera en la provincia de Murcia según cada partido judicial en función de invadidos por edad, estado (soltero, viudo o casado), profesión, fallecidos, fecha de duración de los brotes e intensidad diaria o mortalidad media, así como una tabla de características similares en cuanto a la afección por meses de la epidemia en Cartagena; dos fragmentos correspondientes al diario *La Gaceta Minera y Comercial de Cartagena* de 1884 referentes a la repercusión del cólera en el comercio de la plaza; otros extractos del mismo diario relativos a las consecuencias del acordonamiento sanitario de la urbe en términos económicos y laborales; el *Atlas epidemiográfico del cólera de 1885 en España con diez y ocho mapas representando la marcha invasora de la epidemia en la península* del doctor Hauser; una columna de opinión del *Eco de Cartagena* de 1884 en la que se desarrolla, a modo de sorna, el papel que jugó el miedo y la desinformación que en ocasiones promovían los medios de comunicación entre la sociedad; varias páginas de diarios y caricaturas de 1885 pronunciándose a favor o en contra de los resultados obtenidos a partir de la vacuna contra el cólera desarrollada por el doctor Ferrán, mostrando opiniones más y menos mediatizadas con respecto a la misma; y, finalmente, dos instrucciones populares provenientes de Cartagena y Madrid donde se advierte a la población, de manera divulgativa y sencilla, de las medidas a adoptar de manera particular en los hogares en cuanto a prevención de la enfermedad. La totalidad de todas estas fuentes se encontró a disponibilidad del alumnado telemáticamente.

Los resultados obtenidos tras realizar este ejercicio práctico resultaron más que satisfactorios. Además, se trató de un ejercicio no evaluable mediante una escala de valores numérica, con el fin de evitar presionar al alumnado y animarle a lanzar deducciones e hipótesis sin miedo a la equivocación. Esto contribuyó a fomentar un clima de participación más abierto y reflexivo en el que el alumnado mostró una mayor predisposición a proponer interpretaciones alternativas, entendiendo el error como parte inherente del proceso de investigación histórica.

Especialmente significativa fue la capacidad del alumnado para reconocer el papel desempeñado por la prensa en la construcción de la opinión pública y en la difusión de rumores, miedos colectivos e información. Del mismo modo, el análisis de la documentación relativa a la inoculación del doctor Ferrán permitió abrir el debate sobre la aceptación social de las innovaciones científicas, las controversias médicas e incluso incluir los paralelismos existentes con problemáticas sanitarias contemporáneas. Además, el estudio de la documentación estadística y geográfica, con la que el estudiantado suele tener escasa experiencia de manejo, contribuyó a afianzar su alfabetización histórico-gráfica en cuanto a datos cuantitativos y geográficos en un plano que supera la mera descripción. Por último, el trabajo cooperativo en pequeños grupos favoreció el intercambio de interpretaciones, el consenso y escucha activa de los compañeros y la argumentación basada en evidencias documentales.

4. CONCLUSIONES

La implementación de estas propuestas evidencia que integrar una visión histórica y social de las enfermedades enriquece de forma significativa la perspectiva educativa tanto a nivel de la ESO como en la universidad, permitiendo superar el enfoque tradicional exclusivamente biomédico. Abordar las crisis sanitarias desde disciplinas humanísticas resulta ser un componente fundamental porque garantiza una educación integral que impulsa a los estudiantes a acercarse a la complejidad de las sociedades.

En el caso de la propuesta didáctica sobre la sífilis, el trabajo directo del estudiantado con fuentes históricas y patrimoniales primarias demostró constituir una herramienta eficaz para el desarrollo del pensamiento crítico y para trabajar la información desde una perspectiva diferente a la que los alumnos estaban acostumbrados. Gracias a esto, los estudiantes de 3.º de la ESO fueron capaces de analizar la construcción social del estigma y el control moral asociados a patologías como la sífilis a finales del siglo XIX y principios del XX. A su vez, la actividad logró su objetivo de conectar el pasado con el presente mediante la reflexión transversal, donde el alumnado pudo establecer paralelismos entre percepción, rechazo y gestión social de las enfermedades históricas con las crisis contemporáneas que conocían más recientes (COVID-19). Las métricas de evaluación avalan el éxito y los resultados positivos de nuestra propuesta.

De la misma manera, la práctica planteada en el Grado en Historia constató una elevada implicación del alumnado durante las dos sesiones, favorecida por el carácter próximo del caso de estudio y por la diversidad de temáticas tratadas. Asimismo, la tarea favoreció el desarrollo de competencias propias del trabajo del historiador, ya que el alumnado fue capaz de analizar críticamente documentos de distinta naturaleza, identificar la intencionalidad de cada fuente, contextualizar su producción y contrastar informaciones procedentes de diferentes discursos (científico, periodístico, político, económico, literario y divulgativo). En lugar de limitarse a una reconstrucción factual de la epidemia, la mayoría de los grupos comprendió la complejidad del fenómeno histórico, identificando la interacción entre factores sanitarios, socioeconómicos, políticos y culturales.

En años futuros, tanto en educación secundaria como superior, albergamos la esperanza de acercar ambos tipos de experiencia a otros cursos/asignaturas, planteando iniciativas que tengan cabida en los distintos currículos a lo largo del año académico. Nos proponemos ampliar el abanico de enfermedades y problemáticas históricas abordadas (sida, tuberculosis, paludismo...), incorporando nuevos estudios de caso que permitan seguir trabajando cuestiones en materia de políticas sanitarias el papel de la ciencia, la construcción social de las enfermedades y su subjetivación o la circulación de la información. Independientemente del nivel educativo en que nos situemos, el objetivo es priorizar el acercamiento del alumnado a metodologías activas basadas en el análisis de fuentes primarias, favoreciendo una enseñanza de la historia más

participativa, contextualizada y cercana. Así, apostamos por que la historia de las enfermedades no siempre ocupe un lugar marginal en los currículos educativos, puesto que, como sociedad, las experiencias recientes nos han demostrado que las crisis sanitarias componen problemáticas que se inmiscuyen en todos los planos de nuestra cotidianidad.

REFERENCIAS

- Arnold-Cathalifaud, M., Pignuoli-Ocampo, y S., Thumala-Durán, D. (2020). Las ciencias sociales sistémicas y la pandemia de coronavirus. *Cinta de Moebio*, 68, 167-180. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2020000200167>
- Arredondo, A., y Orozco, E. (2007). Salud y Ciencias Sociales: aportes teórico metodológicos para la investigación y la enseñanza en salud pública. *Cuadernos Médico Sociales*, 47(2), 79.
- Chaparro, L. (2020, 2 de abril). *La medicina no basta: por qué necesitamos ciencias sociales para frenar esta pandemia*. Agencia SINC. <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/La-medicina-no-basta-por-que-necesitamos-ciencias-sociales-para-frenar-esta-pandemia>
- Echeverri Hernández, J. V. (2010). Relaciones entre las ciencias sociales y el campo de la salud. *Revista de psicología Universidad de Antioquía*, 2(4), 48.
- Revel, A., y Adúriz-Bravo, A. (2014). ¿Qué historia contar sobre la emergencia de enfermedades? El valor de la narrativa en la enseñanza de las ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 36, 47-59.
- Tirado, F., y Cañada, J. A. (2010). Epidemias: un nuevo objeto sociotécnico. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 56, 133-156.
- Murguía Lores, A. (2021). Epidemiología, Ciencias Sociales y Sindemia. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 30(2), 10-23.
- Moya, C. y Fernández-Pacheco, C. (2022). “La epidemia de cólera de 1885 en los límites del Campo de Montiel: Membrilla, Manzanares y Valdepeñas”, en C. Moya García et al. (eds.): *Epidemias y calamidades en La Mancha y el Campo de Montiel*. RECM Extra 4. Centro de Estudios del Campo de Montiel. Almedina: 263-282. DOI: <https://doi.org/10.30823/recm.02022153>

ANEXO 1. CUESTIONARIO DE PRETEST APLICADO A LOS ALUMNOS DE 3.º DE LA ESO A Y B

-Bloque I. Conocimientos generales sobre la sífilis.

- a) La sífilis es una enfermedad de transmisión sexual. (V)
- b) La sífilis sólo la padecen hombres homosexuales. (F)
- c) La sífilis puede afectar a todo el mundo. (V)
- d) La sífilis no necesita tratamiento. (F)
- e) La sífilis se transmite por contacto sexual, de la madre al feto o por lesiones de la piel o mucosas. (V)

-Bloque II. La sífilis en la Historia.

- f) La sífilis era considerada un castigo divino en la sociedad. (V)
- g) La sífilis fue una de las enfermedades más temidas en la historia. (V)
- h) El tratamiento de la sífilis no llegó hasta el siglo XX. (V)
- i) La sífilis era tratada con medicina basada en plantas y rituales religiosos. (V)
- j) La sífilis era confundida con la lepra. (F)

-Bloque III. Actualidad.

- k) El uso del preservativo es una forma de prevenir la sífilis. (V)
- l) Hoy no existe la sífilis en el mundo. (F)
- m) La educación sexual puede ayudar a prevenir enfermedades como la sífilis. (V)
- n) La sífilis es un tema tabú (V)

ANEXO 2. CUESTIONARIO DE TEST APLICADO A LOS ALUMNOS DE 3.º DE LA ESO A Y B.

- a) La sífilis se ha considerado una enfermedad vergonzosa a lo largo de la historia. (V)
- b) Existía una gran preocupación por encontrar una solución efectiva contra la sífilis. (V)
- c) La sífilis tuvo su impacto en la generación de patrimonio. (V)
- d) La población no tenía interés en esta enfermedad y por ello no se investigaba. (F)
- e) La sífilis fue un gran problema de salud a nivel mundial en los siglos XIX y XX (V)

“AYER NOTICIAS, HOY HISTORIA”: *PODCAST* INTERDISCIPLINARIO COMO LABORATORIO DE HISTORIA PÚBLICA, INVESTIGACIÓN PERIODÍSTICA Y COMUNICACIÓN

DAVID ACEITUNO SILVA

Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

david.aceituno@pucv.cl

CAROLINA PAREDES FLORES

Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

carolina.paredes@pucv.cl

Resumen: En este texto reflexionamos sobre la experiencia pedagógica derivada del proyecto “Ayer noticias, hoy historia”, una iniciativa de innovación docente desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2026). La iniciativa propone la creación colaborativa e interdisciplinaria de un *podcast* educativo entre estudiantes del Instituto de Historia y la Escuela de Periodismo. A partir del análisis de los materiales diseñados (rúbricas, pautas, guías didácticas, libretos) y de la retroalimentación de docentes en ejercicio, el artículo examina las tensiones y aprendizajes que emergen al transformar la producción mediática en un objeto de enseñanza. Se revisan los fundamentos teóricos e institucionales del proyecto y se analizan sus alcances mediante tres casos extraídos de los capítulos producidos en la primera temporada. Se señala que el *podcast* no solo desarrolla habilidades comunicativas e investigativas, sino que ayuda a reflexionar sobre qué significa enseñar historia y periodismo en el siglo XXI.

Palabras clave: *podcast* educativo, historia pública, interdisciplinariedad, innovación docente, periodismo.

1. EL PUNTO DE PARTIDA: COMUNICAR EN HISTORIA E INVESTIGAR EN PERIODISMO

La pregunta que dio origen a este proyecto fue, en apariencia, sencilla, ¿por qué los estudiantes de Historia tienen dificultades para comunicar lo que saben, y por qué

los estudiantes de Periodismo muchas veces no consiguen profundizar lo que narran? Esta doble dificultad, detectada de manera independiente en las asignaturas “Historia de Chile Contemporáneo” del Instituto de Historia y “Podcasts y otros relatos sonoros” de la Escuela de Periodismo, fue el punto de partida de un diálogo que terminó convirtiéndose en un proyecto de innovación pedagógica.

Las encuestas estudiantiles del Instituto de Historia mostraban una paradoja, los alumnos valoraban positivamente el uso de nuevos medios digitales en el aula, pero declaraban sentirse sin las herramientas suficientes para utilizarlos. Las evaluaciones orales, por su parte, evidenciaban brechas en la comunicación de procesos históricos complejos. Esta carencia no era circunstancial, las entrevistas a docentes de práctica de la carrera coincidieron en señalar que los estudiantes debían aprender a comunicar de manera más accesible los procesos históricos que estudiaban, observación que condensaba el diagnóstico de fondo, se dominaba el contenido, pero no se sabía traducirlo, lo que se hacía más evidente en estudiantes de licenciatura en Historia, pero también para aquellos que se estaban formando para ser profesores, en ambos casos, se requerían mejores herramientas de comunicación, especialmente en contextos distintos a los académicos.

Desde Periodismo, el diagnóstico era complementario. Los proyectos de podcast narrativo o documental, trabajados en formato grupal aunque no interdisciplinar, obtenían calificaciones más bajas, precisamente porque requerían una investigación previa profunda y rigurosa que los estudiantes no siempre llegaban a realizar. El estudiante de periodismo llegaba con eficacia a audiencias masivas, pero sin el andamiaje documental necesario para sostener relatos sobre procesos históricos complejos.

Este análisis, leído en conjunto, apuntaba a un problema compartido, la falsa dicotomía generada entre el saber disciplinar y las habilidades de comunicación. La Historia produce conocimiento robusto, pero a menudo se queda constreñida a los márgenes académicos, sin lograr permear la discusión ciudadana. El Periodismo llega a públicos masivos, pero no siempre con la profundidad o el rigor esperados. El *podcast*, como medio digital accesible y en crecimiento sostenido desde su consolidación a mediados de la década del 2000, se presentó como el espacio donde ambas disciplinas podían encontrarse y enriquecerse mutuamente, generando una sinergia que solo el trabajo interdisciplinario podía producir.

Este artículo reflexiona sobre lo que ocurrió cuando nos propusimos convertir estas reflexiones en una práctica docente concreta, qué decidimos, cómo lo diseñamos, qué aprendimos, cómo se tradujo en trece capítulos pilotos producidos por equipos de estudiantes de los grados de periodismo, licenciatura en historia y pedagogía en Historia, y qué desafíos se siguen presentando.

2. ALGUNOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E INSTITUCIONALES

Antes de describir el diseño operativo del proyecto, conviene detenerse en algunos fundamentos que lo sostienen, ya que formaron parte de la experiencia pedagógica y orientaron ciertas decisiones de diseño de la iniciativa.

2.1 Historia pública y humanidades digitales

El proyecto se sostiene teóricamente en la confluencia de dos campos: la historia pública (Aceituno e Izquierdo Martín, 2024; Cauvin, 2016; Torres-Ayala, 2020) y las humanidades digitales (Del Río Riande, 2016; Riesco, 2025). De la historia pública se adopta el principio de “autoridad compartida”, que reconoce la naturaleza dialógica de la construcción de significado histórico, el conocimiento del pasado aunque puede surgir desde la academia, también se construye e interpreta en el diálogo con comunidades, periodistas, estudiantes y públicos no especializados. El *podcast* concreta este principio de manera literal, al poner en diálogo, a veces en tensión, la mirada del historiador y la del periodista, evitando que una jerarquice a la otra, sino que se vuelvan complementarias.

De las humanidades digitales se recogió el énfasis en el uso de herramientas digitales para la colaboración y la accesibilidad del conocimiento histórico fuera de los círculos académicos. El formato podcast permite superar la autorreferencia disciplinar y llegar a audiencias no especializadas, mejorando en el proceso las propias habilidades de comunicación de quienes lo producen. Esta intersección no es solamente declarativa y explica, por ejemplo, por qué propusimos en la rúbrica de evaluación del guion tanto el rigor del contenido como la adecuación a una audiencia que no domina el vocabulario técnico de la disciplina.



Imagen 1: Reuniones de trabajo sobre guiones.

Elaboración propia

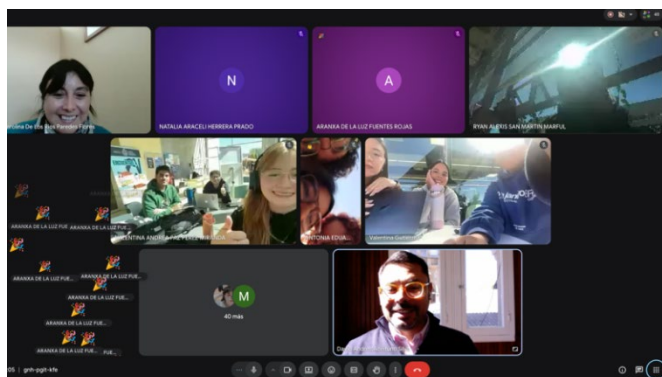


Imagen 2: Reuniones de trabajo sobre guiones.

Elaboración propia

Conviene además situar el *podcast* en su propia trayectoria como medio. Concebido a comienzos de los años 2000 como un nuevo canal de comunicación informal, ha consolidado con el tiempo un lugar propio en el ámbito educativo, al favorecer el trabajo colaborativo y el “aprender haciendo” de manera lúdica (Mulero-Henríquez, Álamo-Bolaños & Cobos, 2024). En la educación superior, esto se traduce en una doble función, mejora las metodologías de enseñanza y aprendizaje de una disciplina específica y, simultáneamente, puede operar como recurso pedagógico para difundir ese conocimiento a un público no especializado. Ambas funciones (formativa y divulgativa) están presentes, de manera deliberada, en el diseño del proyecto «Ayer noticias, hoy historia».

2.2 Anclaje institucional

El proyecto no se sostiene únicamente en una fundamentación teórica externa, responde también, de manera explícita, a los marcos institucionales de la Universidad. Desde el Modelo Educativo, el proyecto se inscribe en dos ejes, la formación de excelencia, entendida como el desarrollo de nuevas habilidades, en este caso comunicativas y tecnológicas, que agregan valor a la trayectoria formativa de los estudiantes, y la vinculación permanente con el medio, al producir materiales que serán efectivamente utilizados por escuelas, colegios y otros actores del entorno educativo regional.

Desde el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad, el proyecto dialoga con al menos tres lineamientos: liderar la investigación e impulsar la creación con impacto en la sociedad, en la medida en que la difusión del *podcast* en redes sociales aporta a la comprensión pública de la contingencia y la historia; incrementar la investigación, creación e innovación interdisciplinaria, en tanto el proyecto articula de manera

sostenida dos carreras que comparten el desarrollo íntegro de los contenidos; y generar propuestas de formación innovadoras, en la medida en que el formato exige competencias que no se desarrollan en el currículum convencional.

Finalmente, el proyecto dialoga con al menos dos Objetivos de Desarrollo Sostenible. Con el ODS 4 (Educación de calidad), al producir un recurso pedagógico que apoya la enseñanza de la historia y la formación ciudadana en la educación media. Con el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), al abordar temas de memoria histórica, derechos humanos, transición democrática y participación ciudadana. Este anclaje es relevante ya que varios capítulos producidos (sobre la Constitución de 1980, los informes Rettig y Valech, o los mecanismos de participación ciudadana) abordan directamente contenidos vinculados a la construcción de instituciones democráticas sólidas.

Respecto a las carreras involucradas, el proyecto incide también en procesos formativos, en Pedagogía en Historia y Licenciatura en Historia, fortalece el desarrollo de habilidades de comunicación y uso de nuevas tecnologías; en Periodismo, fortalece la formación práctica mediante una herramienta digital de utilidad efectiva para actores del entorno escolar, componente central de los criterios de vinculación con el medio.

3. EL DISEÑO: LA RELEVANCIA DE LA INTERDISCIPLINA

El proyecto “Ayer noticias, hoy historia” se estructuró en torno a una premisa pedagógica central, el diálogo interdisciplinario no es solo un objetivo de aprendizaje, sino el método de trabajo. En lugar de que cada disciplina enseñe sus propias habilidades en paralelo para luego “juntarlas”, propusimos que los estudiantes de Historia y de Periodismo produjeran resultados juntos desde el primer momento, enfrentando en la práctica las tensiones propias del diálogo de saberes.



Figura 3: Capacitación sobre elaboración de *podcast*.

Elaboración propia

3.1 La tarea solicitada: *podcast* y el trabajo colaborativo

Los equipos interdisciplinarios, integrados por estudiantes de Pedagogía en Historia, Licenciatura en Historia y Periodismo, articulados a partir de dos asignaturas cursadas simultáneamente durante el mismo semestre, recibieron la tarea de producir un capítulo de entre 15 y 20 minutos para un *podcast* documental dirigido a estudiantes de enseñanza media (escolar). Cada capítulo debía abordar un hecho que fue noticia en su época y hoy forma parte de la historia contemporánea de Chile, desde las reformas estructurales de los años sesenta y setenta hasta los mecanismos de participación ciudadana de inicios del siglo XXI, pasando por la Constitución de 1980, la crisis de 1982 y la justicia transicional de los informes Rettig y Valech. En total, la primera temporada contempló trece capítulos, de un universo mayor de veinte temas identificados como relevantes, dejando los restantes para futuras versiones del proyecto.

La instrucción era precisa en su complejidad, los capítulos debían combinar el diálogo dramatizado de dos conductores -representados, en la mayoría de los casos, como estudiantes de enseñanza media o universitarios que estudian juntos para una prueba, una disertación o un trabajo de investigación- con “cuñas” de fuentes vivas entrevistadas por el equipo y material de archivo sonoro de época, obtenido de emisiones radiales, programas de televisión y archivos de instituciones como el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos o la Casa Museo Eduardo Frei Montalva. Todo esto debía sostenerse sobre un libreto cuidadosamente elaborado, que sirviera no solo como guion de producción sino como evidencia del rigor investigativo.

Este diseño respondía a una decisión pedagógica, hacer visible el proceso de construcción del conocimiento histórico y mediático, no solo su resultado. El libreto, en este sentido, se convirtió en el documento central de evaluación para los estudiantes de Periodismo, mientras que los estudiantes de pedagogía del Instituto de Historia debían producir, además de participar en la investigación de cada capítulo, un material didáctico complementario para que docentes de educación secundaria pudieran usar el *podcast* en el aula.

El formato narrativo elegido (dos personajes ficticios que preparan una evaluación o una investigación sobre historia reciente) fue el resultado de un análisis explícito de referentes del *podcast* narrativo y documental chileno e iberoamericano. De esos referentes, el proyecto retoma la construcción de personajes y la tensión investigativa propia de producciones que mezclan ficción y periodismo de no ficción, además de los paisajes sonoros y la propuesta gráfica de *podcasts* narrativos nacionales reconocidos por su diseño sonoro, y el uso de entrevistas narradas y archivos sonoros propio de productos periodísticos conmemorativos. El sello distintivo radica en el público objetivo, mientras esos referentes se dirigen a un público adulto motivado por el entretenimiento o la curiosidad biográfica, el *podcast* “Ayer noticias, hoy historia” se dirige a una audiencia adolescente (entre 14 y 18 años) que cursa simultáneamente

Historia, Formación Ciudadana o Comprensión Histórica del Presente, con sus profesores como mediadores directos del recurso.



Figura 4: Grabaciones de *podcast* en el estudio.

Elaboración propia

3.2 La distribución del trabajo y los roles

Una de las decisiones importantes del diseño del proyecto fue la de mantener roles diferenciados pero interdependientes. Los estudiantes de Periodismo asumieron la conducción narrativa, la edición técnica, la musicalización y la estrategia de difusión en redes sociales. Los estudiantes del Instituto de Historia se responsabilizaron de la investigación histórica, la selección y análisis de fuentes documentales, y la traducción de esos contenidos en materiales pedagógicos para el nivel escolar.

Esta estructura no pretendía producir una independencia en la división del trabajo, sino hacer visible que la comunicación histórica es un proceso colaborativo que exige competencias distintas y complementarias. Como se señalaba en la fundamentación teórica del proyecto, el *podcast* permite concretar el principio de “autoridad compartida” propio de la historia pública, el conocimiento histórico aunque puede ser construido por los académicos, entra en diálogo interpretativo con comunidades, periodistas, estudiantes y públicos no especializados, lo que enriquece sus reflexiones y da mayor alcance a las investigaciones que salen del campo intelectual formal y se encuentran de manera enriquecedora con los diversos públicos, generando reflexión ciudadana.

En la práctica, esto significó que los equipos debían dialogar permanentemente, si el estudiante de Historia quería incluir más contexto o el de Periodismo proponía que el relato debía ser más dinámico se debía llegar a acuerdos. Por su parte, el conductor o locutor necesitaba entender el guion, no solo grabarlo. Esas negociaciones fueron, en muchos casos, el aprendizaje más valioso de la experiencia, y se hicieron especialmente visibles en la postproducción, donde equipos reducidos (cuatro estudiantes de Historia

y dos de Periodismo), debían resolver, bajo la presión de tiempo, las discrepancias que emergían en la preproducción.

3.3 Las etapas del proceso

El proyecto se organizó en cinco etapas sucesivas, cada una con productos y evidencias específicas. La preproducción comprendió la selección colaborativa de los temas, según su relevancia histórica, seguida de una investigación previa en la que cada equipo identificaba fuentes periodísticas y documentos históricos tales archivos, prensa de época, ensayos, etc. y elaboraba un dossier temático y una base de datos de fuentes. La producción consistió en la redacción del guion a partir de esa investigación, su grabación con los conductores asignados y la incorporación de “cuñas” de entrevistas y audios de archivo.

La postproducción y el acompañamiento pedagógico incluyeron la edición narrativa y sonora de cada episodio, junto con el diseño de las guías didácticas dirigidas a docentes de secundaria. Antes de la publicación, cada capítulo pasó por una sesión de escucha crítica con grupos de profesores de secundaria en ejercicio, cuya retroalimentación, sistematizada en informes y recomendaciones, permitió ajustar tanto el guion como el material pedagógico asociado.

Finalmente, la difusión contempla la publicación de los episodios en plataformas de podcast, contenido complementario para redes sociales y para futuras ediciones la realización de dos talleres abiertos a la comunidad, uno sobre historia pública y comunicación, y otro sobre uso pedagógico del *podcast* en el aula. Estas dos últimas actividades buscan hacer que el proyecto trascienda el trabajo de curso para instalar al proyecto como una instancia sostenida de vinculación con el medio escolar de la región de Valparaíso.

3.4 Equipo y gobernanza del proyecto

El proyecto fue liderado por un equipo académico mixto, un académico del Instituto de Historia, responsable de coordinar el cumplimiento de los objetivos en el área histórica y didáctica, y una codirectora de la Escuela de Periodismo, responsable de la dimensión comunicacional y de difusión. A ellos se sumó un equipo de estudiantes ayudantes (Historia y Periodismo) que acompañaron el proyecto en temas didácticos, históricos y comunicacionales, distribuidos entre ambas unidades. Esta gobernanza compartida replicó a escala docente el mismo principio de autoridad compartida que se pedía a los equipos estudiantiles, lo que permitió que las decisiones de diseño curricular fueran efectivamente negociadas y no impuestas desde una sola disciplina, lo que enriqueció sustantivamente la propuesta y evaluación de los resultados.

4. EJEMPLOS DE RESULTADOS: TRES CAPÍTULOS EN DIÁLOGO

Más allá del diseño general, resulta útil observar cómo la propuesta metodológica se tradujo en la práctica concreta de producción. Tres capítulos de la primera temporada permiten ilustrar, de manera complementaria, distintas dimensiones del trabajo interdisciplinario.

4.1. Reformas estructurales: la historia oral como puente generacional

El capítulo dedicado a las reformas estructurales de los años sesenta y setenta, que recorre la reforma agraria impulsada sucesivamente por los gobiernos de Alessandri, Frei Montalva y Allende, y programas sociales como el Plan Nacional de Leche, optó por un recurso narrativo interesante, la incorporación de testimonios familiares de los propios conductores, contrastados en tiempo real con fuentes documentales. En el guion, una de las conductoras recurre al relato de su abuela sobre la desnutrición infantil de la época para introducir el tema, y luego lo contrasta con cifras documentadas sobre la reducción de la desnutrición en lactantes tras la implementación del programa. Este procedimiento, partir de la memoria familiar para luego validarla o matizarla con fuentes especializadas, ejemplifica de manera concreta el principio de autoridad compartida de la Historia pública, la abuela no es solo una anécdota emotiva, sino una fuente oral que dialoga con el archivo histórico.

El mismo capítulo expone, además, una tensión metodológica interesante, el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo para sintetizar consecuencias históricas de procesos complejos, decisión que los propios estudiantes integran como parte del relato. Esto plantea preguntas pedagógicas sobre las características de esas síntesis dentro del rigor exigido por la rúbrica de investigación, y fue uno de los puntos discutidos en las sesiones de retroalimentación. Sin embargo, son aspectos que cada vez más surgen en el trabajo estudiantil y se deben considerar y aprender a evaluar de la mejor manera, sin coartar la innovación.

4.2 La Constitución de 1980: el archivo sonoro como evidencia de época

El capítulo sobre la Constitución de 1980 recurre al material de archivo del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos para reconstruir el ambiente institucional de la dictadura como transmisiones radiales que anuncian comunicados oficiales, con un tono de formalidad. Ese contraste entre la solemnidad del registro sonoro original y el conocimiento retrospectivo de los hechos es uno de los logros más interesantes del capítulo, convierte el archivo sonoro en evidencia histórica que requiere ser interpretada críticamente, y no solo escuchada como ambientación.

El capítulo también dedica un bloque completo a explicar el funcionamiento de la Comisión Ortúzar (encargada por la Junta para revisar la Constitución vigente en los años setenta), su composición, su carácter no electo, su duración de poco más de cinco años, mostrando que los estudiantes de Historia lograron traducir un proceso institucional complejo a un lenguaje accesible sin perder precisión, uno de los objetivos centrales del proyecto.

4.3 Justicia transicional: el contrapunto de voces como recurso pedagógico

El capítulo sobre los informes Rettig y Valech construye su argumento central a través de un recurso de un interesante valor pedagógico, el contrapunto entre dos voces históricas en tensión. El guion presenta primero el registro del entonces presidente Patricio Aylwin asumiendo, en nombre de la nación, la solicitud de perdón a los familiares de las víctimas, seguido de inmediato por la respuesta del Ejército de Chile, que declaraba no encontrar razón para pedir perdón por su actuación. La contraposición de ambos registros sonoros, sin comentario adicional inmediato, permite que sea la propia audiencia quien identifique la tensión política e histórica entre ambas posturas, en lugar de que el guion se la explique de antemano.

Este recurso, dejar que las fuentes primarias hablen por sí mismas, en contrapunto, antes de que los conductores las analicen, es un buen ejemplo de “autoridad compartida” aplicada al relato sonoro, en otras palabras el conocimiento histórico no se impone desde la voz de los conductores, sino que emerge del diálogo entre fuentes contrastantes, mediado por preguntas que cualquier estudiante de enseñanza media o persona común interesada en la historia podría hacerse genuinamente.

Estos tres ejemplos son solo una muestra de la diversidad presente en los trece capítulos producidos, pero muestran que la propuesta metodológica del proyecto no quedó en el plano declarativo y se tradujo en decisiones de guion concretas, evaluables y replicables.

5. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

Una de las ideas importantes del diseño del proyecto fue que los instrumentos de evaluación debían reflejar con precisión la complejidad de lo que se pedía. No era suficiente con evaluar si el *podcast* “sonaba bien” o si el libreto “estaba completo”. Era necesario hacer visibles los criterios de calidad en cada dimensión involucrada, el rigor histórico, la coherencia narrativa, la adecuación al público objetivo, la integración de fuentes, la musicalización, y la pertinencia pedagógica del material complementario.

5.1 La rúbrica del libreto, la escritura y la reflexión más allá de la narración.

La rúbrica diseñada para evaluar el libreto del capítulo revela algo importante sobre la epistemología implícita del proyecto. Sus diez criterios no son una lista de requisitos técnicos, sino una declaración sobre qué significa escribir bien un relato histórico-periodístico. El criterio de “rigor y contenido histórico” distingue entre incluir datos precisos, contextualizarlos y analizarlos; no basta con mencionar el tema, hay que comprender su sentido histórico y saber explicarlo. El criterio de “coherencia con el público objetivo” obliga a pensar constantemente en el receptor, ¿un estudiante adolescente de segundo medio puede seguir este diálogo?

La inclusión de criterios sobre la transcripción del material de archivo y la incorporación de indicaciones musicales revela, además, una concepción del libreto como una imagen global de lo que se presenta. Un documento que explica en detalle qué se habla, cómo suena, cuánto dura cada elemento y cómo se articulan los silencios. Esto obliga a los estudiantes a pensar el podcast como un objeto auditivo complejo, no como una simple conversación grabada.

5.2 El material didáctico: el saber histórico como servicio educativo

El material didáctico complementario diseñado por los estudiantes del Instituto de Historia representa la mirada pedagógica del proyecto. No se trata simplemente de una “guía de actividades” que acompañe al *podcast*, es un dispositivo que debe convertir la escucha pasiva en aprendizaje activo y significativo para estudiantes de enseñanza media.

La pauta de elaboración establece con claridad qué debe y qué no debe hacer este recurso. No debe ser un resumen o transcripción del *podcast*, ni evaluar contenidos sin que los estudiantes lo hayan escuchado, ni requerir materiales fuera del alcance escolar. Debe, en cambio, anclar el contenido al currículum vigente, desarrollar habilidades de pensamiento histórico, no solo memorización de datos, y conectar el pasado con el presente del estudiante.

La estructura propuesta (antes, durante, después de escuchar) responde a una comprensión procesual del aprendizaje, el conocimiento histórico debe construir, y esa construcción requiere activar conocimientos previos, procesar activamente durante la escucha y transferir lo aprendido a situaciones nuevas. La rúbrica de evaluación del material, con sus diez criterios organizados en cuatro dimensiones, hace operativa esa idea. En esta etapa serán fundamentales los profesores de la práctica docente del Instituto de Historia y la comunidad de aprendizaje (grupo de profesores, ex alumno en ejercicio en escuelas), quienes participaron activamente de la revisión de los guiones, *podcast* y el material didáctico, haciendo recomendaciones que venían de la experiencia práctica.

5.3 La evaluación de impacto en tres niveles

Más allá de la evaluación de cada producto individual, el proyecto incorporó un modelo de evaluación en tres niveles, pensado para monitorear su efectividad formativa a distintas escalas. En el nivel micro, se acompañó la realización de guiones, investigaciones, cápsulas, etc. realizando talleres sobre *podcast* y sus características. Si los estudiantes muestran dificultad se reforzaba en la sesión siguiente con el acompañamiento directo de los profesores y los ayudantes del proyecto.

En el nivel intermedio, se analizó el uso del *podcast* en el aula y el material didáctico asociado, por parte de las comunidades de aprendizaje (profesores en ejercicio) y se sistematizaron en informes presentados a los estudiantes, con miras a proponer ajustes. En el nivel macro, se pretende analizar el uso de los *podcast*, recogiendo métricas, menciones en redes sociales y, especialmente, el uso del material por parte de profesores del sistema escolar regional que permitan evidenciar el efecto del proyecto en su vinculación con el medio. Estos resultados se proyectan hacia la consolidación del enfoque interdisciplinario como modelo de buenas prácticas replicable en otras escuelas formadoras de periodistas, historiadores y profesores, y hacia la gestión de vínculos que permitan escalar la iniciativa más allá de su primera temporada piloto.

Este modelo de evaluación en tres niveles asume que la calidad de un proyecto de este tipo no puede medirse únicamente por la calidad del producto final (el *podcast* terminado), sino que debe rastrearse en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en su apropiación por parte de la comunidad docente, y en su capacidad de instalarse como una práctica sostenible más allá del semestre en que fue producido.

6. LO QUE LA RETROALIMENTACIÓN NOS ENSEÑÓ

Una de las decisiones más valiosas del proyecto fue someter los primeros resultados a la revisión de docentes en ejercicio pertenecientes a una comunidad profesional (profesores de Historia en ejercicio). Sus observaciones, sistematizadas en un reporte de retroalimentación, constituyeron una fuente de aprendizaje fundamental, tanto para los estudiantes como para el equipo docente.

6.1 El propósito pedagógico debe ser explícito desde el inicio

Los profesores señalaron que el propósito de cada capítulo no siempre resultaba claro desde los primeros minutos. Recomendaron estructurar el contenido considerando categorías históricas fundamentales tales como tiempo, espacio y sujetos históricos, de modo que la audiencia pudiera identificar con rapidez el foco del episodio y su relevancia. Esto implicaba, además, que la organización del *podcast* no fuera

únicamente narrativa, sino que incorporara una lógica metodológica capaz de mostrar cómo se construye el conocimiento histórico, no solo qué ocurrió en un periodo determinado.

Esta observación tocó un punto importante del diseño. La apuesta por el formato del relato (dos estudiantes que conversan mientras estudian) era narrativamente atractiva, pero en algunos casos producía una horizontalidad excesiva que podía diluir el rigor disciplinar. La retroalimentación nos llevó a preguntarnos, ¿en qué momento la accesibilidad empieza a afectar la profundidad? No hay una respuesta única, pero la pregunta es pedagógicamente fecunda, y se hizo visible en capítulos que abordaban procesos institucionales complejos, como el de la Constitución de 1980, donde el equilibrio entre tono coloquial y precisión conceptual exigió ajustes.

6.2 La audiencia no puede ser genérica

Una de las críticas más directas fue que la categoría “estudiantes de enseñanza media” resultaba demasiado amplia como definición del público objetivo. Un capítulo diseñado para primero medio no puede tener el mismo vocabulario, nivel de abstracción ni tipo de referencias que uno pensado para cuarto medio (pese a que ambos son niveles de educación secundaria). La precisión de la audiencia no es un detalle técnico, es una decisión pedagógica que atraviesa todo el relato.

Esto conectó con la exigencia de los materiales didácticos, la rúbrica de evaluación del material complementario incluye el criterio de “adecuación al nivel” como una dimensión específica, que distingue entre el vocabulario empleado, la complejidad de las actividades y la extensión total. El trabajo de los estudiantes del Instituto de Historia en este ámbito fue especialmente revelador, ya que muchos de ellos, acostumbrados a pensar para pares universitarios o sus profesores, encontraron desafiante adecuar su escritura para un estudiante adolescente.

6.3 El equilibrio entre narrativa y rigor disciplinar

Los docentes en ejercicio que formaron parte de la comunidad de aprendizaje subrayaron la importancia de mantener el equilibrio entre los elementos narrativos y el rigor histórico. El relato debe ser atractivo, de lo contrario, la audiencia se desconecta de él, pero no se debe sacrificar la complejidad de los procesos que describe. En particular, alertaron sobre el riesgo de los guiones que acumulan demasiada información, convirtiendo el *podcast* en una clase magistral encubierta, o que, al contrario, simplifican tanto que terminan produciendo interpretaciones históricas erróneas.

También señalaron la importancia de los marcadores temporales, o sea que existan señales auditivas o narrativas que ayuden a la audiencia a ubicarse en la secuencia

histórica, a visualizar cambios y continuidades, y a comprender que los procesos no ocurren en el vacío temporal sino en diálogo con lo que vino antes y con lo que vendrá después. Esto fue especialmente relevante en capítulos que abordaban períodos de larga duración, como el de las reformas estructurales, donde tres gobiernos sucesivos (Alessandri, Frei Montalva y Allende) debían quedar claramente diferenciados sin perder el hilo narrativo.

6.4 El guion como recurso pedagógico

Una de las sugerencias más interesantes realizados por los profesores en ejercicio que revisaron los podcast, fue la de considerar el propio libreto como un material de apoyo para los oyentes. Los docentes señalaron que, en general, los estudiantes tienen dificultades para retener información que se presenta exclusivamente en formato auditivo. Proponer que el guion, o una versión simplificada de él, sea accesible para quien escucha el *podcast* no solo resuelve un problema de comprensión, sino que transforma el documento de producción en un recurso pedagógico adicional.

Esta idea abrió una reflexión más amplia ¿cuántos materiales producidos en el aula podrían reutilizarse como herramientas de aprendizaje para otros estudiantes o docentes? La lógica de la historia pública, o sea que el conocimiento histórico debe ser accesible más allá de los círculos académicos, se aplica también al trabajo universitario y la formación de futuros investigadores.

6.5 El uso de nuevas herramientas digitales: inteligencia artificial y guiones

Un punto que emergió de manera incidental, pero necesario de consignar, fue el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo a la investigación, observado en algunos guiones que recurrían a sistemas conversacionales para sintetizar consecuencias históricas de procesos complejos. La retroalimentación docente no objetó el uso de estas herramientas, pero sí planteó la necesidad de distinguir, dentro del libreto, entre lo que proviene de una fuente documental verificable y lo que proviene de una síntesis producida por inteligencia artificial, distinción ausente en la rúbrica original y que se identificó como ajuste necesario para futuras versiones del instrumento.

7. REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Diseñar y acompañar este proyecto nos obligó, como docentes, a revisar algunos de nuestros supuestos. Cuatro reflexiones nos parecen especialmente relevantes de indicar.

7.1 Enseñar desde la incertidumbre productiva

Los proyectos interdisciplinarios de esta naturaleza generan una incomodidad que es, en sí misma, pedagógica. Los estudiantes de Historia no saben de entrada cómo hacer un *podcast* técnicamente bien producido. Los estudiantes de Periodismo no están familiarizados con las categorías del análisis histórico. Esa ausencia de habilidades iniciales no es un obstáculo sino la condición de posibilidad para un aprendizaje genuinamente colaborativo.

Como docentes, esto nos exigió dejar preguntas abiertas, y disponibles para la solución de conflictos. El diseño del proyecto en sus etapas de preproducción, producción, postproducción y retroalimentación, buscó crear espacios de incertidumbre controlada, donde las diversas situaciones invitaban a los estudiantes a tomar decisiones sin que existiera una única respuesta correcta.

7.2 La evaluación como diálogo

La elaboración de las rúbricas y pautas de evaluación fue, en sí misma, un ejercicio de reflexión pedagógica. Decidir qué criterios incluir, con qué valoración y en qué orden, obligó a hacerse preguntas fundamentales ¿qué es lo más importante de un podcast educativo? ¿El rigor histórico, la calidad técnica, la pertinencia para el público objetivo, la creatividad narrativa? ¿Es posible jerarquizar esas dimensiones o son todas igualmente relevantes?

La respuesta que encontramos no fue única, sino contextual, utilizar distintos instrumentos (la rúbrica del libreto, la pauta del capítulo producido, la evaluación del material didáctico, la pauta de la estrategia en redes sociales) priorizan distintas dimensiones según el momento del proceso y el perfil de los estudiantes involucrados. Esta pluralidad evaluativa fue una decisión pedagógica consciente, ya que la calidad de un proyecto complejo no puede medirse con un solo instrumento.

7.3 Vincularse con el medio como condición de aprendizaje

Una de los aspectos más significativos del proyecto fue que los productos elaborados por los estudiantes no quedaran recluidos al aula, sino que llegaran a docentes y estudiantes de educación secundaria. Esta orientación hacia el medio educativo no fue solo un objetivo de difusión sino que fue una condición de aprendizaje.

Saber que el podcast sería escuchado por estudiantes de enseñanza media, y que el material didáctico sería utilizado por profesores en ejercicio, transformó la actitud de muchos estudiantes ante la tarea. El trabajo dejó de ser un ejercicio académico para convertirse en una contribución con destinatarios concretos. Por su parte, la

retroalimentación de los docentes, en este sentido, no fue solo una fuente de mejora técnica para los productos. Fue una experiencia de validación y de crítica que situó a los estudiantes universitarios en relación con la práctica docente real, con sus urgencias, sus limitaciones de tiempo y sus necesidades pedagógicas concretas.

7.4 La interdisciplina exige un aprendizaje de traducción, no de adición

Quizás la lección más persistente de esta temporada piloto es que la interdisciplina no consiste en sumar dos miradas, sino en aprender de ellas en diálogo. El historiador aprende a comunicar con claridad narrativa en espacios no académicos; el periodista aprende a sostener el rigor cuando el relato lo exige y ambos aprenden a operar dentro de coordenadas históricas y pedagógicas precisas. Ninguno de estos aprendizajes estaba contemplado en los programas originales de las asignaturas involucradas, lo que sugiere que la interdisciplina genuina produce siempre un excedente formativo que contribuye positivamente al desarrollo de habilidades.

8. REFLEXIONES FINALES: LO QUE EL *PODCAST* NOS ENSEÑA SOBRE LA HISTORIA Y EL PERIODISMO

El *podcast* “Ayer noticias, hoy historia”¹ nos ha enseñado, sobre todo, que la historia y el periodismo comparten una vocación fundamental que es la de hacer comprensible el presente a partir del pasado, y el pasado a partir de las preguntas del presente. Cuando esa vocación compartida se traduce en una tarea concreta y colaborativa, ocurre algo pedagógicamente valioso: los estudiantes dejan de ser receptores de conocimiento para convertirse en productores de sentido e interpretación.

La experiencia también ha confirmado una intuición que guió el diseño desde el inicio, que las habilidades de investigación y comunicación no se desarrollan en abstracto, sino al enfrentar problemas y tareas reales. El *podcast*, como objeto de enseñanza, tiene la virtud de hacer visibles esas dimensiones que habitualmente permanecen ocultas en el trabajo académico convencional. Los trece capítulos producidos durante esta primera temporada son, en ese sentido, mucho más que un producto de difusión, son el registro tangible de un proceso formativo que articuló investigación histórica, narrativa periodística, diseño sonoro e identidad visual en un solo objeto pedagógico.

Quedan preguntas abiertas que seguimos explorando: ¿cómo sostener el rigor histórico sin sacrificar la narratividad? ¿Cómo calibrar la profundidad del contenido según el nivel educativo de la audiencia? ¿Cómo establecer criterios claros para el uso de inteligencia artificial generativa dentro de un proceso de investigación que se evalúa,

¹ Se pueden escuchar los *podcast* pilotos en: https://drive.google.com/open?id=1EcQWV-S6gQYLj5oUM8o1IU9stMsvvUaO&usp=drive_fs

precisamente, por su rigor documental? ¿Cómo escalar esta experiencia sin perder las características pedagógicas que la hacen posible? Estas preguntas no son obstáculos sino que son el signo de que la reflexión sobre la práctica docente continúa vigente.

En el fondo, lo que este proyecto nos ha demostrado es que enseñar bien exige, colaborar y estar dispuesto a ser evaluado por los propios estudiantes y la comunidad. Y qué relación positiva, bien gestionada, es la materia prima de toda innovación pedagógica auténtica.

REFERENCIAS

- Aceituno, D., & Izquierdo Martín, J. (2024). Historia pública, *fake news* y ciudadanía democrática tras el estallido social en Chile. En J. I. Ortega Cervigón et al. (Eds.), *Experiencias de aprendizaje desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90030-1>
- Cauvin, T. (2016). *Public History: A textbook of practice*. Routledge.
- Del Río Riande, M. G. (2016). *Explotación y visualización de datos de investigación en Humanidades*. InnovaTICS.
- Mulero-Henríquez, I., Álamo-Bolaños, A., & Cobos, M. (2024). Una experiencia innovadora a través del *podcast* en la educación superior. *Formación Universitaria*, 17(1), 23–32.
- Podcast Pilotos: https://drive.google.com/open?id=1EcQWV-S6gQYLj5oUM8o1IU9stMsvvUaO&usp=drive_fs
- Riesco, L. (2025). *Humanidades digitales. Miradas, experiencias y proyecciones desde América Latina*. Ediciones USS.
- Torres-Ayala, D. (2020). Historia pública. Una apuesta para pensar y repensar el quehacer histórico. *Historia y Sociedad*, (38), 229–249.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

EL USO DE FUENTES PRIMARIAS DIGITALIZADAS EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA ASIGNATURA DE FUNDAMENTOS DEL TRABAJO SOCIAL

MARÍA ROSA GÓMEZ MARTÍNEZ

Universidad de Alicante

mrosa.gomez@ua.es

Resumen: El uso de fuentes primarias digitalizadas en la enseñanza de la Historia del Trabajo Social favorece una comprensión crítica de la evolución de la profesión y fortalece la identidad profesional; el análisis de documentos históricos originales permite contextualizar los procesos sociales e institucionales que han configurado el Trabajo Social; la digitalización de archivos facilita el acceso a estos materiales y promueve metodologías activas e innovadoras. Este texto presenta el diseño de una actividad práctica para fomentar el uso de archivos digitales en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Alicante. La práctica ha sido realizada en una materia obligatoria de primer curso del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante, en concreto en el tema introductorio en relación con los conceptos de formas de ayuda, pobreza y responsabilidad de la ayuda, observando su impacto en la motivación del alumnado.

Palabras clave: Fuentes primarias, digitalización, práctica, Fundamentos del Trabajo Social.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de fuentes primarias digitalizadas en la enseñanza de la Historia del Trabajo Social constituye una estrategia didáctica que favorece tanto la comprensión de los procesos históricos de la profesión como el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de la identidad profesional. Frente a modelos de enseñanza centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, el acceso a documentos históricos originales permite al estudiantado aproximarse a las realidades sociales y profesionales del pasado desde una perspectiva investigadora e interpretativa.

Diversos autores han destacado la relevancia del conocimiento histórico en la formación de los futuros Trabajadores Sociales. Reisch (1988) sostiene que la enseñanza de la historia permite comprender el origen de los problemas sociales contemporáneos, así como los valores, dilemas y transformaciones que han configurado la profesión. En esta misma línea Travi argumenta que la investigación histórico-disciplinar constituye un elemento fundamental para la construcción de la identidad profesional ya que facilita una comprensión crítica de los contextos sociales, políticos e institucionales en los que se desarrolló el Trabajo Social; siguiendo a Foucault, De la Fuente y Messina señala que el saber de una época se halla constituido por el conjunto de los regímenes de enunciados posibles, regímenes que encuentran sus límites en lo visible y lo decible en un tiempo y lugar determinados y que resultan del interjuego de reglas que hacen que emerjan algunos enunciados y no otros"... partimos de una "primera exigencia" que implica pensar la historia rescatando a los sujetos, en este caso a nuestras/os pioneras/os, actoras/es y autoras/es, desde una concepción de la historiografía según la cual "el referente último del discurso de la historia es la acción social en su capacidad para producir vínculo social e identidades". Para Michel de Certeau "un texto 'histórico' (o sea, una nueva interpretación, el ejercicio de métodos propios, la elaboración [...] el empleo de un documento, un modo de organización característico, etc.) enuncia una operación que se sitúa en un conjunto de prácticas". Asimismo, la Historia escritura en cuanto a un relato que debe ajustarse a las convenciones disciplinares (como único mecanismo de validación, ya que no es literatura), es una práctica que no busca verdad sino verosimilitud y una institución de saber (2014:27).

La utilización de fuentes primarias ofrece además la posibilidad de acercar al alumnado a la práctica profesional histórica mediante el análisis de documentos originales, tales como informes sociales, expedientes de beneficencia, memorias institucionales, legislación social o correspondencia profesional. Según Gil Parejo y Pizarro Llorente (2006), la literatura histórica vinculada al Trabajo Social constituye un valioso patrimonio documental que permite reconstruir la evolución de la profesión y comprender los discursos que han orientado su desarrollo a lo largo del tiempo. Juárez Gallego (2011) señala que el conocimiento de la historia del Trabajo Social español resulta esencial para contextualizar las transformaciones de las políticas sociales y de las formas de intervención profesional. Es evidente entonces que la tarea de reconstruir la historia disciplinar, comprender o dar respuesta interrogantes sobre el proceso de profesionalización del trabajo social, sus orígenes, fundamentos teórico-filosóficos, sus corrientes de pensamiento o propuestas metodológicas, no puede prescindir del uso de fuentes primarias. Las fuentes primarias son "los originales de documentos, libros y otro tipo de publicaciones, impresas o no, de autores específicamente tratados" en la investigación, "en la lengua que han sido gestados; en su defecto, ediciones críticas o anotadas de ellos (Travi, 2014:29).

La digitalización de archivos y fondos documentales ha ampliado significativamente las posibilidades de acceso a este tipo de materiales. En este sentido,

Casique Rojas y Castro (2016) destacan el potencial de las herramientas digitales para innovar en la enseñanza de la Historia del Trabajo Social, favoreciendo metodologías más activas y participativas. El uso de recursos digitales permite superar las limitaciones derivadas del acceso físico a los archivos y facilita la integración de documentos históricos en los procesos de aprendizaje universitario.

Desde el ámbito de la didáctica de la historia numerosos estudios han demostrado que el trabajo con fuentes primarias favorece el desarrollo del pensamiento histórico y crítico. Prieto Prieto, Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2013) señalan que el análisis de documentos originales contribuye a que los estudiantes aprendan a contextualizar la información, contrastar evidencias y construir interpretaciones fundamentadas sobre el pasado. Del mismo modo, Felices de la Fuente y Chaparro Sainz (2020) sostienen que las fuentes primarias promueven competencias analíticas y reflexivas que resultan esenciales en la formación universitaria.

Las experiencias desarrolladas en educación superior también muestran resultados positivos. Llonch-Molina y Parisi-Moreno (2018) evidencian que las actividades basadas en el análisis de fuentes históricas favorecen una participación más activa del alumnado y una comprensión más profunda de los procesos históricos estudiados. De manera similar, Inarejos Muñoz (2017) destaca que el uso de fuentes documentales y archivos digitales contribuye al desarrollo de competencias investigadoras y al aprendizaje autónomo.

Para Travi desde hace más de una década se observa un renovado interés por la investigación histórica-disciplinar: el camino recién se inicia y con serias dificultades, entre ellas la carencia de una tradición histórica al respecto de la profesión de Trabajo Social; el fuerte sesgo ideológico que caracterizó a las primeras producciones surgidas en épocas de la reconceptualización, muchas de ellas realizadas además por profesionales de otros campos disciplinares, tienen una mirada descalificadora sobre nuestra profesión. Sin embargo, lo más grave es dar por supuesto que el trabajo social no ha producido nada de valor. Ello quizás explique el escaso interés que genera aún el rastreo histórico tanto en los trabajos finales de graduación como en las tesis de posgrado. ¿Qué biblioteca cuenta con las obras de Octavia Hill sobre las políticas de vivienda en Londres, los informes parlamentarios sobre las leyes de pobres, elaborados en 1909, los escritos de Jane Addams sobre ética y democracia, las producciones de Charlotte Towle sobre necesidades humanas y bienestar social, las obras de G. Hamilton, Perlman, Jessie Taft o V. Robinson? La lista sería interminable y la respuesta sería seguramente: casi ninguna. Felizmente, las universidades europeas y norteamericanas están llevando a cabo la edición digital de textos y documentos antiguos, que “esperan ser des-cubiertos” (2014:31-32).

Por otra parte los archivos históricos digitalizados constituyen espacios privilegiados para la educación crítica y la formación ciudadana. Guerrero Elecalde (2024) defiende que el patrimonio documental permite comprender las relaciones entre pasado y presente, favoreciendo una actitud reflexiva ante los problemas sociales

contemporáneos. En la misma línea, Ortega-Cervigón (2021) subraya el valor educativo de los archivos y de los documentos históricos para promover metodologías basadas en la investigación y el descubrimiento.

En consecuencia el uso de fuentes primarias digitalizadas en la enseñanza de la Historia del Trabajo Social puede considerarse una herramienta pedagógica de gran valor. No solo facilita el acceso a testimonios directos del pasado profesional, sino que también fomenta competencias investigadoras, fortalece el pensamiento crítico y contribuye a la construcción de una identidad profesional fundamentada en el conocimiento histórico. La integración de estos recursos en la docencia universitaria permite avanzar hacia modelos de aprendizaje más activos, reflexivos y conectados con las realidades históricas que han configurado el Trabajo Social contemporáneo. Nos abocamos entonces a la necesidad de re-construir una historia del trabajo social que recuperara la voz y las obras, el pensamiento, la acción y las trayectorias profesionales, académicas y políticas de sus protagonistas en cada momento y lugar. Y fue esa búsqueda lo que nos obligó a acercarnos al “oficio de historiador” y a indagar sobre aspectos epistemológicos vinculados con el surgimiento y la construcción de los saberes y las prácticas disciplinares (Travi, 2014:38).

1.1. Fundamentos del Trabajo Social

La asignatura de Fundamentos del Trabajo Social supone el primer contacto con la naturaleza de la profesión de Trabajo Social y sus estudios, proporcionando los conocimientos básicos acerca de los orígenes, desarrollo del Trabajo Social y concepto actual, su relación con la evolución de la acción social en general y en España así como los fundamentos teóricos y éticos que sustentan la disciplina y acción profesional.

Dentro de las competencias de la guía docente se registra la capacidad para aplicar las tecnologías informáticas e informacionales en el ejercicio de la actividad profesional, a lo que hemos de sumar la comunicación de ideas de forma oral y escrita.

Como resultados de aprendizaje formativos observamos la posibilidad de comprender críticamente la naturaleza del Trabajo Social como profesión y como disciplina y sus relaciones con las diversas ciencias sociales; conocer los principales elementos de la historia del Trabajo Social y la acción social y las tendencias actuales del Trabajo Social; reconocer los conceptos morales de derechos, responsabilidad, libertad, autoridad y poder en la práctica del Trabajo Social y tener conocimiento de la base de valores, normas éticas y códigos deontológicos de la práctica del Trabajo Social. Como objetivos específicos conceptuales se registra en la guía docente obtener una visión global e histórica de la evolución del concepto y formas de ayuda social; dominar los hechos y circunstancias que determinan el nacimiento del Trabajo Social y los primeros debates teóricos surgidos en la profesión, extraer conclusiones del proceso y evolución histórica de la ayuda social y el Trabajo Social y comprender la trascendencia que la ideología y los valores tienen en la teoría y en la práctica del

Trabajo Social, entre otros. El ítem de objetivos específicos instrumentales recoge el hecho de pensar de manera crítica, analítica y reflexiva utilizando terminología profesional. En cuanto a objetivos específicos actitudinales la guía docente reconoce desarrollar habilidades de aprendizaje activo asumiendo el compromiso personal con la justicia social y el desarrollo sostenible defendiendo los derechos humanos de todas las personas.

Esta actividad ha sido introducida en una asignatura obligatoria de primer curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Alicante, Fundamentos del Trabajo Social, en concreto en el tema introductorio en relación con los conceptos de formas de ayuda, pobreza y responsabilidad de la ayuda, observando su impacto en la motivación del alumnado, lo que ha permitido obtener información sobre su aplicación y el nivel de satisfacción de los estudiantes, quienes han respondido a una encuesta específica acerca de la experiencia didáctica. Según los datos recogidos, estos perciben que, si bien el empleo de fuentes primarias digitalizadas implica una dificultad baja, es importante para su desarrollo académico y profesional, contribuyendo claramente a su motivación. El profesorado implicado en la práctica ha observado que, aun cuando el desempeño de los alumnos ha sido similar al registrado en otras tareas equivalentes estos no solo han mostrado más interés en la realización de esta actividad sino que también han encontrado más dificultades en el manejo de este tipo de fuentes del que aparentemente se reconoce.

La puesta en marcha de esta innovación docente ha implicado la elaboración de un instrumento de evaluación que, además de ayudarnos a valorar exactamente hasta qué punto cada grupo de estudiantes ha cumplido con los resultados de aprendizaje, les ha asegurado una retroalimentación específica y personalizada. Los datos obtenidos hasta ahora son alentadores porque sugieren que esta práctica está resultando de gran ayuda para ofrecer una aproximación más moderna y atractiva a la enseñanza universitaria de los Fundamentos del Trabajo Social. Si bien esta actividad fue pensada para su aplicación en la Universidad de Alicante pensamos que puede ser extrapolable a otros contextos similares; por eso, al describir la mencionada experiencia didáctica, este texto pretende servir de ayuda o inspiración para aquellos interesados/as en fomentar el uso de fuentes primarias digitalizadas en el aula.

2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El propósito fundamental de esta práctica tiene una doble función. Por una parte, se persigue que el alumnado se familiarice con el uso correcto de fuentes primarias digitalizadas para el estudio de los Fundamentos del Trabajo Social; por la otra, pretendemos que conozcan y utilicen eficientemente las plataformas en línea que albergan este tipo de documentos en relación con la teoría de la asignatura. Se aspira a que desarrollen competencias en el manejo e interpretación de fuentes históricas mientras aprenden a buscar eficientemente en repositorios digitales, referenciando

correctamente formatos actuales. En definitiva, se trata de poner a nuestros discentes en contacto con la materia prima en la que se basa el trabajo histórico del Trabajo Social pero siempre teniendo en cuenta el contexto social y tecnológico en el que vivimos, es decir, trabajar con la historia de manera tecnológica, no sólo analógica.

Los objetivos de la práctica se encuentran en consonancia con el plan de estudios del Grado en Trabajo Social de la Universidad de Alicante que contempla el “estudio de la historia del Trabajo Social”¹ y la guía docente de la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social, en el sentido de “comprender críticamente la naturaleza del Trabajo Social como profesión y como disciplina y sus relaciones con las diversas ciencias sociales; conocer los principales elementos de la historia del Trabajo Social y la acción social y las tendencias actuales del Trabajo Social; conocer los conceptos morales de derechos, responsabilidad, libertad, autoridad y poder en la práctica del Trabajo Social y tener conocimiento de la base de valores, las normas éticas y los códigos deontológicos de la práctica del Trabajo Social”²; por otra parte, “los estándares para la incorporación de la perspectiva ecosocial en los planes de estudio de trabajo social en España”³ de la AUETS aconsejan la introducción del Trabajo Social en la tradición histórica del trabajo social para entender su relación con el medio a partir del último tercio del siglo XX y el siglo XXI; el Proyecto de Real Decreto, de abril de 2026, por el que se determinan las especialidades de conocimiento a efectos del establecimiento de los perfiles de los concursos de las plazas de profesorado universitario de las universidades públicas y los ámbitos de conocimiento a efectos de la adscripción de los puestos de trabajo del profesorado universitario, y se modifica el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario incorpora la especialidad de conocimiento “146. Fundamentos del Trabajo Social”⁴. Por todo lo anterior, esta actividad resulta muy conveniente para practicar competencias del Grado y de la asignatura que difícilmente podrían ser atendidas desde el ámbito teórico de manera completa. De acuerdo con el objetivo principal las competencias señaladas y

¹ Puede encontrarse una descripción general de las competencias del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Alicante en: <https://web.ua.es/es/grados/grado-en-trabajo-social/como-es-el-grado.html> (recuperado en 10 de junio de 2026).

² La guía docente de la asignatura puede consultarse en: <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wcodest=C155&wcodasi=19500&wlengua=es&scaca=2026-27> (recuperado en 10 de junio de 2026).

³ Los estándares para la incorporación de la perspectiva ecosocial en los planes de estudio de Trabajo Social en España pueden consultarse en: <https://auets.es/wp-content/uploads/2026/05/Estandares-Planes-DEFINITIVA.pdf> (recuperado 6 de junio de 2026).

⁴ Proyecto de Real Decreto, de abril de 2026, por el que se determinan las especialidades de conocimiento a efectos del establecimiento de los perfiles de los concursos de las plazas de profesorado universitario de las universidades públicas y los ámbitos de conocimiento a efectos de la adscripción de los puestos de trabajo del profesorado universitario, y se modifica el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril, sobre régimen del profesorado universitario en: <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/a33325b0-a8e1-4579-8598-1d1303799e43> (recuperado 8 junio de 2026).

las particularidades de la aplicación de esta práctica también se establecen cuatro resultados de aprendizaje que esperamos que, en alguna medida, los alumnos/as puedan alcanzar al final de la actividad. En concreto, se aspira a que cada estudiante:

1. Seleccione, interprete y contextualice fuentes primarias digitalizadas de forma coherente con el periodo histórico al que hacen referencia.
2. Establezca conexiones de fuentes primarias con conceptos de pobreza, formas de ayuda y responsabilidad en la ayuda.
3. Relacione su práctica histórica concreta con las ideas y valores de cada periodo.
4. Conecte el sustrato de la práctica con el derecho moral, jurídico y social del periodo.
5. Aprenda a identificar figuras destacadas de cada periodo, sobre todo los/as Trabajadores/as Sociales y precursores/as del Trabajo Social.
6. Haga conexiones de los últimos periodos con el Trabajo Social Ecosocial.

Estos resultados de aprendizaje remiten a las competencias mencionadas y asimismo están en relación con los criterios de evaluación de la práctica que se exponen más adelante. Esta coherencia es necesaria para que todos sepan con exactitud lo que se les pide, mientras aseguramos que el proceso de valoración de su desempeño tiene unas mínimas garantías de equidad y justicia. Para contribuir precisamente a esto último, elaboramos un programa específico de la práctica que se entregó al alumnado a principios de curso. En este, se informaba del objetivo doble, las competencias, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. Además, y como se explica más abajo, va acompañado del instrumento con el que se evalúa la práctica para que sean conscientes de lo que deben hacer y de cómo se valora su trabajo.

3. PLANTEAMIENTO

El proceso comienza con una clase presencial en la que el/la docente presenta la práctica al alumnado tras realizar una exposición teórica de contenidos de la asignatura. La materia expuesta se divide en periodos históricos concretos: edad media, siglo XVI-XVII, siglo XVIII, siglo XIX, siglo XX, siglo XXI; los conceptos que se exponen son: ayuda, pobreza, pobre, sociedad, ideas, valores, formas de ayuda, responsabilidad de la ayuda y figuras destacadas.

Durante esta sesión se aborda en qué consiste la actividad, explicando los objetivos, las competencias, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y el instrumento que se utiliza para evaluar el trabajo final que cada grupo debe producir. Se ofrece un listado de algunos archivos y repositorios digitales que podrían ser de utilidad para la elaboración del trabajo, mostrando alguno de ellos y el funcionamiento de sus opciones de búsqueda:

1. Archivo de las Naciones Unidas: <https://search.archives.un.org/> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).
2. Archivo Digital del Centro de Documentación de Mujeres: https://www.emakumeak.org/web/archivo_digital
3. Archivo Digital España-Unión Europea: <https://repositori.uji.es/handle/10234/25884>
4. Fondo Documental Consejo General Trabajo Social: <https://www.fondodocumentalcgts.es/>
5. Gazeta Histórica BOE: <https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>
6. Hemeroteca Digital Española: <https://www.bne.es/es/catalogos/hemerotecadigital>
7. Portal de Archivos Españoles PARES: <https://pares.cultura.gob.es/inicio.html> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).
8. *The New York Times* Archive: Accesible a través de Cisne UCM: <https://biblioteca.ucm.es/>
9. US National Archives: <https://catalog.archives.gov/> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).



Figura 5: Algunos materiales que se ofrecen al alumnado

Elaboración propia

La clase se divide en grupos a los que se pide citar documentos concretos y, más tarde, poner esas referencias en común tras haber redactado un pequeño texto. La sesión introductoria termina con un ejemplo concreto de un proceso histórico que el alumnado

analiza a través de una serie de fuentes primarias (fotográficas, hemerográficas, de historia oral, etc.) que el/la docente les entrega. El/la profesor/a otorga a cada grupo un hecho o proceso histórico (por sorteo) con el que trabajar que esté en relación con la acción social. Se selecciona al menos una fuente digitalizada que permita analizar el tema en cuestión. La fuente puede ser hemerográfica, archivística-documental, fotográfica o de otro tipo. Los/as alumnos/as están informados/as de que, aunque no es imprescindible, se valorará de manera positiva el uso de más de una fuente, siempre que esto se realice correctamente. Cada grupo escribe un texto corto en el que pueda analizar y contextualizar históricamente el tema elegido, siempre a partir de la documentación designada para ello.

Aunque se les da libertad para que puedan obtener las fuentes de cualquier sitio *web* fiable y que se pueda referenciar se les proporciona un listado con repertorios y archivos digitales. Después se expone al grupo grande la búsqueda y la conexión con el período.

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>	<i>Grupo 4</i>	<i>Grupos 5-6</i>
<i>Conceptos</i>	Edad Media	Siglos XVI-XVII	Siglo XVIII	Siglo XIX	Siglo XX-XI
<i>Ayuda Pobre Pobreza</i>	Deber moral Puente de salvación Involuntario o Virtud	Rechazo, desacral. Limosna Voluntario Actitud individual	Deber moral Carga social Ley natural	Derecho jurídico Involuntario Problema social	Derechos sociales e individuales Involuntario
<i>Sociedad</i>	Feudal	Estado moderno Sociedad mercado Nuevas clases sociales	Estado liberal burgués Const. Democráticas Industrialización	Estado intervencionista 2ª Rev. Industrial Revolución liberal	Estado social intervenc. Estado Bienestar (desmantel.) Capitalismo Redef. Est. Neoliberal Socialdemocracia Globalización
<i>Ideas/valores</i>	Cristianismo o Teocentrismo Caridad Filantropía	Antropocentrismo Renacimiento Humanismo Reforma/No reforma Inquisición	Liberalismo Derechos humanos Contrato social Ilustración	Socialismo Sufragismo Catolicismo social Ciencias Sociales	Colonialismo, imperialismo Positivismo, funcionalismo Marxismo, psicoanálisis Individualismo

			Individualismo	Cuestión social S. Elberfeld	
<i>Formas de ayuda</i>	Caridad Limosna Filantropía Ayuda mutua	Caridad organizada Beneficencia pública: Ley de pobres de 1601	Ley Gilbert 1782 Ley Speenh. 1790 C.S.P. nacional. asistencia 1790	Seguros, leyes Ley Sanidad Pública de Inglaterra 1848 C.O.S. 1869 Primeras escuelas	Desarrollo TS Derechos sociales Políticas sociales
<i>Responsabilidad de la ayuda</i>	Iglesia Hospitales, cofradías Ciudadano	Estado Iglesia Ciudadano Reformadores sociales	Estado Iglesia Privada	Estado Iglesia Privada C.O.S.	Estado Tercer sector Mercado Ciudadano
<i>Figuras destacadas</i>	San Agustín Tomás de Aquino Hildegarda de Bingen	Vives, Giginta, Pérez de Herrera, Lutero, Calvino, Erasmo, Padre Vicente de Paul, 1633 “Hijas de la caridad”, Francia	Motesquieu Rousseau	Octavia Hill Los Barnett, M. Richmond J. Addams, R. Owen C. Arenal, W. Booth	G. Konopka V. Satir Bertalanffy

Tabla 5. Conceptos trabajados según grupo

Fuente: elaboración propia

4. EVALUACIÓN

Para la elaboración de los criterios de evaluación tuvimos en consideración aspectos clave como fuentes de información, citación y referencias, uso de conceptos explicados y aplicados en clase, redacción y exposición oral grupal; en definitiva que estuvieran en relación con los objetivos de aprendizaje planteados:

1. *Fuentes de información:* Se valorará la selección y utilización de fuentes de información pertinentes al tema, confiables, actualizadas y variadas, que respalden adecuadamente el análisis realizado.

2. *Citación y referencias:* Se evaluará la correcta aplicación de las normas de citación y referencia establecidas, garantizando el reconocimiento adecuado de las fuentes consultadas y el respeto por la propiedad intelectual.

3. *Uso de conceptos explicados*: Se considerará la capacidad para emplear correctamente los conceptos trabajados en clase, relacionándolos de manera pertinente con el tema abordado para cada grupo y demostrando comprensión de los mismos.

4. *Redacción*: Se valorará la claridad, coherencia, cohesión y organización del texto así como el uso adecuado de la ortografía, gramática y vocabulario académico y técnico.

5. *Exposición oral*: Se evaluará la capacidad de comunicar las ideas de manera clara y organizada, demostrando dominio del tema, seguridad en la presentación, uso adecuado del lenguaje y aprovechamiento efectivo de los recursos de apoyo y del tiempo asignado.

La rúbrica tiene como finalidad establecer criterios claros, objetivos y transparentes para la evaluación del trabajo y su exposición. Su función es orientar a los estudiantes respecto de los aspectos que serán considerados durante el proceso evaluativo, promoviendo la calidad académica y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. También la rúbrica permite valorar de manera consistente el desempeño de los estudiantes en relación con la búsqueda y selección de información, el uso adecuado de fuentes y referencias, la aplicación de los conceptos trabajados en clase, la calidad de la redacción y las habilidades de comunicación oral. De igual forma, facilita la retroalimentación, identificando fortalezas y oportunidades de mejora que contribuyan al desarrollo de competencias investigativas, analíticas y comunicativas.

<i>Criterio</i>	<i>Excelente (2,5 pts)</i>	<i>Bueno (2 pts)</i>	<i>Satisfactorio (1,5 pts)</i>	<i>Insuficiente (1 pt o menos)</i>
<i>Fuentes de información</i>	Utiliza fuentes variadas, confiables y pertinentes al tema.	Utiliza fuentes confiables y pertinentes, aunque con poca variedad o actualidad.	Utiliza pocas fuentes o algunas presentan limitada confiabilidad.	Las fuentes son insuficientes, poco confiables o no están relacionadas con el tema.
<i>Citación y referencias</i>	Todas las fuentes están citadas correctamente según la norma establecida.	Presenta pocas imprecisiones en las citas o referencias.	Varias citas o referencias son incorrectas o están incompletas.	No cita las fuentes o las referencias son inexistentes o incorrectas.
<i>Uso de conceptos explicados</i>	Utiliza de forma correcta, precisa y pertinente los conceptos explicados en clase, relacionándolos con el tema analizado.	Utiliza la mayoría de los conceptos explicados de manera adecuada, con pequeñas imprecisiones.	Utiliza algunos conceptos, aunque de forma limitada o poco desarrollada.	No utiliza los conceptos explicados o los emplea de manera incorrecta.
<i>Redacción</i>	El texto es claro, coherente y bien estructurado.	Presenta buena organización y pocos errores que	La organización es aceptable, pero existen errores.	El texto carece de coherencia y presenta numerosos errores.

		no afectan la comprensión.		
<i>Exposición oral</i>	Expone con seguridad, dominio del tema, lenguaje adecuado y excelente manejo del tiempo y recursos de apoyo.	Demuestra conocimiento del tema y utiliza adecuadamente los recursos de apoyo.	Presenta cierta inseguridad, lectura excesiva o uso limitado de recursos.	Muestra desconocimiento del tema, lectura constante o dificultades significativas para comunicar las ideas.

Tabla 6. Rúbrica de desempeño de la tarea

Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS

En este curso hemos aplicado esta actividad de innovación docente en varios grupos de trabajo de la asignatura de Fundamentos del Trabajo Social del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Alicante. Para saber qué impacto había tenido la práctica se pidió a cada grupo que elaborara una pequeña reflexión sobre qué habían aprendido al realizar la práctica de cada momento histórico, qué les había parecido más complicado y qué cambiarían si la hicieran de nuevo. También se les consultó por la utilidad y dificultad de trabajar con este tipo de fuentes primarias digitalizadas.

La mayoría del alumnado refiere no haber utilizado nunca o alguna vez este tipo de fuentes en su formación y les gustaría avanzar en su conocimiento y aplicación; alguno de ellos tuvo cierta dificultad en su acceso, debido en parte a la inexperiencia práctica del mismo; a la totalidad de los grupos les ha resultado una práctica innovadora e inesperada que combina información analógica y digital; varios alumnos/as consideran la investigación histórica del trabajo social muy interesante y piden información sobre dónde estudiar un máster específico de Historia del Trabajo Social; muchos/as de ellos/as manifiestan haber reflexionado en torno a la profesión y reconocen haber cambiado su perspectiva sobre la profesión del Trabajo Social y sobre el concepto de ayuda y pobreza; casi la totalidad de alumnado solicita que la práctica se realice por cada período histórico concreto y que todos/as puedan acceder a realizar todos los períodos.

Los resultados confirman la motivación de los/as estudiantes y nos hacen reflexionar sobre su introducción en otros grupos por su producto satisfactorio; no sólo aprenden las competencias que planteamos en la asignatura y el grado sino que desarrollan un inicio de práctica investigadora en relación con la Historia del Trabajo Social, sobre todo del siglo XX.

6. CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada demuestra que el uso de fuentes primarias digitalizadas constituye una herramienta didáctica eficaz para la enseñanza de los Fundamentos del Trabajo Social, al favorecer una aproximación más activa, crítica y participativa al conocimiento histórico de la profesión. El acceso directo a documentos originales permite al alumnado comprender mejor los procesos sociales, políticos e institucionales que han configurado el Trabajo Social, fortaleciendo así su identidad profesional y su capacidad de análisis histórico.

La práctica de innovación docente realizada contribuye al desarrollo de competencias fundamentales para la formación universitaria, como la búsqueda y selección de información, el manejo de repositorios digitales, la interpretación de fuentes históricas, la capacidad investigadora y la comunicación académica.

Los resultados obtenidos muestran una valoración positiva por parte del alumnado que percibe estas actividades como útiles para su desarrollo académico y profesional, además de resultar altamente motivadoras. Aunque se detectan algunas dificultades en el manejo e interpretación de las fuentes, estas se convierten en oportunidades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas, conectando el aprendizaje histórico de la profesión con evidencias reales y personales que ponen en relación a la profesión con la práctica actual. La práctica realizada desde una perspectiva historiográfica global conecta las creaciones del pasado con las realidades del presente abordando el itinerario histórico de la profesión como institucionalización actual de las formas organizadas de asistencia social y como instrumento básico de la política social contemporánea.

La experiencia confirma que la integración de archivos y fuentes históricas digitalizadas en la docencia universitaria puede contribuir a modernizar la enseñanza de la Historia del Trabajo Social, acercando al estudiantado a la investigación histórica desde los primeros cursos y promoviendo una comprensión más profunda de los valores, debates y prácticas que han marcado la evolución de la disciplina. Debido a sus resultados satisfactorios, esta propuesta presenta un importante potencial de transferencia a otras asignaturas y contextos universitarios similares como el Marco teórico e histórico de los servicios sociales o la Política Social.

REFERENCIAS

- Casique Rojas, E., y Castro, Y. (2016). Software educativo Historits 1.0: Una propuesta innovadora para enseñar y aprender la historia del Trabajo Social. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 11, 113–139. <https://doi.org/10.5944/comunitania.11.6>
- Forte Monge, J. M., y Sánchez Madrid, N. (Coords.). (2022). *Precariedad, exclusión, marginalidad: Una historia conceptual de la pobreza*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gil Parejo, M., y Pizarro Llorente, H. (2006). *La historia del trabajo social a través de su literatura*. Universidad Pontificia Comillas.
- Guerrero Elecalde, R. (2024). Los archivos y las fuentes documentales: Herramientas para la didáctica de la historia y la formación de una ciudadanía crítica. *Educación, Política y Sociedad de la Investigación Social*, 9(1), 45–63. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1396>
- Juárez Gallego, M. (2011). Una historia del trabajo social en España. *Miscelánea Comillas*, 69(134), 101–124.
- Prieto Prieto, J. A., Gómez Carrasco, C. J., y Miralles Martínez, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. *Clio. History and History Teaching*, 39, 1–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4533072>
- Reisch, M. (1988). The uses of history in teaching social work. *Journal of Teaching in Social Work*, 2(1), 3–16. https://doi.org/10.1300/J067V02N01_02
- Travi, B. A. (2014). Investigación histórico-disciplinar en Trabajo Social. Implicaciones para la formación y construcción de la identidad profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 19, 17–56. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i19.965>



EDICIONES
Universidad
Valladolid^{de}